



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

KARLA KELY DA SILVA CABRAL

**JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E RACISMO:
representações sociais de educação escolar e projetos de vida para estudantes do Ensino
Médio [Integral] em Pernambuco.**

**RECIFE
2022**

KARLA KELY DA SILVA CABRAL

**JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E RACISMO: representações sociais de educação escolar
e projetos de vida para estudantes do Ensino Médio [Integral] em Pernambuco.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia. **Área de concentração:** Psicologia.

Orientadora: Prof.^aDr.^a. Fatima Maria Leite Cruz

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

- C117j Cabral, Karla Kely da Silva.
Juventudes, educação e racismo : representações sociais de educação escolar e projetos de vida para estudantes do Ensino Médio [Integral] em Pernambuco. / Karla Kely da Silva Cabral. – 2022.
250 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Fátima Maria Leite Cruz.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2022.
Inclui referências, apêndices e anexos.
1. Psicologia. 2. Juventude. 3. Jovens negros. 4. Discriminação na educação. 5. Racismo na educação. I. Cruz, Fátima Maria Leite (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2023-017)

KARLA KELY DA SILVA CABRAL

JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E RACISMO: representações sociais de educação escolar e projetos de vida para estudantes do Ensino Médio [Integral] em Pernambuco.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia. **Área de concentração:** Psicologia.

Aprovada em: 29/09/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fatima Maria Leite Cruz (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Edclecia Reino Carneiro de Moraes (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Vale de São Francisco

Prof^º. Dr. Lassana Danfá (Examinador Externo)
Instituto de Estudos da África

Prof^ª. Dr^ª. Isabela Amblard (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr. Ramon de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta tese à minha mãe Mirian Rogério e à minha avó materna falecida Alzira Rogério,
que são meus maiores exemplos de amor e superação das dificuldades na vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu DEUS, supremo criador de todas as coisas, por me sustentar e me dar forças durante o doutorado. “Porque Dele, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém” (Romanos, 11:36).

Ao meu esposo, Henrique César, por ser meu grande companheiro na vida, por sua imensa paciência nesses anos todos em que abdiquei de muitos momentos do nosso tempo juntos e de alguns projetos pessoais nossos para estudar. Pela sua dedicação, pelo amor incondicional e grande incentivo desde o início da minha vida acadêmica e profissional na graduação e por estar presente em minha vida em todos os momentos.

Aos meus pais, Mirian Rogério e Fernando Silva, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem a continuar lutando pelos meus projetos de vida, apesar de todas as dificuldades do contexto social em que vivemos.

À minha orientadora Fatima Cruz, agradeço pela paciência, apoio e orientação tão afetiva. Por ter me aceitado como orientanda desde o mestrado e ter guiado meus passos não apenas na construção deste trabalho, mas, também, na minha trajetória acadêmica, e por ser uma grande inspiração e referência para mim como mulher e profissional.

Aos meus avós, Luiz Alberto e Alzira Rogério (in memoriam), por sempre acreditarem em mim e por perceber, em seus olhos, o brilho de orgulho quando conquisto meus objetivos.

Aos meus sogros, Joélcio Luiz e Marilene Santos, e às minhas cunhadas, Cristiane Carla e Cristina Cláudia, por acreditarem em mim e por serem presentes em todos os momentos da minha vida.

À minha comadre, Silvana Santos, ao compadre Hélio Fernandes e à minha afilhada, Lorena Andrade, pelo apoio e incentivo durante a construção deste trabalho e por estarem presentes em todos os momentos.

Às minhas irmãs-amigas, Valéria Dionizia, Nádia Claizoni e Kécia Melo, pelo incentivo, disponibilidade e conselhos. Sou, realmente, grata por tê-las em minha vida.

Ao meu amigo querido, Isaac Alencar, por ter me apoiado e incentivado a fazer a seleção do doutorado. Nunca esquecerei nossos encontros aos domingos para a preparação da seleção.

Aos Professores Liana Lewis, Ramon de Oliveira, Jaileila Menezes e Elaine Fernandez, pelas importantes contribuições para o processo de qualificação deste trabalho.

Aos membros da banca Fatima Cruz, Isabela Amblard, Edclecia Morais, Lassana Danfá e Ramon de Oliveira, pelas contribuições e por terem aceitado apreciar o produto final.

Aos professores, colegas de turma e do NUFOPE, funcionários da Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, pelos aprendizados e apoio durante esses anos. Em especial, agradeço à minha anja, Paula Houly, pela amizade e parceria ao longo da nossa formação. A Edclécia Morais e Lassana Danfá, pela disponibilidade e ajuda nas reflexões e no uso dos softwares Iramuteq e Rtemis.

Aos amigos que ganhei na Uninassau, Flávio Romero, Cláudia Bem, Renatha Costa, Márcia Rejane, Ana Cláudia e Danyelle Andrade, pelo incentivo e confiança. Em especial, à Janaína Tenório, pela imensa compreensão e ajuda durante todo esse processo.

Às amigas da Secretaria Estadual de Direitos Humanos (SEDH/PE), Alessandra Lima, Vera Epaminondas e Raquel Fonseca, pelo apoio e incentivo.

Aos companheiros de trabalho do Capsi Zaldo Rocha, pelo apoio e incentivo para a conclusão deste trabalho. Em especial, às companheiras Angélica, Tássia, Luana, Cristina, Marcela, Valdiza, Manuela e Eliane pela parceria e suporte nos momentos difíceis.

À Universidad de Bonn e ao Banco Santander, por terem me proporcionado uma experiência tão enriquecedora no intercâmbio com pesquisadores da América Latina e da Europa, em especial, aos professores do Centro Interdisciplinario de estudios latinoamericanos e aos companheiros de intercâmbio Amanda Lima da Universidade do Minho, Mario Ramírez da University of Massachusetts Boston e Eduardo Azorín da Universidad de Sevilla.

Às Escolas de Referência em Ensino Médio Santos Dumont e Senador Paulo Pessoa Guerra, pela confiança, disponibilidade e colaboração para a realização da coleta de dados.

Aos estudantes participantes e aos seus familiares, pela confiança e credibilidade em compartilhar suas histórias de vida, por terem sido minha maior motivação para a construção desta pesquisa. Por vocês e para vocês é que escrevi estas páginas!

A Davio Araújo, profissional da informática, pela sua imensa ajuda e disponibilidade nos momentos em que mais precisei de seus serviços técnicos.

A todos os professores que tive ao longo da vida e que contribuíram para o meu processo formativo como pessoa e profissional.

E, por fim, ao presidente Lula, pelas políticas educacionais afirmativas que foram criadas no período do seu governo, que me proporcionaram ter uma chance de inserção no ensino superior em uma época em que a universidade era um espaço ainda ocupado, em grande parte, por estudantes brancos de classe média.

Um grito silenciado
Cuidado! Muito cuidado
Eles te querem calado, amuado
Relaxado e conformado com as migalhas desse estado [...]
Olhem as faculdades e enxerguem sua onipresença
Vocês estão em todos os lugares
Mas nos subcargos vocês não marcam presença
E mais uma vez, volto a dizer

NÓS NÃO SOMOS FRACOS
Apenas damos 100 passos
Para alcançar o que já lhe foi dado
Resistimos todos os dias contra esse sistema opressor
Que não quer de forma alguma
Ver um preto doutor ou professor
Minha militância não foi opção
Eu não escolhi militar
Apenas exponho tudo o que vocês me sujeitam a TODOS os dias passar.
(DÉBORA LEA, 2017)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender as representações sociais de educação escolar e de projetos de vida dos estudantes da rede estadual do ensino médio [integral] em Pernambuco. O aporte teórico-metodológico da pesquisa foi a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, com enfoque na abordagem Estrutural, de Jean-Claude Abric. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Recife-PE com estudantes na faixa etária entre 14 e 19 anos, sendo 81 mulheres, 63 homens e 1 não-binário. A pesquisa foi qualitativa e plurimetodológica, caracterizou-se por três procedimentos na coleta e análise dos dados. Na primeira etapa, 145 estudantes responderam a uma ficha sociodemográfica e ao questionário de associação livre de palavras (QALP) no formato *online*. Na análise, utilizou-se o *software* RTemis, para análise de correspondências múltiplas (ACM), e o *IRAMUTEQ* na análise prototípica. Na segunda etapa, 13 estudantes participaram da entrevista semiestruturada *online*, à luz da análise de conteúdo de Bardin (2009). Na terceira etapa, houve a aplicação de uma escala de objetivos de vida para correlacionar as respostas às etapas de pesquisa. Os resultados apontaram que o ensino médio [integral] contribui de forma superficial para a construção do projeto de vida dos estudantes e os conteúdos ampliaram a concretização dos planos, embora reconheçam as fragilidades da escola pública; a educação escolar foi representada colaborando com os projetos de vida, por meio das relações sociais. Houve diferenciação entre escola pública e privada, na objetivação de desvalorização/valorização e inferioridade/ superioridade do desempenho escolar, respectivamente. A escola de referência foi ancorada como estratégia compensatória dentro da rede pública. Os sentidos compartilhados de educação escolar denotam, ainda, diferenças educacionais pelo pertencimento social e racial dos usuários. Os estudantes planejam seus projetos de vida de maneira gradativa, *'esperandar'*, a partir do seu campo de possibilidades, circunscrito histórico e culturalmente.

Palavras-chave: psicologia; juventudes; representações sociais; ensino médio integral; projeto de vida; racismo.

ABSTRACT

This study has aimed to understand social representations of schooling and of life projects of full-time state high school students in Pernambuco, Brazil. The theoretical and methodological approach of the study was the Theory of Social Representations by Serge Moscovici, with a focus the Structural approach by Jean-Claude Abric. The study was performed in two schools in Recife, Pernambuco, with students between 14 and 19 years of age, with were 81 women, 63 men, and 1 non-binary. The study was qualitative and multi-methodological, characterized by three procedures in the collection and analysis of data. In the first stage, 145 students filled in a socio-demographic form and a free word-association test in the *online* format. For analyzing, RTemis software was used for multiple correspondence analysis and IRAMUTEQ for prototypical analysis. In the second stage, 13 students participated in a semi-structured *online* interview and the results were put under the lens of Bardin's (2009) analysis of content. At the third stage, a scale of life objectives was applied to correlate the answers to phases of the study. The results show that full time high school study made a superficial contribution for students' life project construction; school education collaborates by way of constructed social relationships. The content amplifies the realization of their plans, although they recognize the fragilities of public schools. A distinction between public and private schools was highlighted and students pinned a contrast to an axis of inferiority versus superiority contrast. Public schools pointed out as leading references were valued as a strategy to compensate. The elements of the central nucleus show a shared sentiment for educational differences due to social belonging and race. Situations of racism and/or other types of violence were created by fellow students and by some teachers too. The students display caution in their life project planning, 'walking in hope', in relation to the field of possibilities and where they are positioned historically and culturally.

Key words: psychology; youth; social representations; full time high school; life project; racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise prototípica das evocações dos jovens estudantes sobre “Educação escolar para brancos”.	113
Figura 2 - Análise prototípica das evocações dos jovens estudantes sobre “Educação escolar para negros”.	119
Figura 3- Análise prototípica das evocações dos jovens estudantes sobre “Meu projeto de vida”.	158
Figura 4 - Análise de Correspondências Múltiplas do termo indutor: <i>Meu projeto de vida</i> em função da cor/raça, gênero e renda familiar.	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escala de Objetivos de vida por ordem de importância para os estudantes 156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expectativas de desenvolvimento em diferentes etapas do curso de vida	70
Quadro 2 – Organograma da Secretaria de Educação e Esportes	249
Quadro 3 – Organograma da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP)	250

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos jovens estudantes participantes da pesquisa	106
Tabela 2 – Escala de Objetivos de vida – Resultados gerais	155
Tabela 3 – Especificidades dos conteúdos representacionais com o <i>corpus: Meu projeto de vida</i> em função da raça/cor	170
Tabela 4 – Especificidades dos conteúdos representacionais com o <i>corpus: Meu projeto de vida</i> em função da identidade de gênero	174
Tabela 5 – Especificidades dos conteúdos representacionais com o <i>corpus: Meu projeto de vida</i> em função da renda familiar	177

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....	29
2.1	O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	29
2.2	A ABOARDAGEM ESTRUTURAL DAS RS.....	35
3	JUVENTUDES.....	38
3.1	JUVENTUDES E SUAS CONCEPÇÕES.....	38
3.2	JUVENTUDES E RACISMO: CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SUBMISSÃO EXCLUSÃO.....	50
3.3	JUVENTUDE NEGRA, ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	62
3.4	JUVENTUDE NEGRA E PROJETOS DE VIDA.....	70
3.4.1	O trabalho como elemento estruturante do projeto de vida.....	78
4	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	90
4.1	DESENHO DA PESQUISA.....	90
4.2	LOCAL DA PESQUISA.....	92
4.3	PARTICIPANTES.....	93
4.4	RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES.....	93
4.5	INSTRUMENTOS.....	94
4.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	96
4.7	ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA.....	101
5	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	103
5.1	O CAMPO DA PESQUISA: CONTATO INICIAL COM AS ESCOLAS DE REFERÊNCIA.....	104
5.2	O CAMPO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES: PRIMEIRAS IMPRESSÕES E ACHADOS.....	106
5.3	QUEM SÃO OS JOVENS QUE CURSAM O ENSINO MÉDIO [INTEGRAL]?.....	106
5.4	SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMPARTILHADOS PELOS ESTUDANTES: DIFERENÇA NAS RS PELO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL.....	112

5.5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIFERENCIAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA X ESCOLA PRIVADA.....	132
5.6	VIVÊNCIA JUVENIL NO ENSINO MÉDIO[INTEGRAL] E OS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL.....	146
5.7	PROJETOS E OBJETIVOS DE VIDA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO [INTEGRAL].....	155
5.7.1	Relações entre os projetos de vida e os objetivos de vida dos estudantes: variação dos conteúdos representacionais.....	155
5.7.2	Variação da expressão dos conteúdos representacionais dos projetos de vida nas análises de correspondências múltiplas.....	169
5.7.3	As implicações da educação escolar no ensino médio [integral] para o projeto de vida dos estudantes.....	190
5.7.3.1	<i>O ensino médio [integral] no Estado de Pernambuco.....</i>	193
5.7.3.2	<i>Sentidos compartilhados pelos estudantes sobre a importância da formação escolar para o projeto de vida.....</i>	197
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
	REFERÊNCIAS	221
	APÊNDICE A – FICHA SOCIODEMOGRÁFICA.....	240
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS.....	241
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	242
	APÊNDICE D – TESTE DE CENTRALIDADE DA RS.....	244
	APÊNDICE E – ESCALA DE OBJETIVOS DE VIDA/ LIFE GOALS SCALE.....	246
	APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA.....	247
	ANEXO A – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES.....	249
	ANEXO B – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROFISSIONAL (SEIP).....	250

1 INTRODUÇÃO

A problemática desta pesquisa teve como foco a relação entre escolarização no modelo de ensino integral, a questão do pertencimento étnico-racial e as implicações nos projetos de vida da juventude estudantil e se constituiu em decorrência da realidade enfrentada pelo público juvenil e sua condição de subjugação, sobretudo, os jovens negros¹ de camadas populares, posto que são os mais vulneráveis no ambiente escolar e profissional e os primeiros a serem dispensados em um momento de crise econômica.

Nesse sentido, o critério do marcador social de raça deste trabalho foi adotado em razão de o jovem negro do gênero masculino apresentar menor tempo de permanência na escola e maior atraso escolar, conforme dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - (PNAD Contínua), o que repercute diretamente na sua preparação profissional e na maneira como se dá o processo de entrada no mundo do trabalho, que, geralmente, faz com que ocupe postos de trabalho mais precarizados, informais e com baixo prestígio social (ARROYO, 2014; DAYRELL, 2016; RIBEIRO, 2017; AKOTIRENE, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022; IBGE, 2022).

O antagonismo dos números que inter cruzam a relação entre educação, trabalho e pertencimento étnico-racial nos motivou a realizar uma investigação com enfoque na educação integral² no ensino médio. O ensino médio não é apenas uma etapa final da educação básica, em que os jovens necessitam pensar sobre o seu futuro profissional. Para alguns, ocorre a inserção no mundo do trabalho e, para outros, é a possibilidade de dar continuidade aos estudos

¹ Nosso entendimento sobre a categoria racial “negros” segue conforme os parâmetros adotados por pesquisadores da área das relações raciais brasileiras (GOMES, 2005; SANTOS, 2007; FILHO, 2011; SCHUCMAN, 2012; ANDRADE, 2016; ALMEIDA, 2019), entre outros, bem como a nomenclatura utilizada pelo Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/10, art.1º, inciso IV, que define a população negra como o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, como também está em conformidade com os critérios utilizados para cor/raça em pesquisas realizadas pelo IBGE, pelo IPEA e pelo DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos socioeconômicos. “(...)entendemos ser plausível agregar as categorias preto e pardo da classificação do quesito cor/raça estabelecida pelo IBGE, formando dessa forma a categoria racial “negros” (...), visto que, estatisticamente, não há diferenças raciais significativas entre a situação socioeconômica dos pretos e pardos, conforme indicam as pesquisas sobre as desigualdades raciais” (SANTOS, 2007, p.21).

² É importante esclarecer que há uma diferença entre os conceitos de ‘Educação Integral’ e ‘Educação em Tempo Integral’. Educação Integral diz respeito às ações educativas sistemáticas que são voltadas para a formação integral do sujeito por meio de quatro dimensões humanas principais, que são: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade (DUTRA, 2014; DUTRA, 2021). Já o termo Educação em Tempo Integral diz respeito aos aspectos da ampliação da jornada do estudante no ambiente escolar. Esse último modelo é o que vem sendo aplicado no estado de Pernambuco desde a criação do Programa de Educação Integral. Em razão disso, todas as vezes que nos referirmos ao modelo do ensino médio [integral] no estado de Pernambuco utilizaremos entre colchetes a palavra integral para demarcar que, na realidade, o modelo de ensino que vem sendo aplicado em PE é em tempo integral e não integral como é divulgado pela atual gestão do governo do estado.

por meio do ingresso no ensino superior. O ensino médio integral é apresentado pelo poder público como mecanismo estratégico para diminuição das hierarquias sociais e criação de possibilidades para que jovens em situação de desigualdade socioeducacionais tenham oportunidades de inclusão por meio de um sistema educacional diferenciado. Ademais, historicamente, esses jovens são aqueles cujas atividades laborais são as mais desvalorizadas e precarizadas (PAIS, 1990; DUBET, 2003; SPOSITO, 2005; OLIVEIRA, 2014, ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, SILVA, 2015; DAYRELL, 2016; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2018; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

Dentro dos estudos acerca da juventude, muitas são as concepções teóricas surgidas com a pretensão de caracterizar, definir, demarcar e fixar um espaço sociodemográfico e de comportamentos para este segmento. Socialmente, por muito tempo, a juventude vem sendo marcada pela associação a determinados problemas sociais. Essa concepção da juventude a relaciona às dificuldades de entrada no mundo do trabalho³, bem como a questão das drogas, da delinquência, da escolarização/descolarização e de conflitos no relacionamento familiar (PAIS, 1990; ABRAMO, 1997; ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016).

Na atualidade, em relação à juventude, não existe um conceito único. Porém, sua complexidade leva a múltiplas concepções e análises histórico-sociais. De maneira geral, nesse ciclo do desenvolvimento, ocorrem as transformações hormonais que evidenciam o amadurecimento dos órgãos para a vida sexual e a procriação classicamente representados pelas transformações corporais mais visíveis, além das mudanças psicológicas e de inserção social, que também acontecem nos distintos contextos socio-históricos.

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa levou em consideração as heterogeneidades e pluralidades juvenis que são marcadas socialmente pelas condições de classe, raça⁴, território, gênero, entre outros, e cuja interseccionalidade⁵ desses aspectos produz

³ Compreendemos o mundo do trabalho como uma categoria ampla, complexa e difusa, que envolve conceitos de trabalho, relações trabalhistas, vínculo empregatício, mercado de trabalho, capital, organizações, entre outros aspectos. É o conjunto de elementos que engloba a relação entre a atividade humana de trabalho, o ambiente em que acontece o trabalho e as normas e regras estabelecidas a partir desta relação (FIGARO, 2009).

⁴ O conceito de “raça” ao qual nos referimos neste trabalho é o de “raça social” que é um construto social (ver discussão sobre isso na página 56-57). Não se trata de uma característica biológica em que as diferenças entre os indivíduos são baseadas nas características biológicas, de forma errônea, como estratégia para reproduzir diferenças, segregar grupos sociais e manter os privilégios da raça dominante (MUNANGA, 2004; SCHUCMAN, 2012).

⁵ Entendemos a interseccionalidade como uma conceituação metafórica que expressa a associação de sistemas múltiplos de subordinação que produzem consequências estruturais e dinâmicas que criam sobreposições das diversas formas de opressão. (CRENSHAW, 2002; GONZALEZ, 2018; AKOTIRENE, 2019). Carla Akotirene (op.cit) fala sobre como esse sistema de discriminação múltiplo é vivenciado de modo específico pela mulher negra, visto que ela se encontra na encruzilhada das diversas formas de opressão, o que produz avenidas identitárias as quais a fazem ser atingida repetidas vezes pelo cruzamento e sobreposições de gênero, raça, classe, que

multiplicidade de modos de ser, não existindo, portanto, apenas uma juventude, mas “Juventudes⁶”, no sentido plural da palavra, enfatizando as diversas possibilidades de vivências juvenis (BOURDIEU, 1983; DAYRELL, 2003; SPOSITO; CARRANO, 2003; ABRAMO; BRANCO, 2005; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; WELLER, 2014; GROppo, 2015; DAYRELL, 2016; SILVA; CRUZ, 2018; MENDONÇA *et al.*, 2018; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; MENDES; FORD, 2021; DA SILVA CABRAL, 2022).

No plano acadêmico, as temáticas juventude, educação e trabalho, como uma das facetas dos projetos de vida juvenil, têm importância cada vez maior no que se refere à análise da criação e fortalecimento das políticas públicas para a população juvenil no Brasil. Consoante os dados do último Censo Demográfico do IBGE em 2010, o perfil populacional de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos representou mais de 34 milhões do total do contingente populacional no país. Desses, 4,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos trabalhavam, representando 42% de todas as pessoas que estão nessa faixa etária. A dimensão do trabalho tem relação bastante significativa com a condição juvenil, pois é através do ingresso no mundo do trabalho que, tradicionalmente, o⁷ jovem faz a passagem para a vida adulta e, dessa forma, a inclusão em atividade produtiva e remunerada é, simbolicamente, considerada um rito de passagem ou transição à vida adulta (PAIS, 2009; ZITTOUN, 2009; WELLER, 2014; CAÚ, 2017; DA SILVA CABRAL, 2022).

No que se refere ao mundo do trabalho, nos últimos anos, a inserção ocupacional no Brasil vem se apresentando como um tema de grande preocupação para a população economicamente ativa, devido ao aumento crescente da taxa de desemprego. Na avaliação do primeiro trimestre de 2022, o IBGE apontou que a taxa de desemprego no Brasil ficou em 9,4%, a menor registrada desde outubro de 2015, o que demonstra uma queda significativa pós período pandêmico. A taxa de desocupação chegou a 13,5% em 2021, sendo considerada um recorde histórico desde o início da pesquisa do IBGE, em 2012, e representou, também, a 4ª maior taxa

constituem os terrenos sociais, políticos e econômicos e a tornam mais vulnerável em relação a outros grupos sociais.

⁶ A perspectiva teórica que adotamos nesta tese considera a juventude como uma categoria sociológica e historicamente construída (BOURDIEU, 1983; PAIS, 1990; DAYRELL, 2003; SPOSITO; CARRANO, 2003; ABRAMO, 2005; GROppo, 2015; DAYRELL, 2016; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

⁷ Esclarecemos o posicionamento da autora no que se refere à igualdade de gênero na escrita desta tese. Em todas as referências, adotamos a norma culta da língua portuguesa, embora, quando nos referimos “aos Jovens” (no masculino), subentende-se, neste trabalho, que nos referimos de modo igualitário “às jovens” (no feminino), assim como nas demais terminologias usadas durante o texto, tais como: “o estudante” = “a estudante”; “negro” = “negra”; “eles” = “elas”, “os” = “as”, entre outros (ARRAIS, 2017).

de desemprego no mundo, de acordo com um levantamento realizado pela Austin Rating⁸. O Brasil teve o dobro da média mundial e foi considerado o pior entre os membros do G20⁹.

A PNAD Contínua do mesmo órgão e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – (IPEA) mostraram que, no período da pandemia, os trabalhadores mais prejudicados foram os jovens de 18 a 24 anos, cuja taxa de desemprego no Brasil subiu de 23,8%, no quarto trimestre de 2019, para 28,8%, no mesmo período em 2020.

Para além desses dados apresentados, o IBGE também constatou um outro dado alarmante com relação ao cenário geral de desemprego no Brasil: a cor da pele ou pertencimento étnico-racial. A população que se autodeclara preta e parda vem sofrendo mais do que a população branca. Dados do primeiro trimestre de 2022 (PNAD Contínua) revelaram que o percentual de desempregados entre as pessoas pretas e pardas foi de 13,3% e 12,9%, respectivamente, enquanto que os brancos tiveram 8,9% desse conjunto. Diante disso, os negros representam 64% do total de desempregados no país e 66,1% da população subutilizada. Essa desigualdade também é notória em relação ao salário. Enquanto, para uma pessoa branca, a média salarial foi de R\$ 3.056,00, os pretos e pardos tiveram média salarial de R\$ 1.764,00. De acordo com os dados da PNAD COVID-19 (IBGE, 2021), mais de 60% dos indivíduos que receberam o auxílio emergencial na pandemia foram de pretos e pardos.

Ainda a esse respeito, acentua-se a relação entre o processo de inserção profissional, os níveis de escolarização e o pertencimento étnico-racial. Os resultados (PNAD – Contínua 2020) revelam um crescimento na área educacional do país. No entanto, ainda permanecem as desigualdades raciais e de gênero no Brasil. Houve um aumento entre as pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o ensino médio, atingindo o percentual de 47,4% em 2018, e de 48,8% em 2019, o que representou um crescimento de 1,4%. Todavia, ao se fazer o comparativo em relação ao grupo de pertencimento étnico-racial, 57% desses são brancos e, entre os pretos e pardos, esse número chega a apenas 41,8%. Em relação ao gênero, 51% são mulheres e 45% homens. Sobre a média de escolarização e suas relações com a raça ou cor, registrou-se 10,4 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,6 anos entre a população negra.

Outro aspecto significativo apontado pela PNAD-Contínua (2019), divulgado em julho/2020, é em relação à população juvenil, com faixa etária de 15 a 29 anos, o que corresponde a 47,3 milhões de jovens. Entre esses, 65,2% são negros e estão sem participar de nenhum

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/11/22/brasil-tem-a-4a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-aponta-ranking-com-44-paises.ghtml>. Acesso em 10 jul.2022.

⁹ O G20, ou Grupo dos 20, é uma organização formada pelos ministros de finanças e presidentes dos Bancos Centrais dos 19 países com maiores economias do mundo mais a União Europeia, que, juntos, representam 80% da economia mundial.

processo de escolarização ou qualificação profissional, como também não conseguiram concluir o ensino básico. Dentre os que concluíram, esses não tiveram chances para ingressar no ensino superior. Dados da PNAD – Contínua (2020) revelam que, dos jovens entre 14 a 29 anos que não conseguiram concluir o ensino médio, 70% são negros e, entre as motivações para o abandono escolar, 38,7% indicaram a necessidade de trabalhar para manter a subsistência e 29,1% por não se sentirem interessados em continuar estudando¹⁰. Fazendo um comparativo sobre a taxa de analfabetismo entre brancos e negros com idade a partir de 15 anos, encontramos uma taxa de 3,6% em 2019 para o primeiro grupo e de 8,9% para o segundo. Na faixa etária a partir de 60 anos, o percentual de analfabetismo se acentua, em que pessoas brancas tiveram 9,5 % e negras, 27,1%. Isso demonstra o quanto as ações afirmativas construídas ao longo dos últimos anos proporcionaram algumas melhorias sociais com foco na população negra, porém, ainda são insuficientes para a reparação histórica e a diminuição da disparidade social, que é fruto do racismo estrutural desde o Brasil Colônia.

Marcadores sociais de classe social e raça são aspectos decisórios para o processo de transição do curso de vida desses jovens. Por um lado, o jovem branco com melhores condições sociais é estimulado socialmente a ter sua escolarização estendida até a conclusão do ensino superior e só, posteriormente, ingressar efetivamente no mundo do trabalho. Por outro, o jovem negro de camada social periférica encontra-se pressionado, pelas exigências sociais de sobrevivência, a entrar precocemente no mundo do trabalho como estratégia para suprir as necessidades pessoais e familiares (DUBET, 2003; OZELLA; AGUIAR, 2008; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; WELLER, 2014; SILVA, 2015; DAYRELL, 2016; CAÚ, 2017; OLIVEIRA, 2018; SILVA; CRUZ, 2018; DA SILVA CABRAL, 2022). Ainda sobre essa questão, Filho (2011, p. 15) comenta que o Racismo é um dos principais instrumentos ideológicos do capitalismo, a partir da segunda metade do século XIX, bem como sustentador do ideal de “progresso da civilização”.

Dentro dessa perspectiva de manutenção das desigualdades sociais e educacionais no Brasil temos a Lei Federal nº 13.415/17, que versa sobre as reformas no ensino médio, e os reformadores a tem como uma iniciativa governamental que visa diminuir as disparidades sócio-educacionais no país ao propor transformações no currículo do ensino médio que é visto

¹⁰ Sobre isso, ver a discussão que realizamos sobre projeto de vida juvenil e Escola. Autores como Dayrell, Carrano, Maia, Carrochano, Weller, Leão, Reis, Kuenzer, Dubet, Caú e William Damon revelam o conflito de interesse existente entre a escola, que, por um lado, foca o seu trabalho no repasse de conteúdos prontos e na preocupação apenas com o futuro profissional do jovem após a conclusão do Ensino Médio e, por outro lado, temos o jovem, que, nesse processo de escolarização, busca construir um sentido para a sua vida a partir desses conteúdos obrigatórios escolares que, muitas vezes, fogem da sua realidade social e perspectiva do seu projeto de vida, algo que culmina, em muitos casos, na desmotivação e evasão do processo de escolarização.

por esses como ‘ultrapassado’ e carregado de muitas disciplinas obrigatórias que não são ‘atrativas’ para os jovens e provocaria sua evasão escolar. Neste sentido, a reformulação curricular teria como foco uma formação voltada ao mercado do trabalho por meio dos itinerários formativos técnico-profissional, bem como ênfase no empreendedorismo e na empregabilidade precarizada voltada aos interesses do capital, o que na prática tem aprofundado ainda mais as desigualdades em vez de reduzi-la.

A nova lei trouxe alterações nas Leis nº 9.394/96, que abrange as diretrizes e bases da educação nacional, bem como revogou a Lei nº 11.161/05 sobre o ensino obrigatório da língua espanhola no Ensino Médio; a Lei nº 11.494/07, que fomenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e estabeleceu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

A reforma curricular também determina, no art. 35º, § 7º, que a matriz curricular no Ensino Médio precisa, obrigatoriamente, levar em consideração a formação integral do jovem em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, de modo a desenvolver um trabalho voltado ao seu projeto de vida. A lei também menciona sobre a flexibilização do ensino, propõe a escolha do percurso formativo pelo aluno, seja em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir da trajetória e escolha profissional do estudante, desde que assegurada a base nacional. Na prática, a própria Lei assegura que a escolha dos itinerários formativos pelos estudantes dependerá das condições do sistema de ensino e da realidade social da escola, visto que a oferta dos itinerários não é obrigatória.

Compartilhamos a defesa de que o ensino médio é um nível de ensino que se constitui em um campo de disputas políticas e sociais, por provocar debates controversos, devido às suas diversas problemáticas relacionadas ao acesso e à permanência, ainda não universalizado como modalidade da educação básica, bem como acerca da qualidade da formação ofertada à população mais pobre. Dois discursos pedagógicos circulam: de uma parte, tem-se a visão dos reformadores empresariais, cuja a nova organização curricular do ensino médio visa a cumprir o objetivo da formação mercantilista voltada às necessidades econômicas, com perfil formativo mais aligeirado, reducionista, superficial com a finalidade de proporcionar a juventude pobre uma formação simplista com foco apenas no trabalho precarizado e contenção do acesso ao ensino superior, de outra parte, a visão dos profissionais da educação que são progressistas e defendem uma proposta de formação educacional mais crítica e reflexiva, com foco na autonomia do sujeito, na educação emancipatória e no ensino médio como espaço de preparação do sujeito para cidadania (DUBET, 2003; FRIGOTTO, 2005; YOUNG, 2007; OLIVEIRA,

2014; OLIVEIRA, 2015; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; KUENZER; 2017; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2021; SILVA, 2022).

Dentro dessa perspectiva temos na problematização de pesquisa, de um lado, a posição governamental (Ministério da Educação e Secretarias de Estado da Educação), apoiada pelos setores privados (Sistema S, Fundação Unibanco, Movimento Todos pela Educação¹¹ e outros), os quais defendem a flexibilização do percurso formativo que atenda às demandas do mundo do trabalho, outrossim, que vem funcionando numa lógica flexível em regime de contratação e subcontratações temporária, mão-de-obra em trabalhos temporários, simplificados, repetitivos, fragmentados, precarizados, sem qualquer necessidade de uma formação com maior nível de qualificação e propostas de desenvolvimento profissional.

Do outro lado, há a posição crítica dos professores, intelectuais, pesquisadores, movimentos sociais¹² e estudantes, que, historicamente, vêm lutando pela construção de um projeto de educação que atenda aos interesses daqueles que vivem do trabalho e defendem a organização curricular do ensino médio, com foco na formação integral da pessoa humana, de forma não-fragmentada e muito menos voltadas aos interesses pragmatistas utilitaristas.

Nessa perspectiva, esse trabalho segue uma orientação teórica, na qual é possível perceber que a recente contrarreforma do ensino médio não promove oportunidades igualitárias e universais para a conclusão do ensino básico. A formação escolar oferecida promove uma aprendizagem deficitária àqueles que dependem do trabalho para viver, seja na distribuição não igualitária do conhecimento escolar, seja pelo empobrecimento da educação escolar ofertada.

Nessa perspectiva, a diretriz governamental reforça a baixa qualidade do ensino público, principalmente a do ensino médio que tem funcionado como força motriz da acumulação capitalista, ao promover um processo formativo de maneira aligeirada, de qualificação básica e necessária à realização de tarefas com baixo conteúdo científico. A educação pública escolar, ao distribuir de forma desigual a acumulação do conhecimento, por meio da má qualidade da formação oferecida ou por seus mecanismos de exclusão, tem sido instrumento à acumulação capitalista e tem favorecido o aumento da inserção juvenil, quando existentes, em postos de trabalho precarizados (FRIGOTTO, 1998; WELLER, 2014; ANDRADE, 2016; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; DA SILVA CABRAL, 2022; SILVA, 2021; SILVA, 2022).

¹¹ Participam: Fundação Ayrton Senna, a Fundação Bradesco, Fundação Lemann e outras que integram o movimento Todos pela Educação.

¹² A título de exemplo, temos o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (movimentoensinomedio@googlegroups.com), articulado na época da aprovação da nova reforma. Acesso em: 16 jul. 2019.

O aumento da jornada escolar para tempo integral no ensino médio cria uma expectativa social em relação à melhoria na qualidade da educação ofertada aos jovens oriundos de escolas públicas, posto que se dissemina a crença de que, por meio do aumento da carga horária e do tempo de estudo, poder-se-á garantir uma melhor preparação profissional para inserção no mundo do trabalho, que na prática diz respeito ao trabalho precarizados e informal. Essa estratégia tem como pressuposto a narrativa empresarial de que a crise do desemprego estrutural está relacionada à ausência de uma formação educacional de qualidade, e o aumento da escolarização seria uma estratégia governamental eficiente para assegurar a empregabilidade juvenil com foco no empreendedorismo e na desresponsabilização do poder público por esse nível de ensino.

O foco no ensino médio integral e projetos de vida teve como critério de escolha o fato de o estado de Pernambuco ser considerado uma das maiores redes de educação [integral] do país¹³, bem como exemplo de experiência exitosa¹⁴ pelos veículos de comunicação e segmentos político-partidários que estão alinhados à lógica empresarial da gestão por resultados. O estado foi um dos primeiros a implantar o Programa de Educação Integral e tem como política pública desde 2008.

Entre os números que apontam sua referência nacional na educação [integral] considera-se a elevação dos seus indicadores de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que em 2015 empatou com São Paulo, no 1º lugar (nota 3,9), entre as escolas estaduais de ensino médio e na última avaliação de 2021, obteve a nota 4,4 e permaneceu acima da média nacional, que é de 3,9, ficando em 3º lugar. Na avaliação de 2019 foi considerado o único estado do Brasil a registrar crescimento em todas avaliações, bem como a atingir a meta do MEC em todos os anos. Contraditoriamente a esses dados de avaliação da educação, Pernambuco ficou em 2º lugar no país em relação às maiores taxas de desemprego, com 17% na avaliação feita pelo IBGE no primeiro trimestre de 2022.

Nesse sentido, o objeto de pesquisa está situado nas implicações do pertencimento étnico-racial nas representações sociais de educação escolar e dos projetos de vida dos jovens

¹³ Ver mais informações em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70#:~:text=Matr%C3%ADculas%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral&text=Esse%20total%20de%20328%20escolas,maior%20carga%2Dhor%C3%A1ria%20de%20estudos>. Acesso em 20 dez. 2022.

¹⁴ Ver mais informações em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/em-pe-ensino-integral-melhora-indices-de-alunos-no-ensino-superior.shtml#:~:text=Os%20alunos%20da%20rede%20p%C3%BAblica,j%C3%A1%20no%20in%C3%ADcio%20da%20carreira>>. Acesso em 03 jan. 2020. Mais informações em: < <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/09/15081455-ideb-2021-pernambuco-fica-em-terceiro-lugar-no-ensino-medio-publico.html#:~:text=O%20ensino%20m%C3%A9dio%20p%C3%BAblico%20de,%2C%20com%20nota%204%2C4>>. Acesso em 17 set. 2022.

estudantes da rede pública estadual das escolas de referência na cidade de Recife- PE. Leva-se em consideração a existência deficitária das políticas públicas que garantam condições de o jovem concluir o ensino médio no tempo esperado e ter acesso a uma formação educacional de qualidade que lhe possibilitem escolher entre ingressar em uma universidade ou se inserir no mundo do trabalho de maneira qualificada.

Temos como perguntas norteadoras do objeto de tese: Quais sentidos da Educação Escolar são compartilhados pelos estudantes das Escolas de Referência da Rede Estadual na cidade de Recife? Existe diferença nas representações sociais da Educação Escolar pelo pertencimento étnico-racial? Quais são os objetivos e projetos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio [Integral]? Quais as implicações da disciplina projeto de vida e empreendedorismo para o desenvolvimento dos projetos de vida desses estudantes?

Estudar sobre juventudes em sua relação com a escolarização e projeto de vida foi uma escolha, a partir da minha trajetória pessoal e profissional. No plano profissional, atuei como coordenadora de um projeto social¹⁵ voltado à qualificação profissional de jovens negros moradores da periferia, bem como tive a experiência de docência nos cursos de aprendizagem oferecidos pelo SENAC e SENAI. O desejo de realizar estudos sobre essa temática foi intensificado a partir da realidade observada no campo de atuação profissional como psicóloga, no atendimento aos jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social, pela percepção das mudanças pessoais e sociais desencadeadas nesses jovens, após sua reinserção escolar e inserção no mundo do trabalho. Mais recentemente, a experiência como técnica em saúde mental em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil – (CAPSi) me proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de crise e adoecimento psíquico nas juventudes e como a inserção escolar e o projeto de vida são fatores de proteção da saúde mental.

No plano pessoal, a motivação está vinculada à própria história de vida da pesquisadora, por ter sido estudante da rede pública estadual e por se reconhecer na condição de mulher negra, jovem, de baixa renda e ex-bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI), política pública de inclusão educacional para as juventudes periféricas. O Programa foi criado em 2004, no Governo Lula (2003-2011), o que possibilitou o enfrentamento das desigualdades sociais e a conquista de espaços de igualdade e oportunidades, antes apenas ocupados por jovens brancos de classe média.

¹⁵ O projeto social tinha como foco a profissionalização e inserção juvenil no mercado de trabalho, um dos eixos de atuação da Organização da Sociedade Civil (OSC), que atende a crianças e adolescentes que estão ou já foram de situação de moradia de rua em Recife, Fortaleza e Manaus.

Nesse sentido, a motivação para realizar esta pesquisa está diretamente relacionada a minha experiência pessoal como pesquisadora negra e ex-estudante de escola pública, o que criou a possibilidade da incorporação de experiências vividas, que também serviram de base para reflexão, problematização e análise psicossocial do contexto no qual estou inserida. Nesse sentido, optei por uma postura de insubmissão epistemológica ou como Angela Figueiredo (2020) também nomeia, “desobediência epistêmica da(o) pesquisadora(o)”, ao estabelecer como foco de pesquisa a sua própria realidade social, historicamente esquecida e silenciada pelo modelo hegemônico de ciência.

Dito isso, é desse lugar social e subjetivo que falo, tendo em vista que a realização de uma pesquisa com o enfoque da psicologia social é condição *sine qua non* para que o pesquisador reconheça o seu lugar de fala, de escrita, de observação e de construção.

A ‘educação escolar’, a ‘escolarização’ e os ‘projetos de vida’ são objetos sociais polissêmicos e multifacetados, portanto, podem ser analisados dentro do campo das Representações Sociais - (RS), em que o saber construído e compartilhado pelos sujeitos e grupos terá variâncias consoante os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, entre outros, o que justifica a adoção teórica do referencial da Teoria das Representações Sociais – (TRS) como uma das possibilidades de conhecer esse campo e seus objetos. A TRS estuda um fenômeno específico, delimitado e historicamente mutável que é produzido no cotidiano das relações sociais, cuja função é dar sentido à realidade social, à produção de identidades, organizar as comunicações sociais, bem como orientar as condutas dos indivíduos. “Não é todo e qualquer conhecimento do senso comum que pode ser nomeado como objeto de representação social (RS)”, pois ele precisa, necessariamente, ser multifacetado e polimorfo, em outras palavras, deverá “ser passível de assumir, em cada contexto social, formas diferentes”, além de ter aspecto significativo para o grupo social (SANTOS, 2005, p.22).

A partir da problemática social apresentada nesta tese, o objeto de estudo tem como pilares de investigação o Ensino Médio Integral e suas relações com o pertencimento étnico-racial, bem como compreender os sentidos de educação escolar e dos projetos de vida compartilhados pelos jovens estudantes do Ensino Médio Integral.

A respeito do critério de escolha dos participantes da pesquisa, situamos que o PNAD/IBGE (2014) aponta que 70,7 % dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estavam cursando o ensino médio; já na faixa etária entre 18 e 24 anos, o índice foi de 33,5%, visto que boa parte desses já estão no ensino superior. Em contrapartida, entre os jovens negros na mesma faixa de idade, apenas ¼ ainda continua estudando, e 50% desses ainda cursando o ensino médio. Acrescentamos a esses dados a condição de maior vulnerabilidade da juventude negra. De

acordo com a Síntese de Indicadores Sociais da análise das condições de vida da população brasileira em 2021 (IBGE, 2021), esse grupo populacional é a principal vítima dos processos de violência e das precárias condições em termos de escolarização e inserção no mundo do trabalho. Silva e Botelho (2016, p. 269) apontam que “Tal situação é potencializada por trajetórias de exclusão social marcadas pela discriminação racial, resultado de processos promovidos pelo medo e pela defesa de privilégios, centrais para estigmatizar estes jovens”.

De acordo com o Atlas da violência, publicado em 2018, uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a elevada taxa de homicídios entre a população negra (pretos e pardos) em relação à não-negra (brancos, amarelos e indígenas): “É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos” (p.40). Nos últimos 10 anos, a taxa de homicídios dos não-negros caiu para 6,8%, ao passo que o percentual da população negra cresceu 23,1%. Em 2016, a taxa de homicídios para a população negra foi de 40,2%, enquanto para o restante da população foi de 16%. Do total de pessoas que foram assassinadas no Brasil em 2016, 71,5% dessas eram pretas e pardas. A última publicação do Atlas da violência (2021) mostra que os negros representaram 77% das vítimas de homicídios.

Com relação à população juvenil, os dados estatísticos revelados pelo Atlas da Violência (2021) reafirmam e complementam o cenário de desigualdade racial, por meio do genocídio da juventude negra, no que se refere à violência letal, e destaca que o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,6 vezes maior do que o de um jovem branco. Essa situação, já apontada como o genocídio da população de jovens homens e negros no Brasil, consiste em justificativa para a interseccionalidade de análise entre a questão racial, de classe e de gênero que investigamos.

Percebemos que, embora já existam leis que visem à escolarização, ao planejamento do projeto de vida e à preparação profissional para a inserção no mundo do trabalho, a relação que o jovem estabelece com o projeto de vida é, no campo do desejo, de um sonho quase inatingível de ser alcançado (DAMON, 2009; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; WELLER, 2014; CAÚ, 2017). E, em muitos casos, a inserção no mundo do trabalho ainda se dá de forma precarizada, informal e sem respaldo legal, o que compromete, de várias formas, a saúde, a escolarização e o seu relacionamento social (PAIS, 1990; DUBET, 2003; SPOSITO; CARRANO, 2003; SPOSITO, 2005; FRIGOTTO, 2005; WELLER, 2014; DAYRELL, 2016; CAÚ, 2017; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022), assim como o seu desenvolvimento humano, na perspectiva da sua integralidade, como se preocupa a psicologia do desenvolvimento da juventude (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; OZELLA, 2008; DAMON, 2009; CASTRO, 2015, SILVA, 2015; SILVA; CRUZ, 2018).

Nesse debate, o que dizem os jovens sobre a escola e sua educação escolar? Como essa educação escolar se relaciona aos seus projetos de vida? Como a educação escolar implica a constituição dos diferentes sujeitos e seus marcadores de gênero, raça e pertencimento social? Com essas questões norteadoras, desenvolvemos os seguintes objetivos de pesquisa:

- O *objetivo geral* foi compreender as RS de educação escolar e dos projetos de vida pelos jovens estudantes do Ensino Médio Integral e suas relações com o pertencimento racial.
- Os *objetivos específicos* foram:
 - Identificar as RS de educação escolar e de projetos de vida construídos e compartilhados por jovens estudantes das escolas públicas de Ensino Médio [Integral] em Recife-PE;
 - Investigar diferenciação de sentidos entre “Educação escolar para brancos” e “Educação escolar para negros” e as implicações do pertencimento racial nos projetos de vida dos jovens estudantes das EMI em Recife-PE.
 - Analisar as implicações da escolarização, bem como da disciplina projeto de vida e empreendedorismo para o desenvolvimento de projetos de vida de estudantes das EMI em Recife-PE;
 - Relacionar os sentidos de educação escolar, projetos de vida e racismo para jovens estudantes das EMI em Recife-PE.

No primeiro capítulo, descrevemos, sobre a abordagem teórico-metodológica, o surgimento da TRS e seus principais conceitos e funções. No segundo capítulo, discutimos sobre as concepções de juventudes e suas interseccionalidades, a relação entre racismo e a juventude negra, bem como as implicações do racismo estrutural na dinâmica de vida e morte dos jovens negros no acesso às políticas públicas, no processo de escolarização, preparação para o futuro profissional e na trajetória dos projetos de vida da juventude que cursa o ensino médio integral.

No terceiro capítulo, tratamos sobre o método qualitativo que utilizamos na pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta e para análise dos dados, aspectos éticos e legais da pesquisa. No quarto, apresentamos o campo de pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos utilizados para coleta e análise de dados e resultados encontrados. E, por último, tecemos algumas considerações e reflexões sobre os resultados encontrados e sugerimos possibilidades, almejando a contribuição para futuras pesquisas sobre a temática.

Por fim, a partir da pesquisa realizada chegamos a seguinte tese: A educação escolar no ensino médio integral é constitutiva da identidade juvenil e da construção dos projetos de vida, sobretudo, da juventude negra e pobre no contexto social de projetos de morte, e seus projetos

de vida são planejados de maneira gradativa, *'esperandar'*, a partir do seu campo de possibilidades, circunscrito histórico e culturalmente.

2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Nessa pesquisa, adotamos a perspectiva teórico-metodológica da TRS, que é uma abordagem psicossocial sobre o processo de construção do pensamento social. Segundo Jodelet (2001, p.04), “a referida teoria seria uma maneira de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Nessa pesquisa, as RS nos permitiram investigar de que maneira os estudantes dão sentido e significado a seus aprendizados e constroem as suas representações acerca da educação escolar e as repercussões nos sentidos que imprimem aos seus projetos de vida, e se esses incluem a inserção no mundo do trabalho.

A TRS foi desenvolvida, inicialmente, por Serge Moscovici, que foi um psicólogo social romeno radicado na França e que formulou o estudo sobre as RS através da sua pesquisa pioneira realizada na França, em 1961, da qual resultou o livro “La Psicanalyse: son image et son public”, considerado o marco inicial da teoria. Moscovici buscou compreender o processo de construção dos diversos saberes que a sociedade francesa, na época, tinha sobre a Psicanálise. No desenvolvimento da sua pesquisa, Moscovici (2012) investigou pessoas de diversos setores da sociedade francesa e, ao final, concluiu sobre a existência de uma mudança não apenas nos conteúdos do saber em relação à psicanálise, como também na maneira como essas falavam sobre o tema. Ademais, nesse processo, não só o saber era transformado, mas, também, os sujeitos sociais que o originaram. Abaixo, apresentaremos o conceito de RS, suas principais características e funções.

2.1 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Há uma variedade conceitual para explicar o fenômeno das RS, assim como existe uma pluralidade de correntes teóricas dentro do campo de estudo das RS (WAGNER, 1998; JODELET, 2001; DOISE, 2002; ABRIC, 2003; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

De acordo com Moscovici (2010), as RS compõem um conjunto organizado de informações, atitudes e crenças que um indivíduo ou um grupo elabora acerca de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos. Retrata, desse modo, uma visão subjetiva e social da realidade, em consonância com a classe social e as instituições a que estão vinculadas, a partir das diversas vias da comunicação. Jodelet (1991) traz uma definição clássica de Representação Social no “Grand Dictionnaire de La Psychologie”:

Trata-se de uma forma de conhecimento corrente, dito do “senso-comum”, caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. socialmente elaborado e partilhado; 2. tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc) ou cultural (JODELET, 1991, p. 668).

Moscovici (2010) se diferenciou dos trabalhos de Durkheim, com o seu conceito de Representação Coletiva (RC), para formulação do conceito de Representação Social (RS). Lira (2014) aponta que, as representações coletivas de Durkheim estão mais vinculadas aos costumes, pensamentos, rituais, formas de agir e pensar dos grupos sociais, não tendo muitas modificações e exercendo pouca ou quase nenhuma influência sobre os sujeitos sociais.

Fazendo-se um paralelo entre as representações coletivas e as RS, Moscovici (2010) descreve que, enquanto para Durkheim as RC são formas estáveis de compreensão coletiva, com a intenção de integrar a sociedade como um todo, as RS exploraram a variação e a diversidade das ideias coletivas, indicando a heterogeneidade das sociedades modernas ao imprimir a terminologia “social”, em vez de coletivo. Moscovici (2010) queria enfatizar a qualidade dinâmica das representações acerca dos fenômenos sociais, quebrando o caráter fixo e estático, característico das RC.

A TRS propõe um estudo científico do senso comum, já que essa forma de conhecimento está relacionada às realidades dos grupos, as categorias construídas socialmente, assim como a visão de mundo das pessoas, no modo como pensam no cotidiano (JODELET, 2001; WACHELKE; CAMARGO, 2007). Para Moscovici (2010), não existe um saber hierarquizado, em que o conhecimento científico se opõe ao conhecimento do senso comum. É apenas uma forma de saber diferenciada que se “inscreve numa outra ordem de conhecimento da realidade” (Santos 2005, p.20). De um lado, o conhecimento científico se constrói a partir de dados formalmente delimitados, que são etapas do processo do conhecer cientificamente. Do outro, temos o saber do senso comum, que sugere uma lógica mais natural, cujo objetivo é “orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, ser justificadora das condutas e tomadas de posição do sujeito”, assim como a questão identitária dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte (SANTOS, 2005, p.21).

Em concordância com esse aspecto, Arruda (2002) também afirma que existem formas de conhecer e de se comunicar diferentes, guiada por motivos diversos, citando duas delas na qualidade de pregnantes em nossa sociedade: a consensual e a científica, não existindo isolamento e nem hierarquia entre elas, apenas objetivos diferentes. O universo consensual é aquele que se constitui na conversação informal, no espaço cotidiano; em contrapartida, o universo reificado é predominante no ambiente científico, com suas linguagens específicas e

sua hierarquia interna. A autora aponta que, embora ambas tenham propósitos diferentes, são eficazes e imprescindíveis para a vida humana.

É importante mencionar que o termo ‘representação social’ se refere, ao mesmo tempo, à Teoria e ao fenômeno de representação social. Segundo Santos (2005), representação social, como objeto de estudo, está relacionada ao conhecimento que é produzido pelo senso comum. Todavia, não é todo e qualquer conhecimento, mas, aquele que é construído e compartilhado socialmente nas relações sociais, constituindo-se como teoria leiga, no que diz respeito a determinados objetos sociais. Em contrapartida, descrever representação social – na qualidade de Teoria dos fenômenos sociais – tem relação com um modelo teórico, estudo científico que busca compreender e explicar o processo de construção do saber do senso comum.

Por senso comum, Almeida (2005, p. 185-186) compreende ser:

[...] a forma como as pessoas cotidianamente formulam conceitos e proposições a partir da observação dos fatos diários e das informações que recebem. Ao mesmo tempo em que essa forma de conhecimento é notavelmente conservadora, uma vez que se sustenta acriticamente na tradição e resiste a questionamentos mais profundos.

Para Moscovici (2010), o senso comum ou conhecimento popular, também nomeado no inglês como *folk Science* (ciência popular), é uma forma de acesso direto às RS, ao conhecimento socialmente partilhado, cuja característica central combina com a capacidade de o sujeito perceber, interagir com um objeto culturalmente construído, compreender, dar sentido às coisas, pessoas e objetos sociais, bem como explicar e justificar a situação de alguém, por ser um processo tão “natural” e que exige pouco esforço, o que torna quase impossível ocultar.

Sobre a influência das vivências cotidianas na visão de mundo dos sujeitos, que direcionam também suas condutas sociais e formas de comunicação com os outros indivíduos, Moscovici (2010) amplia a discussão e descreve que os indivíduos percebem o mundo tal como é, e que as percepções, ideias e atributos são em resposta aos estímulos externos, frutos da relação com o contexto sociocultural em que estão inseridos. É nesse processo de elaboração do conhecimento vivencial que surge, também, a necessidade de avaliar seres e objetos, de categorizá-los, objetificá-los como estratégia de compreender a realidade completamente.

Moscovici (2010) traz como exemplo sobre isso a constatação de que não estamos muitas vezes conscientes de alguns fenômenos sociais que são óbvios, a incapacidade do sujeito de enxergar o que está perante os seus olhos e sobre a naturalização do processo de classificação das pessoas e coisas, por exemplo, em fator da raça ou idade, da fragmentação pré-estabelecida da realidade, que conduz as condutas dos sujeitos sociais em relação ao que deve ser visto socialmente como visível ou invisível.

Outro aspecto relevante a que aludimos sobre as RS é em relação a sua característica de interdependência com a comunicação/ linguagem. Nesse sentido, Moscovici (2010, p. 372) menciona que:

[...] Uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações, e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação.

Moscovici (2010) diz, ainda, que a conversação é o primeiro gênero de comunicação que forma o senso comum. Contudo, destaca três outros gêneros secundários: difusão, propagação e propaganda. Na segunda parte do livro “A Psicanálise, sua imagem e seu público” (2012), Moscovici problematiza sobre esses elementos da comunicação. A difusão é caracterizada como o sistema ou forma de comunicação concreta, rápida e sedutora, que se aproxima do leitor através da linguagem coloquial ou próxima ao sujeito. Ademais, está direcionada não a um grupo definido, mas ao que Moscovici (2012) irá chamar de massa ou público, que seria a junção de grande parte da população de um país ou cidade, cuja composição é heterogênea. Na propagação, a transmissão da mensagem é nítida, estruturada e explícita, buscando a uniformidade e a proteção da identidade grupal. Moscovici (2012) assinala a utilização desse elemento da comunicação pela Igreja Católica, em que a Psicanálise serve como forma de justificativa das próprias crenças do catolicismo. Em Moscovici (2010), a propaganda introjetada nas instituições influencia sistematicamente o pensamento dos sujeitos sociais, pois procura manter a estrutura da instituição por meio da representação social do objeto.

Outrora, o que era tido apenas como conceito na teorização das RC, agora, é visto na qualidade de fenômeno na TRS. No entanto, houve uma resistência anglo-saxônica no que concerne à teoria e ao próprio conceito de representação social, que se apresentou como:

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2012, p.39).

Fazendo releituras do trabalho de Moscovici, Santos (2005) vai trazer o que o autor propõe como sendo os dois processos fundamentais para a construção das RS: *Objetivação* e *Ancoragem*. O primeiro é o processo pelo qual os sujeitos e grupos tornam o que era desconhecido em algo familiar para o sujeito, aquilo que era abstrato e se torna concreto. Para Moscovici (2010), a objetivação seria uma maneira de simplificar o objeto para que seja visto

pelos sujeitos como comum e natural. De acordo com Morais (2018, p. 50), “É através da objetivação que as ideias a respeito do objeto são apropriadas e materializadas pelos sujeitos, por meio de seleções, naturalizações, classificações e construções de um núcleo figurativo”.

Já a ancoragem é o processo que transforma o que era desconhecido e perturbador em algo conhecido, por meio da comparação com categorias já conhecidas pelo sujeito. Arruda (2002) vai definir ancoragem como:

[...] aquele que dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nacional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não-familiar (ARRUDA, 2002, p.136).

Morais (2018) aponta que, entre as categorias prévias que as RS podem estar ancoradas, há, também, as *Thematas*, que seriam noções gerais compartilhadas por uma sociedade, temas-núcleo que embasam, estruturam e servem como organizadores dos novos conhecimentos. Segundo Amblard (2017), *Themata* equivalem às ideias centrais que constituem as RS de objetos polêmicos e polissêmicos, bem como correspondem aos temas gerais que criam uma RS. Sobre isso, Moscovici (2010) traz que a organização do pensamento social pode ser ancorado em temas estruturantes, *Themata*, e servem de base para a consolidação de uma representação social.

Moscovici (2012) faz menção a três aspectos sociais das representações: a primeira é a pressão à inferência, respostas pré-fabricadas, que visam a assegurar a comunicação e a validade da representação. A segunda é a focalização, que corresponde ao grau de interesse dos sujeitos sociais em relação ao objeto. O terceiro determinante é a defasagem e a dispersão da informação, cuja relação está associada às condições de acesso e exposição do sujeito às informações sobre o objeto.

Com relação às funções das RS, Santos (2005) cita quatro principais, que são, respectivamente: *função de saber*, *função identitária*, *função da orientação* e *função justificadora*. A *função do saber* serve para compreendermos, explicarmos e darmos sentido à realidade social. Já a *função identitária* tem por objetivo situar os indivíduos e os grupos no campo social, conforme o seu grupo de pertença, a partir dos cruzamentos interseccionais que constroem uma identidade social e pessoal no sujeito. A *função de orientação* tem por norte orientar os comportamentos e as práticas sociais. Por fim, a *função justificadora* permite aos

indivíduos explicar e justificar seus comportamentos e tomadas de posição, a exemplo das atitudes e discursos racistas.

Dentro da área de estudo das RS, Moscovici (2010) também descreve sobre a polifasia cognitiva, que seria a coexistência de diversas formas de saber, diferentes racionalidades no mesmo campo representacional. De acordo com Jovchelovitch (2004, p. 20), polifasia cognitiva “refere-se a um estado em que registros lógicos diferenciados inseridos em modalidades diferentes de saber coexistem em um mesmo indivíduo, grupo social ou comunidade”. A compreensão desse aspecto no campo das RS permite ao pesquisador ter um olhar mais ampliado no processo investigativo sobre as modalidades do saber e situações sociais que circundam os sujeitos sociais que constroem e partilham sistemas representativos sobre determinado objeto que se pretende investigar. A polifasia cognitiva, a nosso ver, seria uma forma de diferentes conhecimentos, que são construídos socialmente, conviverem lado a lado, seja no indivíduo ou no grupo social, ampliando o campo de representação.

Wagner (1998) estabelece cinco critérios para a definição das RS, provenientes de seu caráter sócio-genético, e que se referem às características das RS devido ao fato de serem produzidas e compartilhadas por indivíduos pertencentes aos grupos sociais. O primeiro critério é denominado por Wagner (1998) como *consenso funcional*, que corresponde ao papel desempenhado pela representação para manter a unidade grupal, orientar as autocategorizações e interações entre os seus membros. O segundo critério é nomeado como *relevância*, tendo em vista que as RS têm relação com objetos sociais significativos para os atores sociais em questão (WAGNER, 1998; SÁ, 1998; WACHELKE; CAMARGO, 2007). O terceiro critério é o da *prática*: a representação social tem uma implicação nas práticas sociais do grupo de referência.

O comportamento associado à representação constitui parte das ações e da rotina do grupo. O quarto critério designa-se critério de *holomorfose*, por ter relação com a pertença grupal, uma vez que as RS constituem parte da identidade social. Wagner (1998) aponta que os indivíduos conseguem discernir em certo grau as crenças partilhadas sobre determinado objeto social, que são específicas a um grupo, ou quando são categorias sociais mais hegemônicas. Por último, o autor destaca o critério de *afiliação*, segundo o qual é provável demarcar uma realidade sócio-grupal dentro da qual certa representação existe.

Da mesma forma, faz-se importante destacar que, além de estudar Durkheim, Moscovici recorreu a outros autores que foram influentes no seu processo de elaboração da TRS. Nessa perspectiva, Arruda (2002) destaca a contribuição de Piaget, Lévy-Bruhl e Freud. O teórico Piaget dialoga com a TRS por intermédio do seu aporte teórico sobre o processo do desenvolvimento do pensamento infantil, como se estrutura e se configura, tornando-se algo

desconhecido em associação ao que já é conhecido pela criança. Lévy-Bruhl, no que se refere aos seus estudos sobre o pensamento místico em grupos sociais distintos, segue uma lógica de pensamento que difere da cultura do mundo ocidental. E, por último, Freud, com seus pressupostos teóricos sobre a sexualidade infantil, assinala como as crianças elaboram e internalizam suas próprias crenças sobre questões fundamentais para a humanidade.

2.2 A ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS RS

Entre as principais perspectivas teóricas-metodológicas nas RS, temos: a abordagem *Culturalista*, de Denise Jodelet, que focaliza, nos estudos das RS, a articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem as construções coletivas dos indivíduos. A segunda é a *Societal*, de Willem Doise, que busca fazer a articulação do individual com o social. Doise (2002, p. 30) faz a seguinte definição para RS: “(...) definimos as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos (...)”.

A terceira abordagem é a *estrutural*, de Jean-Claude Abric, com a Teoria do Núcleo Central e do sistema periférico, aporte que detalharemos por ter aderência à tese aqui desenvolvida. Abric (2003, p.59) define RS como “um conjunto organizado de atitudes, crenças, informações e opiniões em referência a um objeto”. Acredita que essa seja construída socialmente e marcada pelos valores correspondentes ao sistema histórico e sócio-ideológico do grupo social. Essa abordagem trabalha com a perspectiva de que nem todos os elementos da representação têm a mesma importância para o indivíduo, portanto, existem os elementos do núcleo central, que são mais fortes e resistentes aos processos de mudança, exercendo a função geradora e organizadora das RS. De acordo com Abric (2003), o núcleo central é composto por elementos funcionais e normativos, que se organizam de maneira hierárquica, a depender da representação construída pelo grupo e sua funcionalidade, como também o sentido global que é dado aos objetos, e organiza as relações construídas entre os elementos.

Já os elementos periféricos são menos resistentes e mais flexíveis à mudança e têm como função a concretização, a regulação e a defesa, protegendo o núcleo central das contradições e as heterogeneidades do grupo. Segundo Sá (1996), o sistema periférico é mais sensível às características do contexto social. Dessa maneira, possibilita modulações individuais que podem resultar na identificação de elementos, que variam conforme os pertencimentos sociais dos indivíduos, suas vivências e trajetória de vida pessoal. Nesse sentido, a abordagem estrutural se organizaria, também, a partir da expressão de dois sistemas: os consensos, que

emergem pelo núcleo central, e os dissensos, que são verificados no sistema periférico (SÁ, 1996; MORAIS, 2018).

Abric (2003) cita, como um dos principais métodos para identificar os elementos centrais e periféricos de uma RS, a técnica da associação livre “(...) a partir de uma palavra indutora, solicitar ao sujeito que produza todas as palavras ou expressões que lhe vêm à mente” (ABRIC, 2003, p.62). Ressalta, todavia, a possibilidade de existir a zona muda, constituída de elementos que podem ficar implícitos ou mascarados nas produções discursivas dos sujeitos, que, em muitos casos, são pertencentes ao núcleo central da RS, que não aparecem devido à pressão normativa que o sujeito sofre em relação ao seu grupo social. De acordo com esse mesmo autor, a zona muda diz respeito a certos tipos de representações que ficam escondidas devido a estarem relacionadas a objetos impregnados de valores sociais. São objetos “sensíveis”, cujo campo representacional é composto por cognições e crenças, que, se forem expostas pelos sujeitos, em determinadas situações sociais, poderão pôr em questão valores morais ou normas sociais importantes para o grupo de pertença do sujeito.

Acreditamos que zona muda pode ser efeito de um contexto social marcado pela discriminação e preconceito. Dessa maneira, os conteúdos latentes da RS não são explicitados abertamente pelos sujeitos, uma vez que, embora façam parte do sistema de representação, poderão não ser bem aceitos socialmente. Desse modo, num processo de pesquisa, faz-se importante minimizar a pressão normativa para que a RS venha à tona. Abric (2003) destaca dois tipos de instrumentos de facilitação à expressão da zona muda: a técnica de substituição e a técnica de descontextualização normativa. Na primeira, reduz-se o nível de implicação do participante, de modo que ele responda à pergunta se colocando no lugar de outro sujeito. Na segunda, desloca-se o participante para um contexto afastado de seu grupo de referência.

De acordo com Sá (1998), das três perspectivas teórico-metodológicas provenientes da Teoria Moscoviana, a única que chegou a se formalizar como teoria foi a chamada Teoria do Núcleo Central, que aponta:

[...] ela se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de ideias e valores. A proposição de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, com características e funções distintas, é certamente a sua principal contribuição (SÁ, 1998, p. 76-77).

Arruda (2002) salienta, do mesmo modo, que a contribuição teórica dessa abordagem serviu como resposta às críticas realizadas à TRS, ao apresentar metodologias específicas para o estudo do núcleo central. Sá (1998) destaca a possibilidade de uma quarta perspectiva teórica dentro da TRS, por intermédio de autores como Wolfgang Wagner, que destaca a existência de

um construcionismo social dentro da TRS, ou, ainda, a perspectiva da sócio-gênese das RS. Em síntese, apesar dos caminhos metodológicos seguidos por cada abordagem dentro do campo da TRS, Sá (1998, p.65) ressalta que “Não se trata, por certo, de abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

Reiterando essas características do fenômeno de representação social, Sá (1998, p. 21) ressalta que “Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social”. Desse modo, podemos pensar no cenário em que a experiência de escolarização e preparação do projeto de futuro de jovens estudantes com pertencimento étnico-raciais diferentes, pode ser vivenciada de maneiras diferentes, como aponta a literatura (CARDOSO; SAMPAIO, 1994; CATÃO, 2001; OZELLA, 2008; GROppo, 2015; SILVA, 2015; SILVA; BOTELHO, 2016; DAYRELL, 2016; SANTOS, 2021; CRUZ *et al.*, 2018; SILVA; CRUZ, 2018; DANFÁ, 2021).

3 JUVENTUDES

3.1 JUVENTUDES E SUAS CONCEPÇÕES

Abordar sobre a juventude implica pensar as várias concepções existentes para definir esse processo de desenvolvimento no curso da vida. Na perspectiva humana de integralidade, levamos em consideração os diversos aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento, tais como biológicos, culturais, sociais, políticos e históricos. Não existe um único modo ou padrão de ser jovem, e, sim, uma pluralidade desse modo de ser em contextos e situações diversas (BOURDIEU, 1983; DAYRELL, 2003; SPOSITO; CARRANO, 2003; CASTRO, 2015; GROppo, 2015; DAYRELL, 2016; SILVA; CRUZ, 2018; MENDONÇA *et al.*, 2018; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; MENDES; FORD, 2021; DA SILVA CABRAL, 2022).

Para a construção desta tese, adotamos a terminologia “juventude” em vez de trazer os posicionamentos teóricos sobre o curso de vida descritos como fase ou etapa da adolescência, embora existam definições ancoradas na faixa etária que se inicia aos 15 anos, indo até os 29 anos, incluindo nesse grupo jovens que ainda estariam na faixa etária correspondente à adolescência, que vai dos 12 aos 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Utilizamos a perspectiva teórica, na qual a juventude é compreendida como categoria social, histórica, de políticas e direitos, sendo os determinantes biológicos e de faixa etária insuficientes para uma ampla compreensão do universo juvenil, visto que os jovens são reconhecidos como sujeitos com necessidades e potencialidades singulares em comparação a outros segmentos etários e, por isso, demandam estrutura e suporte adequados (CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; MENDONÇA *et al.*, 2018; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

Por não haver um consenso entre os teóricos no que se refere ao conceito de juventude, fator desencadeado, principalmente, devido às indagações e indefinições acerca do que atualmente se percebe e caracteriza como juventude, muitos adotam apenas o recorte etário para a distinção entre a adolescência e juventude (LEÓN, 2005; BIRMAN, 2006). Castro (2015) esclarece que o marcador etário para juventude de 15 a 29 anos foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas – ONU, em função de uma demarcação jurídico-global dos tratados internacionais, tendo em vista a construção de políticas públicas, leis e destinação de recursos com foco nesse grupo populacional, mesmo que a definição etária não seja um fator determinante no campo científico, principalmente, por produzir muitos imbrólios.

Aqueles que adotam as classificações etárias como demarcações sociodemográficas percebem a juventude como uma etapa de amadurecimento nas diversas dimensões, tais como: sexual, afetiva, social, intelectual, físico/motora, entre outras. Por vezes, são utilizadas as seguintes delimitações: dos 12 aos 18 anos para designar a adolescência; dos 15 aos 29 anos para identificar a juventude, subdividida nas faixas dos 15 aos 19 anos, dos 20 aos 24 anos e dos 25 aos 29 anos. No entanto, essa última faixa pode se estender até os 35 anos de idade (LEÓN, 2005; FREITAS, 2005; BIRMAN, 2006).

Já para os autores que levam em consideração os fatores histórico-culturais da juventude, mesmo que essa esteja vinculada a atributos dados pela faixa etária na qual está circunscrita, a concepção é de um conjunto social diversificado, proporcionando o surgimento de diferentes traços e perfis de juventude, que estão intimamente relacionados ao pertencimento de classe social, território, identidade étnico-racial, à situação econômica, aos interesses e oportunidades educacionais, ocupacionais, entre outros (CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; MENDONÇA *et al.*, 2018; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

Percebe-se na literatura existente que a categoria 'Juventude' esteve mais relacionada aos estudos de cunho sociológico. Porém, foi a psicologia que primeiramente marcou a diferença entre juventude e adolescência. Inicialmente, a psicologia conceituou e estudou como um processo de ordem mais voltado ao biológico, com características universais, no qual todos os sujeitos passariam por esse curso de vida da mesma maneira, sem diferenciações relacionadas ao ambiente sociocultural. Em seguida, adotou uma perspectiva mais conciliatória entre as vivências da adolescência e das juventudes.

Sobre isso, Castro (2015) aponta que quem primeiro iniciou os estudos sobre juventude foi a psicologia. No entanto, dentro da perspectiva teórica da adolescência centrada inicialmente numa base epistemológica individualizante, progressiva e universalizante, recortando o indivíduo do seu contexto, suas questões subjetivas eram vistas como processos apenas internos, sem relação com o contexto social e cultural. Posteriormente, foram construídas novas perspectivas teóricas no campo da psicologia que fizeram repensar o olhar dessa ciência sobre os sujeitos jovens. A base interacionista foi fator de grande crítica pelas ciências sociais, que se aprofundaram nos estudos sobre a juventude a partir da década de 1980. Como consistiu em um campo de estudo baseado na criticidade e aversão a essa perspectiva psicológica mais tradicional, poucos diálogos foram construídos entre essas ciências no que se refere aos estudos das juventudes (CASTRO, 2015).

Assim, o conceito ‘Adolescência’ foi mais frequentemente utilizado pela psicologia, enquanto outras áreas das ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, a educação, a história e a comunicação usam o termo ‘Juventude’. (LEÓN, 2005; CASTRO, 2015). Para Castro (2015, p. 14), “(...) a adolescência é uma perspectiva teórica sobre a juventude”.

A juventude nem sempre apareceu histórica e socialmente como uma etapa de vida demarcada. Ela foi consolidada no pensamento sociológico da sociedade moderna ocidental, e teve seu maior desenvolvimento a partir dos séculos XIX e XX, devido às necessidades econômicas e da organização do trabalho. Percebemos um espaço e um tempo para aprendizagem e preparação para o futuro, o que provocou uma lacuna entre a vida adulta e a infância. Dessa forma, podemos pensar a constituição de novas configurações juvenis na contemporaneidade (BERNI; ROSO, 2014; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

O interesse pelas investigações sobre juventude é bastante recente no cenário brasileiro, e só ganhou maior espaço nas últimas duas décadas, pois, até os anos 1990, predominava nos debates públicos e nos diversos canais de comunicação o interesse pela adolescência, devido, principalmente, aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente, o que culminou com a elaboração do ECA, em 1990. O Estatuto trouxe garantia aos direitos dos sujeitos com faixa etária até 18 anos, após intensas lutas sociais, com o objetivo de protegê-los da situação de vulnerabilidade (DA SILVA CABRAL, 2022).

Desse modo, os jovens com idade superior a 18 anos ficaram fora das pautas dos debates sociais e os direitos desse público foram negligenciados, como também houve uma falta de investimento em políticas públicas específicas para essa faixa da população antes da década de 1990. A emergência do tema só ganhou visibilidade nos últimos 25 anos, devido, principalmente, à preocupação social com os problemas que esses jovens poderiam representar, basicamente, porque eram relacionados à dificuldade de inserção social e produtiva, e responsabilizados pelo aumento da violência, decorrente da dificuldade em estruturar e implementar seus projetos de vida (LEÓN, 2005; DAYRELL, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; DULCI, MACEDO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

A juventude representada como “problema social” foi investigada por meio da corrente teórica clássica da psicologia que retrata a juventude como “problemática”, perspectiva que esteve vinculada às políticas públicas juvenis desenvolvidas na América Latina, sobretudo, em razão do alto índice de desemprego juvenil, consumo de drogas ilícitas, do alto número de gravidez precoce nesse público (PAIS, 1990; ABRAMO, 1997; ALPÍZAR; BERNAL, 2005;

ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; GROppo, 2015; CAÚ, 2017; MENDES; FORD, 2021; DA SILVA CABRAL, 2022). Os estudos desenvolvidos sobre essa perspectiva mantiveram o foco em problemáticas sociais mais ‘macro’ que atingem as juventudes, tais como alto índice de desemprego, taxa de fertilidade e crescimento populacional, emigração e imigração, nível educativo, entre outros. Resgatam, em muitos casos, o enfoque sociodemográfico. No entanto, vão além do recorte estatístico, visto que tomam como proposta o desenvolvimento de políticas públicas, com o objetivo de criar, de fato, uma proposta de integração social do público juvenil (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; CASTRO; 2015; CAÚ, 2017; MENDONÇA *et al.*, 2018; MENDES; FORD, 2021).

Uma importante conquista para a juventude brasileira foi a aprovação da Lei nº 12.852, em 5 de agosto de 2013, com a criação de uma política pública específica para o público juvenil, o Estatuto da Juventude, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). O Estatuto considera jovem a pessoa que esteja na faixa etária de 15 a 29 anos. A partir dessa lei, houve uma proteção maior no que se refere aos direitos da juventude brasileira.

No que diz respeito ao cenário mundial, foi a partir da década de 1960, com as articulações realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), que se firmaram compromissos voltados à garantia de direitos para a juventude. A partir dessas primeiras ações, foram desencadeados outros acordos internacionais que promoveram o reconhecimento dos direitos humanos para a população juvenil, impactando de maneira significativa as ações dos países da América Latina. De modo particular, no Brasil, a população infanto-juvenil passou a ser reconhecida como sujeito de direito por meio da Constituição Federal de 1988, que contribuiu para a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e do Estatuto da Juventude (EJ), em 2013.

Dentro do estudo sobre a juventude, foram realizadas muitas pesquisas nesses últimos 25 anos. Um fato específico vem sendo bastante discutido pelos estudiosos: o alargamento do curso de vida juvenil. Em outras palavras, são discutidos se os critérios etários são levados em consideração para demarcar o público juvenil. A tendência é que cada vez mais seja ampliada a extensão da faixa etária, na qual, de um lado, a infância tem se apresentado de forma mais curta e, de outro, a entrada para a vida adulta vem ocorrendo mais tardiamente.

Sobre o fenômeno de alongamento da faixa etária juvenil, Sposito (2005) aponta que esse fenômeno é percebido principalmente em países europeus. Surgiu uma nova fase, denominada de pós-adolescência, que estaria conformando um período de latência ou de

moratória social¹⁶, uma vez que o jovem, ao término do seu processo de escolarização, tem dificuldade de se inserir em atividades profissionais do mercado de trabalho formal. Aplicando-se à realidade brasileira, a autora diz que há uma tendência em antecipar o curso de vida juvenil para antes dos 15 anos, decorrente da entrada precoce no mundo do trabalho pela necessidade de subsistência de grande parcela de jovens das camadas populares.

Percebemos, assim, que a vivência da condição juvenil é marcada pelas distintas condições sociais (origem de classe), como também pela diversidade cultural (cor da pele, identidades culturais e religiosas, valores e tradições familiares), bem como a diversidade de gênero e de orientação afetiva, as diferenças territoriais, entre outros marcadores sociais que se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude que não está ligada apenas aos fenômenos biopsicológicos vinculados à faixa etária. (GROPPO, 2015; CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016; MARTIN; VITAGLIANO, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

Desse modo, a construção social da juventude pode se dar de maneiras diversas e em diferentes momentos históricos, sendo vivenciada e representada em cada grupo social de forma diferente. Dayrell (2016) se refere ao conceito de juventude de forma mais ampliada como constituição dos sujeitos: “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (DAYRELL, 2016, p. 27).

Sobre a importância de considerar a juventude em suas multiplicidades, o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) (2011) orienta que:

Trata-se, portanto, de pensar a juventude não presa a um padrão único na transição para a vida adulta, mas sim como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos que têm especificidades que marcam a trajetória de cada um. Disso decorre a importância de considerar a pluralidade e as circunstâncias que caracterizam a vivência juvenil (CONJUVE, 2011, p. 17).

Dessa forma, a juventude vem a ser uma construção social e histórica, na qual os diversos contextos socioculturais em que os jovens estão inseridos produzem uma diferenciação da vivência juvenil. Bourdieu (1983) já fazia críticas ao modelo tradicional de se pensar a juventude, e a compreendia como construto social e histórico. Para ele, conceber a ideia de jovens como unidade social, pertencentes a um grupo homogêneo e constituídos por interesses comuns, relacionados a uma faixa etária definida, seria um processo de manipulação. Assim, o autor entende que a juventude não se reduz a uma mera palavra (BOURDIEU, 1983, p. 21),

¹⁶ De acordo com Calligaris (2009), em *A adolescência*, moratória social seria um período de adiamento e espera, no qual o adolescente/jovem não é mais reconhecido como criança. Todavia, socialmente, é imposto que esse ainda não está preparado para exercer o papel de adulto, em muitos casos, podendo gerar efeitos de transgressão e rebeldia, através da quebra da regra social, vivenciando, mesmo que de forma marginalizada, aquilo que só seria permitido no curso de vida adulta.

mas ao resultado de uma construção social da realidade, leitura que permite entender e olhar “o sujeito como um ser ativo e capaz de transformar e desconstruir as explicações que existem sobre si e sobre o mundo”.

Alpízar e Bernal (2005) apontam sobre a importância de destacar que as teorias sobre juventude correspondem às visões predominantes sobre a concepção do ser humano, bem como têm estreita ligação com a situação política, econômica e social do contexto existente relacionado à época em que a teoria em questão foi desenvolvida. Além disso, é um processo de ir e vir, em que posturas que nasceram há três ou quatro décadas retomam força anos ou décadas depois, já que respondem ao contexto histórico-político em vigência e têm servido para legitimar normas e práticas disciplinares dirigidas aos jovens e movidas por relações sociais de poder como dispositivos de controle juvenil.

A literatura aponta diversos olhares para definir o que seria ‘juventude’. Algumas concepções a percebem como uma faixa etária, um período de vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração, tendo variações em cada contexto social e histórico, como já mencionado. Essas definições estão vinculadas, de certa forma, à dimensão do curso de vida compreendido entre a infância e vida adulta. Dessa forma, não podemos negar a existência dos limites etários, mesmo que não seja possível estabelecer um padrão rígido. Para Freitas (2005, p.06), é a partir dessa dimensão que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias, no conjunto da população, para as análises demográficas.

O Conselho Nacional de Juventude (2006) define juventude como:

[...] uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s) (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2006, p. 5).

A Secretaria Nacional de Juventude (2011) propõe um entendimento sobre a juventude de maneira mais ampla. Atualmente, ser jovem no Brasil envolve uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. É necessário o reconhecimento da existência de diversos modos de juventudes no país, criando um verdadeiro mosaico de experiências e diversidades, que precisam ser reconhecidas e valorizadas até mesmo no processo de construção das políticas públicas direcionadas para o público juvenil.

Sposito (2005) afirma que a caracterização da juventude, por ser vista socialmente como um momento de transitoriedade, cria certa indeterminação e desqualificação, uma vez que a mesma passa a ser definida por aquilo que não é. Por estar inserida nesse intervalo de vida

percebido como uma transição, é desvalorizada, justamente por lhe serem atribuídos rótulos sociais que a desqualificam.

Outro aspecto apresentado pela autora é a subordinação do curso de vida juvenil em relação à vida adulta, que comumente representa, na sociedade, o lugar da estabilidade e maturidade, enquanto que a juventude é associada a um período de instabilidade e crises. Menciona, ainda, que esse modo de perceber a juventude como apenas uma “transição” decorre de uma compreensão da ordem social adulta como algo estático e rígido, contrapondo-se à instabilidade juvenil. Contudo, essas ideias são refutadas nos tempos atuais, pois as condições contemporâneas de vida se desenvolvem em meio às circunstâncias de insegurança, turbulência e transitoriedade enfrentadas em todo o curso de vida (SPOSITO, 2005).

Sobre isso, outros autores apontam, também, que esse símbolo de transição para a vida adulta é um padrão dominante ao longo do processo histórico da modernidade, em que é esperado uma preparação para o futuro por meio da inserção escolar, do ingresso no mercado de trabalho, da conquista da independência financeira e da constituição familiar. Essa representação tem relação com o modo de funcionamento da sociedade ocidental industrial, na qual o curso de vida juvenil se estabeleceu como uma etapa de preparação dos jovens, por meio de instituições como escola, família, igreja, dentre outras, para inserção no mundo produtivo (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; BERNI; ROSO, 2014; GROPPPO, 2015; CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; CÁU, 2017).

O levantamento da literatura sobre os estudos relacionados à Juventude aponta que, a partir da segunda metade do século XX, foram desenvolvidas novas correntes de pensamento e maneiras de representar a juventude, em contraste com as visões epistemológicas da juventude como “base natural”, constituída por noções e conceitos em que o curso de vida juvenil é visto como um processo psicobiológico e sem ligação com a realidade histórico-social, cultural e econômica em que a população juvenil está inserida, bem como sem considerar outros aspectos da realidade juvenil, tais como o gênero, a raça, a etnia, a orientação afetivo-sexual, entre outros. Para os autores, essas novas perspectivas teóricas contribuem para o entendimento da “construção social da realidade”, em que o sujeito é visto como ativo e capaz de transformar, desconstruir e reconstruir as explicações existentes sobre si e sobre seu mundo. (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; GROPPPO, 2015; CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016; CÁU, 2017; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; MENDONÇA *et al.*, 2018; MENDES; FORD, 2021; DA SILVA CABRAL, 2022).

Uma das primeiras correntes teóricas destaca a juventude como etapa do desenvolvimento psicobiológico humano, visto como um fenômeno universal caracterizado por transformações corporais e psicológicas. Essa perspectiva construiu uma noção de juventude como problemática social, risco social, etapa de crise e de presença comum de patologias. Influenciados por essa visão, encontramos a definição de juventude construída pelo psicólogo Stanley Hall como uma fase do desenvolvimento universalizado, marcado pelo processo de construção identitária e passagem da infância à vida adulta, com a constituição da própria família e a integração produtiva ao mundo social. Já Aberastury (1990) a apresenta como período de contradições, confusões, ambivalência, doloroso, decorrentes de conflitos familiares e sociais (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; LEÓN, 2005; GROppo, 2015; DAYRELL, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; MENDONÇA et al., 2018; DULCI, MACEDO, 2019).

Tal perspectiva teórica teve forte influência dos estudos da psicanálise, da psicologia do desenvolvimento e dos estudos com recorte funcionalista, cujo foco esteve mais relacionado às modificações corporais e hormonais, ou ao que seria estabelecido como ‘normal’ ou ‘anormal’ no comportamento do adolescente ou jovem, junto com os papéis sociais esperados para cada gênero. Assim, uma jovem era considerada saudável ou não dependendo de sua decisão pela maternidade, constituição familiar e assumir deveres domésticos, bem como no adotar a postura sexual dentro do padrão cisheteronormativo estabelecido socialmente (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; GROppo, 2015; DAYRELL, 2016; CAÚ, 2017).

Outro aporte teórico desenvolvido sobre a juventude até meados do século XX a definia como momento-chave para a integração social do sujeito, caracterizada como etapa na qual as pessoas jovens deveriam construir e adquirir formação, valores e habilidades para uma transição à vida adulta produtiva e promissora (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; BERNI; ROSO, 2014; GROppo, 2015; MARTIN; CAÚ, 2017; VITAGLIANO, 2019).

Dentro dessa visão teórica, destacamos os posicionamentos de Erikson, que aprofunda a concepção que enfatizava a importância dessa fase do curso de vida como espaço de aprendizagem, desenvolvimento e potencial integração, além de construir a noção de moratória como signo característico da adolescência/juventude, seus processos emocionais e de aprendizagem social na constituição da identidade juvenil (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; CALLIGARIS, 2009; GROppo, 2015).

Ainda sobre essa concepção, Alpízar e Bernal (2005, p. 24) destacam que essa visão de juventude, definida como transição para a vida adulta, também é caracterizada pelo “status que se adquire por meio da adequação dos indivíduos a determinadas atividades socialmente

definidas”. No entanto, poderiam existir pessoas com idade cronológica considerada jovem, mas sem vivenciar as características típicas estabelecidas socialmente para a juventude, como também a possibilidade de adultos que desenvolvem comportamentos e vivências juvenis. Essa proposta é vista como estruturalista e os atores sociais ajustam-se às estruturas estabelecidas socialmente, bem como procuravam resolver as contradições ocorridas entre as possibilidades e as limitações (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; ZITTOUN, 2009; GROppo, 2015; CAÚ, 2017).

Outra visão teórica sobre a juventude a caracteriza como dado sociodemográfico e estatístico e a situou como faixa etária dentro de um recorte populacional. Essa perspectiva teórica foi desenvolvida a partir da segunda metade do século XX, principalmente, devido à crise populacional nas décadas de sessenta e setenta. De acordo com Alpízar e Bernal (2005, p. 25):

Os e as jovens se convertem aqui em um grupo homogêneo integrado por todas as pessoas que coincidem com a faixa etária definida por cortes que, em alguns casos, são arbitrários, ou em outros respondem aos interesses de controle populacional ou de inserção produtiva.

De caráter generalista, não considerou os contextos, as necessidades e as realidades sociais dos jovens, assim como o modo singular da constituição subjetiva interseccionada pelas disparidades sociais (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; LEÓN, 2005; FREITAS, 2005; BIRMAN, 2006; GROppo, 2015; DAYRELL, 2016; CAÚ, 2017).

Esse modelo teórico serviu de base para o fomento das políticas públicas juvenis internacionais, principalmente aquelas relacionadas ao desemprego juvenil e à fecundidade, problemáticas sociais com foco nesse recorte histórico, embora tenha sido criticado por não levar em consideração a diversidade das condições juvenis, sobretudo, os recortes de gênero e raça. A título de exemplo, temos a condição da mulher jovem, visto que as propostas das políticas de qualificação e inserção profissional não consideraram o fato de essas, em sua grande maioria, terem que cumprir um papel socialmente estabelecido relacionados às tarefas domésticas e reprodutivas, sem ter a mesma disponibilidade de tempo que os homens. E de modo mais acentuado no caso da mulher jovem negra, marcada por estereótipos de ‘empregada’ do lar dos outros, erotização exacerbada e preterimento matrimonial, pois o padrão de escolha da “mulher para casar” sempre foi o da mulher branca.

A juventude, vista como agente de mudanças, foi uma linha de pesquisa com forte influência do materialismo histórico. A juventude é observada por essa corrente teórica como idealista, os jovens são tidos como ‘agentes’ e motores da revolução social, o que ganhou destaque devido a alguns movimentos sociais liderados por jovens ao longo da história, tais como o Maio Francês, o Movimento Estudantil nos EUA, a Revolução Cubana, o Movimento

Pacifista. No Brasil, tivemos o protagonismo juvenil nas Diretas Já, no Fora Collor, no Movimento passe livre de luta pela mobilidade urbana em junho de 2013, nos movimentos contra as reformas na educação nos anos de 2015 e, mais recentemente, em 2016, no movimento de ocupação das escolas secundaristas e universidades, que visou cobrar do poder público mais investimento e melhores condições na educação para alunos e professores, bem como impedir medidas governamentais com foco na diminuição dos recursos públicos para investimento na educação (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; GROppo, 2015; DAYRELL, 2016; CAÚ, 2017; GOHN, 2018; MENDONÇA *et al.*, 2018).

A participação sociopolítica e cultural das juventudes em movimentos sociais e protestos fez mudar a imagem construída sobre a juventude, que passou a representar o futuro do país, a esperança de mudança da realidade social. Assim, “Os jovens demandam igualdade não somente nas condições de vida e oportunidades, mas também, de participação e liberdade” (GOHN, 2018, p.118). Ainda segundo Gohn (2018), na atualidade, o engajamento em questões sociais pela juventude tem sido realizado por meio do uso intenso da internet e redes sociais, algo que foge ao padrão tradicional das manifestações nas ruas:

O uso da internet é um dos principais elementos de diferenciação, pois, de um lado, ela tem revolucionado a forma de a sociedade civil se comunicar, e, de outro, a forma de os indivíduos interagirem. Ela propicia o acesso à informação, antes monopólio de grupos e instituições ou acessível apenas a poucos. Mas a seleção, focalização e decodificação dessa informação é feita não apenas pelos indivíduos isolados: há uma pluralidade de atores e agentes disputando a interpretação e o significado dos fatos e dados (GOHN, 2018, p. 119).

Outra perspectiva teórica é a que remete a juventude ao recorte geracional. Assim, cria-se uma demarcação das pessoas jovens a partir do período dos acontecimentos históricos e sociais de cada época. Nas discussões descritas por Groppo (2015), destaca-se a posição de Mannheim (1982), a qual define geração como um tipo de situação ou posição social em que certos indivíduos com idades semelhantes viveram sua juventude, ou seja, fase essencial do ciclo vital. Essa definição das juventudes como uma geração tem servido para construir estereótipos, tais como: a “Geração X” que é da década de noventa, a “Geração cética”, pertencente ao final da década de noventa, a “Geração da Rede” que é do início do século XXI, a “Geração Perdida”, jovens nascidos no início de 1883 a 1900 e que atingiram a maioridade no final da Primeira Guerra Mundial e tiveram que enfrentar um período de recessão e readaptação pós-guerra.

Ainda a esse respeito, Peter Gider, que é da diretoria do grupo Zurich Insurance Group, numa entrevista, afirmou sobre a possibilidade do surgimento de uma nova “Geração Perdida” a partir do ano de 2020 devido à pandemia de SARS-CoV-2, que terá repercussões duradouras em razão do período de recessão econômica, isolamento social e crise sanitária que alargam ainda mais os abismos sociais enfrentados, principalmente, pela juventude (FROUFE, 2020).

Historicamente, a juventude definida como uma construção sociocultural tem relação com as propostas teóricas mais recentes desenvolvidas sobre as juventudes nos últimos quarenta anos, cujo foco está voltado para o rompimento da visão sobre a juventude como universal e a situa em seu contexto histórico e cultural, de modo a valorizar seus diversos modos de existir e se constituir no mundo, suas construções identitárias e de culturas juvenis, que são expressões diversas das pessoas nesse curso do ciclo de vida (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; GROPPPO, 2015; CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016; CAÚ, 2017; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; MENDONÇA *et al.*, 2018; MENDES; FORD, 2021; DA SILVA CABRAL, 2022).

Sobre as culturas juvenis, Alpizar e Bernal (2005) vão apontar, a partir dos levantamentos realizados com base nos estudos desenvolvidos pelo pesquisador espanhol Carlos Feixa (1995), que:

As culturas juvenis referem à maneira em que as experiências sociais dos jovens se expressam coletivamente, mediante a construção de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente no tempo livre ou em espaços de interseção da vida institucional. Referem-se, além disso, ao aparecimento de “micro-sociedades juvenis”, com graus significativos de autonomia em relação às “instituições adultas”, que se dotam de espaços e tempos específicos e se configuram historicamente nos países ocidentais, principalmente na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, após a segunda Guerra Mundial. Isso coincide com grandes processos de transformação social, no terreno econômico, educativo, no campo do trabalho e no ideológico (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 29).

Ainda sobre esse sentido, também foram desenvolvidos estudos sobre as culturas juvenis relacionadas a três cenários: o da cultura hegemônica, o da cultura parental e o das culturas de geração. Ao descrever sobre a transitoriedade da juventude, apontam a crença social de desqualificação e desprezo pelos discursos juvenis, vistos como uma doença que se cura com o tempo, o que repercute em condições de desigualdade no acesso aos recursos materiais e de poder para sustentar a autoafirmação e conquistar o reconhecimento social. (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; CAÚ, 2017; MENDES; FORD, 2021).

Segue uma síntese das visões e perspectivas teóricas apreendidas ao longo do desenvolvimento histórico sobre as pesquisas relacionadas às juventudes (PAIS, 1990; ABRAMO, 1997; ALPÍZAR; BERNAL, 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; GROPPPO,

2015; CAÚ, 2017). A perspectiva *homogeneizadora* percebe as juventudes como universal, cujas necessidades e condições de vida são igualitárias e homogêneas. Assim, propõe intervenções para as problemáticas juvenis de formas generalizáveis, sem levar em consideração sua diversidade de modos de existir.

A perspectiva *estigmatizadora* constrói uma visão estereotipada e preconceituosa sobre as juventudes, a partir do resultado de pesquisas realizadas que tomam determinados comportamentos e condutas sociais como ‘normais’ e ‘comuns’ aos grupos juvenis.

A perspectiva *invisibilizadora* de jovens mulheres se constitui na perspectiva androcêntrica, cujo foco de intervenção não alcança as particularidades desse grupo por não levar em consideração as dimensões interseccionais que compõem as condições de vida e de existência dessas mulheres.

A *desvalorizadora do feminino*, por sua vez, segue na mesma linha da perspectiva anteriormente citada. As pesquisas e as ações não levam em consideração as necessidades, as singularidades e os modos de existência das jovens, a partir do contexto sociocultural em que estão inseridas, fortemente marcado pelas desigualdades de gênero, raça, classe, entre outras condicionantes das desigualdades sociais.

Na *negadora ou não explicitadora da subjetividade de quem pesquisa*, destacamos, assim, o pouco quantitativo de pessoas que trabalham com jovens, desenvolvem pesquisas, e reconhecem de forma explícita a carga subjetiva e implicações pessoais com a temática, seja por meio da sua própria vivência juvenil, relações afetivas, entre outras razões. Há, também, a *romântica*, que, de acordo com Dayrell (2003), é uma visão da juventude como um tempo de liberdade, de prazer, de vivenciar a irresponsabilidade e de moratória. O mercado de consumo capturou essa perspectiva de juventude e passou a criar moda, adornos, locais de lazer e produtos destinados a essa população. Por fim, temos a visão *adultocentrista*, que toma como padrão de referência para compreensão das peculiaridades juvenis o mundo adulto e sua visão hegemônica para entendimento e definição sobre as necessidades do jovem, sem considerar a importância do protagonismo juvenil, bem como sem reconhecer o seu lugar de fala¹⁷. É preciso não apenas fazer políticas públicas *para*, mas *com e de* juventudes.

¹⁷ A autora Djamila Ribeiro (2017), no livro “O que é lugar de fala?”, aponta sobre todos terem lugar de fala a partir da sua localização social. Todo saber é localizado, e é desse *locus* social, de uma condição de vida privilegiada ou não, que o indivíduo se posiciona socialmente. A escritora considera, ainda, ser de extrema relevância enxergar as hierarquias sociais produzidas por meio das relações de poder que oprimem, excluem e impactam na construção de lugares de silenciamentos de grupos subalternizados. “(...)pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017, p. 47).

3.2 JUVENTUDES E RACISMO: CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SUBMISSÃO E EXCLUSÃO

Pensar a juventude a partir de um recorte racial é aprofundar ainda mais o olhar sobre as problemáticas vivenciadas pela juventude, pois é associada historicamente às diversas formas de exclusão e desigualdade social, que são reflexo do funcionamento operante do sistema hegemônico e dominante, movido pelas relações de poder que discriminam, oprimem, excluem e violam direitos, não por acaso, de grupos pertencentes às minorias sociais, o que produz consequências estruturais e subjetivas (PAIS, 1990; ABRAMO, 1997; CRENSHAW, 2002; MUNANGA, 2004; FANON, 2008; SCHUCMAN, 2012; ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; DAYRELL, 2016; DAVIS, 2016; SAMPAIO, 2019).

Nessa perspectiva, realizamos um resgate histórico-social sobre o processo de colonização no Brasil, nação considerada com o maior contingente populacional de negros fora do continente africano e historicamente demarcada por uma estrutura de sobreposição sociocultural, bem como situado em um modelo de referência eurocêntrico, que constitui uma intersubjetividade de relações de poder entre colonizadores e colonizados, entre os vistos socialmente como ‘civilizados’ e ‘primitivos’.

Fanon (2008, p. 84) aponta que “o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. Diante do fenômeno do racismo, que é fator estruturante para as relações sociais e de dominação, para Fanon (2008), não existiria sociedade que seja “meio termo”, ou ela é racista, ou não o é. Esse fator é estruturante para a constituição da dinâmica social, em que o processo de inferiorização é internalizado pelo colonizado, a partir da imposição cultural do colonizador: “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. (...) é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90). Em consonância com o que Fanon (2008) denuncia, Patrícia Hill Collins (2016, p. 105) acrescenta que o processo de dominação sempre envolve a objetificação do dominado, e que todas as formas de opressão implicam a desvalorização da subjetividade do sujeito oprimido.

Assim, o colonialismo constrói um modelo de supremacia racial baseado no eurocentrismo e impõe ao negro, visto como primitivo e culturalmente inferior, incorporar o padrão do modo de ser branco como referência na tentativa de busca da salvação civilizatória. Nesse processo, o negro não apenas assimila a cultura do não negro, mas, também, é levado a negar sua própria identidade cultural (GONZALEZ, 1988; MUNANGA, 2004; GOMES, 2005; FANON, 2008; SCHUCMAN, 2012; DAVIS, 2016; COLLINS, 2016; NASCIMENTO, 2016;

GONZALEZ, 2018).

[...] começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco. (...) então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 2008, p. 94).

Como pudemos ver nesse trecho acima, a lógica de dominação de uma raça sobre outra faz com que o racismo se torne um determinante estrutural, o qual modela os princípios organizativos das nossas relações, de maneira que “o branco obedece a um complexo de autoridade, a um complexo de chefe, enquanto que o malgaxe obedece a um complexo de dependência” (FANON, 2008, p. 94).

Em complemento a esse processo de alienação identitária e de internalização do padrão branco do colonizador, Gonzalez (1988) aponta sobre como o racismo foi uma estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, em que desempenhou um papel fundamental na internalização da ‘superioridade’ branca do colonizador pelo colonizado. Nesse contexto, a autora traz que existiram duas principais formas de manifestação do racismo: *racismo aberto* e *disfarçado/ por denegação* (destaques da autora). No primeiro caso, a articulação ideológica dos colonizadores brancos (origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa) enxergam o processo de miscigenação como algo impensável, visto que pretendeu-se manter sua raça “pura” para reafirmar sua “superioridade”, por meio da diferenciação do outro e, com isso, a criação da segregação de grupos não-brancos, a exemplo do que foi visto de forma explícita na África do Sul, com o “Apartheid”. Na segunda, tem-se o *racismo disfarçado/por denegação*, que foi o que ocorreu nas sociedades de origem latina, no qual a miscigenação foi fortemente disseminada, com o objetivo da ideologia da assimilação da cultura do colonizador e do mito da democracia racial¹⁸.

No que se refere ao fenômeno de diferenciação dos indivíduos em fator da sua pertença grupal, Tajfel *et al.* (1971) desenvolveu o conceito de “Identidade Social” para explicar os fenômenos sociais relacionados à comparação grupal, diferenciação e discriminação de determinados grupos vistos socialmente como minoria social. Assim, de acordo do Tajfel *et al.* (1971), o conceito de Identidade Social diz respeito à consciência que o indivíduo possui de pertencer a um determinado grupo social, bem como à carga afetiva e emocional que essa pertença traz para o sujeito. Assim, os indivíduos, ao buscarem pertencer a um determinado

¹⁸ O mito da democracia racial é um conceito que nega a existência do racismo na formação histórico-cultural brasileira e seus efeitos nas relações de discriminação, exclusão e opressão da população negra. (MUNANGA, 2004; SCHUCMAN, 2012; NASCIMENTO, 2016; GONZALEZ, 2018).

grupo social, almejam, por meio desse processo, associar uma imagem positiva a si mesmos, ao se diferenciarem de outros grupos sociais (TAJFEL *et al.*, 1971; GOMES, 2005; GALINKIN; ZAULI, 2011; TORRES; CAMINO, 2013; FERNANDES; PEREIRA, 2018).

Nessa perspectiva, quanto maior for o sentimento de pertença grupal, maior será a tendência a supervalorizar e favorecer seu próprio grupo (endogrupo), em detrimento da desvalorização e julgamento social de outros grupos (exogrupo), o que pode resultar na manutenção das relações assimétricas de poder entre os grupos sociais. A exemplo disso, temos o fenômeno do racismo, ao categorizar de forma negativa e fazer distinção entre humanos em fator da sua origem étnico-racial. Dentro desse sistema de funcionamento social, aqueles indivíduos que avaliam negativamente seu grupo de pertença social, em comparação ao modelo do grupo dominante, criam estratégias para mudança social ao buscarem pertencer ao grupo positivamente avaliado, por meio da adaptação aos valores e crenças do grupo dominante, no caso do racismo, à política do embranqueamento racial. Já nos casos dos sujeitos fortemente identificados e satisfeitos com a configuração do seu grupo de pertença, eles manteriam a resistência e buscariam, por meio de ações coletivas, mudar a condição negativa, o *status quo* do seu grupo social (TAJFEL *et al.*, 1971; GOMES, 2005; FANON, 2008; GALINKIN; ZAULI, 2011; SCHUCMAN, 2012; TORRES; CAMINO, 2013; FERNANDES; PEREIRA, 2018).

Com relação à ideologia do branqueamento e sua influência no processo de construção identitária do sujeito não-branco colonizado, Gonzalez (1988, p. 73) traz que:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquear (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura.

Ainda sobre a repercussão da ideologia do branqueamento no processo identitário da pessoa negra, Santos e Scopinho (2015) falam sobre como grupos socialmente hegemônicos produzem e veiculam discursos constituintes e construtores de RS cujo foco é desqualificar e desvalorizar o diferente. Assim, para o grupo dominante branco, o negro se constitui com características físicas e culturais que fogem ao padrão de ser ‘universalizante’, vez que diferem do modo de ser branco, estabelecido socialmente como ‘norma padrão’. Conseqüentemente, com o objetivo de ‘familiarizar’ a não-familiaridade do modo de ser negro, o grupo hegemônico constrói RS que, por um lado, desqualificam o negro e, de outro, buscam assimilá-lo. Nessa

perspectiva, resulta na identificação do negro com valores e práticas dentro de uma perspectiva branca eurocentrada como estratégia para ser socialmente aceito.

Pode-se dizer que o negro brasileiro se encontra numa situação de clivagem social e simbólica: apesar desta ocorrência não ser suportada por meios oficiais explícitos, verifica-se que os negros se encontram à margem da sociedade, num processo de prejuízo social. (...) dessa forma, é dada a dificuldade para o negro estabelecer uma identidade negra positiva, uma vez que ele é socialmente construído como o *outro*, no qual são projetados elementos negativos (SANTOS; SCOPINHO, 2015, p. 173).

Como exposto, o processo de constituição identitária é relacional e, dessa maneira, constituído por meio das interações sociais entre os indivíduos e grupos em seus diversos contextos sociais. A partir dessa concepção, a autoidentificação do sujeito é construída a partir do processo de identificação, diferenciação do outro e comparação social. Assim, para se reconhecer, é necessário que o indivíduo se identifique como pertencente a determinados grupos e categorias sociais, ao mesmo tempo em que constrói, também, comparações de si em relação ao 'outro'. Dentro dessa perspectiva psicossocial sobre a constituição da identidade, tem-se como elemento estruturante o reconhecimento das diferenças, seja por símbolos, por meio da exclusão social ou da marginalização do outro.

Assim, é possível pensar na relação entre o racismo como elemento estruturador e de demarcação de diferenças entre os indivíduos no processo de construção identitária entre brancos e negros, entre quem é considerado a norma e quem é enquadrado como não sendo. Isso nos faz lembrar a perspectiva pós-colonial de Mombaça (2016, p. 11), em Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, no qual aponta a importância da redistribuição da violência de gênero e anticolonial ao "Nomear a norma é obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora".

Santos e Scopinho (2015) nomeiam como construções auto e heterorreferências, no qual o racismo alicerça as identidades de brancos e negros, visto que, no processo de representação de um objeto para o sujeito, ele é hierarquizado e comparado a vários outros dentro de uma escala de valores. Além disso, incorre, também, em um processo de alocação/ categorização de todos os elementos que compõem a ordem de comparação (TAJFEL *et al.*, 1971; GOMES, 2005; GALINKIN; ZAULI, 2011; TORRES; CAMINO, 2013; SANTOS; SCOPINHO, 2015; FERNANDES; PEREIRA, 2018).

Mesmo após a abolição da escravidão, por intermédio da Lei Áurea (Lei Imperial nº 3.353), sancionada em 13 de maio de 1888, no Brasil, as práticas escravistas continuaram a ser expressão do racismo como elemento estruturante das relações de exploração, dominação e

exercício de poder sobre a população negra, visto que não houve, no processo histórico, a construção de políticas públicas que visavam à inclusão social da população negra, bem como a criação de estratégias para que esses pudessem suprir suas necessidades de subsistência e, assim, não necessitassem manter relações de dependência com os antigos donos de escravos. Vale, também, lembrar que o Brasil foi o último país independente das Américas a abolir completamente a escravatura.

Por outro lado, o processo de constituição das leis abolicionistas no contexto brasileiro (Lei Eusébio de Queirós nº 581/1850; lei do Ventre Livre nº 2.040/1871; Lei Saraiva-Cotegipe nº 3.270/1885; Lei Áurea nº 3.353/1888), assim como o modelo americano, teve como foco central para o que Angela Davis (2016) nos chama a atenção, “a criminalização da periferia, o encarceramento e extermínio da população negra”. Isso porque um dia, após a abolição da escravidão, foi sancionada pelo sistema brasileiro a “Lei da Vadiagem¹⁹”, com o objetivo de criminalizar o cidadão que fosse encontrado na rua sem trabalho. Tal legislação foi a tentativa direta de criminalizar e encarcerar aqueles que tinham acabado de conquistar sua liberdade tardia, sem quaisquer suportes sociais oferecidos pelo sistema, o que, nos tempos atuais, perdura por meio da política de extermínio e encarceramento em massa, faceta contemporânea do genocídio da população negra (FANON, 2008; DAVIS, 2009; DAVIS, 2016; NASCIMENTO, 2016; SCUDDER, 2017; SAMPAIO, 2019).

Davis (2009, p. 10) considera que “Com a abolição da escravidão, os negros deixaram de ser escravos, mas imediatamente se tornaram criminosos e, como criminosos, tornaram-se escravos do Estado”.

Historicamente, o sistema de segurança pública brasileiro surge como justificativa legalista e social, com a finalidade de manter a ‘ordem social’, por meio do genocídio, exclusão e encarceramento da população negra, visto que a manutenção da ordem social tem relação direta com a manutenção da estrutura social predeterminada, o *status quo* e lugares de privilégio em relação ao grupo em desvantagem social. O foco da segurança pública está baseado na manutenção da ordem social, e não na garantia de direitos sociais para todos, cujo objetivo é proteger aqueles na condição de privilégio, usando a estratégia de criminalização dos que não fazem parte do padrão social pré-estabelecido e, assim, determina os que terão seus direitos garantidos e os que não terão (MUNANGA, 2004; DAVIS, 2009; DAVIS, 2016; NASCIMENTO, 2016; SCUDDER, 2017; SAMPAIO, 2019). Sobre essa questão, Mombaça

¹⁹ A Lei da Vadiagem também funcionou no período da ditadura do Estado Novo, entre os anos de 1937 e 1945, no governo de Getúlio Vargas, por meio da criação da Lei de Contravenções Penais, instituída por Decreto-Lei nº 3.688/1941, e só foi revogada em 24 de maio de 1977, pela Lei nº 6.416.

(2016, p. 3) acrescenta que: “O racismo contra pessoas pretas e pobres está, portanto, no DNA das polícias e das redes de controle e extermínio que se articulam em torno delas”.

Ainda sobre o funcionamento das Políticas de Segurança Pública no Brasil, Sampaio (2019, p. 49) aponta que:

[...] determinar o direito à segurança como um direito individual constrói um conflito entre a ordem pública e o direito à segurança, uma vez que ao determinar qual o *status quo* a ser protegido, a principal tarefa dos agentes de segurança é a de neutralizar e excluir as fontes de desordem. E, assim, em vez de garantir o direito de todos, são excluídos os direitos de muitos para a efetivação dos direitos de poucos.

Consoante os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2019, a nação brasileira é considerada a quarta maior população carcerária do mundo, com, aproximadamente, 700 mil presos atualmente. Do total de presos, 73% são negros e 27% brancos. Em relação à escolaridade, 45% não tem nem o ensino fundamental concluído e apenas 14% tem o ensino médio completo. Assim, percebe-se que a desigualdade social no Brasil, não por acaso, tem cor e endereço: negros e periféricos.

A Convenção das Nações Unidas para a prevenção e punição de crimes de genocídio caracteriza como o crime de destruição de grupos étnicos, raciais ou religiosos de um país quando o objetivo é eliminar a existência de grupos nacionais, raciais, étnicos e religiosos, por três principais maneiras: genocídio físico (assassinato e atos que levam à morte), genocídio biológico (esterilização, segregação dos membros do grupo) e a tentativa de genocídio cultural por meio da proibição ao direito de uso do próprio idioma, destruição de monumentos, instituições de arte, história ou ciência, que no entanto fracassou devido à capacidade da cultura negra de resistir (ONU, 1948; NASCIMENTO, 2016; SAMPAIO, 2019).

Nascimento (2016) aponta que, desde o período da colonização brasileira até meados do século XX, houve no país, de forma desvelada, a política de higienização/embranquecimento racial, por meio das várias tentativas de extermínio do negro no Brasil, considerado como uma raça “feia e geneticamente inferior”. De acordo com o mesmo autor, as principais estratégias foram: a *mestiçagem*, inicialmente, por meio dos estupros das mulheres negras pelo colonizador branco e, posteriormente, pelas uniões matrimoniais inter-raciais, de forma predominante, do homem negro e da mulher branca. Houve a *política imigratória*, com o incentivo, por meio de decretos e leis no período pós- abolicionista até o período do governo Vargas (1930-1945), da regulamentação para a entrada de racistas brancos expulsos das ex-colônias africanas. “(...) a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (NASCIMENTO, 2016, p.71). Outra estratégia adotada foi o desenvolvimento de *Estudos científicos* voltados ao embranquecimento

da raça brasileira, ideologicamente influenciados pelo nazifascismo à brasileira, ou, como é apontado por Aguilar Filho (2011), Ação Integralista Brasileira²⁰ e, nos tempos atuais, o que Ângela Davis (2016) denominou de política de extermínio e encarceramento em massa da população negra.

Sobre o modelo científico vigente na época, Aguilar Filho (2011, p. 15) traz que:

No Brasil do fim do século XIX e início do XX as teorias racistas, quase sempre, tinham fundamento “científico” no “lamarckismo-social”: o aperfeiçoamento da(s) raça(s) passaria(m) pela moralidade e por um progresso civilizatório que seria transmitido hereditariamente. Da mesma forma, a imoralidade e o regresso à barbárie também seriam transmissíveis às gerações futuras, criando assim uma relação direta entre moralização dos costumes e evolução das raças.

Em consonância com essa perspectiva, Souza (2009) aponta que foi durante o período entre o século XIX até por volta da década de 1920 que, no contexto brasileiro, teve início o paradoxo da identidade nacional diante de um racismo legitimado com base no ‘prestígio científico’ internacional, cujo objetivo final era construir uma ‘imagem positiva’ para uma nação com povos mestiços, que, até então, eram vistos como uma degeneração das raças puras, elementos estruturantes da sua composição genética em seu processo formativo pelo que resultou no que há de pior, tanto do branco, quanto do negro como tipos raciais puros.

A partir de Gilberto Freyre, com a publicação de “Casa-grande e senzala”, em 1933, houve uma virada cultural, visto que foi com base nessa obra que se criou a ideia de que a “cultura”, e não mais a “raça”, é o fundamento estruturante da singularidade social e cultural brasileira. A miscigenação passa a ser vista como um processo para a pretensa “democracia racial”. Assim, a mistura étnica e cultural passou do lugar de vergonha para motivo de orgulho. O mestiço passou a ser visto socialmente com virtudes, representa o encontro cultural por excelência, a unidade na diversidade, a capacidade de articular e unir contrários, bem como de desenvolver uma sociedade única, o ‘somos todos iguais e estamos no mesmo barco’.

Freyre (2001) ajudou a construir uma autoimagem moderna do brasileiro sobre si mesmo ao romantizar a democracia racial nacional, o que de fato nunca existiu:

As novas ideias de Freyre ganharam o mundo e conquistaram os corações e mentes das pessoas comuns ao se encontrarem com o interesse do Estado reformista e interventor de Getúlio Vargas, numa ideologia positiva do brasileiro como energia simbólica para o esforço de integração nacional. O Brasil industrial, que se inaugura em 1930 em grande escala, precisa de um ideário que conclame os brasileiros para a ação unida e conjunta, também em

²⁰ O historiador Sidney Aguilar Filho (2011), em sua Tese de Doutorado “*Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*”, aponta que o Integralismo Brasileiro foi um movimento nacionalista totalitário que sofreu influência das doutrinas nazifascistas, principalmente no que se refere à eugenia da raça, durante o período da República Liberal Populista (1946-1964) e propagado durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

grande escala, para a renovação nacional. (...) estamos todos no mesmo barco e devemos ter orgulho do que já construímos — uma sociedade que supostamente une com harmonia os opostos —, e mais, do que ainda temos que construir (SOUZA, 2009, p. 37).

Percebe-se, ainda, nos tempos atuais os efeitos do mito da democracia racial, uma vez que faz parte da construção da identidade brasileira a ideia de que, apesar das nossas dificuldades, mazelas sociais e problemáticas, somos uma nação cujas qualidades não são encontradas em nenhuma outra nação. Alimentamos a fantasia compensatória de que somos um povo caloroso, simpático, acolhedor e especialista em carnaval e futebol, estratégia cujo objetivo está mais a serviço das relações de poder do aparelho de Estado sobre o povo, e que serve, também, de mecanismo de convencimento na esfera pública para a manutenção do controle social, do que de fato representa o verdadeiro orgulho nacional (SOUZA, 2009).

De acordo com Munanga (2004), o racismo como conceito foi consolidado a partir de 1920. No entanto, foi fortemente marcado por indefinições devido aos diversos sentidos e significados atribuídos ao racismo e suas diversas práticas de discriminação pelas diferenças culturais, fenotípicas e identitárias. O mesmo autor aponta que o racismo foi inicialmente pensado a partir da relação com a categoria ‘raça’, movido pelo viés ideológico que tem como pressuposto a classificação dos seres humanos conforme os seus traços físicos, culturais, linguísticos, religiosos, entre outros considerados socialmente inferiores ao padrão branco. Munanga (2004 p. 24-25), ainda, caracteriza o racismo como:

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. (...) o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (...) de outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Munanga (2004) também problematizou a questão da construção histórico-social das diferenças raciais e como serviram para a criação das classificações da diversidade humana, que, historicamente, foram utilizadas, e ainda são, na legitimação das relações de dominação, sujeição e exclusão de grupos raciais considerados como ‘inferiores’. Assim, “ (...) raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (p.04-05). Em outro trecho, Munanga (2004, p. 6) explica sobre os motivos da manutenção do termo ‘raça’, que continua sendo bastante utilizado no cotidiano e em estudos produzidos pelas ciências sociais e humanas:

[...] embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Com a consolidação de políticas públicas com foco na população negra, principalmente no período (2003-2015), por meio das eleições de governos democráticos-populares, foram cogitadas algumas estratégias para modificações da visão de ‘paraíso da democracia racial’, por meio das políticas afirmativas²¹. Como exemplo, temos os dispositivos legais, tais como o Decreto nº 4.448, de 20 de novembro de 2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e o Estatuto da Igualdade Racial, com a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, que são expressões das conquistas da população negra brasileira, com o objetivo de garantir políticas específicas para atender às necessidades dessa população, como também a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O Estatuto da Igualdade Racial, no art. 1º, incisos I e II, define discriminação racial ou étnico-racial e desigualdade racial como:

I- discriminação racial ou ético-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; II – desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.

Ao aprofundarmos a discussão sobre a juventude e a questão racial numa perspectiva interseccional, constata-se que a juventude negra feminina é ainda mais atravessada pelo sistema de múltiplas opressões de gênero, raça e classe que coloca a mulher negra na condição de marginalidade, sem o direito de reconhecimento da sua humanidade, levando-a à construção de um legado de luta e resistência no afrofeminismo por não se reconhecer nas pautas do movimento feminista branco ocidental de origem eurocêntrica, bem como sujeito das políticas

²¹ Se faz importante mencionar que as políticas afirmativas foi fruto dos Movimentos Sociais Negros que organizaram a Conferência Mundial contra o Racismo em Durban, em 2001. No contexto brasileiro tivemos a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida no ano de 1995, em Brasília. De acordo com Santos (2007), no Brasil, a adoção de políticas afirmativas teve início antes da Constituinte de 1946, seja na garantia da participação da população negra no processo eleitoral por meio das cotas, mas também, se caracterizou por reivindicações na área educacional com o Manifesto realizado na Convenção Nacional do Negro em 1945.

públicas voltadas ao público juvenil (CRENSHAW, 2002; ALPÍZAR; BERNAL, 2005; CARNEIRO, 2005; SCHUCMAN, 2012; DAVIS, 2016; NASCIMENTO, 2016; RIBEIRO, 2017; GONZALEZ, 2018; AKOTIRENE, 2019; RIVERA BERRUZ, 2021; DA SILVA CABRAL, 2022). Akotirene (2019, p. 18) descreve que:

[...] raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido. Para a mulher negra inexistente o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas; e de geração, infantil, porque deve fazer o que ambos – marido e patroa – querem, como se faltasse vontade própria e, o que é pior, capacidade crítica.

Em complemento a essa problemática caracterizada sobre múltiplas formas de opressão racista, sexista e de classe social que se sobrepõem à mulher negra. Gonzalez (2018) também vai usar a metáfora da mulher negra como ‘burro de carga’, imagem de quem carrega sua família e a dos outros nas costas, enfatiza o quanto ela é quem mais sofre os efeitos do racismo estrutural, visto que é ela quem precisa ‘carregar’ a família sozinha, pois os homens pretos de sua vida (pai, marido, irmão e filhos) são sempre ausentes da convivência familiar e/ou são objetos de perseguição policial, tendo como expressão máxima a política do extermínio racial, caracterizada pela necropolítica²² e o encarceramento em massa da população negra.

O lugar “natural” de trabalho da mulher negra, historicamente, é visto nas funções mais subalternizadas e dentro do espaço privado (arrumadeira, doméstica, cozinheira, faxineira, servente), por não ter a exigência da ‘boa aparência’ requerida em outras funções no espaço público, uma vez que essa é uma categoria socialmente construída como pertencente apenas às pessoas brancas. Assim, devido ao privilégio racial, ocorreu a divisão racial do trabalho, o que oportunizou às mulheres brancas trabalhos menos manuais e mais voltados para o atendimento ao público, o que caracteriza uma realidade oposta à situação da mulher negra (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2016; NASCIMENTO, 2016; GONZALEZ, 2018; AKOTIRENE, 2019). De acordo com Gonzalez (2018), essa ideia compartilhada também é resultado do processo de colonização e escravização da mulher negra, que era direcionada a dois tipos de atividades: trabalho no campo/plantação e mucama na casa grande, que tinha o objetivo de garantir o lazer e o bem-estar dos senhores ao realizar todas as atividades domésticas, inclusive a de criar os filhos dos senhores, ser ama-de-leite, bem como realizar prestações de serviços sexuais.

²² De acordo com o filósofo camaronês Achille Mbembe, autor do livro *Necropolítica* (2018), o termo *Necropolítica* se refere ao poder do Estado de decidir quem tem o direito de viver e quem deve morrer. O autor faz uma reflexão sobre como as políticas da morte são macroestruturas operante em países colonizados, e sobre seu funcionamento por intermédio da soberania que gerencia a morte. A seleção dos que devem viver e dos que devem morrer é feita de acordo com o pertencimento do grupo biológico dos indivíduos, em que o racismo estrutural é sua expressão máxima.

A mulher branca foi só a legítima esposa e serviu apenas “prá parir os filhos do senhor” (GOZALEZ, 2018, p.205). No entanto, quem de fato exerceu a função materna e, inclusive, assumiu um papel importante na formação histórico-cultural brasileira, o denominado “processo de africanização do Brasil”, foi a mulher negra, por meio da figura da mãe-preta, ao repassar os valores, os costumes, ao ensinar a linguagem do “pretuguês²³” às crianças brancas e à sua descendência, e que, hoje, constitui a nossa identidade cultural brasileira, mesmo tendo negadas as suas raízes devido ao racismo estruturado na ideologia do branqueamento racial.

Fazendo uma análise histórica das lutas e dos movimentos de resistência das mulheres afro-brasileiras, Curiel (2007) fala sobre a genealogia que recupera a história das mulheres Ialodês, que são consideradas representantes e líderes políticas dos *iorubás Ìyálódes*. Elas foram mulheres exemplos de liderança afrofeminista, a quais resistiram a qualquer forma de dominação e subjugação desde o processo de colonização. As suas lutas são reconhecidas pelas mulheres da diáspora, que colocam os seus movimentos de resistência política muito antes do nascimento do feminismo e do afrofeminismo como uma teoria.

Os movimentos protagonizados por mulheres negras remontam ao Brasil Colônia, e o seu ressurgimento teve como marco histórico a década de 1970, em que se buscou aprofundar o debate sobre as questões raciais e de gênero, bem como feminizar a luta antirracista para compreender os efeitos do racismo nas mulheres, abordagem que, até então, não era foco nos movimentos sociais da época.

Destacamos como um importante marco na trajetória de luta das ativistas negras brasileiras o I Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN), que foi realizado na cidade de Valença, no Rio de Janeiro, em 1988, que proporcionou a criação de uma articulação nacional, bem como a organização do movimento a partir de uma referência própria. De acordo com Gonçalves (2018, p. 18), o editorial do Boletim informativo de preparação do I Encontro cita o seguinte:

Gostaríamos de deixar claro que não é nossa intenção provocar um ‘racha’ nos movimentos sociais como alguns nos acusam. Nosso objetivo é que nós, mulheres negras, comecemos a criar nossos próprios referenciais, deixando de olhar o mundo pela ótica do homem, tanto o negro quanto o branco, ou da mulher branca. O sentido da expressão ‘criar nossos próprios referenciais’ é que queremos estar lado a lado com as (os) nossas (os) companheiras (os) na luta pela transformação social, queremos nos

²³ Pretuguês é o nosso português africanizado. Foi uma expressão criada pela Lélia Gonzalez para conceituar a marca da africanização do português falado no Brasil, que é resultado da influência de línguas africanas que têm a ausência de algumas consoantes, tais como (L ou R). Um exemplo seria falar: “*Framengo*”, em vez de dizer “*Flamengo*”. Essa marca linguística é vista socialmente como não saber falar português corretamente, principalmente, em grupos de minoria social. No entanto, o pretuguês está presente no nosso cotidiano e é bastante utilizado por toda a população brasileira.

tornar porta-vozes de nossas próprias ideias e necessidades. Enfim, queremos uma posição de igualdade nessa luta.

A citação acima remete a ruptura da lógica de dominação da mulher negra como objeto de domesticação e infantilização. Como Lélia (2018, p. 193) aponta, a mulher negra é vista como um *infans*, em que não tem fala própria do mesmo modo que as crianças que se fala em terceira pessoa pelos adultos, no caso das mulheres negras são os homens e as mulheres brancas que sempre falaram por elas e, desta forma, sentem a necessidade em falar em primeira pessoa, visto que não representam a experiência subjetiva que essa carga devido às múltiplas opressões de gênero, raça e classe. “ (...) assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa” (GONZALEZ, 2018, p.193). Em outro trecho na mesma obra a autora diz que: “(...) enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos (...). Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica (...) E isso começou a nos incomodar ” (GONZALEZ, 2018, p.192).

No contexto atual, o feminismo negro brasileiro se configura por meio de ações políticas em diferentes áreas, desde a participação, principalmente da juventude, em movimentos sociais, espaços comunitários, assim como também pela participação e ocupação em espaços que são articulados às políticas públicas voltadas ao combate do racismo e do sexismo, para fins de se ter uma estrutura social mais igualitária, que promova a garantia de direitos e de oportunidades. Nos tempos atuais, a subordinação histórica vivenciada pelas mulheres negras vem sendo substituída por espaços de resistência que proporcionem lugares de fala, expressão e denúncia da estrutura racista em primeira pessoa.

Uma das formas de enfrentamento encontradas pela juventude negra e, de modo mais específico a juventude negra feminina, tem sido por meio do universo da cultura, da música e da arte. Como exemplo, temos os movimentos de politização e resistência por meio da Cultura Hip Hop, do Rap, do Funk, entre outros estilos musicais, que são utilizados como ferramenta de denúncia e de transformação social.

3.3 JUVENTUDE NEGRA, ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS

A desigualdade racial no Brasil é um dos marcadores sociais com maior evidência no que se refere ao histórico de exclusão e desigualdade social para as camadas populacionais mais vulneráveis. Conforme já expusemos, os negros são os mais pobres, os que têm maior taxa de evasão escolar, os que mais morrem em homicídios. São, também, aqueles com menor escolaridade e baixa qualificação profissional e ocupam os espaços mais precarizados no mundo do trabalho (DUBET, 2003; MUNANGA, 2004; DAVIS, 2009; OLIVEIRA, 2015; DAVIS, 2016; ANDRADE, 2016; DAYRELL, 2016; SILVA; BOTELHO, 2016; CORBUCCI, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; SAMPAIO, 2019).

Na realidade brasileira, muitos jovens, sobretudo os negros, são levados a ocupar atividades laborais de forma precarizada e informal, pela necessidade de ajudar na renda familiar, e colocam em plano secundário sua educação formal. Em muitos casos, esses jovens deixam a escola, configurando a situação de evasão escolar, em razão do cansaço, porque, simultaneamente aos estudos, desenvolvem jornadas intensas de trabalho. Essa situação foi mais recorrente até a década de 1990, período em que não havia a efetivação de políticas públicas que garantissem o acesso à educação, e menos ainda à qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho de forma protegida e legal.

Fazendo uma análise histórico-social sobre o trabalho e a educação, Saviani (1994, p. 2) aponta que: “As origens da educação se confundem com as origens do próprio homem”. Saviani (1994) também define o trabalho como princípio educativo. A divisão da sociedade antiga era em duas classes: ‘os que precisavam trabalhar para sobreviver’ e ‘os proprietários de terras que não precisavam trabalhar’. Foi criada a diferenciação entre os sujeitos sociais, dado que aqueles que não precisavam vender sua força de trabalho para manter sua sobrevivência tinham tempo livre para investir na sua educação, sendo esse fato a origem da palavra *Escola*, que do grego significa ‘lugar do ócio’. O livre acesso à escola proporcionava à classe dominante uma educação diferenciada. Para os demais sujeitos, ‘os que precisavam trabalhar para sobreviver’, o processo educativo se dava no próprio ambiente de trabalho.

A repercussão dessa diferenciação da educação escolar entre brancos e negros é nítida quando se observa a disparidade de renda entre brancos e negros no Brasil. O IPEA (2019) mostrou, conforme o índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM que, em 2012, os brancos recebiam, em média, uma diferença de renda de R\$726,93 a mais do que a população negra. Nos últimos

dois anos, essa diferença aumentou para R\$ 767,84, devido, principalmente, ao aumento do desemprego, que atinge, não por acaso, de forma mais expressiva, a população negra.

Assim, percebe-se que as desigualdades raciais são amplamente refletidas na escolarização e profissionalização, conseqüentemente, nas diferenças de remuneração e tipos de ocupação nos postos de trabalhos ocupados por jovens negros. Na base da pirâmide das desigualdades sociais, temos as mulheres negras, que são as que recebem menor remuneração, mesmo quando têm maior escolarização em relação ao homem negro, que recebe menor remuneração em relação à mulher branca e que, por conseguinte, ganha menos do que o homem branco (SILVA; BOTELHO, 2016; CORBUCCI, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; SAMPAIO; 2019).

Em relação à remuneração juvenil em fator do pertencimento racial, os dados da PNAD/IBGE (2012) revelam que são elevadas as diferenças. Jovens negros entre 16 e 17 anos ganham, em média, apenas 85% da remuneração de jovens brancos na mesma faixa etária. A disparidade se acentua entre 25 e 29 anos, em que os negros só recebem 65% do que um branco nessa faixa ganharia. Fazendo uma relação entre a situação juvenil, escolarização diferenciada e empregabilidade, percebemos que as juventudes apresentam um maior envolvimento no que se refere ao seu processo de qualificação e desejo de alcançar um espaço para experiência profissional. Entretanto, as oportunidades ainda são desiguais.

Existe uma contradição vivenciada pelas juventudes, principalmente, se levarmos em consideração os marcadores sociais de raça, gênero e classe social. De acordo com dados do último censo (2010), a juventude negra corresponde ao maior quantitativo juvenil, com percentual de 53,59%, e os brancos perfazendo 44,84%. No entanto, nos últimos anos, percebemos um crescimento acentuado no número de pessoas que tem se autodeclarado como negro. No período entre os anos de 2016 a 2017, pesquisa realizada pelo IBGE registrou 6% a mais de autodeclarações como pretos, enquanto no mesmo período houve uma diminuição de 0,6% de pessoas que se declararam brancas. Desde 2012, o órgão vem registrando um aumento de autodeclarados pretos e pardos de 21,8% e 7,7%, respectivamente. O resultado desses números crescentes pode estar relacionado à criação e ao fortalecimento das políticas afirmativas voltadas à igualdade racial.

É no âmbito das juventudes que mais intensamente são demarcadas as desigualdades raciais e sociais. Segundo o IPEA (2016), a situação da população negra e a sua relação com as desigualdades sociais enfrentadas, principalmente no que se refere às oportunidades de acesso ao mundo do trabalho e escolarização, revela que a taxa de desocupação (2012) para jovens

entre 16 e 29 anos, conforme o grupo étnico-racial, corresponde a 45,4% por jovens negros, enquanto para os brancos é de 37%.

A disparidade desses números denuncia não apenas a realidade atualmente enfrentada pelo jovem negro, mas o longo percurso sociocultural dessa problemática, que está enraizada desde o processo histórico de países colonizados, como o Brasil. Na década de 1970, Lélia Gonzalez apresentou na segunda conferência anual do *African Heritage Studies Assotiation*, em Pittsburgh, um panorama sobre a problemática do desemprego na juventude negra do Brasil. No contexto atual, ela nos faz perceber o quanto o seu discurso é contemporâneo ao revelar uma problemática que ainda persiste na realidade de vida dos jovens negros brasileiros, quando diz que: “ a maioria da população brasileira é afro-brasileira, e se constata o grave problema em que se encontra a juventude negra: o desemprego (...), são jovens totalmente entregues à própria sorte, sem a menor perspectiva de vida, ou melhor, sua única perspectiva se constitui no banditismo e na morte” (GONZALEZ, 2018, p. 79).

Nesse sentido, o processo educacional é uma mercantilização a serviço do capitalismo, “[...] educação é entendida como uma condição regulada e subordinada às necessidades do capital. Como prática social, atividade humana e histórica, se reduz a processos educativos que visam doutrinar, domesticar, treinar homens aptos para o desenvolvimento de suas tarefas laborais” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 162).

Percebe-se, no campo educacional, que as diferenças sociais definem diretamente as formas de acesso ao conhecimento. O sistema escolar é um dos principais mecanismos de perpetuação das hierarquias sociais, visto que gerencia o nível de distribuição da educação, de acordo com a origem de classe e o pertencimento étnico-racial do estudante, estabelecendo socialmente os que continuarão ocupando as carreiras de prestígio e aqueles, sobretudo, os que são oriundos de camadas populares e são negros, aos quais serão destinadas as ocupações mais simples e desqualificadas, com pouca ou nenhuma possibilidade de ascensão social (DUBET, 2003; MUNANGA, 2004; DAVIS, 2009; OLIVEIRA, 2015; ANDRADE, 2016).

Sobre a escola ser um dos modelos de reprodução das desigualdades sociais, Dubet (2003, p. 34) afirma que:

[...] a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (...) a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas “chances” de desemprego e de precariedade. No outro extremo, os diplomas nos níveis mais elevados oferecem uma proteção relativa diante do desemprego. Na medida em que a reprodução não é uma fotocópia exata das desigualdades sociais, é possível ver bem como a escola desempenha um papel autônomo na formação dos mecanismos de exclusão.

Historicamente as escolas foram um instrumento de controle social para atender às necessidades governamentais e econômicas (DUBET, 2003; FRIGOTTO, 2005; YOUNG, 2007; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2018; CAMPOS, 2019). Young (2007, p. 1290) fala sobre existir a “tentativa para adequar os resultados das escolas ao que é tido como as ‘necessidades da economia’, numa espécie de vocacionalismo em massa”. A consequência foi transformar a educação e o espaço escolar num mercado, sendo pressionada a entregar um produto (aluno) que esteja pronto para atender às demandas do mercado. Nessa perspectiva, as escolas são controladas por metas, objetivos, tarefas, com foco nos resultados institucionais, perdendo a possibilidade de ser um espaço que visa a “ (...) capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Dessa feita, temos, assim, que a relação entre escolarização, profissionalização e o projeto de vida juvenil revela, por um lado, o conflito de interesses existente entre a escola que foca seu trabalho no repasse de conteúdos superficiais com foco apenas nas habilidades básicas que pouco prepara o jovem para o futuro profissional após a conclusão do ensino médio da educação básica e, por outro lado, existe o jovem, que, nesse processo de escolarização, buscar construir um sentido para a sua vida, a partir desses conteúdos escolares empobrecidos e obrigatórios, que, muitas vezes, fogem à sua realidade social e à perspectiva do seu projeto de vida, o que pode culminar no processo de desmotivação e evasão escolar (DUBET, 2003; YOUNG, 2007; DAMON, 2009; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; WELLER, 2014; DAYRELL, 2016; KUENZER, 2017; CAÚ, 2017). Em contrapartida, a escola é também um espaço potencial para emancipação do sujeito, de construção identitária, de empoderamento, de convivência social, de desenvolvimento psicossocial do ser (DUBET, 2003; FRIGOTTO, 2005; OLIVEIRA, 2015; POSSER; ALMEIDA, MOLL, 2016; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; BRASIL, 2017; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2018).

A esse respeito, analisamos, também, que o discurso da empregabilidade direcionou as práticas governamentais a desenvolver um processo formativo no sistema educacional de baixa qualidade, de maneira simplista, aligeirada e reducionista, de modo a ser apenas eficiente ao processo de acumulação capitalista. A promoção de uma formação nesses padrões somente garante o domínio da qualificação básica e indispensável à realização de tarefas operacionais, com baixa exigência acadêmica e sem nenhum interesse em ser um mecanismo de ascensão social para aqueles que vivem do trabalho (DUBET, 2003; YOUNG, 2007; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2018). Oliveira (2018, p. 82) aponta que:

[...] A escola pública, ao distribuir desigualmente o conhecimento acumulado, seja pela má qualidade da formação desenvolvida, seja por seus mecanismos de exclusão, tem sido útil à acumulação de capital e tem favorecido, cada vez mais, a inserção dos jovens em postos de trabalho precarizados. Assim, contrariamente aos reclamos do empresariado, a educação básica de baixa qualidade não tem sido um empecilho, mas, sim, um item constituinte e fortalecedor deste modelo de acumulação.

De acordo com Oliveira (2018), a única maneira de a escola atender às demandas atuais e contribuir de forma efetiva no novo cenário socioeconômico seria por meio da reestruturação de suas práticas, bem como preparar os educandos no sentido de trabalhar o desenvolvimento de suas competências para fins de aquisição de novas capacidades e habilidades que sejam asseguradoras da entrada e possível permanência no mundo do trabalho. Para Frigotto (2005), a escolaridade e o processo educativo são importantes para as diversas áreas da vida, até mesmo para o mundo do trabalho. A distorção acontece quando os sujeitos sociais são culpabilizados por sua condição. Assim, o pobre o é porque não possui boa escolaridade, quando a lógica deveria ser inversa. Eles têm acesso a uma escolaridade de baixa qualidade justamente porque são pobres, e, por conseguinte, não terão oportunidade de emprego ou só lhes restam trabalhos precarizados.

Na atualidade, vemos que o novo ensino médio faz parte desse contexto de distribuição desigual, pois a distribuição curricular aprovada pela reforma, ao flexibilizar os percursos formativos, também institucionaliza a distribuição desigual e diferenciada de acesso ao conhecimento (KUENZER, 2017; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018).

De acordo com Bartolozzi Ferreira (2017), as novas diretrizes para o ensino médio guardam em si o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas nesse nível de ensino na época do governo Vargas, da ditadura militar e nos anos 1990. Foram deliberações governamentais que aprofundaram a crise de identidade do ensino médio, sobretudo, forçando os alunos das classes populares, sobretudo, aqueles que vivem do trabalho, a passarem mais tempo em escolas com estruturas precárias, no âmbito físico e pedagógico, o que mais serve de estratégia de controle social do que, de fato, corresponde a uma preparação deles para a vida profissional. Para Bartolozzi Ferreira (2017), o novo ensino médio foi forjado por um determinado grupo de atores sociais ligados de maneira expressiva aos interesses privatistas, o mesmo que ocorreu em décadas passadas.

A utilização da nomenclatura ‘contrarreforma’, em vez de ‘reforma do ensino médio’, para muitos pesquisadores (BEHRING, 2003; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2018), foi feita, dado que essa é vista como profundo retrocesso das políticas educacionais do país. Nesse caso, usar o termo ‘reforma’, que é um conceito ligado aos

processos progressistas, como também é visto pelo movimento operário como estratégia revolucionária, não seria adequado, pois “O reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda” (BEHRING, 2003, p. 211).

Diante disso, percebe-se um cenário educacional bastante complexo, no qual não se trata apenas de promover a mudança no currículo do ensino médio, mas de fazer com que o processo educacional esteja interligado à diversificada realidade social juvenil, de maneira que o trabalho realizado possa favorecer o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos estudantes, principalmente, os que são negros, visto que são a maioria na educação básica pública.

É necessário que haja maior investimento tecnológico, científico e humano na formação discente, como também estimular a formação continuada dos docentes, que também precisam se sentir mais valorizados, e não apenas cobrados a inovar ferramentas pedagógicas sem quaisquer infraestrutura e/ou investimento do poder público, que é o principal responsável por garantir a educação pública, gratuita, de qualidade e igualitária a todos os sujeitos sociais (DUBET, 2003; YOUNG, 2007; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2018; SAMPAIO, 2019).

De acordo com Oliveira (2015), o alcance de resultados das políticas afirmativas depende não apenas do envolvimento de diversos setores da sociedade, mas, também, do diálogo e comprometimento das diversas esferas governamentais nos níveis federal, estadual e municipal para a efetivação e o desenvolvimento de ações articuladas no território voltadas ao fim das práticas de discriminação étnico-racial. O autor também reafirma o papel do poder público na promoção de ações que contribuam para a valorização da igualdade étnica e o empoderamento da população negra.

Tem ocorrido, de acordo com especialistas e pesquisadores da área, iniciativas governamentais com foco na inserção da população negra ao ensino superior. Em contrapartida, é possível observar o descuido de práticas que visem ao fortalecimento da conclusão da educação básica por estudantes negros (OLIVEIRA, 2015; ANDRADE, 2016; CORBUCCI, 2016).

De acordo com Oliveira (2015) existe um equívoco por parte do poder público em priorizar as ações afirmativas com foco apenas na inserção do estudante negro ao ensino superior, em contrapartida, relega as políticas educacionais para que esse estudante tenha condições de permanecer e concluir seu processo formativo no ensino médio com qualidade, o que resulta muitas vezes na evasão escolar e no retardamento no processo de conclusão do ensino na faixa etária ideal, visto que muitos desses por necessidades pessoais e familiares terminam por desinvestir na escolarização. Diante desta realidade Oliveira (2015) propõe que

haja estratégias na educação básica para garantir o acesso e permanência dos jovens pobres e negros ao ensino médio por meio de possibilidades concretas tais como o oferecimento de bolsas de estudos que os permitissem continuar os estudos em tempo integral e assim concluir no tempo ideal, retardando seu processo de entrada precoce ao mercado de trabalho.

Essa supervalorização das políticas afirmativas no ensino superior implica no desinvestimento em ações no ensino médio que é visto como menos importante, no entanto, vale lembrar que de acordo com os dados estatísticos o quantitativo de jovens que conseguem concluir o ensino médio, sobretudo, os estudantes negros, tem percentual ainda muito abaixo do esperado e, conseqüentemente, repercute na sua baixa inserção ao ensino superior.

A PNAD- contínua (2018) apontou que a taxa de conclusão do ensino médio em relação ao comparativo de raça/cor mostra que os negros com idade entre 20-22 anos corresponderam a um percentual de 61,8%, já os brancos na mesma faixa de idade foram de 76,8%, por conseguinte, a inserção ao ensino superior é reflexo dessa desigualdade iniciada na educação básica.

Nos dados da PNAD contínua (IBGE, 2010), revelou que no Brasil apenas 14,1 % das pessoas entre 18 e 25 anos estavam inseridas no ensino superior, entre essas, os brancos representou um percentual de 20,6%, já os pretos apenas 7,4% e os pardos 8,54%. No período de 2010-2019 a inserção dos estudantes negros ao ensino superior teve crescimento significativo e em 2018 finalmente os estudantes pretos e pardos, oriundos das escolas públicas e de baixa renda, passaram a ser maioria nas universidades públicas, representando 50,3%. Resultado que só foi possível devido às políticas públicas afirmativas, sobretudo, o Decreto nº 4.448/03, a Lei 12.288/10, bem como a Lei nº 12.711/2012, que trata da política de cotas e determina a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, bem como, dentro desse critério, vagas reservadas para pretos, pardos, população indígena e, a partir de 2017, direito expandido para pessoas com deficiência.

No entanto, mesmo com esse crescimento substancial dos estudantes negros inseridos no ensino superior, ainda é considerado um percentual inferior quando comparado ao quantitativo de estudantes brancos e que a maior participação de estudantes negro também está relacionado ao processo de privatização do ensino superior fruto de programas como o Fies e Prouni. Sobre isso Oliveira (2015, p. 325) vai dizer que:

É notório o quanto o crescimento de matrículas do ensino superior está intimamente relacionado com a sua privatização. [...] a expansão das

matrículas de negros tem relação direta com o processo de expansão da oferta privada de ensino superior. [...] mesmo tendo havido um crescimento da oferta pública de ensino, a presença de negros nas instituições públicas não se deu proporcionalmente à sua atual presença no ensino superior. Há um destino desigual entre estudantes negros e brancos para as instituições privadas de ensino.

Como se sabe, desde a proclamação da Lei nº 12.711/2012, houve várias críticas, a começar pela falta de um plano concreto para a melhoria da educação básica no país, até estudantes de escolas privadas e pertencentes ao grupo racial dominante, que se sentiram em ‘desvantagem’, ou que o sistema de cotas seria um mecanismo de ‘roubo de vaga de pessoas brancas’, visto que o seu lugar de privilégio social e racial naturaliza como se fosse um direito a manutenção do *status quo*. As críticas reforçam o discurso meritocrático e neoliberal, tão bem legitimado pelo governo do Presidente Bolsonaro, de que não existem diferenças de condições sociais, econômicas e raciais no Brasil, pois vivemos no ‘paraíso da democracia racial’, e que depende tão somente do sujeito obter sucesso ou fracasso, não sendo necessária a existência de políticas afirmativas como estratégia de reparação histórica, pois o racismo disfarçado nega, desde a colonização até os tempos atuais de pandemia de SARS-CoV-2, o seu funcionamento, por meio de estruturas como o biopoder e a necropolítica.

Vale lembrar que o sistema de cotas já existiu em 1968, com a Lei Federal nº 5.465, popularmente conhecida como ‘lei do boi’, que tinha como objetivo preencher as vagas em cursos como agronomia, medicina veterinária e técnico agrícola por pessoas do campo, devido a sua maior dificuldade de inserção no ensino técnico e superior, em relação às pessoas das zonas urbanas. Os dados históricos da época revelaram, no entanto, que foi a total desvirtuação do sistema de cotas que beneficiou, na sua grande maioria, filhos de fazendeiros, que não necessitavam das cotas.

No último Censo Demográfico, realizado em 2010, a taxa de frequência ao ensino superior na faixa etária entre 18 a 24 anos era de apenas 14%, o que fica bastante aquém em relação à meta de 30% estabelecida no Plano Nacional de Educação do mesmo período. É sabido que diversos motivos contribuem para esse percentual abaixo da meta. Entre esses, podemos citar o baixo quantitativo de jovens concluintes no ensino médio, devido, principalmente, à necessidade de ingresso no mundo do trabalho antes mesmo de terminar a educação básica obrigatória, entre outras razões já supramencionadas que encobrem profundas desigualdades sociais.

Acreditamos que, talvez, uma possível estratégia para a superação dessa realidade, tenha relação com o que Frigotto (2005) descreve como “educação emancipatória”, que seria aquela

que permitiria ao jovem e ao adulto refletirem, por meio de leituras críticas, sobre as condições das relações de produção e existência na qual estão envolvidos. Isso é nomeado pelo mesmo autor como “dimensão ontocriativa do trabalho”. Seria a capacidade que os seres humanos possuem de projetar sua existência, modificar e recriar sua realidade, por meio da ação consciente do trabalho, da cultura e da linguagem.

Perante o que foi exposto, destacamos os avanços nos últimos anos sobre as discussões no campo acadêmico sobre a categoria juventude e seu processo de escolarização, o que vem ampliando as concepções e as formas de intervenção e realização das políticas públicas voltadas a essa população. Na próxima seção, abordaremos os projetos de vida da juventude negra e o quanto as relações com instituições como família, escola e mundo do trabalho influenciam na constituição dos sonhos e desejos dos jovens.

3.4 JUVENTUDE NEGRA E PROJETOS DE VIDA

Como já discutido no início deste capítulo, a juventude é percebida como processo dentro do ciclo vital do desenvolvimento. Com ela, advém o reconhecimento sociocultural de que os jovens, após superarem todo o processo de transformação física e psicológica, estão agora aptos a adotarem novos papéis sociais e responsabilidades que são característicos da vida adulta, assim como se espera que estejam preparados para tomar decisões sobre o futuro de suas vidas, suas escolhas profissionais e pessoais, o que têm sido fatores de dificuldades e conflitos vivenciados pelas juventudes (DAMON, 2009; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; WELLER, 2014; CAÚ, 2017).

De acordo com Weller (2014), conforme estudos realizados no campo da psicologia do desenvolvimento humano e social, no processo de projeção para o futuro, existem expectativas a serem alcançadas ao longo das etapas do curso de vida, conforme sintetizado no quadro 1, abaixo:

Quadro 1- Expectativas de desenvolvimento em diferentes etapas do curso de vida

EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA			
Desenvolvimento emocional	Desenvolvimento da inteligência	Desenvolvimento de habilidades motoras e da fala	Desenvolvimento de competências sociais básicas
Desempenho autônomo		Estabelecimentos de contatos sociais de forma independente	
EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO NA JUVENTUDE			
Competências sociais e	Desenvolvimento do papel de gênero	Competências relacionadas à	Desenvolvimento de um sistema de

intelectuais	e capacidade de relacionamento	utilização do mercado	normas e valores
Papel profissional	Papel conjugal e familiar	Papel cultural e como consumidor	Papel como cidadão político
EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO NA FASE ADULTA			
Autonomia Financeira	Construção da família e educação dos filhos	Participação no campo da cultura e do consumo	Participação política

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Weller (2014, p. 138).

A partir desses dados trazidos por Weller (2014), e fazendo uma relação com o que já foi descrito no levantamento da literatura no que se refere às expectativas relacionadas à juventude e seu processo de transição para vida adulta, destacamos quatro principais características que são esperadas que eles adquiram: *autonomia financeira, estabelecimento de uma relação conjugal e nos papéis sociais como genitores, participação no campo da cultura e nas relações consumistas, bem como a expectativa que se tornem sujeitos políticos*. No entanto, esse processo não ocorre de forma linear e sistemática, mas circunscrito por fatores sociais, individuais, culturais, econômicos e históricos (WELLER, 2014; CORROCHANO, 2014; DAYRELL; CARRANO, 2014).

Posto isso, sistematizamos vários conceitos e perspectivas que foram estruturados, com a finalidade de compreender a constituição dos projetos de vida e sua relação com as juventudes. Assim, discorreremos abaixo sobre as diversas concepções de projeto e projeto de vida que foram concebidas no campo acadêmico. Falar sobre projeto remete a vários aspectos da vida cotidiana do sujeito, tais como projeto de lei, projeto de trabalho, projeto de sociedade, de pesquisa, de educação, entre outros. No entanto, nosso interesse neste trabalho foi direcionado aos projetos de vida, relacionados às situações existenciais do jovem em suas várias fases de desenvolvimento no ciclo vital, bem como sua relação com o contexto de vida no qual o jovem está inserido.

Para Caú (2017) existe uma diferença entre projeto e projeto de vida. A esse respeito, o autor (2017, p. 32) traz que projeto é “o querer e a intencionalidade dos indivíduos na realização de suas atividades e ações em geral”. A matriz curricular da disciplina Projeto de vida e empreendedorismo da Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco traz a seguinte definição: “ Projeto é a memória do que ainda não é”. Já o conceito de projeto de vida é definido pelo psicólogo norte-americano William Damon (2009) como um propósito de vida a longo prazo, com impacto não apenas numa dimensão individual, mas também coletiva:

[...] o projeto vital pressupõe um desejo de fazer a diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir para a sociedade. [...] Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo

tempo significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do eu (DAMON,2009, p. 14, grifo do autor).

Leão, Dayrell e Reis (2011) apontam que projeto de vida se refere a um plano de ação a que o sujeito se propõe a realizar dentro de um espaço e de um tempo mais ou menos extenso relacionado às esferas de sua vida (profissional, escolar, afetiva, entre outras). Segundo os mesmos, o processo de elaboração e planejamento depende das possibilidades que são oferecidas dentro do contexto socioeconômico e cultural no qual o jovem está inserido e vivencia sua trajetória de vida.

Essa perspectiva complementa o que Caú (2017) traz sobre o projeto de vida e está intimamente ligada à biografia e à história de vida do sujeito, por estar relacionada às duas condições: a de que o jovem tem a possibilidade de escolha e a de que o jovem é constituído de potencialidades peculiares que caracterizam sua singularidade e biografia e refletem suas escolhas de vida. Sobre essa discussão, encontramos em outros autores a concepção de projeto de vida atrelada às demandas e às necessidades prescritas pela sociedade ocidental, influenciada pelo modo de produção capitalista, que direciona, muitas vezes, os projetos de vida dos jovens para atenderem às demandas socioeconômicas e o quão isso reflete no processo de constituição do projeto de vida que se volta, na maioria dos casos, para o campo do trabalho e sua inserção como garantia das necessidades de sobrevivência pessoal e familiar.

Os sonhos e as prospecções que o jovem faz a curto, médio e longo prazo podem, no entanto, estar ligados às suas idealizações pessoais, à vontade de qualificar e/ou finalizar sua escolarização com titulação, ao desejo de proporcionar uma melhor condição de vida para a família, à busca de sua espiritualidade, à melhoria das condições sociais no seu país, no seu bairro. Em muitos casos, o território local é gerenciado pelo tráfico e violência como uma das formas de expressão do racismo estrutural e ambiental, que controla a movimentação dos corpos, conforme sua localização geográfica, classificação e racialização no *locus* social e pertencimento interseccional (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; WELLER, 2014; DAYRELL, 2016; NASCIMENTO, 2016; RIBEIRO, 2017; GONZALEZ, 2018; AKOTIRENE, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022). Visto que o racismo é um sistema ideológico que envolve também as relações sociais e espaciais, e neste sentido, existe uma conexão entre racismo estrutural e ambiental, vez que a medida que a pessoa negra tem seus direitos sociais violados estes repercutem também nas desigualdades sociais e habitacionais.

A respeito do modo como o racismo ambiental vem sendo estruturado nas relações sociais no contexto brasileiro, Milton Santos (2000, p. 04) aponta que: “(...)há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros”, e que a manifestação do racismo também se dá pela corporeidade: “Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo” (SANTOS, op.cit., p. 02), bem como pela movimentação e espacialidade dos corpos negros:

[...] Mas a verdade é que, no caso brasileiro, o corpo da pessoa também se impõe como uma marca visível e é frequente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania do outro. Então, a própria subjetividade e a dos demais esbarram no dado ostensivo da corporeidade cuja avaliação, no entanto, é preconceituosa. (SANTOS,2000, p.3)

A escola na condição de estimuladora para que o jovem pense sobre seu projeto de vida reflete, também, as relações de desigualdade estabelecidas socialmente, mas, para além disso, é ainda espaço de construção e aquisição de conhecimento que serve como dispositivo de socialização, construção da subjetividade e estruturação dos projetos de vida juvenis, principalmente, no ensino médio que é o nível de escolarização relacionado ao curso de vida marcado pelo processo de transição para a vida adulta, adicionado ao peso da escolha profissional. Sobre isso, Zavalloni (1968) nos diz que a liberdade do indivíduo em fazer a escolha sobre o seu projeto de vida é um processo de desenvolvimento pessoal e social que surge da consciência da responsabilidade da escolha pessoal:

Ao término dos estudos de nível médio, surge o problema de decidir: cursar os estudos superiores ou encaminhar-se para outra carreira profissional? [...]a verdadeira responsabilidade da escolha recai sobre o jovem, que se sente incerto, [...] pela responsabilidade que deve assumir, mas, ao mesmo tempo, orgulhoso em poder decidir a seu talante (ZAVALLONI, 1968, p. 192).

No que se refere à relação entre projeto de vida e jovens do ensino médio, Weller (2014) enfatiza a importância de as condições desses jovens encontrarem e projetarem o objetivo final de seus projetos de vida, algo que vai muito além do que pensar e planejar sobre qual carreira profissional seguir e constituir família no futuro. De acordo com a autora, a noção de propósito ou projeto vital (*purpose*) vem sendo estudada historicamente pela psicologia do desenvolvimento humano e, mais recentemente, pela psicologia positiva. A mesma autora comenta, ainda, sobre a definição elaborada pelo psicólogo William Damon:

Projetos vitais representam uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja significativo para o *self* e conseqüentemente para o mundo além do *self*. Para o autor, projetos vitais – como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo. Elas podem

estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores. Em muitos casos, os projetos vitais podem não ser alcançados durante suas vidas, por exemplo, extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo. Mas mesmo um propósito ambicioso não pode ser visto como ingênuo (WELLER, 2014, p. 140).

Sobre a relação do projeto de vida juvenil estar ligado não apenas à dimensão individual de transformação da sua trajetória de vida, cabe situar que se relaciona ao seu desejo de fazer a diferença no mundo, por meio de ações sociais em prol do coletivo. Encontramos esse diálogo, também, em autores como Catão (2001), Damon (2009), Marcelino, Catão e Lima (2009), Leão, Dayrell e Reis (2011), Weller (2014) e Caú (2017), no qual assinalam sobre o projeto vital ser uma intenção de realizar algo que seja significativo não apenas para o eu, mas que sejam ações que gerem transformações para o mundo. Nesse sentido, Caú (2017, p. 64) vai dizer que:

Um projeto vital é a razão por trás de metas e motivos imediatos que comandam o comportamento diário. Se o projeto vital tem características de alcance social, beneficiando o próprio sujeito e aqueles à sua volta, pode ser considerado nobre. Se visar metas destrutivas, contra o interesse de alguns ou da sociedade, pode ser considerado antissocial.

No tocante ao projeto de vida como elemento integrador do processo de constituição do desenvolvimento humano, Catão (2001) relata sobre as concepções da construção do projeto de vida em três perspectivas no campo da psicologia: a perspectiva psicanalítica, a fenomenológica e a psico-sócio-histórica, no qual a TRS, base conceitual deste estudo, tem localização teórica.

Para a psicanálise, a concepção de projeto de vida aparece como processo dentro do desenvolvimento do sujeito na relação com o social, que envolve um conflito constante entre as pulsões de vida e morte. As modificações resultantes desse conflito têm relação com o viés de construção dos projetos. Dentro da teoria psicanalítica, não existe uma nomeação do termo projeto de vida por Freud. No entanto, a constituição desse é compreendido de forma intrínseca e implicada na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade no desenvolvimento da civilização, com horizonte para o futuro e a sua relação com o passado, com o objetivo de transformação do presente. Em vez da terminologia ‘projeto de vida’, a perspectiva de base psicanalítica utiliza o conceito de ‘propósito de vida’, que tem relação com a questão do valor da vida. Assim, uma vida humana que não tenha propósito perderia o seu valor.

Catão (2001) cita, ainda, o conceito de projeto de vida, definido por Triandafilhidis como um ‘sintoma da normalidade’, como constituinte do mecanismo de negação da morte em função da vida, devido ao desejo de imortalidade emanado pelas forças do *id*. Assim, para se viver de um modo ‘normal’, é necessário construir projetos e, para isso, é necessário negar a morte.

Na perspectiva fenomenológica existencial, as pessoas são criadoras de projetos, o que as levam a uma participação ativa no seu ambiente social, sua cultura, sua história e no modo de ser sujeito de si. De acordo com Catão (2001, p. 53), “O projeto de vida é concebido, como algo incontornável do qual não se pode escapar”. Na visão da fenomenologia, a existência precede a essência. Dessa feita, o ser humano nada mais é do que aquilo que faz de si mesmo, e é tão somente aquilo que projetou ser e responsável por si mesmo, por suas escolhas. Essa abordagem psicológica parte da ideia de que projeto e escolha caminham juntos. Portanto, o ser humano escolhe a si mesmo, e é nesse processo de escolha de si que também escolhe aos outros. Dentro dessa concepção, Catão (2001, p.53) relata que não é possível não se escolher: “Eu posso sempre escolher, mas devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo”.

A mesma autora destaca, ainda, como o indivíduo, no seu processo de constituição e desenvolvimento subjetivo, é perpassado pelo processo de entrelaçamento no tecido social. O eu e os outros se inter cruzam e se constituem dialeticamente. Desse modo, o projeto individual e/ou coletivo não tem como se estabelecer sem elementos dessa pertença social, sem levar em consideração o encontro com o outro, o se fazer de si, que envolve a relação do fazendo um outro, e sendo feito por ele. Nesse sentido, o projeto se caracteriza pela dialética entre o subjetivo e o objetivo. É por meio da reflexão crítica, na dimensão do vivido, que o indivíduo e o coletivo superam as circunstâncias em direção às possibilidades e às impossibilidades do futuro.

Na visão sócio-histórica, o projeto de vida é pensado a partir da mesma perspectiva em que se respalda a compreensão sobre o desenvolvimento humano e a sua constituição subjetiva. É na relação com o outro e por meio do entrelaçamento social que somos constituídos e constituidores do contexto social no qual estamos inseridos. Para essa abordagem, a concepção de projeto de vida é vista como processo e produto da práxis, da relação consigo mesmo e com o outro, do sentido de vida na articulação com as dimensões de passado, presente e futuro. Existe, assim, uma intencionalidade de ação nos indivíduos que tem relação com suas representações de mundo, do sentido de seu projeto de vida, de suas crenças, de seus interesses e desejos.

A respeito, Marcelino, Catão e Lima (2009) descrevem a indissociabilidade da relação entre indivíduo e sociedade, que também constitui o processo de desenvolvimento do projeto de vida. Assim, o sujeito interage com o mundo e a alteridade, cujo processo é contínuo e funciona numa dinâmica de reconstrução das RS, de tal maneira que o projeto de vida se

configura como um conjunto de desejos do que se pretende realizar e uma sucessão de etapas a serem atingidas, com vista à orientação do próprio futuro.

Dentro dessa perspectiva, as RS se colocam como referência na construção do projeto de vida, visto que os sujeitos pensam o mundo a partir de suas próprias concepções e visões, constroem conhecimentos que são partilhados socialmente e orientam suas condutas sociais, bem como constroem sua identidade pessoal e o sistema de comunicação com o coletivo. (CATÃO, 2001; MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009; MOSCOVICI, 2012). Catão (2001, p. 61) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que:

Evidencia-se, assim, a representação social do Projeto de Vida como decorrência da mediação indivíduo/sociedade, ou seja, da visão de mundo deste indivíduo, das possibilidades/ impossibilidades produzidas e das relações mantidas com o mundo, permitindo aos indivíduos dar um sentido as suas condutas.

Desse modo, pode-se entender que a construção do projeto de vida é situada no tempo e no espaço, entre o individual e o coletivo. Além disso, existe uma estreita ligação entre o projeto e a identidade pessoal, no qual ambos são compreendidos dentro do campo das RS como princípios organizadores das tomadas de posições nas relações simbólicas do sujeito com outros indivíduos e grupos. Por conseguinte, o sentido de projeto de vida no campo da comunicação do senso comum vai circular por meio do estabelecimento de estereótipos, de discursos prontos, das histórias de vida que são vivenciadas desde o desenvolvimento infantil e que são compartilhadas nos grupos de pertencimentos dos indivíduos ao longo do ciclo vital. Vejamos abaixo o que Catão (2001, p. 63) descreve sobre a perspectiva de futuro por meio do projeto de vida:

A perspectiva de futuro enquanto Projeto de Vida é vivenciada já na infância, nela o indivíduo apreende sua condição social, sua condição de classe, através da família e da comunidade. Normas, valores, são impostos ocorrendo a primeira tentativa de superação de uma situação, para lançar-se em outra possibilidade, atravessando a existência da criança, ela vivencia as contradições de maneira a superar ou conservar.

Mencionamos, também, os fatores emocionais e o processo de adoecimento psíquico que podem ocorrer nesse processo de fazer escolhas para a vida, por meio da construção ou não do projeto de vida. O psicólogo Damon (2009), que é um dos grandes especialistas e pesquisadores sobre desenvolvimento humano e, nos últimos anos, vem pesquisando sobre a importância da construção dos projetos vitais para o desenvolvimento dos jovens, aponta para esses que tenham conseguido traçar seus projetos de vida na sociedade atual como sendo uma exceção à regra. Ele descreve o fenômeno mundial no qual existe uma parcela de jovens que se encontram estagnados, desinteressados, desestimulados diante das perspectivas existentes e que estão na condição de Jovens NEET's (*Not in Education, Employment or Training*), ou, em

outras palavras, jovens que não estudam, não trabalham e nem realizam estágio, embora muitos desses sejam de países desenvolvidos, que representam globalmente potências econômicas, tais como Japão, Estados Unidos e Reino Unido.

Ao contrário da realidade enfrentada por muitos jovens brasileiros, há os nomeados *Jovens Nem Nem* (nem trabalham e nem estudam). Neste trabalho, preferimos adotar a nomenclatura sugerida por Dayrell *et al.* (2016), “*Os jovens Sem Sem*” (Sem estudo e sem trabalho) por ser mais adequado, visto que esses estão numa condição de sem estudo e sem trabalho não por escolha própria, mas pelas circunstâncias políticas, econômicas e sociais de um país historicamente em crise. Ainda sobre os aspectos psicológicos implicados no projeto de vida, Damon (2009) descreve sobre como os processos da globalização e da economia global têm influenciado, ao longo das últimas gerações, a mudança de comportamento, de valores, escolhas e desejos da população jovem. Há poucas décadas, quase todo jovem já tinha bem definido até o final da adolescência onde iria viver, qual seria sua ocupação profissional, onde iria trabalhar e com quem iria se casar. No contexto atual, grande parte dos jovens, e até mesmo na vida adulta, não tem respostas traçadas e definitivas sobre esses marcadores socioculturais do ciclo vital. Permanecer ao longo da vida no mesmo emprego, na conjuntura atual, vem sendo questionado, pois o conceito de sucesso profissional agora é representado por uma carreira profissional marcada pela experiência adquirida por meio da sucessão de vários empregos de curto prazo e sem conexão entre si. Planejar se casar e constituir família ainda jovem é uma tendência atual ou, ainda, a saída tardia da casa dos pais.

Damon (2009, p. 39) traz o conceito de ‘revolução silenciosa’, de Jeffrey Arnett, para nomear esse fenômeno social: “Nas últimas décadas, uma revolução silenciosa aconteceu entre os jovens na sociedade norte-americana, tão silenciosa que só foi notada aos poucos e de forma incompleta. (...) o modo como a fase da adolescência se estendeu, é preciso designar um novo estágio da vida”, que ele chama de “adolescência prolongada”. Casar, ter um lar e filhos, são metas de vida vistas pela maioria dos jovens não como realizações a serem perseguidas, mas como perigos a serem evitados. Estas foram as respostas encontradas numa pesquisa realizada pelo autor com um grupo de jovens estadunidenses na faixa etária dos 20 anos.

Medo, indecisão, desmotivação, apreensão, ansiedade que pode levar à paralisia, perturbação do sono, transtornos alimentares, raiva incontrolável, isolamento social, depressão, uso abusivo de substâncias psicoativas, desorientação, apatia ‘tanto faz!’, cinismo ‘eu deveria me preocupar?’, entre outros sintomas emocionais foram identificados pelo autor ao realizar várias pesquisas com jovens e seus dilemas pessoais e sociais enfrentados diante da obrigação social do ‘ter’ que fazer escolhas para sua vida. De acordo com Damon (2009), o que

muitas vezes falta à maioria dos jovens é encontrar, de fato, atividades que lhe tragam interesse real, por meio de um projeto vital sincero que possa dar significado e direcionamento à sua vida. O mesmo autor aponta, ainda, que muitos jovens relatam a sensação de se sentirem presos a uma vida que está fora de seu controle, muitas vezes, por terem seguido um caminho influenciado por pressões sociais, o que os faz se sentirem decepcionados consigo mesmos e desencorajados diante do que a vida pode oferecer. Em muitos casos, esses sentimentos os levam ao desespero do vazio e à falta de sentido em suas atividades diárias.

É diante desses efeitos psicológicos encontrados nos jovens ao longo de suas pesquisas sobre projetos vitais que Damon (2009) vai estabelecer como elemento estruturante desses projetos a intenção estável e generalizada de alcançar algo que é significativo para uma pessoa, mas que também está para além do *eu*, visto que é necessário também gerar consequências para o seu entorno social. De acordo com o mesmo autor, nessa definição, é possível destacar dois pontos: o primeiro é que o projeto vital é uma espécie de objetivo, porém, é mais estável e tem longo alcance. O segundo se refere ao projeto vital contribuir para o processo de busca pessoal de um sentido para a própria vida, que vai muito além da esfera pessoal, pois implica o desejo de o sujeito fazer a diferença no mundo, contribuir com algo para os outros, criar algo novo ou realizar algo de sua autoria, o que gera uma fonte motivacional intensa.

3.4.1 O trabalho como elemento estruturante do projeto de vida

Discutiremos, aqui, sobre a centralidade do trabalho no processo constitutivo da juventude e de seus projetos de vida, que, por um lado, representa a necessidade de ganho financeiro por meio da inserção remunerada como forma de garantir a sobrevivência pessoal e familiar e, por outro, reflete o desejo de inserção social que possibilite o acesso aos bens de consumo, ter qualidade de vida e a realização dos sonhos. Nessa perspectiva, o trabalho tem uma importância fundamental para a construção dos projetos de vida da juventude dentro do atual contexto de reestruturação produtiva, em que as políticas neoliberais vêm ampliando o distanciamento entre as expectativas de futuro da juventude e o que de fato tem sido possível concretizar em seus projetos de vida, diante do cenário de crise econômica, desemprego, subemprego e precarização nas relações de trabalho.

Desde os primórdios da humanidade construiu-se, progressivamente, a relação entre o ser humano e o trabalho. A necessidade de suprir a subsistência criou estratégias de sobrevivência, como a agricultura, a pesca e a caça, aproximando-se do conceito do trabalho *criare*, que vem do latim e significa produzir, erguer, crescer, aumentar. Do latim, também

surgiram as palavras *laborare*, que seria a ação de labor, trabalhar, laborar, empenhar-se, mas também sofrer, cansar-se, sucumbir, e *operare*, que corresponde a ‘opus’, obra, trabalho, bem como dar, também, sentido às penalidades e riscos.

Historicamente, a partir da condição de trabalho servil e da situação de trabalho por escravização, o mesmo teve um sentido negativo, devido aos elementos ideológicos, morais e religiosos envolvidos e bem descritos na passagem bíblica: “No suor do teu rosto, comerás o teu pão, até que te tornes à terra (...)”, livro de Gênesis (3:19 parte a). O princípio bíblico disseminou a ideia do trabalho com o significado de obrigação, dever e responsabilidade, considerando que “A equiparação entre trabalho e sofrimento não é o de simples cansaço; representa, também, uma condição social” (WOLECK, 2000, p. 3). Esse sentido simbólico negativado também é percebido na etimologia da palavra trabalho, originária do latim ‘*tripalium*’, que era um instrumento de tortura utilizado na Roma antiga para castigar escravos: ‘Tri’ (três) e ‘palus’ (pau) significa literalmente ‘três paus’, dando origem ao verbo *tripaliare* ou *trepaliare*, que quer dizer, em outras palavras, torturar alguém no ‘*tripalium*’.

Na Grécia antiga, o trabalho era visto como algo degradante, inferior e desgastante. Aristóteles o considerava como atividade destinada aos escravos, por ser braçal e mecânico, servindo de dominação dos senhores sobre a vida desses. Já ao cidadão comum cabia o envolvimento em atividades consideradas superiores e de cunho intelectual e estratégico, tais como o envolvimento na política e no desenvolvimento científico. Eram utilizadas duas palavras para designar ‘trabalho’: *ponos*, que correspondia ao esforço e à penalidade, e *ergon* que estava ligado ao processo criativo, obra de arte. A raiz dessas duas palavras distingue os sentidos de ‘trabalho-ponos’, que traz a ideia de penalidade e sofrimento, e ‘trabalho-ergon’, ligado à criação (BORGES; YAMAMOTO, 2014, p. 28).

Também é possível perceber, ao longo da história, que existiram aquelas atividades que permaneciam escondidas na privacidade do lar, pois estavam ligadas ao trabalho doméstico, e não deveriam vir a público, revelando, dessa maneira, que desde a antiguidade houve distinção entre categorias de trabalhadores e, em consequência, a atribuição de prestígio ou hierarquias e a desvalorização social (SAVIANI, 1994; ARENDT, 2007; BORGES; YAMAMOTO, 2014).

Ao longo da história, o trabalho vem passando por inúmeros contextos sociais e significados, diferenciando-se conforme o momento econômico, político, social e cultural. É no século XVIII que o capitalismo se constituiu num modo de produção hegemônico, transformador e construtor de um novo sentido e significado para o trabalho. Esse passou de uma atividade que era parte da vida do ser humano para um meio de ganhar a vida. O capitalismo trouxe mudanças econômicas e estruturais, provocando alterações significativas no

modo como o trabalho era percebido, visto que interferiu completamente na maneira de funcionamento da sociedade, o que levou à transformação da subjetividade humana. Anteriormente, o homem era dono da força do seu trabalho, de seu processo de produção e dos meios para o seu sustento. Com o capitalismo, o homem passou a ‘vender’ sua força de trabalho, física ou intelectual, para poder sobreviver. É a partir desse surgimento que se constrói e se consolida uma mudança mais visível na reflexão sobre o trabalho, transformando-o em mercadoria (SAVIANI, 1994; BLANCH, 2003; MARX, 2004; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014; OLIVEIRA, 2014).

Neste sentido, a relação entre trabalho e consumo foi fortemente marcada pelo advento do modo de produção capitalista, em que, para ter acesso aos bens de consumo, é necessária uma relação de troca, em que a força de trabalho é vendida como mercadoria àquele que detém o poder do capital (SAVIANI, 1994; BLANCH, 2003; MARX, 2004; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014; OLIVEIRA, 2014; CAMPOS, 2019).

Na perspectiva Marxista, o modo de produção capitalista gerou a alienação do trabalhador e, por consequência, a desumanização do trabalho, principalmente, em virtude da fragmentação da produção, fazendo o trabalhador perder o controle sobre seu processo de trabalho. Para Marx (1980), o trabalho é visto como uma ação dos homens sobre a natureza, modificando-a intencionalmente. Afirma, ainda, que em vez de humanizar o homem, o trabalho o subdivide. Além disso, a relação estabelecida entre o trabalhador e o modo de produção capitalista é perversa e coisifica o sujeito social, uma vez que o capitalismo tem o domínio da força de trabalho: “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...]” (MARX, 2004, p. 80).

Nesse sentido, Marx (2004) diz que o trabalho produzido se torna objeto. Quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos detém o poder de possuí-lo, ficando cada vez mais sob o domínio do capital, o que cria um estranhamento do sujeito ao produto do seu trabalho. O trabalhador se aliena do processo de produção do seu trabalho e de si mesmo. Marx (2004) nomeia objetivação do trabalho como: “[...] o trabalho que se ficou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho” (MARX, 2004, p. 80). Dessa maneira, a relação entre o trabalhador e o seu objeto é fragmentada, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito perde o poder sobre ele, também mantém uma relação de servidão:

O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é (MARX, 2004, p. 81).

Ainda sobre a relação de estranhamento do trabalhador com o produto do seu trabalho, Marx (2004, p. 82) afirma que:

Quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.

Dessa forma, o sujeito social perdeu totalmente o controle sobre sua força de trabalho, mercantilizando-a para o capital. Para Marx (2004), o modelo de produção capitalista também produziu modificações significativas na subjetividade do trabalhador:

O trabalhador produz o capital, o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, enquanto mercadoria [...] nada mais é do que trabalhador e, como trabalhador, suas propriedades humanas [...] o são para o capital (MARX, 2004, p. 91).

Nessa perspectiva, Marx (1980) ainda ressalta que o trabalho tem uma intrínseca relação com a subjetividade, pois considera que, por meio dele, a condição humana é constituída:

A maneira pela qual os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente o que eles são. Ao que coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais e sua produção (MARX, 1980, p. 46).

Marx (1980) apresenta duas principais características que demarcaram o surgimento do modo de produção capitalista. A primeira foi a possibilidade de igualdade na remuneração salarial a uma quantidade significativa de operários/trabalhadores, algo que, conforme o autor, fez aumentar o campo de atuação e a possibilidade de produção e venda de produtos em grande quantidade, o que até então não existia. A segunda característica foi a eliminação das diferenças individuais, em que todos fazem a mesma atividade sob um mesmo comando e são tratados da mesma maneira.

Interessante debate sobre o capitalismo e a sua relação com o racismo foi desenvolvido pela historiadora, filósofa, geógrafa e ativista Lélia Gonzalez (2018). Ela fez uma análise para compreender as intersecções existentes e apontou a questão do privilégio racial como um fator que beneficiou, no capitalismo, pessoas brancas de todas as classes sociais:

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir para o preenchimento de posições que implicam em recompensas materiais ou

simbólicas²⁴, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isto ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais. O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. [...] não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, [...] ocupações intermitentes e trabalho por temporada, [...] tudo isto implica em baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação, etc. (GONZALEZ, 2018, p. 78).

O surgimento do modo de produção capitalista gerou profundas transformações no mundo do trabalho, tanto no modo de inserção do sujeito na estrutura produtiva, como também na representação sindical e política. Antunes (2002) diz que essas modificações foram tão intensas para a classe-que-vive-do-trabalho que culminou no século XX repercutindo não apenas em sua materialidade, mas, também, em sua subjetividade, o processo de inter-relação desses dois níveis contrafez o seu modo de ser.

Assim, embora tenham ocorrido transformações, o trabalho não perdeu o sentido de centralidade na organização social. Entretanto, os efeitos dessa centralidade nas vidas dos sujeitos sociais são exercidos de maneira distorcida, de maneira que ocorre uma supervalorização do trabalho, em detrimento de outras áreas da vida, que acabam sendo relegadas e despotencializadas (ANTUNES, 1999; ANTUNES, 2002; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014; CAÚ, 2017).

Houve, ainda, modificações nos processos produtivos, nos quais as produções em série e em massa são “substituídas” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, pelos novos padrões de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica mercantilista (ANTUNES, 2002; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014). Essa flexibilização produtiva é vista como uma nova forma de produção, que envolve, por um lado, importante desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva, caracterizada pelo surgimento das empresas de pequeno e médio porte ou, ainda, nomeadas por Antunes (2002) como “artesanais”, superando o modelo fordista de produção em massa e em série, recuperando uma concepção de trabalho que, sendo mais “flexível”, diminuiria a possibilidade de alienação do trabalhador, intrínseco ao modelo de produção fordista.

O fordismo estava ligado ao processo de produção por meio da massificação, que objetivava reduzir os custos da produção e o aumento do lucro, explorando ao máximo a força de trabalho e aumentando o capital produzido:

²⁴ A autora adaptou à realidade brasileira o conceito do salário psicológico do racismo (*The psychological wages of whiteness*), ou seja, os benefícios que o branco pobre tem do racismo, que foi construído pelo autor W. E. B. Du Bois no seu livro *Reconstruction* (1935).

Entendemos o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos [...] (ANTUNES, 2002, p. 24).

Esse modelo de produção gerou condições de trabalho precarizadas, o fracionamento da produção por meio da divisão de tarefas, de forma repetitiva e operacional, que não exige do trabalhador conhecimentos técnicos específicos. Esse fracionamento trouxe para o homem a perda do controle sobre o seu processo de trabalho. No entanto, após um período de grande lucratividade, principalmente, para as empresas do setor automobilístico, houve uma crise estrutural gerada pela diminuição das taxas de lucro, devido ao aumento do preço pela mão-de-obra (MARX, 1980; ANTUNES, 2002; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014).

Surge, então, o toyotismo como uma tentativa de solucionar a crise estrutural do modelo fordista. Originário do Japão, esse modelo pretendeu estabelecer relações mais favoráveis com os trabalhadores no que tange ao modelo anterior, uma vez que possibilitou ao trabalhador ser mais qualificado, polivalente, mais participativo nas etapas do processo de produção, através da execução de diversas tarefas. Antunes (2002, p. 33) define como característica desse modelo de produção:

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time*.

Importa mencionar que a substituição do modelo de produção fordista pelo toyotista não deve ser entendida como um novo modelo de organização societária, livre dos vícios do sistema capitalista, mas também não deve ser vista como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista (ANTUNES, 2002; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014). Para Oliveira (2014), as novas formas de produção e organização empresarial, que superam o modelo de trabalho fragmentado, geraram a necessidade de um novo perfil de trabalhador:

[...] não interessa mais ao processo produtivo o trabalhador dominando, exclusivamente, uma fração da produção. Estas mesmas afirmações sugerem a importância de um operário capaz, não só de produzir com qualidade e destreza, mas, principalmente, de adaptar-se às novas situações de produção, sem que haja necessidade de passar por um novo treinamento (OLIVEIRA, 2014, p. 44).

Borges e Yamamoto (2014), interpretando Marx e Smith, fazem distinção entre o trabalho produtivo e o improdutivo. O primeiro é considerado quando o trabalhador gera mais-

valia e lucro na atividade executada, valorizando, assim, o capital. Já o trabalho improdutivo representa custo ao capital. Dessa forma, deve ser reduzido ao mínimo.

Discorreremos neste capítulo sobre os diversos sentidos de trabalho, tais como o simbolismo do sofrimento, a alienação, a mercadoria, o modo de sustentação do indivíduo, entre outros. O trabalho também é processo de elaboração ideológica, o que justifica o esforço e a submissão do trabalhador às condições de trabalho e cria um sentido de centralidade na vida dos sujeitos sociais.

No que se refere aos diferentes sentidos do trabalho, Borges e Yamamoto (2014) concluem que, para o modo de produção capitalista, o trabalho é uma mercadoria, assim como as seguintes características:

Para Marx, o trabalho, que deveria ser humanizador, sob o capitalismo, é o contrário, pois na forma de mercadoria é: 1. alienante, porque o trabalhador desconhece o próprio processo produtivo e o valor que agrega ao produto[...]; 2. explorador, devido aos objetivos de produção da mais-valia vinculada ao processo de acumulação do capital; 3. humilhante, porque afeta negativamente a autoestima; 4. monótono em sua organização e conteúdo da tarefa; 5. discriminante, porque classifica os homens, na medida em que classifica os trabalhos; 6. embrutecedor, porque, longe de desenvolver as potencialidades, inibe ou nega sua existência [...]; e 7. submisso, pela aceitação “passiva” das características do trabalho e do emprego, pela imposição da organização interna do processo de trabalho[...], especialmente, pela força do exército industrial de reserva (BORGES; YAMAMOTO, 2014, p. 34).

Diferentemente desses posicionamentos e visões sobre o trabalho, entendido enquanto uma atividade cansativa e penosa para o ser humano, Dejours (2004) retrata o trabalho como um elemento fundante do ser social, no qual esse não seria apenas um produto da ação humana, mas, também, meio pelo qual ocorre a transformação de si mesmo, de sua subjetividade.

Arendt (2007), em seu livro “A Condição Humana”, descreve os termos *labor e trabalho*. Na tentativa de distingui-los, propõe que sejam compreendidos como diferentes maneiras de atividades fundamentais inerentes ao ser humano. Assim, *laborar* estaria ligado às atividades exercidas com a finalidade de atender às necessidades da vida e à subsistência humana. Segundo Arendt (2007), o labor e o trabalho são atividades desvalorizadas desde a antiguidade, *laborar* significa ser escravizado pela necessidade da condição humana. A escravidão é vista por ela não como uma forma de obter mão-de-obra barata ou instrumento de exploração para finalidades lucrativas, mas como a tentativa de excluir o labor das condições da vida humana, uma vez que tudo o que os homens tinham em comum com as outras formas de vida animal era considerado como inumano. A autora diz, ainda, que, diferentemente do labor, o trabalho estava ligado a uma relação meio-fim e não objetivava a satisfação das necessidades humanas, a não ser produzir um meio para atingir outros fins ou novos meios.

Assim, o trabalho corresponderia ao artificialismo da existência humana, enquanto o labor, ao processo biológico do corpo humano.

Arendt (2007) nos revela a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo; trabalho qualificado e não-qualificado; trabalho manual e intelectual. O trabalho produtivo seria aquele no qual há a criação de novos objetos, e não está ligado às necessidades e desejos humanos. O trabalho improdutivo seria apenas a ação de executar, porém, sem produzir novos objetos. Com relação ao trabalho qualificado e não-qualificado, assinala que toda atividade exige certo grau de qualificação, desde ações operacionais até atividades que demandam esforço mental. O trabalho manual exige esforço físico para ser realizado, e o intelectual é realizado pelo esforço mental, contudo, nenhum trabalho é puramente manual ou intelectual, há uma junção desses dois aspectos: “Sempre que o trabalhador intelectual deseja manifestar seus pensamentos tem que usar as mãos como qualquer outro trabalhador” (ARENDR, 2007, p. 101-102).

Faz-se necessário destacar, também, a distinção entre ‘trabalho’ e ‘emprego’. O trabalho é uma atividade humana dotada de um propósito, que envolve a transformação da natureza por meio do dispêndio da sua capacidade física e mental. Ao realizar esse processo, o homem não só transforma a natureza, como também a si mesmo (MARX, 2004; FRIGOTTO, 2005; SAVIANI, 1994; ARENDR, 2007; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014).

Frigotto (2005) apresenta a noção de trabalho como princípio educativo em que existe uma ordem ontológica, inerente ao ser humano e, conseqüentemente, ético-política na perspectiva de que o trabalho envolve direitos e deveres. Nessa concepção, o trabalho está vinculado à própria forma de ser do homem, pois é pela ação vital do trabalho que os homens transformam a natureza e, por conseguinte, a si mesmos. Além do mais, é por meio dessa atividade prática que o ser humano vai construindo o conhecimento, a cultura e o processo de conscientização. Assim,

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Por sua vez, o termo ‘emprego’, de acordo com Woleck (2000), é de origem inglesa, surgido em 1400 d.C. Até o início do século XVIII, o seu sentido estava ligado à realização de tarefa ou de determinada empreitada. A partir da Idade Moderna e da Revolução Industrial, ganhou o sentido atual que conhecemos, qual seja, o de ocupação de cargo ou posição dentro de uma empresa. A esse respeito, Borges e Yamamoto (2014) vão nos apontar que:

O emprego é uma forma específica de trabalho econômico (que pressupõe a remuneração), regulado por um acordo contratual (de caráter jurídico) Jahoda (1987). Para esta mesma autora a não distinção entre trabalho e emprego é provocado principalmente por nossos hábitos linguísticos contribuindo para continuarmos em tal engano, acredita também que as definições de trabalho e emprego na literatura perpassam por juízo de valores, em muitos casos de forma tácita e dificultando a reflexão sobre o papel do trabalho na sociedade a partir do final do século XX e ainda influenciando na maneira como as pessoas atribuem sentido de relevância ao trabalho (BORGES; YAMAMOTO, 2014, p. 28).

As transformações nos processos produtivos trazidas pelo modo de produção capitalista tiveram como consequência para os sujeitos sociais o desemprego estrutural, em que a classe trabalhadora é pressionada pelo sistema econômico dominante, responsabilizada por sua permanência ou não no mundo do trabalho, levando em consideração, ainda, o grau de investimento pessoal de cada indivíduo, o que conduz à passagem da responsabilização do plano social para o individual. Desse modo, é construída a narrativa de que para se manter empregado e inserido no mundo do trabalho, o sujeito deve buscar atualização de seus conhecimentos constantemente, qualificando-se para ser visto pelo mercado capitalista como um ser empregável, porém, sem qualquer garantia de acesso e/ou permanência (ANTUNES, 2002; DUBET, 2003; YOUNG, 2007; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; CAÚ, 2017; SILVA; CRUZ, 2018; OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, percebe-se que os sujeitos se tornaram uma mercadoria disponível para compra, posto que são responsabilizados pelo seu potencial de empregabilidade. A competitividade e a individualização produzem uma concorrência cada vez maior entre eles para se manterem empregados. No entanto, aumentar as condições de empregabilidade não significa, necessariamente, garantia de espaço no mercado, uma vez que não existe lugar para todos. Empregabilidade significa apenas melhores condições de o sujeito social competir pela sua sobrevivência, na luta pelos escassos postos de trabalho ainda disponíveis (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014; KUENZER, 2017; CAÚ, 2017; OLIVEIRA, 2018).

Sobre isso, Kuenzer (2017) destaca que são combinações que ora incluem, ora excluem os trabalhadores, independentemente das suas qualificações, destruindo-se, assim, a relação entre capacitação e trabalho pelo uso das novas tecnologias que banalizam as competências do sujeito. O foco do mundo do trabalho passa a ser regido pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas para atender às demandas do capital. A ideia é de que o sujeito esteja capacitado para aprender sempre novos processos de trabalho, e não a partir da sua qualificação, “ (...) de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de

uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil” (KUENZER, 2017, p. 340).

Dentro desse cenário, acrescenta-se, também, o atual contexto de reestruturação produtiva que rege as novas formas de vinculação dos trabalhadores ao mundo do trabalho, que é fortemente marcada pelo processo de terceirização, contratos temporários, subemprego, uberização do trabalho, flexibilização da produção, do vínculo, do tempo e local de trabalho, entre outras modalidades, o que resulta numa falsa sensação de “liberdade”, autogerenciamento e controle do processo de trabalho, os denominados ‘chefes de si mesmo’. Nesse novo contexto de flexibilização do trabalho e implementação de políticas neoliberais, o sentido do empreendedorismo foi transformado, sendo apresentado como a liberdade do trabalhador de qualquer vinculação hierárquica, porém, é preciso manter de maneira ainda mais exigente o cumprimento das metas, dos prazos, bem como o monitoramento do trabalhador.

Assim, o foco não está mais centrado tão somente no tempo dedicado ao trabalho, mas, também, na responsabilização e comprometimento subjetivo do trabalhador. Além disso, esses novos processos de informalização do trabalho também criam a transferência dos custos e riscos para o trabalhador, que segue subordinado às condições de trabalho e sem qualquer segurança ou garantia de direitos trabalhistas, assim como, também, falta de controle de sua jornada de trabalho e remuneração. No entanto, ainda é apresentado como ‘empreendedor de si mesmo’.

Abilio (2019, p.03) define esse tipo de utilização da força de trabalho como ‘just-in-time’. Nas palavras da autora, “Ser just-in-time significa que são transferidos ao trabalhador custos e riscos da atividade; que este está desprovido de direitos associados ao trabalho, enfrentando também a total ausência de garantias sobre sua carga de trabalho e sua remuneração”. Nessa perspectiva, o sentido de empreendedorismo ganha sinônimo de assumir riscos da própria atividade, deslocando para o trabalhador a responsabilização por sua condição de sobrevivência, mesmo diante de um contexto de incerteza e precarização. Ainda de acordo com Abilio (2019), a uberização do trabalho cria uma nova forma de gestão, organização e controle do trabalho que vem se afirmando como uma tendência global no mundo do trabalho, principalmente, por meio de plataformas e empresas-aplicativos que se apresentam como mediadoras entre oferta e procura. Ao mesmo tempo, nega a subordinação do trabalhador, com o discurso de que são ‘empreendedores de si mesmo’, bem como qualquer tipo de vínculo empregatício nessa intermediação, em que são apenas ‘parceiro do sujeito empreendedor’, discurso que obscurece a precarização na relação entre capital e trabalho, cujo perfil, em sua grande maioria, é tipicamente juvenil, negro e periférico.

[...] o trabalhador uberizado encontra-se inteiramente desprovido de garantias, direitos ou segurança associados ao trabalho; arca com riscos e custos de sua atividade; está disponível ao trabalho e é recrutado e remunerado sob novas lógicas. Assim, a uberização conta com um gerenciamento de si que, entretanto, é subordinado e controlado por novos meios, que hoje operam pela automatização em dimensões gigantescas de extração e processamento de dados; estão em jogo novas formas de gerenciamento, controle e vigilância do trabalho, por meio das programações algorítmicas. Portanto, o desenvolvimento tecnológico em seu atual estágio traz uma mudança qualitativa à gestão do trabalho (Zuboff, 2018): trata-se da possibilidade tecnológica de um mapeamento pleno do processo de trabalho, do processamento de dados em enorme escala e do gerenciamento combinado e simultâneo de múltiplas informações que possibilitam pensar em termos de um ‘gerenciamento algorítmico’ do trabalho. (ABILIO, 2019, p. 2).

O termo uberização do trabalho parece ser uma referência à empresa Uber por sua atuação significativa em escala global no que se refere às novas modalidades de trabalho contemporâneas, por meio do uso de aplicativos na oferta de serviços, embora a uberização do trabalho não tenha se iniciado com essa empresa e nem se restrinja a ela. Assim, é necessário compreendermos esse processo de uberização nas relações de trabalho de maneira histórica e processual, que vem ocorrendo ao longo de décadas, com a implementação de estratégias de flexibilização do trabalho, por meio de políticas neoliberais que norteiam as novas configurações da organização do trabalho, marcada, sobretudo, por cortes de direitos trabalhistas, integração de mercados, liberação de fluxos financeiros e de investimento, bem como dos novos processos de subjetivação do trabalhador (DEJOURS, 2004; ZANELLI; BASTOS; BORGES-ANDRADE, 2014; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2018; ABILIO, 2019).

Além disso, nesse novo cenário do trabalho, a empregabilidade vem sendo caracterizada de forma acentuada pela necessidade sistemática do indivíduo mostrar seu ‘eu empregável’ de maneira atraente aos olhos do empregador, numa constante exigência de atualização das suas capacidades e potencialidades, assim como o permanente compromisso pela melhoria da sua qualificação profissional. Nessa perspectiva, reforça-se a lógica de funcionamento capitalista de responsabilização do sujeito, pela sua condição de sucesso ou de fracasso profissional, como também a ideologia neoliberal, que desloca a centralidade do trabalho para aspectos mais periféricos, o que encobre os processos de dominação e exploração advindos do sistema capitalista (MARX, 2004; FRIGOTTO, 2005; LEMOS; RODRIGUEZ; MONTEIRO, 2011; BORGES-ANDRADE, 2014; OLIVEIRA, 2014; CAÚ, 2017).

No atual contexto socioeconômico brasileiro, predomina a lógica da flexibilização da mão de obra, tanto no que diz respeito à atividade laboral em si, como em relação ao desmonte dos direitos trabalhistas e previdenciários, por intermédio da nova reforma da previdência social, aprovada em 23 de outubro de 2019 pelo atual governo federal, e que abriu ainda mais

caminho para os tipos de trabalhos precarizados, subumanos, temporários, terceirizados, informais, exploratórios e com subcontratações, que só beneficiam o lado do empregador e colocam o trabalhador em condições ainda mais vulneráveis.

Percebemos, assim, que a relação estabelecida com o mundo do trabalho é heterogênea, da mesma forma que as juventudes também são. Se, por um lado, o trabalho é representado como meio de sobrevivência e sustentação das necessidades pessoais e familiares, por outro, também, é visto como aspecto estruturante do projeto de vida juvenil, meio para conquista da autonomia, independência financeira, realização pessoal, ter acesso a bens e serviços, tais como lazer, saúde, educação, entre outras necessidades humanas (SPOSITO, 2005; DAYRELL, 2007; AMAZARRAY *et al.*, 2009; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2015; DAYRELL, 2016; CAMPOS, 2019; DA SILVA CABRAL, 2022).

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

4.1 DESENHO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados na construção desta pesquisa, com o objetivo de identificar os sentidos que são construídos e compartilhados nas RS de educação escolar e de projetos de vida de estudantes do ensino médio das Escolas de Referência da Rede Estadual na cidade de Recife -PE.

Para alcançarmos os objetivos propostos, optamos por um tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva, privilegiando a compreensão dos dados, a partir das perspectivas dos participantes. Turato (2003) a define como um método no qual o interesse do pesquisador se volta para o aprofundamento dos dados colhidos, para o sentido da fala do participante, dados essencialmente interpretativos e descritivos.

A pesquisa se caracterizou por três procedimentos distintos, de caráter exploratório-descritivo. Esclarecemos que a primeira etapa prevista no projeto de qualificação seria uma observação participante em sala de aula na disciplina de Projeto de Vida e Empreendedorismo, que integra a matriz curricular do Ensino Médio [Integral] da rede estadual. No entanto, devido ao contexto da pandemia de SARS-CoV-2, não foi possível realizar a etapa da observação. Nesse período, as escolas ficaram sem aulas presenciais e o funcionamento ocorreu em sistema remoto. No caso dessa disciplina, ela funcionou apenas com atividades assíncronas nas duas escolas campo de pesquisa.

O primeiro estudo realizado foi de natureza empírica. Como instrumentos, utilizamos uma ficha sociodemográfica e o Questionário de Associação Livre de Palavras (QALP), *online*, elaborado na plataforma do *Google Forms*. Usamos três termos indutores: “*Educação escolar para brancos*”, “*Educação escolar para negros*” e “*Meu projeto de vida*”, aplicados a 145 participantes, estudantes do ensino médio das escolas campo. A técnica da associação livre consiste em mencionar ao sujeito participante da pesquisa palavras, frases ou expressões que funcionam como termos indutores relacionados ao objeto de representação (ABRIC, 2003; ALMEIDA, 2005; WACHELKE; WOLTER, 2011; CAMARGO; JUSTO, 2013).

Na segunda etapa, realizamos entrevistas (apêndice C), com o roteiro elaborado a partir dos primeiros resultados analisados dos dados coletados na primeira etapa de pesquisa, bem como foi baseado no modelo de entrevista sobre projetos de vida proposto por Damon (2009). Entramos em contato com os estudantes que manifestaram interesse em participar da segunda etapa de pesquisa. Responderam positivamente sobre a disponibilidade para a participação nas

entrevistas 76 estudantes. As entrevistas, inicialmente, seriam realizadas também no ambiente escolar. Mas, em virtude da situação de isolamento social decorrente da pandemia, usamos o sistema remoto com adaptação para realização *online*²⁵, por meio da plataforma do *Google Meet*. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos, e foram registradas por meio de gravação na plataforma do *Google Meet*, assim como, também, registramos o áudio das entrevistas por aplicativo para gravação no celular, com o consentimento prévio dos participantes.

No encontro *online* para a realização da entrevista, aproveitamos o momento inicial para esclarecer possíveis dúvidas referentes aos procedimentos da pesquisa e o aspecto ético e sigiloso que envolve os conteúdos da entrevista, garantindo que somente a pesquisadora e a orientadora da pesquisa teriam acesso às gravações e transcrições. Reforçamos a condição voluntária da participação no estudo e que não deveriam se preocupar em dar respostas corretas, pois não existia certo ou errado, apenas precisavam falar o que pensavam e sentiam a respeito dos assuntos abordados. Além disso, embora tenhamos seguido um roteiro organizado na realização das entrevistas, também consentimos a possibilidade de os sujeitos falarem livremente.

Em seguida à realização das entrevistas, realizamos a transcrição das entrevistas, respeitando a peculiaridade das falas dos participantes. Anotamos, também, as reações e os comportamentos dos sujeitos com base nas observações registradas durante as entrevistas. Com relação à transcrição das entrevistas, optamos por realizá-las, a fim de nos impregnarmos das falas dos sujeitos, o que Bardin (2009) aponta como nos deixarmos invadir por impressões e orientações.

Na terceira etapa da pesquisa, sondagem sobre projetos de vida, os mesmos jovens estudantes que realizaram as entrevistas foram convidados a responder um questionário *online* sobre projeto de vida. Adotamos o instrumento Escala de objetivos de vida/*Life Goals Scale* (ROBERTS; ROBINS, 2000), com o objetivo de realizar uma relação com os dados coletados nas etapas anteriores. A Escala de objetivos de vida de Roberts e Robins (2000) possui 25 componentes de metas relacionadas aos objetivos de vida. Nós a usamos conforme a versão traduzida para o português por Hurtado (2012), de maneira já adaptada à pesquisa. Nesse caso, realizamos uma nova adaptação do instrumento, com a finalidade de proporcionar uma maior compreensão das informações do instrumental pelo público-alvo do nosso estudo.

²⁵ Esclarecemos que, antes de iniciar a fase da coleta de dados de forma *online*, foi reenviado ao comitê de ética um novo projeto de pesquisa com ajustes, no que se refere à coleta dos dados em sistema remoto, frente à nova realidade da pandemia de SARS-CoV-2. A emenda foi aprovada com n° de parecer: 4.553.256.

Por entender que a pesquisa qualitativa possui uma multiplicidade de métodos que visam a ampliar a compreensão sobre as crenças, representações, hábitos, opiniões, valores, atitudes do sujeito pesquisado, acreditamos que a adoção de uma perspectiva pluri-metodológica permitiu aprofundar o fenômeno estudado, por ser desenvolvida em etapas sucessivas e interligadas, com refinamento progressivo na construção dos dados (CRUZ, 2006) pelas devolutivas dos resultados parciais aos próprios participantes.

Objetivamos, na triangulação metodológica dos dados, fundamentar a validação dos resultados similares nos diferentes instrumentos e ter uma maior veracidade do fenômeno investigado (APOSTOLIDIS, 2006; MORAIS, 2018). Assim, “[...] a estratégia de triangulação visa dar às abordagens qualitativas não apenas validade, mas também, e sobretudo, rigor, amplitude e profundidade” (APOSTOLIDIS, 2006, p. 213, a tradução é da autora). De acordo com Alves-Mazzotti (1991, p.56), “uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim, pela sua lógica orientando o processo de investigação”.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como critério na escolha do campo escolas de grande porte, definição dada pelo quantitativo de estudantes matriculados, o que definimos que seriam escolas com grande representatividade de jovens negros e brancos. A coleta foi realizada nas duas maiores Escolas de Referência (EREM) da Rede Estadual na cidade do Recife-PE, que são a Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont (Bairro de Boa Viagem) e a Escola de Referência em Ensino Médio Senador Paulo Pessoa Guerra (Bairro de Tejipió), que funcionam em regime de ensino exclusivamente em tempo integral, de acordo com dados obtidos pela Gerência Geral de Educação Integral da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP) de Pernambuco. A escolha por escolas de referência ocorreu devido aos anúncios de que são escolas no formato [integral] e cuja matriz curricular possui disciplina voltada à preparação do projeto de vida dos estudantes.

4.3 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 145 jovens, na faixa etária entre 14 e 19 anos²⁶, que estavam matriculados e frequentando regularmente o 1º, 2º e 3º ano ou em fase de conclusão do ensino médio nas Escolas campo. Adotamos, para composição dos sujeitos participantes da pesquisa, o seguinte **critério de inclusão**: ser estudante na faixa etária entre 14 e 20 anos, matriculado e frequentando regularmente o Ensino Médio [Integral] ou em processo de conclusão, com uma identidade racial autodeclarada (preta, indígena, parda, amarela e branca), concordar em responder aos questionários *online* (etapas 1 e 3 da pesquisa) e, no caso dos que manifestaram interesse em participar da entrevista (etapa 2 da pesquisa), autorizar sua participação na entrevista gravada por meio do TCLE (para os maiores de 18 anos) ou TALE e TCLE dos responsáveis legais (para os menores de 18 anos). Estabelecemos como **critério de exclusão**: jovens que estejam dentro do perfil de inclusão, porém, já tenham concluído o Ensino Médio [Integral]; sejam maiores de 20 anos; não tenham autodeclarado a identidade racial na ficha sociodemográfica.

Na primeira etapa da pesquisa, participaram 145 jovens estudantes. Na segunda etapa, tivemos 13 jovens selecionados por intermédio de sorteio aleatório, entre os 76 participantes da primeira etapa que manifestaram interesse em participar das entrevistas. Na terceira fase da pesquisa, os mesmos 13 jovens estudantes responderam ao questionário *online* sobre projeto de vida, a Escala de objetivos de vida (ROBERTS; ROBINS, 2000).

4.4 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

Na primeira etapa da coleta, realizamos contato prévio com as escolas e informamos sobre a mudança no desenho da pesquisa. Contamos com o apoio da gestão escolar ou de pessoas da equipe técnica para o acesso aos alunos por via *online*. Inicialmente, enviamos um *link* para os estudantes responderem a ficha sociodemográfica, bem como o QALP *online*. A direção escolar fez o encaminhamento do *link* para os estudantes responderem via aplicativo *Whatsapp*. Contamos, também, com a colaboração de professores da disciplina de Projeto de vida e Empreendedorismo, que postaram o *link* do questionário na plataforma *Google*

²⁶ A coleta de dados foi aberta a todos os estudantes na faixa etária entre 14 e 20 anos, que estivessem matriculados e cursando regularmente o Ensino Médio [Integral] ou em fase de conclusão nas Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont e Escola de referência em Ensino Médio Senador Paulo Pessoa Guerra.

Classroom como parte do material da disciplina que estava sendo desenvolvida no formato remoto emergencial.

Em seguida, os jovens estudantes preencheram a ficha sociodemográfica e o QALP no formato remoto. Na ocasião, esclarecemos dúvidas sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa com alguns dos responsáveis legais pelos estudantes com menos de 18 anos, que manifestaram grande interesse em fazer parte do estudo, por meio do *Whatsapp* ou pelo contato telefônico da pesquisadora, que foi disponibilizado no questionário *online*.

4.5 INSTRUMENTOS

Inicialmente, usamos uma ficha sociodemográfica (apêndice A) para registro dos dados dos participantes da pesquisa, composta por um roteiro organizado em eixos temáticos relativos às informações sociodemográficas, pessoais e familiares, atividades escolares, entre outros aspectos relevantes para melhor entendimento do contexto social em que os jovens estão inseridos. Aplicamos o QALP (apêndice B), que, segundo, Abric (2003), permite o acesso aos elementos implícitos ou latentes que estruturam o universo semântico e possibilita acessar, também, os núcleos figurativos da representação. Almeida (2005) assinala que a técnica da associação livre consiste em mencionar ao sujeito participante da pesquisa palavras, frases ou expressões que funcionam como termos indutores que estejam relacionados ao objeto de representação que está sendo averiguado.

O questionário aplicado objetivou acessar o campo semântico das RS de educação escolar e suas possíveis relações com a questão do pertencimento étnico-racial de estudantes da rede estadual de ensino na modalidade [integral] e seus projetos de vida. Solicitamos aos participantes que expressassem as cinco primeiras palavras que lhe vinham à mente ao ouvirem cada expressão indutora (*Educação escolar para brancos*, *Educação escolar para negros* e *Meu projeto de vida*). Em seguida, convidamos os mesmos a realizar uma hierarquização, enumerando os termos registrados de acordo com o nível de importância, seguindo uma escala de numeração de 1 a 5, na qual 1 consiste na palavra que consideram como a maior importância e 5 a com menor importância. Essas expressões indutoras foram escolhidas de modo a tensionar a relação entre educação escolar, pertencimento étnico-racial e a trajetória de preparação dos projetos de vida dos jovens estudantes.

Para a segunda etapa, fizemos um sorteio aleatório, por meio das numerações das fichas sociodemográficas, do total de participantes da primeira etapa de pesquisa que manifestaram interesse em participar das entrevistas. 13 estudantes realizaram entrevistas semiestruturadas

de modo individual e no formato *online*. Orientamos cada entrevistado/a a buscar na sua residência um ambiente o mais reservado possível, dentro da sua realidade, para evitar interferências externas que poderiam causar inibição ou constrangimentos.

O roteiro (apêndice C) foi composto por eixos temáticos, tais como: informações pessoais, familiares, rotina escolar na modalidade de ensino [integral], perspectivas sobre o projeto de vida e futuro profissional, entre outros dados importantes, com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa. Esse roteiro (apêndice C) de entrevista foi baseado no modelo de entrevista sobre projetos de vida proposto por Damon (2009).

A entrevista ocorreu em duas etapas: a primeira, que correspondeu ao roteiro acima mencionado, e uma segunda fase, em que apresentamos os resultados da análise prototípica e realizamos um teste de centralidade (apêndice D) para a confirmação do núcleo central das RS referente aos termos indutores utilizados na primeira etapa de pesquisa (SÁ, 1996). A análise prototípica das RS se refere à organização das palavras evocadas, a partir da frequência e da ordem média de importância e frequência de cada palavra e fica dividida em quatro quadrantes (VERGÈS, 1992).

As técnicas de questionamento do núcleo central têm por objetivo oferecer ao pesquisador uma apreensão mais consistente e fidedigna da estrutura da representação, a partir do desenho metodológico em duas etapas sequenciais (VERGÈS, 1992; SÁ, 1996; ABRIC, 2003; WACHELKE; WOLTER, 2011). A primeira diz respeito ao balizamento da organização interna da representação, por meio do levantamento dos elementos que, provavelmente, compõem o núcleo central das representações. A segunda etapa é a verificação ou a identificação definitiva dos elementos que compõem o núcleo por meio do reagrupamento de palavras ou expressões que foram evocadas, a partir dos resultados precedentes (SÁ, 1996).

Com relação à técnica para identificação e confirmação do núcleo central das RS, tomamos como base o método de detecção da conexidade proposto por Abric (ABRIC, 2003; SÁ, 1996), o qual consiste em pedir ao participante, a partir de um *corpus* que ele mesmo produziu (associações livres), identificar as possíveis relações entre as palavras evocadas.

A realização de métodos complementares para identificação da centralidade das representações, de acordo com Sá (1996), é importante e necessária, tendo em vista que a análise prototípica seria apenas uma primeira etapa de um procedimento mais completo de análise das co-ocorrências das palavras e de seu agrupamento em categorias temáticas, que permitem a identificação do núcleo central das representações.

O recurso da entrevista em profundidade permite ampliar a compreensão sobre as crenças, representações, hábitos, opiniões, valores e atitudes do sujeito pesquisado. Minayo (2004, p. 99) pontua que a entrevista deve orientar “uma conversa com finalidade, servindo como facilitadora de abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação”.

Na terceira etapa, realizamos a aplicação de um questionário (apêndice E) sobre projetos de vida, a Escala de objetivos de vida ou *Life Goals Scale* (ROBERTS; ROBINS, 2000), que é internacionalmente reconhecida e que foi construída por Brent W. Roberts da *University of Illinois* e Richard W. Robins da *University of California*. A utilização dessa escala teve como finalidade verificar as possíveis relações entre os dados coletados na entrevista, bem como no QALP, no que diz respeito ao termo indutor “*Meu Projeto de vida*”.

A Escala de objetivos de vida nos auxiliou no processo de compreensão sobre os projetos de vida/ projetos vitais dos jovens estudantes, bem como suas possíveis relações com a trajetória estudantil em escolas de modalidade [integral], assim como a relação existente no processo de construção do projeto de vida/projetos vitais desses jovens estudantes, levando em consideração sua realidade social, como também seu pertencimento étnico-racial.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere à análise dos dados, os dados resultantes do QALP foram analisados pelo *software* RTemis (*R Text Analytics Solution*) e pelo *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud, no qual:

[...] viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

O *software* IRAMUTEQ permite realizar análises de dados, tanto a partir de um grupo de textos de uma determinada temática (*corpus*) organizado em um único arquivo de texto, como também a partir de tabelas, por meio de um banco de dados organizado numa planilha de Excel com informações dos indivíduos em linhas e palavras nas colunas, a partir dos testes de evocações livres. Esse segundo tipo de análise foi o que utilizamos para rodar os dados no *software* IRAMUTEQ e realizarmos a análise prototípica que revelou a estrutura das RS, por intermédio de uma análise das palavras, a partir da frequência e da ordem de importância conferida às palavras evocadas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Os autores Wachelke e Wolter (2011) apontam que a análise prototípica, ou também chamada de “análise de evocações” ou “das quatro casas”, é uma das técnicas de análise mais aplicadas para a caracterização estrutural de uma representação social. Ainda de acordo com Wachelke e Wolter (2011), foi a partir de Vergès, em 1992, que a técnica foi criada com o objetivo de caracterizar a estrutura de uma representação social, por meio de evocações de palavras, constituída em duas etapas. A primeira, nomeada de “análise prototípica”, é baseada no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras e, numa segunda etapa, são construídas categorias que englobam as evocações e avaliam suas frequências, coocorrências e composições.

É uma técnica aplicada a respostas de associação livre, tais como frases ou expressões curtas fornecidas a um estímulo indutor relacionado a um termo que se refere geralmente a um objeto de representação social (ABRIC, 2003; ALMEIDA, 2005; WACHELKE; WOLTER, 2011; CAMARGO; JUSTO, 2013).

A respeito do processo de preparação e tratamento dos dados coletados, realizamos, inicialmente, o processo de lematização²⁷ conforme é indicado no tutorial do *software IRAMUTEQ*, bem como optamos por agrupar respostas de acordo com o critério semântico, classificando-os conforme a semelhança semântica dos termos evocados, a partir da lógica da classificação por categorias temáticas (BARDIN, 2009). Dentro dessa lógica, realizamos uma categorização simplificada, na qual as palavras que eram semelhantes ou que fossem do mesmo grupo de sentido (sinônimas) foram substituídas e agrupadas pelas evocações mais frequentes e utilizadas pelos participantes, com o objetivo de evitar que palavras de mesmo sentido estivessem repetidas e, com isso, não fosse considerada sua relevância na análise prototípica.

Nesse sentido, não criamos palavras novas ou categorias para organizar o agrupamento semântico, utilizamos as palavras com maior número de evocações pelos participantes e que foram identificadas como palavras-chave. Nos casos em que não havia diferença na frequência da palavra evocada, elegemos aquela que melhor refletisse o que o conjunto de palavras tinha em comum. A exemplo, palavras que foram evocadas pelos estudantes na expressão indutora ‘Meu projeto de vida’: elegemos a palavra ‘planejamento’ como a palavra síntese para *planos, planejar*; a palavra ‘trabalhar’, em substituição a *trabalho, emprego*; ‘objetivo’, *por meta, foco, conquistar objetivo*, e assim por diante. Vale mencionar que esse processo de tratamento dos dados resultou em várias sessões de uso do *software* para analisar e fazer novos arranjos e

²⁷ Lematização no *software Iramuteq* é o processo de deflexionar uma palavra para determinar o seu lema (as flexões chamam-se lexemas). Por exemplo, as palavras gato, gata, gatos, gatas são todas formas do mesmo lema: gato. Assim, os verbos são convertidos ao infinitivo, os substantivos ao singular e os adjetivos ao masculino singular (SALVIATI, 2017).

agrupamentos até a versão final, com o conjunto de palavras evocadas, de forma a sistematizar e organizar os dados de forma fidedigna e com concisão.

No que se refere ao *software* R.TeMis, foi um programa desenvolvido por Milan Bouchet-Valat e Gilles Bastin²⁸, acompanhados por Bénédicte Garnier e Antoine Chollet. O menu R.TeMis é, também, um ambiente gráfico de trabalho em R que possibilita a criação, manipulação e análise de dados textuais, bem como permite, também, a realização da lematização do texto, transformando as palavras e/ou expressões em termos, por meio dos radicais das palavras. Utilizamos o R.TeMis para a análise de correspondências múltiplas (ACM), pois o mesmo possibilita a análise de correspondência com evocações, que são volume de texto menor. Além disso, aceita variáveis com apenas duas modalidades para realizar o cálculo da Análise de Correspondência (AC), como também realiza a ACM com ou sem o cálculo de coocorrências.

Na área de estudo das RS, a análise de correspondências múltiplas com as associações livres proporcionou a reorganização das evocações, bem como auxiliou a identificação das variações de composição, como também a organização dos campos léxicos, por meio da análise das associações entre as palavras e variáveis. Neste estudo, as variáveis que utilizamos para analisar as possíveis associações com o termo indutor foram: gênero, cor/raça (autodeclaração) e renda familiar, por serem dados da perspectiva interseccional adotada. O termo indutor utilizado para análise foi ‘Meu projeto de vida’ visto que um dos aspectos a ser investigado no estudo tem relação com as repercussões dessas variáveis no projeto de vida juvenil (OLIVEIRA; AMARAL, 2007; DAVIS, 2016; RIBEIRO, 2017; MORAIS, 2018; AKOTIRENE, 2019; DANFÁ, 2021).

As associações livres foram distribuídas e organizadas por meio de um plano fatorial em função do cruzamento com os fatores, o que estruturou, a partir disso, campos lexicais que são associados aos polos de cada fator (OLIVEIRA; AMARAL, 2007; PINO-DIAZ, 2016; MORAIS, 2018; DANFÁ, 2021). As polarizações formadas na ACM permitiram uma análise focada nas variações de conteúdo dentro do grupo investigado, possibilitando realizar análises sobre os diferentes campos lexicais que compõem o corpus de investigação, bem como auxiliar na apreensão das diversas dimensões e variações das expressões que estruturam as RS. Além disso, o R.temis também nos possibilitou a realização da análise de especificidades das expressões que foram sobrerepresentadas ou subrepresentadas pelo grupo de estudantes a partir dos marcadores de gênero, cor/raça e renda familiar.

²⁸ Conforme informação disponibilizada no site <http://rtemis.hypotheses.org/>.

De acordo com Wachelke *et al.* (2019), a ACM é uma técnica bastante popular em estudos psicossociais, sendo relevante para as pesquisas em psicologia e, particularmente, sendo mais difundida em pesquisas sobre as RS. A ACM permite estudar associações entre diversas variáveis categóricas, tais como características individuais, respostas a questionários, crenças, atitudes, entre outros.

Segundo Pino-Díaz (2016), os termos específicos na modalidade das variáveis são selecionados a partir do seguinte parâmetro: são filtrados os termos que tenham probabilidade abaixo de 10%, como também os que têm ocorrência a partir de 2 e, no máximo, 25 termos por modalidade. Os resultados são gerados e se apresentam com as seguintes descrições:

Level: Número de ocorrências de termos da modalidade na variável selecionada pelo pesquisador.

Global: Número de ocorrências de termos em todo o corpus.

T-value: parâmetro do valor do teste (se o valor for positivo, significa que o termo é sobre-representado e, se for negativo, o termo é sub-representado).

Prob.: Probabilidade de obter o termo em um conjunto do corpus.

No que diz respeito à análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, a principal técnica para apreciação do material foi a análise de conteúdo, pois, como afirma Bardin (2009), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, de aplicação vasta. Segundo Franco (2005), é utilizada para fazer inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, obtidos a partir de documentos, entrevistas, observações, entre outros, de interesse do pesquisador.

Nas palavras de Bardin (2009), análise de conteúdo é um procedimento conceituado como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Ainda tomando por base a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), fizemos após a transcrição literal das entrevistas, uma leitura flutuante, objetivando obter uma compreensão geral das informações e nos impregnarmos das falas dos sujeitos. Para Bardin (2009), o pesquisador deve estar livre de ideias preestabelecidas, para se deixar tomar por percepções e impressões relativas aos conteúdos.

O processo de análise de conteúdo, de acordo com a autora, é feito em várias etapas: a fase de pré-análise consiste em fazer a leitura flutuante; depois, a formulação das hipóteses e dos objetivos, o processo de dimensão e direção da análise; em seguida, a fase da exploração

do material, por intermédio da administração das técnicas sobre o *corpus* e, por fim, a fase do tratamento dos resultados e interpretações.

Assim, na análise das entrevistas, fizemos os seguintes procedimentos para tratamento e organização dos dados: transcrição das entrevistas, mudança dos nomes dos participantes²⁹, leitura flutuante, organização das transcrições por questão, destaque das unidades temáticas encontradas em cada questão, agrupamento das unidades temáticas em categorias por questão, elaboração da planilha descritiva que apresenta as categorias, unidades de registros e de contextos encontradas nas falas dos participantes.

De acordo com Bardin (2009), a Unidade de Registro (UR) corresponde às menores partes do conteúdo, pode ser constituída de palavras, conjunto de palavras ou tema. Já as Unidades de Contexto (UC) são mais abrangentes, seriam frases, nas quais palavras e/ou parágrafos estão relacionados com o tema, dando sentido, dessa forma, para as UR.

Com relação à análise da Escala de Objetivos de Vida/ *Life Goals Scale*, de Roberts e Robins (2000), a mesma se fundamenta em uma *Escala Likert*, com o objetivo de identificar o grau de importância que o jovem participante atribui a cada um dos 25 componentes de metas relacionados aos objetivos de vida presentes na escala (Econômico, Estético, Hedonista, Pró-social, Político, Relacional e Religioso). Assim, diante de cada objetivo de vida apresentado, o participante deve atribuir um conceito numérico, conforme o grau de importância de cada um deles para a sua vida, sendo: 1- *não tem nenhuma importância*, 2- *pouco importante*, 3- *mais ou menos importante*, 4- *importante*, e 5 – *extremamente importante*.

A média é calculada a partir das variáveis (5 alternativas) em cada um dos 25 componentes relacionados aos objetivos de vida presentes na escala. Assim, obtemos os dados sobre os objetivos de vida que são considerados mais importantes pelos participantes da pesquisa. Mediante esses dados, foi possível analisar os objetivos de vida que os jovens estudantes desta pesquisa atribuíram em maior ou menor grau de importância, bem como verificar as possíveis relações entre as respostas que os estudantes trouxeram nas etapas anteriores de coleta dos dados (entrevista semiestruturada e no QALP) e nessa Escala de objetivos de vida.

²⁹ Solicitamos aos estudantes, no momento da entrevista, que escolhessem um nome a ser atribuído como identificação no relatório de pesquisa, de modo a garantir o sigilo e o rigor ético no estudo. Informamos que a escolha do nome poderia ser relacionada a algum ídolo, símbolo, palavra, artista, desenho, entre outras nomenclaturas que fossem de livre escolha dos jovens. Alguns deles reagiram afirmando que não sabiam ou que a pesquisadora poderia escolher qualquer nome, porém, reforçamos a importância dessa escolha ser feita por eles, tendo em vista a relação existente entre o nome escolhido e a representação simbólica na apresentação das narrativas sobre suas histórias de vida na pesquisa de maneira confidencial.

4.7 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

A presente tese seguiu os padrões éticos da pesquisa com seres humanos, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, por intermédio da resolução 510/16: “Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico”.

Assim, antes do início da coleta dos dados, o projeto de tese foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/ CCS/ UFPE), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 28632820.6.0000.5208 e aprovação sob número de parecer 3.931.025, por motivos de esta pesquisa incluir a participação de seres humanos. Posteriormente, também foi necessário reenviar um novo projeto de pesquisa com ajustes, no que se refere à coleta dos dados, que passou para a modalidade remota, frente à nova realidade da pandemia de SARS-CoV-2. A emenda aprovada pelo comitê de ética teve o nº de parecer 4.553.256.

Após a aprovação, a pesquisadora entrou em contato com os participantes, que foram informados dos objetivos da pesquisa e autorizaram sua participação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE³⁰ (no caso de os jovens serem maiores de 18 anos). Nas situações em que o jovem era menor de 18 anos, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (para responsável legal pelo menor de 18 anos) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (para menores de 7 a 18 Anos), tendo sido estabelecida a possibilidade de desistência, se assim desejassem, em qualquer fase da pesquisa, sendo-lhes garantido sigilo absoluto.

Na primeira etapa da pesquisa, antes de o estudante passar para as etapas de preenchimento da ficha sociodemográfica e QALP, era necessário realizar a leitura da descrição dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como, obrigatoriamente, concordar com a participação, por meio da assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (no caso de os jovens serem maiores de 18 anos) ou do Termo de Consentimento Livre

³⁰ A assinatura do TCLE e TALE, devido ao atual contexto da pandemia de SARS-CoV-2, também foi realizada de forma digital, por meio de um link no *Google Forms*, que foi enviado aos estudantes e responsáveis legais.

e Esclarecido – TCLE (para o responsável legal pelo menor de 18 anos) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (para menores de 7 a 18 Anos).

Na segunda fase do estudo, efetuamos contato prévio por telefone e *Whatsapp* com os estudantes e os seus responsáveis legais para agendar a entrevista *online*, que foram feitas sempre nos períodos de intervalo entre as aulas, ou em outro horário que fosse melhor para o estudante, com o objetivo de não interferir na sua rotina escola e doméstica. Após contato inicial com o estudante, e nos casos dos que fossem menores de idade, também era feito contato prévio com o responsável legal, via telefone ou chamada de vídeo, para explicar sobre os procedimentos da segunda etapa da pesquisa e abríamos espaço para que os estudantes e seus responsáveis legais esclarecerem possíveis dúvidas antes de dar continuidade à realização da entrevista, bem como registrar a autorização para participação via gravação por vídeo chamada no *Google Meet* e confirmar a assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE / Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

Durante todo o processo de coleta de dados, tivemos a desistência de apenas dois jovens na fase da entrevista. O primeiro nos informou que estava passando por dificuldades familiares, devido ao atual contexto da pandemia. Já a segunda alegou timidez para participar da entrevista, mesmo sendo informada de que não era obrigatório usar a câmera ligada³¹. No próximo capítulo, faremos a descrição da análise e resultados dos dados obtidos nas três etapas da pesquisa.

³¹ A não exigência da câmera ligada na entrevista foi um critério solicitado por grande parte dos estudantes, sendo alegado timidez, bem como vergonha em mostrar os seus espaços domésticos.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para compreender as RS de educação escolar e de projetos de vida pelos jovens estudantes do Ensino Médio Integral e suas relações com o pertencimento racial, optamos por realizar uma análise simultânea dos resultados que corresponderam às três etapas de coleta de dados da pesquisa, quais sejam: aplicação da ficha sociodemográfica, QALP, entrevistas semiestruturadas e sondagem sobre projetos de vida, por meio da escala de objetivos de vida. Nesse sentido, realizamos uma triangulação metodológica na coleta e análise dos resultados, com o objetivo de realizar uma análise de maneira mais aprofundada e fundamentada, a partir dos diferentes recursos para acesso aos conteúdos representacionais, bem como aos recursos para tratamento e análise do material, tais como: análise prototípica, análise de correspondências múltiplas e análise de conteúdo. A triangulação permitiu-nos identificar e analisar os resultados similares, assim como os dissensos (APOSTOLIDIS, 2006; MORAIS, 2018).

Na primeira etapa de pesquisa, responderam à ficha sociodemográfica e ao QALP 145 jovens estudantes. Para acessar as RS de educação escolar, utilizamos os termos indutores “Educação escolar para brancos”, “Educação escolar para negros” e, confrontando com as repercussões no projeto de vida, lançamos a expressão “Meu projeto de vida”. Alguns QALP não foram completamente respondidos e, por esse motivo, foram excluídos, restando 120 questionários respondidos completamente para análise.

A Análise dos dados foi feita com o auxílio do *software* RTemis, que organizou os campos léxicos das expressões evocadas e fez a análise de correspondências múltiplas (ACM) com as variáveis de raça/cor, gênero e renda familiar, bem como pelo *software* IRAMUTEQ, que fez a análise prototípica, indicando a possível estrutura representacional sobre educação escolar e projetos de vida dos estudantes. O programa emitiu dados estatísticos sobre a frequência e as distribuições das evocações hierarquizadas, indicando o núcleo central da representação social da educação escolar e dos projetos de vida e seus elementos periféricos (ABRIC, 2003).

Para confirmação do núcleo central das RS referente aos termos indutores, após os resultados gerados pelo IRAMUTEQ, aplicamos um teste de centralidade (apêndice D), com o objetivo de validar junto aos participantes os resultados gerados. Esse teste permite analisar se, de fato, os resultados correspondiam ao núcleo das representações e quais eram os sentidos compartilhados, realizando uma interpretação dos dados de forma mais fidedigna (SÁ, 1996).

De acordo com Abric (2003), o núcleo central das representações é formado pelos elementos mais frequentes e importantes para os sujeitos, em que há uma alta frequência de palavras, assim como, também, nível de importância na hierarquização.

Na segunda etapa, 13 estudantes foram selecionados, por intermédio de sorteio aleatório, entre os participantes da primeira etapa que manifestaram interesse em participar das entrevistas, e o estudo foi realizado através da análise de conteúdo de Bardin (2009). Na terceira fase da pesquisa, os mesmos 13 jovens estudantes que participaram das entrevistas responderam a um questionário *online*, a Escala de objetivos de vida/*Life Goals Scale* (ROBERTS; ROBINS, 2000), que é baseada nos princípios da escala *Likert*, que categorizou os dados e organizou a média e o desvio padrão dos componentes.

Posto isso, apresentaremos os resultados a partir das categorias temáticas que emergiram na análise simultânea dos dados. Com o objetivo de organizar os dados e não fragmentar as análises, optamos pelo agrupamento por temáticas dos principais sentidos encontrados, que estarão em caixa alta, e as subcategorias, que serão colocadas em itálico.

No processo de organização dos dados foi possível identificar as Unidades de Contexto, as Unidades de Registro, os Eixos Temáticos e chegarmos a 5 categorias temáticas para análise, levando-se em consideração os conteúdos que emergiram nos relatos dos estudantes nas entrevistas, bem como nos demais instrumentos utilizados nas três etapas de coleta de dados da pesquisa. Assim, as categorias temáticas identificadas foram: 1. *Quem são os jovens que cursam o ensino médio [integral]?* 2. *Sentidos de Educação Escolar compartilhados pelos estudantes: diferença na RS pelo pertencimento étnico-racial;* 3. *Representações sociais de educação escolar: diferenciações entre escola pública x escola privada;* 4. *Vivência juvenil no ensino médio [integral] e os impactos na saúde mental;* 5. *Projetos e objetivos de vida dos estudantes do ensino médio [integral].*

5.1 O CAMPO DA PESQUISA: CONTATO INICIAL COM AS ESCOLAS DE REFERÊNCIA

O campo de pesquisa foi composto por duas Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM) da Rede Estadual de ensino na cidade do Recife-PE: a Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont e a Escola de Referência em Ensino Médio Senador Paulo Pessoa Guerra. A primeira é localizada no bairro de Boa Viagem, a região mais rica e turística da zona sul da capital pernambucana, com infraestrutura hoteleira, comércio, restaurantes, shoppings e grandes escolas privadas, além da predominância de residentes de classe média e classe média

alta, cuja renda mensal familiar gira em torno de R\$ 7.108,00, conforme o último Censo demográfico (2010). Esse desenvolvimento local contrasta com as desigualdades sociais apresentadas no mesmo bairro, com a presença simultânea de várias comunidades das camadas populares, como a Entra Apulso, a Tancredo Neves e a Bruno Veloso. A estrutura física da escola conta com 18 salas de aulas, 2 banheiros grandes para os estudantes com divisórias, 1 banheiro para os funcionários da secretaria, 2 para os professores, 1 banheiro para os profissionais terceirizados, 1 banheiro geral com estrutura para tomar banho, 3 laboratórios (Matemática, Ciências e Informática), Biblioteca, sala de leitura, quadra esportiva, sala dos professores, sala para coordenação escolar (1 diretora e 1 assistente escolar) e refeitório. No período que realizamos a coleta dos dados a escola tinha 737 alunos matriculados, o corpo docente composto por 33 professores sendo que 2 desses ministram a disciplina de projeto de vida e empreendedorismo.

A segunda escola fica localizada no bairro de Tejipió, que é um dos mais antigos da cidade e remonta ao período colonial, com engenhos de cana-de-açúcar, e que foi um dos principais pontos da resistência pernambucana contra a invasão holandesa. Na atualidade, o bairro é visto como uma zona de subúrbio, com predominância de residentes de classe média baixa, cuja renda mensal familiar gira em torno de R\$ 2.118,10, conforme o último Censo demográfico (2010). É um bairro de característica residencial, cuja distribuição de serviços é pouco desenvolvida, devido à sua proximidade com outros centros comerciais em bairros vizinhos mais desenvolvidos, tais como o Centro Comercial de Cavaleiro, situado no município de Jaboatão dos Guararapes. Com relação à estrutura física, a escola possui 18 salas de aulas, 7 dessas possuem ar-condicionado, 4 banheiros para os estudantes e 2 para os professores, 5 laboratórios (Química, Física, Biologia, Matemática e Humanas), Biblioteca, sala de informática, quadra esportiva coberta, sala dos professores, sala para coordenação escolar (1 diretora e 1 assistente escolar), auditório e refeitório. No período que realizamos a coleta dos dados a escola tinha 784 alunos matriculados, o corpo docente composto por 30 professores sendo que 4 desses ministram a disciplina de projeto de vida e empreendedorismo.

Nas duas Escolas de Referência (EREM), o contato inicial da pesquisadora com o campo foi feito por telefone e, em seguida, por meio de reunião com a gestão escolar e a equipe técnica (educador de apoio, professores, assistente de gestão). Na ocasião, apresentamos, através de slides, o projeto de pesquisa, tomando os devidos cuidados com as informações socializadas para não haver interferência no estudo, assim como firmamos o compromisso de retornarmos à escola posteriormente para apresentarmos os resultados da pesquisa já concluída.

Após autorização das escolas para a realização da pesquisa, por meio das cartas de anuência (APÊNDICE F), submetemos o projeto e obtivemos aprovação pelo comitê de ética da UFPE, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 28632820.6.0000.5208 e a aprovação sob o número de parecer 3.931.025.

5.2 O CAMPO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES: PRIMEIRAS IMPRESSÕES E ACHADOS

Durante a realização das entrevistas, devido às atuais circunstâncias da pandemia de SARS-CoV-2 e seus efeitos na saúde mental dos estudantes, em alguns momentos, foi necessário adaptarmos a condução nos diálogos, respeitando a singularidade de cada sujeito. A entrevista tornou-se, para muitos dos estudantes, um espaço de fala e elaboração ao compartilharem com a pesquisadora suas angústias e sofrimentos diante da atual crise sanitária, seja por terem perdido alguém da família devido à Covid-19 ou em relação à situação socioeconômica atual de suas famílias.

Os estudantes também compartilharam suas dificuldades no processo de adaptação às novas metodologias de ensino no formato remoto (educação não-presencial, que foi a estratégia utilizada pelo governo de Pernambuco para garantir a continuidade das atividades escolares e garantir o distanciamento social devido à pandemia), além de outras questões relacionadas à vivência de racismo, assédio sexual, bullying, cyberbullying e gordofobia no espaço escolar. Essa situação exigiu de nossa parte o manejo no processo de condução das entrevistas, de modo a acolher essas demandas vivenciadas pelos estudantes. Em alguns casos, após o processo da entrevista, realizamos a orientação e o encaminhamento do jovem para atendimento psicológico gratuito numa clínica-escola de faculdades próximas à região de moradia deles.

Posto isso, apresentaremos abaixo as categorias temáticas que emergiram na análise dos dados.

5.3 QUEM SÃO OS JOVENS QUE CURSAM O ENSINO MÉDIO [INTEGRAL]?

Com relação ao resultado geral do perfil sociodemográfico dos 145 participantes que responderam a ficha sociodemográfica, segue abaixo na tabela 1:

Tabela 1 - Perfil dos jovens estudantes participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Identidade de Gênero	Autodeclaração Cor/Raça	Série do Ensino Médio	Renda familiar
Total= 145	14 anos= 10 (7%)	Feminino= 81 (55,9%)	Preta= 24 (16,4%)	1º ano= 86 (59,3%)	Menos de 1 salário mínimo= 39 (26,9%)
	15 anos = 57 (39,3%)	Masculino=63 (43,4%)	Parda= 79 (54,5%)	2º ano=35 (24,1%)	1 a 2 salários mínimos=94 (64,8%)
	16 anos= 41 (28,2%)	Não-binária=1 (0,7%)	Branca= 37 (25,5%) Amarela= 4 (2,9%)	3º ano= 24 (16,6%)	3 a 4 salários mínimos= 10 (6,9%)
	17 anos =27 (18,6%)		Indígena= 1 (0,7%)		5 salários mínimos ou mais=2 (1,4%)
	18 anos=8 (5,5%)				
	19 anos = 2 (1,4%)				

Fonte: Ficha Sociodemográfica com o perfil dos jovens participantes da pesquisa (CABRAL, 2022).

Em relação ao perfil dos participantes, 81 se declararam com identidade de gênero feminino e 63 com identidade de gênero masculino, e 1 se autodeclarou como pessoa não-binária³². Acreditamos que essa diferença na representatividade de gênero se deve a uma maior adesão do público feminino à pesquisa, o que sugere um aumento significativo do público feminino na inserção e no acesso ao ensino médio, corroborando os resultados da última PNAD – Contínua (2019) realizada antes da pandemia, que revelou um crescimento da área educacional no Brasil, principalmente, no que se refere à conclusão do ensino médio, com uma média de 51% entre as mulheres e apenas 46,3% no comparativo com os homens.

A representatividade estatística apareceu, também, nos dados da PNAD-contínua de 2018, nos quais as mulheres representaram 49,5% das conclusões do ensino médio e os homens, 45%. Essa realidade expõe, também, que há uma maior evasão escolar por parte do gênero masculino, especialmente, pela necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho para suprir as necessidades de sobrevivência e sustentação pessoal e familiar.

A tabela 1 sugere que as mulheres têm menor índice de reprovação escolar e concluem o ensino médio dentro da faixa etária escolar esperada para esse nível de ensino, o que corrobora os dados do último censo escolar (2020), em que a taxa de distorção idade-série alcançou 26,2% das matrículas no ensino médio, bem como a proporção de alunos do gênero masculino apresentou uma defasagem maior de idade em todas as etapas de ensino.

Em relação a esse resultado, Osório e Soares (2005, p.26) apontam como possíveis motivos para o abandono escolar por parte do jovem negro do gênero masculino além da evasão, em razão da necessidade de manter a sua subsistência, que termina por reduzir a disposição

³² Pessoa que não se reconhece no padrão cisheteronormativo estabelecido socialmente, ou seja, pode ou não se identificar e transitar entre os gêneros masculino e o feminino, assim como, também, pode se identificar com outras identidades de gênero diferentes.

escolar e favorece a repetência, um outro motivo de base psicossocial, em que uma das hipóteses é a questão do racismo.

Ao realizar um comparativo entre os níveis de escolarização por gênero, verificamos um cenário já exposto em diferentes pesquisas, que demonstraram que as mulheres têm aumentado o nível de escolarização em relação aos homens. Pesquisa realizada por Sposito e Galvão (2004) com 2.093 estudantes do ensino médio da rede pública de São Paulo identificou que, em todos os três turnos de funcionamento, as mulheres eram maioria: manhã (70%), tarde (59%) e noite (53%). O período escolar noturno era frequentado, principalmente, por jovens provenientes de meios socioeconômicos mais empobrecidos, cujo perfil era de alunos com idade mais elevada, com 18 anos ou mais e que realizavam atividades trabalhistas durante o dia. Já o período vespertino teve uma representatividade maior de estudantes mais jovens e, no matutino, aqueles em condições sociais mais favorecidas, cuja atividade principal era a vida escolar. Esses dados apontam a relação direta entre a entrada precoce no mercado de trabalho e a conseqüente redução do envolvimento escolar. Pesquisa realizada por Caú (2017) também identificou uma incidência maior dos homens em relação às mulheres na questão da inserção ao mercado de trabalho, em detrimento da continuidade dos estudos.

Nas últimas décadas as mulheres têm conseguido uma maior inserção social, como mostraram os dados da última PNAD-Contínua (2019), embora a ocupação doméstica não remunerada ainda persista como resultado de um legado histórico-cultural do patriarcado que atribui, principalmente, à figura feminina os cuidados com a casa e com as crianças menores.

Resultados semelhantes a esses também foram encontrados em outras produções acadêmicas sobre a condição juvenil, sua trajetória de formação educacional e inserção laboral. A pesquisa realizada por Silva (2015) e Silva e Cruz (2018), por exemplo, encontrou uma maior adesão do público feminino (65%) no que se refere à participação em cursos de aprendizagem profissional no município do Recife-PE. Silva (2009) também encontrou em seus resultados de pesquisa o aumento significativo de jovens do gênero feminino cristãs-protestantes participando de cursos de formação profissional na cidade de Vitória/ES. A esse respeito, há uma relação com os dados do último censo demográfico, realizado pelo IBGE (2010), em que o grupo religioso formado por evangélicos pentecostais apresentava uma maior proporção de pessoas do sexo feminino e pertencentes às classes com renda de até 1 salário mínimo.

A pesquisa realizada por Caú (2017) sobre estudantes do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE identificou uma representatividade de 43% da participação de mulheres/jovens nos cursos de Educação Profissional de Nível Médio. Esses indicadores demonstraram que, apesar dos papéis sociais tradicionais direcionados às mulheres ao ter que

assumirem as tarefas reprodutivas e/ou dos serviços domésticos, ao longo dos movimentos em defesa dos direitos das mulheres, o legado patriarcal vem sendo rompido e construídas possibilidades de inserção feminina em espaços de formação profissional, o que proporciona a essas a oportunidade de melhoria nas condições de renda e trabalho, bem como no seu processo de independência e empoderamento.

Esses dados apontavam um aumento gradual antes de entrarmos em estado de calamidade pública devido à pandemia de SARS-CoV-2, que aprofundou ainda mais o abismo social no que tange ao acesso à educação. Sobre essa situação, o relatório da Unesco de abril/2021 revelou que o Brasil foi considerado entre o ranking dos cinco países com as escolas fechadas por um período mais prolongado, juntamente com Chile, Argentina, Moçambique e Etiópia. Entre os principais fatores para a dificuldade no acesso ao ensino remoto, temos a falta de estrutura básica entre alunos de baixa renda, falta de segurança alimentar, ausência de estrutura e equipamentos tecnológicos e internet, dados que também constatamos nas entrevistas realizadas com os estudantes.

No que se refere à faixa etária, tivemos um total de jovens estudantes entre 14 e 19 anos, o que indica que os jovens participantes estão na faixa etária regular esperada para o ensino médio (15 a 17 anos), representando 93,1%, e apenas 6,9% estão na faixa etária de 18 a 19 anos. Com essa adequação da faixa etária, embora não seja uma exigência legal para o acesso às escolas de tempo integral, o que percebemos na prática é que esse perfil etário diferencia o público atendido de outras realidades da rede, que absorve, por exemplo, estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho e fora da faixa etária regular.

A lei do Ensino Médio Integral não restringe o acesso ao jovem acima da faixa etária regular de cursar essa modalidade de ensino. No entanto, identificamos nos dados a constatação de que poucos³³ são os jovens acima de 18 anos que frequentam o Ensino Médio [Integral]. Na prática social, circulam informações de que estudantes fora da faixa são orientados pela gestão escolar a cursar o EJA (Educação de Jovens e Adultos), para que não se sintam deslocados do grupo com faixa de idade regular. Como relata uma estudante:

[...] vê só, teve aluno que, se eu não me engano só pode repetir uma vez! E, também, se você tiver 18 anos e estiver, por exemplo, no 1º ano você não pode mais ficar no ensino médio regular! Tem que fazer EJA! Que é aquela

³³ Diante do que identificamos no campo, entramos em contato com a Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP) e foi possível confirmar sobre também ter poucos estudantes acima de 18 anos no ensino integral em outras escolas da Rede. No entanto, já houve casos de alunos com 21 anos ou mais decidirem cursar o ensino médio na modalidade [integral], porém, estes poucos casos foram de jovens com condição socioeconômica favorecidas e não tinham emergência de inserção no mercado de trabalho para manter sua subsistência.

educação de Jovens e Adultos. E aí você tem que ir pro EJA. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Percebemos que essa prática de encaminhamento de jovens que destoam do perfil dos estudantes do ensino médio [integral] pode ser, também, uma forma de maquiagem institucional, por meio da estratégia de seletividade social dos estudantes, com o objetivo de resguardar a imagem das escolas de referência, que são apresentadas pelo poder público como sinônimo de sucesso absoluto na rede pública de ensino, ao manejar estudantes com histórico de repetência e evasão escolar para o EJA.

Em uma das entrevistas que realizamos, um dos jovens estudantes comentou que, em sua turma, havia um aluno com 19 anos. Porém, ele só passou alguns dias e não conseguia construir relações e nem interagir com a turma, devido à diferença de idade. O próprio aluno solicitou à direção escolar transferência para estudar no EJA, que é a modalidade de ensino voltada à formação educacional de jovens e adultos que não conseguiram concluir o ensino regular ou não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada.

[...] era muito falado que se repetir muito era expulso do colégio! Não sei se é verdade porque eu nunca vi acontecendo. [...]. No 1º ano na minha turma tinha um menino de 19 anos e a gente tudo de 15, mas ele já saiu do colégio rápido. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

No que diz respeito à autodeclaração racial dos participantes, adotamos como referência as categorias raciais que são utilizadas pelo IBGE. Percebemos, a partir dos dados da tabela 1, que 70,9% dos estudantes participantes da pesquisa são pretos e pardos, o que também corresponde aos resultados apontados no censo escolar realizado em 2020, em que a população negra aparece como maioria nas etapas de ensino fundamental (anos iniciais 53,5% e anos finais 54,9%) e ensino médio (54,8%), em especial, na EJA, representando 72% dos alunos.

Em relação à escolaridade, 86 (59,3%) dos jovens estudantes estavam no 1º ano do ensino médio (46 do gênero feminino, 39 do masculino e 1 não-binário), 35 (24,1%) deles no 2º ano do ensino médio (23 do gênero feminino e 12 do masculino), e 24 (16,6%) dos participantes no 3º ano do ensino médio (12 do gênero feminino e 12 do masculino). A maior participação dos estudantes que estão nas séries iniciais do ensino médio é uma tendência do público, já evidenciada em outras pesquisas, como a de Caú (2017).

Em relação à renda familiar, os dados apresentaram uma variação de menos de 1 salário mínimo até 5 salários mínimos ou mais, o que demonstrou uma grande diferença socioeconômica entre os participantes da pesquisa. Havia desde jovens que ajudavam no sustento familiar por meio de atividades consideradas empreendedoras, tais como venda de doces e salgados na escola, realização de penteados e tranças no final de semana, ou, ainda,

venda de objetos pelas redes sociais, até aqueles estudantes que, além de estudarem na rede pública de ensino, também complementavam os estudos com cursinhos e aulas particulares em outros horários. Os dados também revelaram que mais da metade dos participantes, 133 (91,7%) jovens, possuem renda familiar até 2 salários mínimos, 10 (6,9%) estudantes têm rendimentos entre 3 até 4 salários, e apenas 2 (1,4%) participantes com renda de 5 salários mínimos ou mais.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico encontrado, um dado observado e que sugere debate é que os estudantes oriundos de camadas mais abastadas podem usar a estratégia de acessar o ensino superior por meio das cotas, que são disponibilizadas aos estudantes oriundos da rede pública de ensino. Nesse sentido, percebemos o quanto as condições sociais interferem no processo de aprendizagem escolar, pois a relação entre pobreza e escolarização também produz desigualdades escolares, conforme apontado por Dubet (2003), ou seja, a estrutura escolar é um mecanismo de exclusão e reprodução das desigualdades. Além disso, o desemprego estrutural leva os jovens a assumirem a lógica de se qualificarem, com o objetivo de atender às exigências crescentes do mundo do trabalho. Esses achados na pesquisa também se assemelham aos encontrados em pesquisas anteriores, como as de Silva (2015) e Silva e Cruz (2018), as quais identificaram que jovens de diferentes condições sociais e econômicas sentem cada vez mais necessidade de se qualificarem, no intuito de atender às exigências do mundo do trabalho, mesmo que, inicialmente, precisem assumir funções ou realizar formações diversas do que almejam seguir profissionalmente, mas que servem como estratégia no percurso da sua construção profissional.

Dos 13 estudantes entrevistados e que responderam a escala de objetivos de vida, 7 se declararam com identidade de gênero feminino e 6, do masculino. Com relação à cor/raça, 5 se autodeclararam como pretos, 5 se autodeclararam como pardos e 3 como brancos. Com relação à faixa etária, 11 estavam na faixa etária esperada para essa etapa de ensino, com idades entre 15 e 17 anos e apenas 2, com 18 anos completos. Em relação à escolaridade, 6 foram estudantes do 2º ano e 7 do 3º ano, o que denota que todos os estudantes tinham, pelo menos, 1 ano de experiência no Ensino Médio [Integral]. A renda familiar variou de menos de 1 salário mínimo até 5 salários mínimos ou mais. Conferimos, ainda, que 38,4% dos estudantes foram oriundos da rede privada de ensino e, devido à diminuição da renda familiar com o atual contexto socioeconômico do país³⁴, migraram para a educação pública.

³⁴ De acordo com os dados do Cadastro Único (CadÚnico) do governo federal, de 2019 até 2022, 2 milhões de famílias tiveram suas rendas reduzidas e/ou estão na extrema pobreza. Se considerar o início da pandemia, em março de 2020, havia 13,5 milhões de pessoas na extrema pobreza e, em maio de 2022, já são 17,5 milhões, representando uma alta de 22,8%. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2022-05-09/familias-extrema-pobreza-2022.html>. Acesso em 03 jun 2022.

Com relação à escolaridade dos genitores, na grande maioria, os pais dos estudantes cursaram o ensino médio completo/incompleto, correspondendo a 53,84%, 30,76% fizeram até o ensino fundamental e 15,38% estão cursando o ensino superior.

Em síntese, encontramos como perfil nesta pesquisa realizada um percentual de 93,1% dos jovens dentro da faixa etária regular para cursar o ensino médio (15 a 17 anos), em que 70,9% são negros, em sua maioria, mulheres (55,9%) e pobres (91,7%), cuja renda familiar chega até 2 salários mínimos. Isso diz muito sobre uma política educacional que pode estar funcionando numa lógica de inclusão excludente, tendo em vista que o perfil de jovens homens foi minoria em nossos resultados no que diz respeito à sua participação no modelo de ensino [integral]. Tal conjuntura reflete a falta de acesso devido à necessidade de garantir a própria sobrevivência e contribuir para o sustento familiar, colocando a formação educacional em segundo plano, ainda mais no formato de ensino que exige do estudante ter disponibilidade de tempo integral, requisito que está fora da realidade, principalmente, para esse grupo de jovens.

Dados sobre essa problemática também foram verificados na análise de correspondências múltiplas com o *corpus: Meu projeto de vida*, em função da renda familiar, cor/raça e gênero, que identificou os jovens *desesperançados*, aqueles cujo perfil corresponde à cor/raça preta e renda familiar com menos de 1 salário mínimo. Houve uma maior atração do campo léxico da expressão *sem perspectiva* com esse grupo. Nesse sentido, esses achados revelam o sentimento de falta de esperança e perspectiva de futuro, principalmente, para o jovem preto, diante das dificuldades vivenciadas em seu contexto social.

5.4 SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMPARTILHADOS PELOS ESTUDANTES: DIFERENÇA NAS RS PELO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Neste bloco temático, apresentaremos as variações dos conteúdos representacionais da educação escolar na análise prototípica com os termos indutores “*Educação escolar para brancos*” e “*Educação escolar para negros*”; na análise de correspondências múltiplas com o termo indutor “*meu projeto de vida*”; e os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, que denotaram diferenciações *de sentidos na RS de educação escolar em fator do pertencimento racial; vivência de diversas formas de violência no contexto escolar; ações de intervenção diante da violência e racismo no cotidiano escolar; e as reações e estratégias de enfrentamento dos estudantes diante do racismo e outras formas de violência.*

O diagrama abaixo apresenta a análise prototípica do Questionário de Associação Livre, Hierarquização das Palavras e Teste de Centralidade, obtida por meio da associação livre de palavras com o termo indutor “Educação escolar para brancos”.

Figura 1 - Análise prototípica das evocações dos jovens estudantes sobre “ Educação escolar para brancos”.

<= 2.66 Rangs >2.66

Zona do núcleo			Primeira periferia		
Evocações	F	I	Evocações	F	I
Igualdade	31	2.5	Privilégio	43	2.9
Respeito	26	2.1	Mais_oportunidades	23	2.8
			Desigualdade	14	2.8
Elementos de contraste			Segunda periferia		
Evocações	F	I	Evocações	F	I
Racismo	9	2.1	Necessário	8	3.2
Educação	9	1.9	Preconceito	8	3.8
Facilidade	7	1.9	Dinheiro	8	2.9
Acessibilidade	7	1.6	Infraestrutura	7	2.7
Normal	7	2.4	Desnecessário	6	3
Importante	6	2.5	Melhores_condições	6	4.3
Qualidade	6	1.7	Melhor_educação	5	4.4
Direitos_de_todos	5	1	Estudos	5	2.8
			Escola_para_todos	5	3.2

<11.41 frequência>=11.41

Fonte: CABRAL (2022).

A zona do núcleo central está situada no primeiro quadrante (parte superior esquerda no figura 1), que corresponde aos elementos mais frequentes e com alto grau de importância na hierarquização realizada pelos participantes. Foram evocadas as palavras *igualdade*, que aparece 31 vezes, e sua Ordem Média de Importância (OMI) para os participantes é 2.5, seguida da palavra *respeito* (F=26; OMI=2.1).

Esses dados apontam os sentidos de *educação escolar para brancos* associados aos de *respeito e igualdade*. Tal sentido de democratização que a escola oferece está em concordância com a objetivação de democratização da RS de educação escolar, que também identificamos na análise de conteúdo das entrevistas e com outros resultados encontrados na produção científica sobre escola e diferenças educacionais entre brancos e negros. A ancoragem da educação escolar como um direito que deve ser garantido a todos, independentemente das diferenças raciais e sociais, é, também, uma estratégia que os jovens concebem como importante para diminuição das disparidades sociais.

No documentário realizado por Osório e Soares (2005), os autores chegaram à conclusão de que as desigualdades raciais tendem a se perpetuar na sociedade de modo geral e, de modo particular, no âmbito escolar.

Em pesquisa realizada por Soares (2010) com estudantes negros de escola pública, identificou-se a ambiguidade nas relações sociais entre os adolescentes em fator do pertencimento racial. Ao mesmo tempo em que a escola alimentava um discurso sobre relações harmoniosas e igualitárias, no âmbito das relações sociais concretas, foram constatadas ações de classificação, hierarquização, segregação e exclusão de estudantes negros. Por um lado, os adolescentes negros foram vistos como populares entre os colegas, extrovertidos e alegres. Porém, na construção de relações de amizade, são poucos os vínculos firmados.

O segundo quadrante (parte superior direita) correspondente à primeira periferia, contém componentes que complementam o sentido do núcleo central. Conforme Abric (2003), a primeira periferia é composta pelos elementos mais relevantes, o que se denota pela grande frequência nas evocações. Todavia, há atribuição de baixa importância na hierarquização feita pelos sujeitos. As palavras que apareceram nesse quadrante foram: *privilégio* (F=43; OMI=2.9), *mais oportunidades* (F=23; OMI=3.1) e *desigualdade* (F=14; OMI=2.8), que indicam as diferenças sentidas e vivenciadas pelos estudantes, no seu processo formativo, pelo seu pertencimento racial. Esse sentido reflete a maneira como os jovens percebem a estrutura racista, que privilegia grupos raciais hegemônicos, não apenas em seu processo de escolarização, mas, também, nas demais esferas da vida pública.

O significado dessa apartação social pode ser interpretado como maiores vantagens sociais, devido à manutenção do *status quo*, que estrutura as desigualdades raciais e determina o perfil daqueles que terão acesso às melhores oportunidades de trabalho, bem como possibilidades de ingresso ao ensino superior, o que, ao mesmo tempo, aprofunda as desigualdades sociais. Como Nascimento (2016) e Almeida (2019, p. 45) apontam a esse respeito: “[...] ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade”.

O estudo realizado por Osório e Soares (2005) sobre as diferenças educacionais entre negros e brancos, publicado pelo IPEA (2005), aponta dados sobre como as diferenças educacionais pelo pertencimento racial prejudicam a população negra em relação aos brancos, desde a infância. As chances de ingressar no sistema educacional e de frequentar uma boa escola são menores e afetam as oportunidades na vida adulta. Para aqueles que conseguem se inserir no mercado de trabalho, a diferença educacional em relação aos brancos faz com que tenham maiores chances de ocupações de trabalho mais precarizadas, em atividades manuais com baixa

qualificação e remuneração. Essa constatação ressalta a importância do reconhecimento e do combate dessas desigualdades educacionais, que reverberam nas diferenças sociais e raciais para a inserção dos negros na estrutura social.

Segundo Gomes e Laborne (2018), foi a partir das políticas de igualdade racial desenvolvidas pelo governo federal, principalmente, no período de governos democráticos entre os anos de 2003 a 2016 que foi possível o acesso da população negra a setores antes pouco ocupados por pretos e pardos. A partir das políticas afirmativas, a juventude negra passou a circular em espaços que antes lhes eram interditados e apenas ocupados pelas elites e classes médias brancas, como parte da sua propriedade privada (universidades, aeroportos, livrarias, espaços culturais, restaurantes e centros comerciais).

O terceiro quadrante (parte inferior esquerda) da figura 1, se refere à zona dos elementos contrastados, em que foram anunciadas temáticas consideradas importantes, porém, com baixa frequência. Além disso, consistem em um complemento da primeira periferia (ABRIC, 2003). As evocações que emergiram nesse quadrante foram: *racismo* (F=9; OMI=2.1), *educação* (F=9; OMI=1.9), *facilidade* (F=7; OMI=1.9), *acessibilidade* (F=7; OMI=1.6), *normal* (F=7; OMI=2.4), *importante* (F=6; OMI=2.5), *qualidade* (F=6; OMI=1.7), *direito_de_todos* (F=5; OMI=1). As expressões *racismo*, *facilidade*, *acessibilidade* e *qualidade* apresentam uma ocorrência entre essas palavras e o significado atribuído pelos jovens estudantes, o que também foi identificado nas entrevistas individuais.

A conectividade entre essas palavras denota as vantagens sociais e privilégios que são oferecidos aos jovens brancos no acesso mais fácil e ao ensino com qualidade. A educação escolar para brancos é vista pelos jovens estudantes como a que oferece mais oportunidades e cuja qualidade de ensino oferecida é superior àquela que os jovens pobres e negros recebem. Esse sentido apareceu no QALP, bem como nos discursos trazidos pelos jovens nas entrevistas individuais. Esses achados de diferenciação no acesso e na qualidade pelo pertencimento racial corroboram as discussões já trazidas na literatura e em pesquisas anteriores, no que tange às diversas formas que o racismo estrutural se manifesta nas instituições (DAYRELL, 2016; DAVIS, 2016; RIBEIRO, 2017; GOMES; LABORNE, 2018; AKOTIRENE, 2019; ALMEIDA, 2019).

As palavras *educação* e *direito_de_todos* apontam um sentido voltado para a educação como um direito básico, que deve ser garantido a todos, independentemente de diferenças sociais, como classe social, gênero e raça, o que reforça o sentido de democratização da educação escolar. A palavra *Normal* traz um sentido sobre educação escolar para brancos como um processo natural, complementando a ideia trazida pelos estudantes sobre a educação ser um

direito de todos. A palavra *Importante* pode nos remeter ao sentido de o jovem branco ser ‘mais visto e ouvido’ em sala de aula, o que produz vantagens sociais e, também, é um mecanismo de reprodução de desigualdades no ensino escolar pela apartação por pertencimento racial.

Sobre *as diferenças de sentidos na RS de educação escolar pelo pertencimento racial*, também identificamos nas análises de conteúdo das entrevistas a questão de o jovem branco ser representado como ‘mais visto e ouvido’ em sala de aula. Nesse sentido, os estudantes compartilharam as diferenciações sentidas em relação aos estudantes brancos, que, de acordo com os participantes, são ‘vistos como mais importantes’ em relação aos alunos que são negros. Abaixo, segue trecho da entrevista de uma aluna que relatou sua experiência de invisibilidade social em sala de aula ao não ser percebida pelo professor como alguém capaz de dar respostas às perguntas feitas por ele:

[...] porque assim, eu sou bem ligada em relação à questão das relações tanto raciais como de gênero... assim, eu sou bem envolvida nas pautas e aí sempre que eu falo a galera fala: *Nãooo! Que mentira tua! Eu duvido que alguém te discrimine por conta da tua cor!* Mas, eu tenho uma história que assim ... Haaaa... chega me dar nos nervos! Tinha um professor X e aí na aula... éramos três amigos (eu, um amigo meu que ele é preto também e um outro amigo meu que ele é branco) e aí acontecia muuuuito assim de eu levantar a mão pra dizer a resposta, pois coincidentemente eu sempre sabia a resposta... coincidentemente esse meu amigo que é preto muitas vezes também sabia a resposta! Mas, às vezes, esse meu amigo que era branco não sabia... então eu falava e levantava a mão e o professor NUNCA escutava, NUNCA me olhava! Aí meu amigo branco ouvia eu comentando a resposta e levantava a mão e dizia a resposta! [...] com ele o professor escutava de alguma forma! A gente sentava um do lado do outro sabe?! (risos) uma coisa assim... E aí era complicado! Eu olhava assim e dizia para mim mesma: *meu Deus do céu!* Tava até conversando com uma amiga minha e dizendo: *meu Deus do céu! Se eu passar na federal vai acontecer de novo toda essa agonia!* (...) é porque eu realmente acabo assim... me esforçando! Eu tenho que me esforçar né?! Eu tenho que acabar provando pras pessoas que eu tenho a capacidade de fazer alguma coisa dentro da sala de aula! Isso é extremamente cansativo... extremamente cansativo! Acaba com a saúde mental! Mas era o que eu tinha que fazer pra poder me destacar de alguma forma! de maneira alguma estou romantizando isso, pois é um saco, é péssimo, mas era o que eu tinha que fazer! (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

No achado acima, a estudante relata sobre as assimetrias nas relações construídas no espaço escolar e o quanto isso produz desvantagens sociais para os estudantes negros e também funciona como mecanismos de reprodução de desigualdades no ensino. A escola, como ambiente de socialização e de construção das relações sociais, também é um lugar de reprodução das desigualdades raciais. A questão do tratamento diferenciado pela pertença racial

do aluno é um tema que vem sendo problematizado nos últimos anos³⁵ de maneira mais aprofundada.

Resultados semelhantes foram identificados no estudo realizado por Silva e Weinstein (2019) com 76 estudantes e 9 educadores do ensino médio do município de Belo Campo, no povoado de Timbó, localizado na região rural do interior da Bahia, em que 61% dos estudantes relataram sentirem diferenciação no tratamento com os negros da escola. Ademais, 11% dos professores também revelaram que o sentimento de exclusão racial também os acometia no ambiente escolar. Porém, 83% do corpo docente da pesquisa demonstraram não perceber diferenças entre negros e brancos no espaço escolar, bem como relataram nunca terem visto nenhum tratamento diferenciado, discriminatório, o que contrasta de maneira significativa com a vivência relatada pelos estudantes. As autoras apontam ser um dado preocupante, pois o que não é visto como problema não precisa ser trabalhado para combater o racismo e, de fato, a instituição se mostrou pouco atuante nesse sentido, dado que também se aproxima aos nossos achados na pesquisa.

Dentro do campo das RS, temos a pesquisa realizada por Pereira, Torres e Almeida (2003) com estudantes do curso de Psicologia, na qual abordaram a questão do discurso justificador para basear a discriminação no preconceito racial. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que, quanto mais os estudantes se apoiaram no discurso justificador para a discriminação racial, maior foi sua tendência a naturalizar o preconceito racial, que é alicerçado pelo discurso ideológico que nega o preconceito racial como um processo pessoal e responsabiliza a sociedade como um todo. Nesse sentido, os autores identificaram que o preconceito racial é concebido não apenas pelas características psicológicas individuais, mas, sobretudo, como um fenômeno social que é resultado das relações de poder entre os grupos e serve para justificar processos de discriminação contra grupos minoritários.

No estudo de Danfá (2021) sobre relações intergrupais e representações identitárias entre universitários africanos e brasileiros, também encontrou a manifestação do racismo não apenas como ação direta com a expressão de atributos negativos, mas também por meio da não evocação de atributos negativos ou não menção de atributos positivos dos universitários negros.

³⁵ Algumas pesquisas que focam sobre essa problemática. Como exemplo, temos o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, que publicou um livro em comemoração aos 10 anos de pesquisa sobre a temática das relações raciais (SANTIAGO; SILVA, 2010). Também vem aumentando nos últimos anos as publicações realizadas dentro do campo da Psicologia Social e, mais especificamente, na Teoria das Representações Sociais (DANFÁ, 2021; SANTOS, 2021; CRUZ *et al.*, 2018; SANTOS; SCOPINHO, 2015; PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003).

O quarto quadrante (parte inferior direita) da análise prototípica diz respeito à segunda periferia, correspondendo às evocações que foram pouco frequentes e importantes no campo representacional. Os elementos presentes nessa zona podem indicar mudanças na representação social, uma vez que apresenta heterogeneidades, devido às variações individuais. No entanto, protege o núcleo central, dificultando possíveis alterações. Temos as seguintes palavras: *necessário* (F=8; OMI=3.2), *preconceito* (F=8; OMI=3.8), *dinheiro* (F=8; OMI=2.9), *infraestrutura* (F=7; OMI=2.7), *desnecessário* (F=6; OMI=3), *melhores condições* (F=6; OMI=4.3), *melhor educação* (F=5; OMI=4.4), *estudos* (F=5; OMI= 2.8), *escola para todos* (F=5; OMI=3.2). As expressões *dinheiro*, *infraestrutura*, *melhores condições* e *melhor educação* apontam um sentido de educação escolar hierarquizado, em que os participantes interseccionalizam a questão da raça à classe social, em que a educação escolar para brancos é associada às pessoas com melhores condições socioeconômicas e, conseqüentemente, são privilegiadas por acessarem uma melhor preparação para o futuro profissional.

A relação entre *pertencimento racial* e a *questão socioeconômica*, em que os estudantes atribuem conexão entre a renda e o grupo racial de pertença, também foram dados identificados na análise de conteúdo das entrevistas e na análise de correspondências múltiplas do QALP no cruzamento dos dados sobre raça/cor, gênero e renda familiar dos participantes. Os estudantes pretos e pardos são os que têm menor renda familiar em relação aos estudantes brancos³⁶. Vejamos abaixo o que dizem:

O branco todo mundo sabe que é o privilegiado! Então eu vejo que há uma diferença entre as pessoas brancas e as pessoas negras. [...] é mais provável que uma pessoa branca privilegiada conseguir do que uma pessoa negra que é pobre já por conta além de ter sua história excluída da sociedade. [...] até já me fizeram uma pergunta, eu não lembro quem foi... lá na escola... sobre se eu era a favor das cotas para as pessoas negras, eu disse que era, porque não é porque o branco é privilegiado que a gente deve usar deste privilégio pra diminuir os outros! Então eu vejo que há uma diferença. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

Percebo! Mas, diferença social, acadêmica eu não sei falar porque não tenho estudo ainda sobre isso! Mas, social eu sei que o jovem preto tem muita diferença ainda na sociedade, então eu sei que é mais difícil para o jovem preto. (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como branco).

Nos relatos acima, os participantes revelam perceber as diferenças sociais pelo pertencimento racial e as repercussões nas oportunidades e condições de vida do estudante negro, que é visto pelos pares como pertencente ao grupo que, de fato, tem menores condições

³⁶ Sobre essa discussão ver figura 4- Análise de Correspondências Múltiplas do termo indutor: *Meu projeto de vida* em função da cor/raça, gênero e renda familiar na página 178.

socioeconômicas em relação aos estudantes brancos. Esses achados reforçam os resultados apontados por Oliveira (2015), no qual em 2008, 92,3% dos estudantes negros cursando o ensino médio estavam matriculados na rede pública de ensino, em contrapartida, as matrículas de estudantes brancos foi inferior e teve percentual de 79,7%. Dado mais recente sobre essa relação entre a racialidade e o pertencimento de classe também foi identificado na pesquisa realizada pelo IBGE (2021), por meio da Síntese de Indicadores Sociais da análise das condições de vida da população brasileira em 2021, que evidenciou a incidência de pobreza e extrema pobreza de forma expressiva, sobretudo, nos recortes de cor/raça. As taxas de extrema pobreza entre pretos e pardos teve percentual de 7,4%, foram mais do que o dobro das observadas para brancos, de 3,5%. Entre os pobres, 31% eram pretos e pardos; já os brancos equivaliam a 15,1%.

Um outro aspecto a destacar é que, durante a pandemia, o grupo que mais necessitou de benefício emergencial foi o dos pretos e pardos (60%), em comparação a 40% dos brancos. Essa desigualdade racial também se mostrou significativa nas condições de infraestrutura doméstica dos estudantes durante o período das aulas não-presenciais. Os dados da Síntese de Indicadores Sociais realizado pelo IBGE (2021) também indicaram que os estudantes brancos apresentaram percentual de 67,3% para acesso simultâneo a computador ou notebook e internet no domicílio, enquanto os alunos pretos e pardos apresentaram uma diferença de 20,5 pontos percentuais, em que apenas 46,8% tiveram estrutura mínima para estudar em casa.

A palavra *preconceito*, no quarto quadrante da análise prototípica, nomeia o reconhecimento pelos estudantes de que há racismo estrutural, e que esse produz desigualdades e perpetua diferenças na educação, bem como reproduz violências e processos de exclusão no âmbito escolar. *Necessário* e *estudos* aparecem no mesmo núcleo de palavras com conectividade e reforçam a importância da educação escolar como processo fundamental para a aprendizagem e a formação acadêmica dos jovens. As expressões *desnecessário* e *escola_para_todos* podem apontar sentidos de igualdade de direitos e a ideia compartilhada por um grupo menor de que não há diferenças entre os indivíduos.

O segundo termo indutor da análise prototípica foi *Educação escolar para negros*. O quadro abaixo traz os dados identificados na análise prototípica realizada pelo IRAMUTEQ:

Figura 2- Análise prototípica das evocações dos jovens estudantes sobre “ Educação escolar para negros”.

<= 2.67 Rang >2.67

Zona do núcleo			Primeira periferia		
Evocações	F	I	Evocações	F	I
Igualdade	45	2.6	Desigualdade	28	2.8
Respeito	37	1.9	Racismo	25	3
Direito	14	2.1	Preconceito	21	3.1
			Necessário	14	3.1
Elementos de contraste			Segunda periferia		
Evocações	F	I	Evocações	F	I
Educação_para_todos	10	2	Importante	11	2.7
Inclusão	6	2.2	Dificuldade	7	2.9
Amor	6	1.8	Oportunidade	7	2.7
Cotas	6	2.5	Futuro	6	2.8
Amizade	6	2.6	Dever	5	4.6
			Educação_inferior	5	4
			Intolerância_racial	5	3
			Equidade	5	4.4

<13.5 frequência>=13.5

Fonte: CABRAL (2022).

O núcleo central (parte superior esquerda) foi composto pelas palavras: *igualdade* (F=45; OMI=2.6), *respeito* (F=37; OMI=1.9) e *direito* (F=14; OMI=2.1). As palavras *respeito*, *igualdade* e *direito* indicam uma relação sobre a necessidade de garantir os direitos sociais e a humanização para a população negra, que foi historicamente marginalizada e excluída das pautas do poder público. As expressões trazidas pelos jovens reforçam, também, o sentido de democratização da educação escolar, o acesso à educação como um direito que deve ser garantido e reconhecido socialmente como estratégia para diminuição dos abismos sociais, que repercutem principalmente na juventude negra. Resultados encontrados em outras produções acadêmicas, tais como as realizadas por Dayrell (2016), Silva e Cruz (2018) e Mendes e Ford (2021), também apontam na direção das pluralidades juvenis, sua relação com as distintas condições sociais, que implicam formas desiguais no acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais.

Com foco nas questões raciais, encontramos produções que abordam de forma mais específica os efeitos do racismo estrutural, no que diz respeito às desvantagens sociais e violações de direitos que são impostas à população negra. Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) trata sobre diferenciações na construção subjetiva baseada no dualismo branco/negro, bem como sobre as implicações do racismo e do colonialismo no processo identitário e no modo como socialmente são produzidas as relações e os processos de adoecimento psíquico na pessoa negra. Lewis (2014) analisou a questão da identidade nacional

brasileira, historicamente baseada no discurso da democracia racial, bem como a ideia de não existência de relações assimétricas baseadas nas diferenças raciais, que geram acesso desigual aos direitos sociais.

Na primeira periferia (parte superior direita), as palavras que tiveram alta frequência, porém, baixo nível de importância para os estudantes foram: *desigualdade* (F=28; OMI=2.8), *racismo* (F=25; OMI=3), *preconceito* (F=21; OMI=3.1) e *necessário* (F=14; OMI=3.1). As expressões *desigualdade*, *racismo* e *preconceito* dizem respeito à maneira como grande parte dos jovens estudantes compartilham conteúdos sobre suas vivências no ambiente escolar, uma vez que 70,9% dos estudantes participantes da pesquisa são negros (pretos e pardos). Essas expressões revelam como eles se sentem em suas trajetórias estudantis e as desvantagens sociais que enfrentam, bem como anunciam que os jovens estudantes vivenciam processos de exclusão e racismo no âmbito escolar, o que também foi confirmado nos relatos trazidos por muitos deles nas entrevistas individuais.

A expressão *necessário* também aponta para o sentido de democratização da educação escolar e para o pensamento compartilhado acerca da responsabilidade do poder público em estabelecer o acesso à educação de forma mais democrática, justa e igualitária para todos, e não continuar sendo um instrumento de perpetuação das desigualdades raciais e sociais.

O terceiro quadrante (parte inferior esquerda) corresponde à zona de contraste, em que foram encontradas as palavras com menor frequência, entretanto, mencionadas na hierarquia de importância nas primeiras colocações. As evocações mencionadas foram: *educação para todos* (F=10; OMI=2), *inclusão* (F=6; OMI=2.2), *amor* (F=6; OMI=1.8), *cotas* (F=6; OMI=2.5) e *amizade* (F=6; OMI=2.6). Por um lado, a expressão *educação para todos* diz respeito à importância do acesso à educação de forma igualitária, inclusiva e sem discriminação, o que diz sobre a objetivação da RS de educação escolar como democrática. Por outro, as expressões *amor* e *amizade* indicam sobre como os estudantes percebem o espaço escolar como um local de convivência social e afetiva com pessoas diferentes, bem como sugerem que é um espaço de oportunidade de construção de vínculos afetivos e relações de amizade com colegas e professores, o que reforça o sentido de RS de educação escolar como *espaço de convivência social e de construção de relações socioafetivas*. As palavras *inclusão* e *cotas* fortalecem o sentido político de resistência e luta democrática por direitos que compartilham o papel do poder público, no que tange à garantia de políticas públicas educacionais voltadas à efetivação de políticas afirmativas que visem à diminuição das desigualdades sociais enfrentadas, principalmente, pelos estudantes negros e de baixa renda.

A segunda periferia (parte inferior direita) foi composta pelo seguinte conjunto de palavras: *importante* (F=11; OMI=2.7), *dificuldade* (F=7; OMI=2.9), *oportunidade* (F=7; OMI=2.7), *futuro* (F=6; OMI=2.8), *dever* (F=5; OMI=4.6), *educação_inferior* (F=5; OMI=4), *intolerância_racial* (F=5; OMI=3) e *equidade* (F=5; OMI=4.4). As expressões *dificuldade*, *educação_inferior* e *intolerância_racial* apontam, novamente, para um sentido de inferiorização compartilhado pelo grupo de estudantes relacionado às suas trajetórias escolares. Na perspectiva dos jovens estudantes, a educação escolar que é oferecida para os jovens negros é associada às dificuldades enfrentadas, no que diz respeito à falta de infraestrutura escolar adequada, à baixa qualidade do ensino público, às desvantagens sociais a que são expostos pelo pertencimento social e racial.

Quando se referem à qualidade inferior, é possível que estejam, também, comparando com as escolas privadas a que atribuem como sendo superior por denotar mais qualidade em relação às escolas públicas. As condições de privilégio social para alguns grupos, em detrimento de outros, bem como as diferenças sociais produzidas pelo pertencimento social e racial do sujeito foram problemáticas também trabalhadas em produções acadêmicas, tais como a de Osório e Soares (2005), que abordam a centralidade das diferenças educacionais entre negros e brancos, assim como a repercussão dessas diferenças no processo de construção das desigualdades raciais.

Com relação ao contexto juvenil, sua relação com o tipo de formação e as repercussões dessa para a reprodução de oportunidades desiguais na inserção ao mercado de trabalho, Silva e Cruz (2018) observaram que o modelo de formação profissional oferecido aos jovens aprendizes era muito mais voltado para suprir as necessidades das empresas, que precisavam cumprir uma determinação legal e, ao mesmo tempo, terem mão-de-obra de baixo custo. Diante disso, foi identificado o oferecimento de uma formativa superficial e generalista para os jovens, o que não os capacitava o suficiente para possibilitar outras oportunidades após o término do programa jovem aprendiz. O foco da política de aprendizagem era voltado para estudantes de baixa renda, que, em sua maioria, eram pretos e pardos e necessitavam de uma inserção precoce no mercado de trabalho, devido à necessidade do sustento pessoal e familiar.

O artigo de Carla Corrochano, Helena Abramo e Laís Abramo (2017) sobre o trabalho juvenil no Plano Nacional de Trabalho Decente para Juventude (PNTDJ) focaliza, de modo particular, a problemática sobre a dificuldade de conciliação entre trabalho, escola e vida familiar, principalmente nos casos das jovens mulheres de camadas populares e negras, cujas disparidades sociais se acentuam ainda mais. Além disso, abordaram, também, a importância de se ter um novo olhar para as pesquisas com as juventudes, de maneira que as múltiplas

desigualdades (classe, gênero, cor/raça, região de moradia) enfrentadas pelas juventudes em seu processo de inserção profissional sejam levadas em consideração.

Continuando a análise da segunda periferia (parte inferior direita), as evocações *importante*, *dever* e *equidade* apontam para a necessidade de se estabelecer relações mais igualitárias, inclusivas e democráticas no espaço escolar. O poder público é o principal responsável por garantir e promover a execução nos processos de ensino e de aprendizagem escolar. Já as expressões *oportunidade* e *futuro* revelaram o desejo que os jovens estudantes têm em conquistar o seu espaço social e construir um futuro profissional por meio do processo de escolarização, que é visto como estratégia principal para se atingir os objetivos e metas. Esses resultados ratificam os achados da análise de correspondências múltiplas, em que a análise de especificidades dos conteúdos representacionais com o *corpus Meu projeto de vida*, em função da renda familiar (Tabela 5)³⁷, identificou que os estudantes com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos sobrerrepresentaram a expressão *estudar*, que teve 92% do total de ocorrências na amostra, o que confirma a importância da escolarização como estratégia para melhorar as oportunidades e as chances de um futuro melhor na vida.

Sobre essa importância, encontramos resultados semelhantes em Caú (2017), que destaca a relação que os estudantes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária pesquisados fazem entre os conhecimentos adquiridos na formação técnica profissional e o seu projeto de futuro. A pesquisa evidenciou a importância da escolarização e do trabalho como temas centrais na trajetória dos jovens que desejam alcançar um “bom emprego”, estabilidade e ter a tão sonhada autonomia financeira. Na pesquisa realizada por Silva (2015) e Silva e Cruz (2018), foi revelada a importância que os jovens atribuem à sua passagem pelo Programa Jovem Aprendiz, como estratégia para atingirem os objetivos profissionais e a preparação para o futuro.

Observamos, também, que a questão das diferenças, em relação à questão racial no Ensino Médio[Integral] na escola pública, foi ambivalente. De um lado, os alunos afirmam que estudantes brancos, minoria nas escolas campo de pesquisa, são percebidos pelos seus pares como ‘mais vistos e ouvidos’ em sala de aula. Por outro lado, os entrevistados relataram não enxergar tanta diferença na questão racial em suas vivências no ambiente escolar, visto que a maioria é de jovens pretos e pardos (70,9%), conforme análise sociodemográfica dos participantes (tabela 1). Alguns estudantes que tiveram passagem pela rede privada (38,4%),

³⁷ Ver página 175.

antes de migrarem para a escola pública, manifestaram terem sentido de maneira mais expressiva as diferenças raciais nesse contexto.

Mesmo vendo a escola pública como ‘mais misturada’, reconheceram já terem vivido ou presenciado situações de racismo e discriminação com algum colega no Ensino Médio [Integral]. Porém, algo mais ‘problemático’, na concepção deles, é a questão da diferença socioeconômica, situações de discriminação e violência no contexto escolar, que produzem atitudes consideradas por eles/elas como inadequadas, como ‘zoeira’ e ‘brincadeira mais pesada’. Abaixo, seguem trechos sobre esse pensamento compartilhado entre os estudantes:

Olha, eu acredito que essa desigualdade, ser branco ou ser negro, acho que não tem muita diferença, acho que a questão mesmo é a questão financeira porque tem muita gente que não tem acesso à internet, aí fica sem estudar, fica sem possibilidade de estudar porque não tem internet, como vai acessar as aulas? (Laura, 16 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

[...] eu acho que não teve tanta diferença [...] entre alunos eu não percebi. Pode ser que outro aluno sentiu na pele [...] como uma mulher negra eu senti isso muito mais no dia a dia e muito mais na escola particular porque tinha menos negros em comparação à escola pública. Mas, na pública, tipo, como todo mundo tinha intimidade com todo mundo por passar o dia todo junto, era mais tipo zoeira essas coisas, eu não vi tanto, então eu acho que não tenha, só se for o racismo velado né?! (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada preta).

De acordo com Pereira, Torres e Almeida (2003), a atuação dos indivíduos de maneira ambivalente ocorre diante do fato de esses experimentarem algum conflito subjetivo. Contudo, isso não ocorre apenas no campo dos processos psicológicos, mas também, nos argumentos ou repertórios conflitantes que circulam na sociedade e representam discursos ideológicos compartilhados socialmente. Verificamos esse processo nos estudantes ao nomearem as situações de violência vivenciadas ou presenciadas no ambiente escolar como ‘brincadeiras’, como segue abaixo:

[...] o lance de racismo pode ter até nas brincadeiras [...] eu sinto que é uma brincadeira, aquela zoação. Agora o lance do bullying em si eu não posso falar nada porque eu já sofri bullying no primeiro ano do ensino médio e ele existe! (*nesse momento, o estudante começou a mexer no cabelo fazendo cachos*). Mesmo quando a pessoa não quer, ele acontece no meio escolar! Ainda mais no horário integral! [...] de início era um monte de pessoa de um grupo só da minha sala que ficava me zoando... diziam que eu fedia, etc e tal... meu cabelo... muita coisa, muita coisa. (silêncio). O que eu pensava naquela época era de me juntar com aquele pessoal porque eu pensava que era uma brincadeira, então eu pensava em me juntar pra zoar os outros também e isso foi normal para mim... só com o tempo que eu fui crescendo que eu vi que eu não gostava daquelas brincadeiras, pois eu conversava com uma pessoa, tinha uma pessoa do meu lado que eu nem conhecia direito, aí do nada entrava na minha sala eu e a pessoa, e outro colega dizia: *Opa e aí fedorento! Como é que tu tá? Esfregava sabeeee ?!* [...] antigamente como eu era muito tímido eu não chegava lá e rebatia... eu só dizia: *Haa cala a boca, etc e tal!* Eu só passava pano, eu só passava pano e não respondia a ninguém em nada! Por

mais que eu ficasse bem constrangido com a situação e ao lado de uma pessoa que nem sequer me conhecia direito e presenciava isso... [...] era como se fosse uma “zoação”, pelo menos o pessoal da minha sala... era algo como se fosse uma “zoação”. Nas aulas dos professores, se comentava escondido para os professores não escutarem... enviavam bolinha de papel ou somente acontecia quando os professores saíam da sala... no intervalo, aí sim começava! [...] eu estava deixando meu cabelo crescer e ficar natural e eu não tinha conhecimento de creme, etc e ele não era arrumado, ele não era arrumado. E já não bastar isso... tinha uma pessoa amigo meu “amigo, amigo” (*Fez gesto com as mãos dizendo: amigo entre aspas*) e um dia ele veio inventar de cheirar a minha camisa, tipo zoação... e quando ele começou a cheirar me chamou de fedorento e aí o apelido pegou, ele espalhou para um, pra outro e pegou...até o final do semestre. Eu levava perfume, levava desodorante, só que era zoação, o cara queria me zoar! (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] algo que me incomodou foi algumas piadas, obviamente eu não gostei, eu não sou preta, mas assim eu não gostei de algumas piadas [...] veio dos próprios alunos em relação a eles mesmos, entre eles mesmos, eu não pude me intrometer porque são amigos, se conhecem, eu sou uma pessoa nova e não conhecia ninguém basicamente. Porém, obviamente me incomodaria se fosse comigo em relação a cor! [...] piadas em relação a cor ou coisa do tipo, a aparência, porém, eu não posso falar algo que eu não sei, pois pode ter sido brincadeira entre amigos ou não. (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

Bullying, querendo ou não eu acho que tem... por brincadeira, aí tem gente que leva a sério e tem gente que não leva! Vai por pessoa isso eu acho. Percebo algumas pessoas meio magoadas, meio assim [...] dependia da pessoa... tinha gente que levava na brincadeira e levava de boa. [...] mas eu acho que era sobre características físicas mesmo. Era em relação ao cabelo, essas coisas [...] na minha sala a gente tinha isso assim de brincar, essas coisas, fazer bullying, mái ninguém levava isso tão a sério não véi! No começo era chato pra algumas pessoas, mas depois todo mundo entrava na onda e passava. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

Os depoimentos acima relatam situações de racismo que não foram percebidos pelos estudantes como tal, mas caracterizado como bullying, ‘zoação’ ou brincadeira mais ‘pesada’. A compreensão de que aquela ‘experiência’ foi no campo do racismo só foi descoberta depois do fato transcorrido. Em alguns casos, verificamos que não houve o entendimento sobre a violência sofrida ter relação com seus traços fenotípicos negroides. No estudo de Silva e Weinstein (2019), também apareceu a questão da vivência de situações de discriminação racial nomeadas como brincadeiras e, dessa forma, o que não é percebido como problema a ser trabalhado não demonstra necessidades de intervenção no ambiente escolar e resultou na falta de atuação dos educadores e da gestão nessas questões, como foi apontado por 74% dos alunos. Esses dados também corroboram os nossos achados, tendo em vista que os participantes também apontaram como sendo esporádicas e ineficientes as ações de intervenção realizadas nas escolas campo de pesquisa, como veremos mais adiante.

Ainda sobre as situações de violência e práticas discriminatórias sofridas pelos estudantes, mencionaram, também, para além do racismo, *outras formas de violência que sofreram ou presenciaram no contexto escolar, tais como: bullying, cyberbullying, gordofobia e assédio sexual*, e que essas experiências, de alguma forma, são potencializadas pelo fato de estudarem em horário integral:

[...]mesmo quando a pessoa não quer ele acontece no meio escolar! Ainda mais no horário integral! (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] no meu caso eu não sou aquela pessoa padrão, eu sou aquela pessoa que quem me ver vai dizer: *É gorda!!!* Então geralmente lá no público tinha muito essa questão de meninos e meninas ficarem uns com os outros e eu ficava me questionando... *Haa porque ninguém nunca vai me querer...* porque as meninas eram todas bonitinhas, tudo eram os olhos claros, era o cabelo liso [...] e eu por ser uma pessoa diferente delas, já me sentia excluída dali, às vezes, eu até me sentia sozinha, por não ver uma outra pessoa como eu [...] eu não me sentia representada em ninguém...até que, quando foi no segundo ano, tive uma amiga [...] eu geralmente me vejo nela porque, como ela por conta da cor de pele, por conta das características negras, ela sofreu e por eu ser não negra, mas por minhas características físicas, então eu me vi nela. Então eu senti uma discriminação com essa minha amiga, mas eu também senti comigo... não foi de uma forma tão direta como no caso dela, mas foi através das atitudes, dos olhares assim, por eu não ser assim uma menina branca padrão. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

Fazer fake e ir na rede social dela para ridicularizar, xingar... a gente não sabe exatamente se foram eles, mas como havia meio que essa rixa desde o primeiro ano, então já se associava a eles [...] Isso da vaquinha dela foi *online*, isso já foi no início da pandemia, todo mundo em casa (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Sobre esses achados, também foram identificados na pesquisa realizada por Cruz *et al.* (2018) algumas formas de preconceito e discriminação que apareceram diretamente entrelaçadas, tais como racismo, gordofobia e homofobia, que coexistiam e potencializam a violência. Para os autores, esses elementos no espaço escolar são estruturantes das relações e cotidianamente consentidos, em muitos casos, disfarçados de brincadeiras, mas que funcionam como mecanismos de reprodução de exclusão, marginalização, heterorregulação, silenciamento, dominação simbólica, normalização e ajustamento (CRUZ *et al.*, 2018, p. 29).

Com relação às violências no espaço escolar, verificamos duas dimensões: as realizadas pelos estudantes com seus pares, em que o racismo, o bullying, o cyberbullying e a gordofobia foram as mais apontadas; e uma segunda faceta da violência escolar, que se refere às situações de racismo e assédio sexual produzidas por alguns professores em relação aos discentes, principalmente, as do gênero feminino. Vejamos abaixo alguns trechos das entrevistas:

[...] teve dois professores nesta escola que foram acusados de assédio, que foram expulsos da escola! Foi psicológico! Sexual eu não sei dizer, mas psicológico eu via na minha sala... na minha sala, por exemplo, tinha esses

dois professores, eu estudava com eles... um de Física... (silêncio), só sei que eles ficavam dando ideia sobre o assunto, comentando na sala principalmente com duas garotas que tinham na minha sala, uma delas não se sentia muito confortável com os assuntos que ele puxava.... Só que quando ele sentava na cadeira que acabava a aula, aí sim a garota sentava na frente dele, então ele falava diretamente com a garota sobre esses assuntos... eu só vi a garota relatando para as amigas [...] ele foi punido, ele saiu da escola (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] teve um professor que ele chegou a falar do corpo de duas alunas que tavam passando no corredor, as pessoas da sala que ele estava escutaram. A menina foi na diretora falar o que aconteceu e a diretora disse que não foi aquilo que aconteceu... tipo, ela ficou do lado totalmente do professor que fez o comentário de assédio [...] no começo do meu primeiro ano que era novata lá, que era todo mundo novato, os alunos dos outros anos falavam que a diretora não escutava, que ela ficava do lado dos professores... Porque escola pública é assim né?! Professor não é demitido! Aí tinha outro professor de outra matéria, ele chegou a falar que a minha amiga parecia uma atriz pornô esteticamente... e a gente não sentia esse apoio da diretora sabe?! (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] ela (professora) arrodeou, arrodeou e depois afirmou que não existia racismo e nem preconceito com gordo e nem racismo. E aí a gente tentou: *mas, professora tipo assim...a menina falou um relato da vida dela! Que a mãe dela é uma mulher preta e de cabelo crespo e a mãe dela não foi aceita no trabalho por ser preta e ter o cabelo crespo...* aí a professora foi e disse que isso não existia, isso aquilo... aí a gente foi e saiu desse assunto e começou a entrar em outro assunto. Como professora ela não quis [...] ela queria tornar aquilo que ela tava falando em uma verdade absoluta e a gente tava tentando argumentar [...] quando falei ela nem deixou eu terminar... eu disse que sentia isso na escola, eu sentia! Então a professora não tava falando um assunto na aula, ela estava tentando tornar uma verdade absoluta e a gente tentando argumentar! Sendo que quando a gente começou a falar do assunto na sala ela não entendeu e só disse que não queria mais que esse assunto de repetisse na aula dela. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Sobre a discriminação racial, Silva (2010) traz que, no âmbito escolar, a presença de manifestações de racismo se dá desde as séries iniciais, em que crianças na educação infantil já sofrem discriminação realizadas por colegas e/ou professores que não sabem enfrentar ou simplesmente ignoram a ocorrência do racismo e reproduzem, na prática, comportamentos que oscilam entre omissão e posturas discriminatórias.

Ainda sobre essas vivências de violência em sala de aula, Cruz *et al.* (2018) apontam que essas expressões de discriminação e preconceito em sala de aula, na verdade, também fazem parte da convivência social diária em outros espaços sociais e não são diferentes das práticas de exclusão e segregação no conjunto da sociedade, que se sente ameaçada diante do outro, que lhe parece ‘estranho’. Assim, mesmo diante da legislação brasileira que criminaliza situações de violência de gênero e preconceito racial, essas práticas ainda se fazem presentes no cotidiano escolar como reflexo do que ocorre em toda sociedade, fruto de um legado do patriarcado colonialista, marcado pelas práticas misóginas e escravocratas que fazem parte da formação

histórico-cultural brasileira (GONZALEZ, 2018; CRUZ *et al.*, 2018). Nesse sentido, CRUZ *et al.* (2018, p. 29) trazem que: “[...] é compreensível que ainda seja embrionária a validação dos direitos humanos nas práticas sociais, entre adolescentes, na população escolar”.

Sobre as ações de intervenção realizadas no espaço escolar diante das diversas formas de violência e racismo vivenciados no cotidiano escolar, verificamos que a atuação da gestão escolar e dos docentes têm se apresentado de forma esporádica e ineficiente, no que se refere ao combate às diversas formas de discriminação, preconceito e violência no espaço escolar. As temáticas ligadas às diversas formas de violência que estão presentes no cotidiano escolar são trabalhadas de maneira pontual e superficial, apenas como parte das atividades do calendário escolar, principalmente em datas comemorativas ou a pedido dos próprios estudantes, que sentem necessidade e se envolvem na realização das ações de intervenção. Abaixo, seguem alguns relatos apontados pelos estudantes:

Não, não se trabalhava! [...] era muito pouco! Sempre tinha, por exemplo, comemoração dos dias... porque na biblioteca sempre arrumavam de acordo com o dia, sempre rolava uma palestrinha sobre o dia e tal [...]. Não tipo muito aprofundado, principalmente, em questão de gênero não tinha não, questão de gênero, não tinha. (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

[...] já teve palestra pra falar sobre esses negócios sobre bullying, sobre depressão, essas coisas. Sempre tem! Todo ano tem algum eventozinho no colégio sobre essas coisas. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] tinha só de vez em quando, raramente em Estudo Dirigido que vinha o professor e caso ele quisesse ele falava sobre... [...] ou no dia da Consciência Negra que a gente fez um evento na escola e a gente tipo unia um monte de gente negra e fazia um personagem com aqueles que eles se parecessem [...] Tim Maia, Nelson Mandela [...] e outros e tal (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] eu via mais manifestação da direção em comemorar esse dia na escola particular que estudei [...] sendo que como eu acho que a escola X é uma escola de ensino médio, a direção é bem mais largada em relação a isso [...] quando chegava novembro, o setembro amarelo, os alunos era quem procuravam a professora de artes e pedia a ela material para elaborar cartazes e colocavam nos corredores. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] eu acho que deveria ter palestras sobre isso, sobre o racismo, sobre essa discriminação [...] para que o jovem assim como a gente pudesse se sentir representado por alguém, pudesse até saber lidar com isso [...] eu só via assim, postar nos *stories* do Instagram, eu só via assim postar na rede social. É como se postar em rede social é pra dizer que apoia, mas não conscientizar daquilo! Porque apoiar é uma coisa e se conscientizar é outra. É entender que o dia da consciência negra que pra mim deve ser todos os dias, porque a pessoa negra ela realmente deve ser reconhecida pela sua história [...] então eu acho que se a escola debatesse sobre isso ou chamasse alguma pessoa negra também pra

que pudesse falar sobre o racismo, sobre a consciência negra, algumas palavras pejorativas assim que pudessem excluir do seu dicionário, eu acho que era muito importante. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

Eu acho que as oportunidades são diferentes. Por exemplo, eu tive poucos professores negros [...] a escola ela deveria tratar melhor sabe desses problemas que existem, porque o racismo é estrutural! Não sou eu quem falo isso sabe?! São várias outras pessoas realmente da área e eu acho que a escola deveria trabalhar mais sobre isso! Não só no dia da Consciência Negra porque respeito é todo dia né?! Meus colegas na escola são minorias negros, na minha turma é um pouco mais de brancos. (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

[...] minha namorada mesmo ela antigamente sofria e ela dizia para ela mesma que tinha vergonha de falar com o professor, com a direção e a direção chega lá no aluno e dizer: *não faz mais isso não* e a direção resolver... ela queria ela mesma resolver entende?! Então tem todo esse lance da pessoa, tanto a pessoa ser tímida quanto a pessoa acabar piorando a situação quando envolve a gestão... [...] mas deveria ser sempre reforçado nos grupos que o bullying é errado, falar para a escola inteira no caso que não é coisa que se faça, pode prejudicar o outro. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

Além desses relatos sobre a falta de intervenção por parte da gestão escolar diante das diversas facetas da violência no âmbito escolar, os estudantes de uma das escolas revelaram que, diante da naturalização e da omissão da gestão diante dessas questões, um grupo de estudantes ousou fazer saudação nazista em sala de aula:

Presencial eles faziam símbolo nazista, tiravam foto, colocavam no grupo, falta de respeito com todo mundo, mandavam figurinha nojenta, de pornô e outras coisas e isso era uma falta de respeito [...] a gente chegou a falar com a vice-diretora e ela foi lá na sala conversar né?! Disse que era para silenciar o grupo, mas também não deu em nada! Depois que ela foi lá na sala eles tiraram outra foto. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] teve uma vez na minha turma que a professora estava falando sobre padrão de beleza e aí foi uma confusão tão grande, tão grande que gerou até saudação nazista! Coisas assim, extremamente absurdas! Foi até comigo! [...] eu que falei totalmente revoltada até sair da pauta que era padrão de beleza! Comecei a fala sobre isso... dentro do debate rendeu uma confusão, mas ainda depois passam aquele paninho e falaram "*não, não é nada... besteira!*" [...] Eu até hoje levo isso totalmente a sério! Eu fiquei magoadíssima! Me senti totalmente ofendida e desrespeitada naquele momento, mas eu tive que me equilibrar de alguma forma, me recompor! Chegou o dia das mulheres, todo mundo fingiu que nada aconteceu, até colocaram plaquinhas nas paredes das escolas e tudo continuou normalmente, sem nada acontecer.... A galera tirou foto fazendo saudação nazista, mas nada aconteceu. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Segundo os estudantes, outro aspecto de negligência da gestão escolar e de seus educadores diante desses episódios de violência e discriminação no cotidiano escolar diz respeito ao *desconhecimento e falta de interesse dos docentes em trabalhar a temática das*

questões étnico-raciais. Chamou nossa atenção a falta de representatividade de pessoas negras no corpo docente, a maioria são heteroidentificados pelos estudantes como brancos. Os entrevistados compartilham a crença de que o pertencimento racial do professor influencia no grau de interesse e envolvimento na temática das relações raciais em sala de aula. Embora se saiba que as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 tornaram obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, seja em instituições públicas ou particulares, fica a critério da instituição e dos docentes incluir na matriz curricular.

Nesse sentido, há o desconhecimento das diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais, como também de outras temáticas relacionadas aos Direitos Humanos.

[...] eu acho que eu nunca cheguei a ter nenhum professor negro no ensino médio. Lembro de uma professora que é negra, acho que só tem ela! A professora de Química que a gente teve na metade do 1º ano. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] não tem nenhuma disciplina na escola que trabalhe sobre isso, é uma questão do próprio professor se ele vai querer dar ou não em Estudo Dirigido. Tem eventos de conscientização em si... só de vez em quando, raramente em Estudo Dirigido que vinha o professor e caso ele quisesse, ele fala sobre ou no dia da Consciência Negra que a gente fez um evento na escola. [...] em Artes eu lembro que veio, mas não é algo frequente... raramente... e em outras disciplinas muuuito menor. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

Nenhum professor tocava muito nos assuntos. Mas teve uma professora em específico que ela criou um debate sobre padrão de beleza e aí padrão de beleza envolve tudo, literalmente tudo! E aí neste debate gerou uma confusão muito grande na turma [...] e aí gerou muita discussão na sala entre mulheres e homens, mulheres pretas e homens brancos e aí foi uma super confusão. (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Alguns professores trazem mais que outros sabe?! Eu via muito isso nas aulas de humanas, normalmente era mais nas matérias de humanas, mas tinha assim de vez em quando. Eu lembro que todo o ano teve palestras de inclusão das pessoas com deficiência, que lá estudavam pessoas com deficiência. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Os fragmentos das entrevistas trazidos acima expõem a fragilidade do espaço escolar em trabalhar a temática das relações raciais. As intervenções parecem-nos ações ainda incipientes, seja pela falta de conhecimento sobre o referencial da história e cultura afro-brasileira e africana, o que exigiria da secretaria de educação proporcionar aos educadores mais espaços formativos, seja em ações de sensibilização sobre a importância de integrar o conteúdo às disciplinas específicas como estratégias de combate à violência racial e de gênero, entre

outras formas de expressão de discriminação e preconceito com as minorias sociais no ambiente escolar.

Em outras pesquisas realizadas no contexto escolar sobre a questão das relações étnico-raciais, tais como a de Silva (2010), que abordou as expressões da identidade de alunos afrodescendentes do ensino fundamental de uma escola pública em Recife-PE e a de Silva e Weinstein (2019), com estudantes do ensino médio de Timbó/BA, também emergiu a questão da manifestação do racismo como assunto a ser ignorado. Ao mesmo tempo em que os estudantes reconhecem a existência das práticas racistas no ambiente escolar, há, também, uma determinada negação em serem alvos delas ou sujeitos dessas práticas, que são disfarçadas de ‘brincadeiras’ no cotidiano escolar. Além disso, também foi verificada nessas pesquisas que ratificaram nossos resultados a postura de omissão da gestão escolar, que não tem feito interferências significativas sobre a temática, sem intervenções educativas com os docentes e com os alunos, bem como falta de conhecimento dos educadores sobre as diretrizes da educação, com foco nas relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, Silva (2010) lembra que a autoridade escolar, quando acionada para apurar as denúncias de violência, precisa exercer seu papel, visto que, ao assumir a pedagogia do silêncio, a escola cria uma fissura na construção da autonomia, da liberdade e na identidade do alunado afrodescendente, reforçando ainda mais a criação de conflitos escolares diante da reprodução de práticas racistas.

O último aspecto identificado se refere às *reações e estratégias de enfrentamento dos estudantes diante da vivência de racismo e outras formas de violência no ambiente escolar*, em que as principais identificadas foram: *confronto por meio da fala* ou *envolvimento em atividades* e projetos escolares com foco no fortalecimento das ações interventivas e de conscientização do racismo e das outras formas de preconceito e discriminação. *Afastamento da situação conflitante* e *busca do autocontrole e da autonomia para resolução do conflito* sem necessitar envolver a gestão escolar, que é vista pelos estudantes como não resolutiva nas intervenções e que pode potencializar ainda mais os conflitos escolares. E o *suporte social* por meio dos amigos, colegas de sala de aula e de alguns professores que são referência para o estudante e têm ‘envolvimento’ na temática em questão:

Quem estava muito comigo neste momento foi uma amiga minha e a gente tava muito próxima. Até hoje a gente é muito próxima. Então eu tive mais apoio dos meus amigos, de alguns professores também, o que me deu forças pra poder continuar. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] foi com meu melhor amigo que assim... ele tem um peso a mais, aí ele tem um problema de ficar suando muito, tava com odor forte no corpo, aí as

peessoas ficaram brincando e falando alto mesmo para ele ouvir... ficava dando apelido... teve um dia dos namorados que fizeram uma carta maldosa para ele chamado ele de cheiroso, zoando... aí sendo que neste dia nossa sala fez todo mundo uma cartinha pra ele, dizendo que essa pessoa não valia a pena escutar. Foi pouco, mas a gente ajudou. (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] teve uma vez na minha sala em 2020, logo no início do ano, que rolou uma brincadeira bem chatinha! Um menino, que tipo, era brincadeira entre meninos, mas tipo ficou todo muito bem incomodado... não era brincadeira que se faça! E aí gerou toda uma polêmica, todo um fuzuêzinho! Um aluno negro que chamou o outro aluno negro de capitão do mato. Lá na sala todo mundo sempre tem muito posicionamento sobre tudo e aí quando acontece alguma coisa do tipo, todo mundo se posiciona muito! (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Esses achados relacionados às estratégias de enfrentamento dos estudantes diante de práticas racistas se aproximam de resultados encontrados em outras pesquisas envolvendo estudantes de instituição pública. No estudo de Ribeiro (2017) com estudantes universitários da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que buscaram o serviço de apoio psicológico após a vivência de situações de racismo na relação professor-aluno, também foi observada a utilização de algumas estratégias de enfrentamento, tais como o recurso da *fala* para confrontar o agressor, utilizá-la em espaços de busca por justiça ou, ainda, no atendimento psicológico como forma de ventilar suas emoções diante do sofrimento vivido. Outro aspecto percebido foi a busca do suporte social, por meio da participação em grupos de pesquisas dentro da universidade, com foco nas temáticas das questões raciais, políticas afirmativas, diversidade e direitos humanos, como estratégia de apoio e fortalecimento. Observamos na pesquisa a importância das intervenções do psicólogo na área educacional junto à equipe multidisciplinar, no entanto, esse trabalho só terá maior efetividade quando houver também um processo de reeducação antirracista por meio de um conjunto de práticas e ações que visem o letramento racial no espaço escolar, a fim de favorecer a compreensão do racismo institucional no ambiente de ensino e construir ações necessárias para o seu combate e prevenir os impactos psicológicos na vida emocional dos estudantes.

5.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIFERENCIAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA X ESCOLA PRIVADA

As categorias temáticas que emergiram com relação às RS de educação escolar foram de um sentido ampliado de escola: *escola objetivada como espaço de convivência social, de construção de relações socioafetivas e de desenvolvimento pessoal e acadêmico; esforço*

peçoal do estudante como estratégia necessária para suprir as diferenças sociais e obter sucesso na vida; escola pública representada como inferior, com menor estrutura, qualidade e conteúdos fracos em relação à escola particular, que é ancorada na imagem social de exclusividade na qualidade; sentido político com a educação escolar pública objetivada como mais democrática e sem diferenciação dos estudantes pelas condições sociais; Ensino Médio [Integral] ancorado como alternativa dentro da educação pública para ingressar ao ensino superior.

No tocante às diferenças entre escola pública x escola privada e o Ensino Médio [Integral] ancorado como alternativa dentro da educação pública, foram assinalados os seguintes sentidos, a partir do contexto institucional: escola pública representada como inferior, com menor estrutura e qualidade em relação à escola particular:

Era boa, mas tinha muito problema em ventilação... os três anos de estudo lá a minha turma teve a sorte de pegar a pior sala que é sem ventilação...a sala que peguei só tinha 1 ventilador para 48 pessoas, aí a gente fazia o protesto lá de ficar sem assistir aula aí eles resolviam! O protesto era assim: a gente não entrava na sala... ninguém da sala entrava. Aí eles colocavam a gente na quadra. E só minha sala que era assim, que tinha esse problema, o resto era tudo de boa e só a minha era assim! (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto, estudante da escola Y).

[...] tem 2 laboratórios, 1 de química e tem 1 laboratório de física. Usamos, mas não tão frequentemente. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto, estudante da escola Y).

[...] o laboratório que tem lá não suporta todo mundo da sala, não tem todos os instrumentos como uma escola pública né?! Não tem! [...] a comida nem sempre era boa, era péssima! Já teve almoço no meu primeiro ano que deu dor de barriga em todo mundo da escola, então quase ninguém comia, não era sempre que eu almoçava. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta, estudante da escola X).

[...] eu sempre levava o meu lanche e às vezes acontecia de ter até confusão no almoço... e teve um dia que o almoço estava tão ruim que os alunos fizeram um tipo de protesto porque o pessoal estava com fome, tinha gente com dinheiro querendo sair para poder almoçar e a coordenação não deixou. [...] mesmo a gente estando certo! Mas dizer que eu comia eu não! Não levava o almoço de casa, mas também não comia lá, eu tinha que dividir o meu lanche para os 3 horários livres. [...] só quando era feijoada lá aí eu realmente comia. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca, estudante da escola X).

Os extratos acima dizem da falta de investimento do poder público na objetivação da infraestrutura das escolas públicas, o que reforça a ancoragem do sentido de assimetria e inferioridade em relação às escolas da rede privada. Corroboram esses resultados os achados da análise prototípica com o termo indutor “Educação escolar para negros”, que emergiu a expressão *educação_inferior* (F=5; OMI=4), que também se refere à escola pública, visto que

a grande maioria dos estudantes da rede pública são negros, como mostraram nossos resultados (70,9%), que estão em conformidade com outros dados estatísticos³⁸.

Czernisz e Pio (2017), em pesquisa bibliográfica e documental, apontaram a desresponsabilização estatal pelas escolas públicas de ensino médio, no qual expõem um quadro caótico, em que, na maioria, faltam laboratórios, quadras esportivas, computadores, professores, entre outros. Na visão das autoras, para que o ensino médio tenha qualidade, é preciso que se tenha mais investimento, o que envolve, principalmente, aprimorar o reconhecimento salarial dos professores, estrutura física e material.

Na pesquisa realizada por Marques (2018), os estudantes assinalaram que seria importante uma estrutura escolar diferente da atual que vem sendo oferecida para eles, de maneira que os fizessem ter entusiasmo em permanecer em jornada integral na escola. Na opinião dos alunos, a escola deveria ter mais salas para realização de atividades diferenciadas, tais como laboratórios e sala de informática, bem como estrutura, com piscina para atividade esportiva, armários individuais para guardarem seus pertences pessoais, sala para repouso no intervalo do almoço.

Outro aspecto importante apontado no estudo é a relação existente entre infraestrutura e a carga horária diária extensa no ambiente escolar, sem proporcionar aos estudantes um mínimo de conforto. Para a autora, a escola, no contexto em que não oferece condições adequadas para permanência estudantil, serve mais como mecanismo de domesticação e controle social para que o jovem não esteja exposto a riscos sociais, visto que manter o estudante em carga horária integral, sem planejamento pedagógico e nem infraestrutura adequada, é insalubre e ineficiente (MARQUES, 2018).

Nesse sentido, manter uma escola em horário integral sem oferecer infraestrutura adequada serve apenas como estratégia de monitoramento das juventudes, com discurso disfarçado de ‘proteção’ para salvaguardar da ‘marginalidade’, como situam (DUBET, 2003; FRIGOTTO, 2005; YOUNG, 2007; MARQUES, 2018; CAMPOS, 2019). Vale lembrar, também, que 70,9% dos participantes da nossa pesquisa são jovens pretos e pardos, o que significa dizer que a escola em regime integral, sem um projeto político-pedagógico exequível, tem sido uma estratégia de biopolítica e biopoder do Estado para controle social da juventude

³⁸ Ver Censo escolar 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 20 mai 22. De acordo com o Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão, em 2020, o percentual de matrículas no ensino médio em Pernambuco por cor/raça na rede pública de ensino foi de 75% para negros e 25% para brancos. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/visualizacao/percentual-de-matriculas-do-ensino-medio-por-cor-raca,986a0217-fcce-4b15-9a5e-bfc26ce0efa3>. Acesso em 24 ago 22.

negra periférica, sem oferecer a esses um projeto de futuro. Diante desse cenário, a própria escola, em muitas situações, por falta de atividades, termina por liberar os estudantes mais cedo, como foi relatado pela estudante abaixo:

Normalmente a gente largava cedo... aí a gente: *Haaa vamos fazer alguma coisa no shopping que é perto!* aí ia pro shopping, ia pra casa. (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Sobre o ensino médio integral estar relacionado à política de controle social da juventude, um estudo realizado recentemente³⁹ pelos pesquisadores do Insper e da Universidade de São Paulo apontou como resultado a relação entre o investimento em escolas em tempo integral ser um fator de redução de homicídio em até 50% com jovens do sexo masculino em Pernambuco. A pesquisa analisou 16 anos de implantação da política de ensino [integral] no estado, o que aumentou o tempo de permanência do estudante no espaço escolar, e que, entre outros aspectos de melhoria na formação educacional, vem possibilitando, também, o afastamento do jovem do contato com o risco social e o envolvimento com a criminalidade.

Além dos aspectos negativos mencionados pelos estudantes com relação à infraestrutura escolar, observamos, também, elogios. Assim, é importante levar em consideração as particularidades de cada escola campo de pesquisa. Por exemplo, na escola Y, 100% dos entrevistados relataram que a merenda escolar era de boa qualidade, contrariamente ao que foi comentado pelos estudantes da escola X, nas falas que foram transcritas acima. Vejamos abaixo as considerações feitas pelos estudantes da escola Y sobre a questão da alimentação escolar:

A alimentação era boa, eu não tinha o que reclamar da alimentação de lá não, porque sempre foi boa. De manhã tinha um lanche, depois almoço e lanche da tarde [...]. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto, estudante da escola Y).

A merenda é muito boa, continua sendo, acho que não mudou... não tinha o que reclamar da parte da comida. (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco, estudante da escola Y).

[...] eu chegava lá na escola já na intenção do almoço! Porque eram bem boas, literalmente eram ótimas as refeições! O almoço era estrogonofe eu fica tipo: *“meu Deus!”*. (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda, estudante da escola Y).

[...] O almoço era bem melhor que os lanches. (Laura, 16 anos, 2º ano, autodeclarada como parda, estudante da escola Y).

Dados semelhantes sobre particularidades na infraestrutura de algumas escolas da rede pública também foram identificadas na pesquisa realizada por Stoski e Gelbcke (2016) em 19

³⁹ Disponível em: < <https://www.bnews.com.br/noticias/nordeste/estudo-em-pe-aponta-que-educacao-integral-reduziu-homicidios-em-ate-50.html>>. Acesso em 17 ago 2022.

escolas públicas de ensino médio de Curitiba e Região Metropolitana. Chamou a atenção das pesquisadoras o relato de uma diretora que afirmou ter bom relacionamento com as instâncias superiores da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR), e que, devido a isso, eram ofertados mais investimentos na estrutura da escola que gerenciava. De acordo Stoski e Gelbcke (2016), o investimento na infraestrutura escolar é uma condição fundamental, visto que é impossível ter qualidade no ensino em espaços precários. O ambiente escolar precisa ser agradável, prazeroso, bem como capaz de oferecer instrumentos que favoreçam a aprendizagem escolar, assim como sejam mais convidativos à permanência dos estudantes.

Outro aspecto nas RS de educação escolar foi a escola pública ser ancorada como inferior, devido aos aspectos pedagógicos de conteúdos fracos:

[...] eu acho que é uma completa roleta russa... [...] porque não existe aquele ensino muito pesado. Eu vejo em dois sentidos [...] os assuntos que estão dando são muitos, muitos leves... enquanto eu no terceiro ano estou estudando radiação, potenciação... coisa básica ainda, tem gente que está na escola privada está em outro nível estudando plano cartesiano, lei de gauss... uma coisa que eu não entendo e acho que é muito desfavorecido para nós de escola pública, principalmente, para quem vai prestar o Enem esse ano, próximo ano... desfavorece, desfavorece [...]. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] tinha coisa assim... que eu ainda tava tentando aprender e eu via que meu amigo que fazia cursinho particular, aulas no GGE, já tinha pego o assunto faz tempo! Eu fazia: “*Meu Deus! Eu não vou conseguir pegar isso!*” foi um desafio muuuuito grande, porque querendo ou não você percebe que existe essa desigualdade no ensino, é complicado... mas dá pra sobreviver. Se organizar direitinho, dá pra sobreviver! (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

No depoimento acima, percebemos a diferenciação da educação escolar na escola pública em relação à privada, pelo ritmo de ensino dos conteúdos, com representações de que, na rede privada, é mais aprofundado, veloz e complexo. Um outro aspecto do sentido pedagógico de inferioridade é a falta de iniciativa dos professores no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes:

[...] Foi um desafio porque eu fui acostumada a estudar em escola particular [...] e eu senti uma diferença muuuuito gritante, muuuuito gritante mesmo! Tanto assim no perfil do alunos, como no perfil dos professores! Eu consegui me adaptar bem graças a Deus, me arrumar lá, arrumar meu cantinho... mas é uma diferença muito grande, muito grande... porque você vê assim que escola particular professora assim acaba dando, não sei... mais atenção ao aluno...eu via muito isso aqui, os meus professores eles me ajudavam muito, mas eu precisava correr atrás eu quem tinha que chegar lá e dizer: “professor eu tô precisando disso, disso...”, se eu não tivesse essa iniciativa, os professores geralmente eles não tinham. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

O que chama a atenção, no entanto, é o que os estudantes dizem sobre o acompanhamento paralelo, em cursinhos preparatórios e aulas particulares, o que reforça a imagem social de exclusividade na qualidade das entidades privadas.

Outro aspecto nas RS de educação escolar foi a escola pública, no sentido de pertença social, ser vista como inferior por ser objetivada como espaço destinado às pessoas com menores condições socioeconômicas e, conseqüentemente, marginalizadas socialmente:

Eu vejo que tem muito *tabu* com a escola pública, porque lá só tem maconheiro, lá só tem favelado, lá só tem... eu vejo que tem! mas assim... depende muito da questão da gestão da escola em si! [...] eu quebrei esse tabu, de que toda escola pública é ruim, e não é isso! Eu antes tinha aquele medo, hoje eu já não desprezo as pessoas pela classe social delas [...] porque antes eu tinha esse pensamento de que “ por ela ser de classe baixa ou classe média tem que me afastar. [...] só porque estuda em escola pública é mal-educado! E não é isso... A educação vem de casa sabe?! (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

Sobre esse aspecto, encontramos resultados semelhantes no QALP, com o termo indutor “*Educação escolar para brancos*”, em que emergiram as expressões: *privilégio* (F=43; OMI=2.9), *dinheiro* (F=8; OMI=2.9), *infraestrutura* (F=7; OMI=2.7), *melhores condições* (F=6; OMI=4.3), *melhor educação* (F=5; OMI=4.4) e *mais oportunidades* (F=23; OMI=3.1), que indicam um sentido de diferenciação da educação escolar na rede pública x privada, bem como associam essas diferenças ao pertencimento social e racial do estudante. A escola privada é relacionada aos estudantes brancos, com mais privilégios e condições materiais para o seu processo formativo, visto que são associados às melhores condições socioeconômicas, dinheiro e infraestrutura, o que repercute diretamente no sentido de melhor educação, melhores condições para a formação acadêmica e preparação para o futuro profissional.

Os achados acima se aproximam do que também foi identificado no estudo de Santos (2021), em que os estudantes do ensino médio da rede pública demonstraram os estereótipos de qualidade do ensino privado em detrimento da escola pública.

No sentido político, a educação escolar pública foi objetivada como mais democrática, em que não se diferencia os estudantes devido às suas condições sociais, bem como lugar onde se acolhe a diversidade:

[...] sempre eu preferi na verdade estar em escola pública, porque sei lá ir para escola particular às vezes gera todo um preconceito, toda uma coisa de classe e isso é bem ruim! Escola pública não tem isso! É misturado com muita gente! [...] gente de todo tipo, pra todo lado! Já no ensino médio lá na minha escola tinha gente do tipo de uma classe já maior, melhor e tal, mas era também muito misturado. Eles não se colocavam de forma diferente para o grupo, e nem percebia que os professores tinham algum tipo de tratamento diferenciado. Era todo mundo tratado igual. (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Observamos nesses dados uma ambiguidade de sentidos em relação ao pertencimento social do estudante. Por um lado, os jovens apontam existir diferenciação no comportamento, costumes e hábitos dos estudantes que são do ensino público e aqueles que são do particular. Por outro, apontam um sentido mais democrático da educação escolar na rede pública, em que não existe diferenciação entre as pessoas por conta do seu pertencimento social e se ancoram na acolhida à diversidade.

Essa objetivação de democratização na RS de educação escolar também emergiu no QALP, com as expressões *igualdade* (F=31; OMI=2.5), *respeito* (F=26; OMI= 2.1), *direito_de_todos* (F=5; OMI=1), *escola_para_todos* (F=5; OMI=3.2), no termo indutor “*Educação escolar para brancos*” e no termo indutor “*Educação escolar para negro*”: *educação_para_todos* (F=10; OMI=2), *inclusão* (F= 6; OMI=2.2), *direito* (F= 14; OMI= 2.1) e *equidade* (F= 14; OMI= 2.1). Tais indicativos revelam que esses jovens estudantes atribuem importância às relações mais igualitárias e democráticas no ambiente escolar, representando, portanto, a escola na condição de espaço público, não apenas com foco na aquisição de conhecimento e aprendizagem, mas como meio de não perpetuação das desigualdades raciais, historicamente marcadas na sociedade e no contexto escolar (OSÓRIO; SOARES, 2005; DUBET, 2003; MELSERT; BOCK, 2015; KUENZER, 2017; BODART, 2022).

O Ensino Médio [Integral] é uma alternativa compensatória dentro da rede pública de ensino devido à crença compartilhada de que ‘tem mais qualidade por conta da carga-horária ampliada’. Para eles, tal organização significa um ‘investimento maior’ do poder público na educação, o que implicará uma melhor preparação para o Enem, para os concursos públicos, bem como para a entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, o *Ensino Médio [Integral] é representado como escola com qualidade* dentro da rede pública:

Eu acho que foi um diferencial, com certeza deve ter tido uma grande diferença! Porque o colégio realmente é um pouco puxado, as coisas lá, pega muito no pé os professores, com certeza deve ter tido uma grande diferença para uma escola com horário normal, que seria só de manhã ou de tarde. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

Foi uma escolha minha. Porque eu acho que conseguiria estudar mais para o Enem e concursos por ser integral. [...] eu acho que é bem diferente de uma escola particular com certeza! Mas oferece muita oportunidade! No Enem você tem as cotas, tem o programa do SSA que você consegue entrar mais fácil, tem essa possibilidade de conseguir passar num concurso ou no Enem mais fácil. [...] eu queria ter estudado em uma escola meio período para poder estudar pro Enem, só que as escolas meio período que tinha ali em volta eu não achava tão legal, aí como tinha a escola X e realmente a escola X é uma referência! Preferi ir para lá! (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

[...] sinceramente primeiro por não poder pagar uma escola particular e ter oportunidade no ensino... a dificuldade de poder achar uma escola que tenha estrutura suficiente para poder ensinar bem, feito o ensino da escola que estudo[...] eu vi que a escola era boa [...] é bem longe, mas é boa. Eu acho o ensino melhor. (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

Eu acho que as pessoas deveriam experimentar esse tipo de ensino integral porque você fica mais preparado academicamente pro seu futuro sabe?! Por ter mais horas de estudos diariamente... [...] Eu tenho amigos que estudam numa escola que funciona só com um turno [...] Eu sinto que as pessoas que estudam no período integral são mais preparadas para vida futuramente, entendeu? Em questão de Enem, em questão de ensino mesmo sabe?! [...] é algo que dá oportunidade demais pro jovem que quer ser algo e não tem muita oportunidade... como é que se fala... não tem muita condição financeira para investir nele... é isso sabe?! É a oportunidade para um jovem pobre que quer ser alguém na vida e não tem dinheiro pra isso, é algo muito bom, tem vários projetos, etc e eu apoio muito isso. (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

[...] coloquei na minha cabeça que eu queria estudar integral (risos). Eu achava que iria conseguir me concentrar mais pela quantidade de aula, que eu iria conseguir me preparar mais pro vestibular, eu ia conseguir aprender mais e no final acabou sendo isso mesmo. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] primeiro que surgiu a oportunidade de estudar num EREM, numa escola de referência no caso e então eu não podia recusar! Acabei saindo do ensino particular para vir para o público. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] você tem mais oportunidades, você tem mais opções de coisas [...] você pode fazer o projeto ganhe o mundo, você pode fazer as eletivas [...] (Mí Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

Nos relatos acima, observamos nos estudantes um discurso em defesa do Ensino Médio [Integral], que é visto por esses como diferenciado e com melhor nível em relação às outras escolas da rede pública de ensino com horário regular, sendo uma alternativa compensatória para os estudantes com menores condições socioeconômicas, que não têm condições de estudar numa escola na rede privada, que é colocada por eles como superior em relação à pública.

A superioridade das escolas integrais em relação às demais escolas da rede pública deve-se seja pelo quantitativo de horas-aula, seja pelas oportunidades diferenciadas e preparatórias para o ENEM, ou, ainda, pelos projetos que oportuniza. Esse discurso ‘salvacionista’ acerca da escola confirma os resultados encontrados em outras pesquisas, tal como a realizada por Dayrell e Jesus (2016), em que verificaram, nas entrevistas em grupo focal com os estudantes do ensino médio, o sentido de escola como espaço significativo para produção de valores: o que é certo e o que é errado, ter respeito pelos outros, a convivência coletiva, bem como a importância para a construção de um futuro melhor: “o aspecto positivo da escola parece residir em suas

promessas de um futuro melhor, que possibilite um trabalho melhor, mas, sobretudo, uma renda melhor” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 415). Esses dados corroboraram, também, os achados da Pesquisa Retratos da Juventude Brasileira (ABRAMO; BRANCO, 2005), feita a nível nacional, e que perguntou aos jovens estudantes a importância da escola para eles. As respostas mais apontadas foram: o futuro profissional (76%); entender a realidade (74%); para as coisas que fazem no dia a dia (66%); e para fazer amigos (66%).

Os achados de Leão, Dayrell e Reis (2011) na pesquisa sobre o ensino médio, a partir da perspectiva dos estudantes, tiveram como aspectos apontados as insatisfações com a escola, principalmente, a questão da infraestrutura, assim como o modelo educacional distante de suas realidades e a relação com os professores e com a gestão escolar. Na pesquisa realizada por Stoski e Gelbcke (2016) com estudantes do ensino médio de escolas públicas em Curitiba, também apareceu a questão da infraestrutura, dos materiais de ensino e do trabalho dos docentes, percebidos, ao mesmo tempo, como negativos e positivos, juntamente com a questão da convivência/socialização.

A RS de educação escolar como *espaço de convivência social e de construção de relações socioafetivas* denotou a escola como um lugar de constituição das relações interpessoais afetivas com os pares e com os docentes. Resultados também emergiram na análise prototípica com o termo indutor “*Educação escolar para negros*”, na zona de contraste com as expressões *amor* (F=6; OMI=1.8) e *amizade* (F=6; OMI=2.6). Vejamos abaixo trechos das entrevistas:

[..] a maioria dos meus amigos já eram da escola, então a gente já tinha contato lá dentro [...]. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] meus amigos estudavam comigo tudinho [...] realmente ficou tudo no colégio as amizades, pra se divertir era no colégio, se fosse pra fazer alguma coisa era sempre no colégio que a gente fazia. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] hoje em dia meus colegas vêm aqui, eu vou na casa dos meus colegas, a gente se reúne... já foi para restaurante, fui para festas, assim entre aspas, quando dá para ir... então tudo isso melhorou muito! Melhorou 100% [...] além da escola ser gigante, muito, muito aluno e ser um ensino integral, então facilita muito a socialização e as pessoas, o tanto de tempo que fiquei por lá, conversando com amigos meus, amigas, fiquei falando sobre assuntos, é uma facilidade muito maior disso. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] fiz amizades muito boas! [...] eu sinto que senti essa proximidade muito maior no ensino integral porque a gente passa o dia todo juntos, então a gente meio que tem uma intimidade maior sabe?! De falar que está com vontade de fazer cocô, de soltar um pum (risos) assim sabe?!...a gente marcava (antes da pandemia) de levar comida, no aniversário de alguém, tipo são coisas que pra

mim foram muito especiais que eu vou levar, pra mim uma experiência de vida assim, a escola pública eu acho que foi bastante importante pra mim [...]. Na disciplina de Estudo dirigido [...] a gente usava mais pra descansar, pra distrair, pra ouvir música [...], jogar... tinha gente que levava dominó, uno, isso realmente distraia a gente da rotina, de ter que sempre estar em aula e sair 20 minutos pra comer. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

A escola virou a nossa casa, a gente só vai para nossa casa mesmo só pra visitar, falar com os nossos pais, e voltar para escola de novo [...]. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

[...] você tem a oportunidade de estar com os professores... o meu professor de biologia criou um grupo pra todos os alunos, a professora de português também, é algo muito superior, quando eu tenho alguma dúvida eu não tive a oportunidade de conversar com meu próprio professor sobre [...] você pode falar num domingo à tarde que eles vão te responder, eles são super bem educados, super gentis e tal, então pra mim é muito diferente, eu prefiro até estar em escola pública por conta dessa abertura dos professores. (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

A relação de proximidade construída com os professores e com os colegas de escola é potencializada pela permanência em horário integral no ambiente escolar. Nesse sentido, para esses jovens estudantes, a escola não é apenas um espaço de construção de conhecimento, mas, também, um lugar de socialização, de vivenciar a juventude, construir amizades e laços sociais, inclusive, com a intimidade, espontaneidade e exposição que são típicos das interações nas suas casas e com os familiares. Dayrell (2007) afirma que uma das dimensões da condição juvenil é a sociabilidade desenvolvida nos grupos de pares, principalmente, em espaços e tempos de lazer e diversão, como também em espaços institucionais, como a escola e o trabalho.

De acordo com Stoski e Gelbcke (2016), a escola é um espaço de intensa interação social entre os alunos, o que permite construir e adquirir novos saberes, por meio das trocas socioafetivas, assim como, também, serve como forma de expressão e manifestação dos diferentes estilos e identidades juvenis. Dayrell (2007, p. 1120) diz que a escola é, também, um espaço aberto a uma vida não-escolar, em que é apropriada pelos jovens estudantes, que a reelaboram e lhes dão novos sentidos.

Na pesquisa realizada por Cruz *et al.* (2018) com estudantes do ensino fundamental da rede pública da Paraíba, identificaram o lazer como essencial para a vida dos adolescentes e jovens, seja nas atividades fora dos muros escolares ou em qualquer atividade extra realizada pela escola. Nesse sentido, os autores pontuam que a escola representa para os alunos não apenas um espaço de aprendizagem formal, mas, também, um espaço de socialização, de construção de vínculos, dos sentimentos, das interações, da convivência, contribuindo para uma melhor socialização e vivenciar a juventude, o que é de grande valor para suas vidas.

A partir das relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, os estudantes também sinalizaram que, para além das competências acadêmicas adquiridas, a escola é, também, o lugar que facilita a aquisição de habilidades socioemocionais, bem como onde desenvolvem a autonomia e a liberdade:

[...] melhorei a comunicação, a minha socialização mudou muito.... Porque antes eu era muito fechado, muito retraído e agora sou mais participativo, fiz novas amizades muito boas! (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] era um sonho estudar longe pra poder pegar transporte público e eu me achar... então eu acho que isso foi bom pra mim, pois eu sempre fui muito privada de fazer muitas coisas, por conta de ser mulher e minha mãe não queria que eu tivesse toda essa liberdade pra poder sair, sendo que hoje eu consigo ter uma cabeça de poder sair por aí [...]. Eu sabia o caminho de ir pra escola a pé, de rotas de ônibus diferentes, de metrô ou subir pela praia e depois ir andando, coisa que eu não faço porque era muito longe, mas eu sabia. [...] ter essa liberdade, ter uma proximidade a mais com outras pessoas e ter vários momentos de experiências diferentes. [...]. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Sobre esses aspectos, há o alinhamento ao artigo 35 da LDBEN (Lei 9394/96), em que o ensino médio tem por objetivo proporcionar ao educando o aprimoramento como pessoa humana, que inclui nesse processo a formação ética, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A participação e o envolvimento dos jovens nas atividades escolares como jovens protagonistas e em outras atividades extraclasse constrói um sentido de pertencimento ao espaço escolar, de modo que, quanto mais se sentem integrados à escola, maiores são as possibilidades de pertencimento e desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, socioemocionais e de aprendizagem:

[...] eu fui coordenadora no 3º ano, também fui selecionadora dos protagonistas do ano passado. [...] é junto com os coordenadores protagonistas, com os professores. Eles observam o perfil do aluno, o comportamento, notam também influência, tudo isso... acaba sendo um pouco cansativo... mas, pra mim valeu a pena, pra mim foi ótimo! Foi ótimo assim em relação a tudo! Tanto em desenvolvimento pessoal porque eu aprendi muita coisa sendo protagonista, muuita coisa! Principalmente a ter paciência... foi ótimo! A parte de liderança também. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Fazer amigos, prestar atenção nas aulas, nas dicas dos professores e participar das reuniões, participar também dos projetos da escola. (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como pardo).

Os achados acima corroboram com Santos (2021), na pesquisa com estudantes do Ensino Médio [Integral] de escolas públicas no município de Recife-PE, sobre o protagonismo estudantil ser uma ação de reafirmação da identidade juvenil, o desejo de representar seus pares

nas decisões escolares e um ato político de resistência diante das diversas circunstâncias de violência vivenciadas no contexto escolar. O estudo revelou, ainda, que a gestão escolar era manipuladora e utilizava a proposta educativa dos ‘jovens protagonistas’ para controlar os comportamentos dos estudantes, aspecto também presente no relato de uma das entrevistadas:

[...] organiza e ajuda a gestão e os professores a manter a escola literalmente organizada. A gente organiza a fila do almoço, o lanche, essa questão do refeitório. Quando tinha algum evento na escola, a gente é quem ia lá, agendava, organizava... Quando tinha alguma confusão, a gente chegava lá na diretoria e falava... fulana olha aconteceu isso e isso, repassava as informações dos ocorridos pra elas lá. Realmente é muito cansativo, é puxado... você sai mais cedo das aulas, um pouco mais cedo pra abrir o refeitório, pra organizar tudo, qualquer coisinha eles vão lá e te chamam. Tem que contar fila! Organizar fila! E principalmente o pessoal de 3º ano é assim muito espreitado! Então, às vezes, queria bater de frente...e tudo mais. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

De acordo com Santos (2021), o protagonismo é exercido como uma ação política estudantil diante dos processos de desamparo, violência, negação de direitos e exclusão social vivenciados no âmbito escolar. Os jovens escolhem permanecer nesse espaço porque nutrem a esperança de protagonizar os seus próprios futuros.

Outro aspecto relacionado às RS de educação escolar diz respeito às *motivações dos estudantes para realizar o ensino médio na modalidade [integral]*. Identificamos como motivo *a situação socioeconômica da família*:

Foi mesmo por questões financeiras creio eu, porque quando eu fui pro público foi quando a minha irmã nasceu aí apertou um pouquinho mais as coisas e tudo mais, e aí minha mãe trabalhava de frente pra escola, na mesma rua assim... aí tinha essa questão de “Haaa já está por perto aí, eu já sei como é, e tudo mais” [...] e foi mais uma questão financeira mesmo. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] porque eu saí da particular desde o 8º ano, para estudar o 9º ano na municipal, na pública... então eu via as nossas condições, via meu pai apertado, e ele não queria que nem eu e nem minha irmã saísse do particular, sendo que minha irmã saiu no 2º ano para estudar no F. M [...] e eu saí no 8º para estudar no 9º por aqui por perto, e aí quando foi no final ano lá no B. onde estudei no 9º ano eles passam uma lista da escola que você quer envie sua matrícula direto, não tinha que fazer pelo site, esperar abrir vaga não, era direto e aí eu não queria nenhuma escola por aqui, na verdade, era meu sonho estudar longe para pegar ônibus (risos). (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] pra mim essa mudança de nunca nem ter estudado numa escola pública, não saber nem como era foi realmente difícil para mim, eu até chorei dizendo mãe eu quero ficar, mas também teve a parte financeira, e já que meus pais não podiam pagar a mensalidade de lá, eu tinha bolsa, mas nem com a bolsa ... então foi uma dificuldade financeira que eu realmente não esperava que a gente tivesse, é como se fosse um impacto grande pra mim, então como tem uma escola perto polivalente, meus pais até queria me matricular lá, mas aí

minha mãe chegou pra mim e disse: Eu quero lhe matricular em uma escola boa, então foi aí que ela me matriculou na escola X. [...] foi uma coisa assustadora pra mim, porque eu nunca tinha visto assim ...era o pessoal que bagunçava, era aquele pessoal que fumavam uns também, tinham aquelas meninas que engravidavam mais novas, tinha de tudo um pouco, coisa que lá no particular podia ter, mas não era tão assustador assim, já ali eu fiquei realmente assustada, mas quando foi da metade do ano já pra o 3º ano eu consegui realmente me adaptar. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

Nas falas acima observamos o estranhamento que a escola pública trouxe para estudantes que, antes, eram da rede privada e tiveram que se adaptar à realidade social da escola pública e ao perfil diversificado do alunado. Os depoimentos acima falam das diferenças sentidas por alguns estudantes ao terem que se adaptar ao universo plural e democrático da escola pública, conviver com estudantes expostos a situações de vulnerabilidade, o que, de certa maneira, ‘assusta’ os que são de outra realidade social.

Nas entrevistas, identificamos um pequeno grupo de estudantes que relacionou à escola [integral] *a possibilidade de ingresso ao ensino superior por meio das cotas que são oferecidas aos alunos de escolas públicas*, conforme é estabelecido pela Lei nº 12.711/2012:

[...] muita gente lá fez isso... tipo, muita gente de lá no 3º ano fez cursinho para estudar pro vestibular...mas aí eu não sei se foi uma estratégia do tipo: eu entrei aqui só por conta das cotas, coisa do tipo ou pra economizar pra pagar cursinho depois, mas muita gente fez cursinho no 3º ano. [...] alguém que estava lá, eu sabia diretamente, pois convivia comigo ... o filho da minha madrasta, ele tava lá para conseguir depois as cotas, pois a mãe e o pai dele tinham condições de pagar uma escola particular, mas ele foi pra lá por conta das cotas! (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

No Enem você tem as cotas, tem o programa do SSA que você consegue entrar mais fácil, tem essa possibilidade [...]. (Laura, 16 anos, 2ºano, autodeclarada como parda).

Esses achados têm relação com a pesquisa sobre a migração de alunos para o ensino médio público, realizada pela economista Ursula Mello, que é pesquisadora da Barcelona Graduate School of Economics. Na entrevista dada à BBC⁴⁰ no final de 2020, ela apresentou o estudo que utilizou os dados do Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no período de 2008 a 2015, que mostraram um aumento significativo de estudantes que eram da rede privada até o ensino fundamental e que optarem pelo ensino médio público, de modo que, em 2013, o aumento foi de 15% e, em 2015, de 34%. De acordo com a pesquisadora, o movimento tem sido mais expressivo entre alunos pretos, pardos e indígenas, que representam 33%, enquanto, entre os alunos brancos, o aumento foi de 24%.

⁴⁰ Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55225891>>. Acesso em 07 jun. 2022.

A conclusão da pesquisa é que, de fato, houve uma migração de alunos que, possivelmente, têm um padrão socioeconômico diferenciado em relação à média da escola pública. Porém, esses não são os alunos mais ricos do Brasil. De acordo com a pesquisadora: “São estudantes de famílias que provavelmente faziam grande esforço para manter seus filhos em escolas privadas no ensino fundamental e que acabam decidindo colocar os filhos em escolas públicas no ensino médio, porque há um ganho nessa escolha”.

A referida lei foi fruto de uma conquista histórica e estratégica dentro das políticas públicas, que teve como objetivo tornar o acesso ao ensino superior mais democrático e igualitário, visto que, por meio dela, foi possível mudar a cor e o perfil socioeconômico dos estudantes das instituições federais de ensino superior. Só após 6 anos de aplicação dessa lei, em 2018, é que tivemos, pela primeira vez, a constatação pelo IBGE de que os estudantes pretos e pardos, oriundos das escolas públicas e de baixa renda, passaram a ser, finalmente, maioria nas universidades públicas, representando 50,3%. No atual contexto político brasileiro, esse percentual tem diminuído novamente, por conta dos diversos desmontes do poder público com as políticas públicas, bem como os sucessivos cortes orçamentários destinados às instituições federais de ensino superior, o que tem comprometido a entrada e a permanência desses estudantes.

A escola de referência também tem sido uma *estratégia para fazer cursinhos pré-vestibulares para complementar a formação educacional*, com o objetivo de potencializar, ainda mais, as chances de entrada no ensino superior, bem como tornar possível o atingimento das metas e objetivos pessoais e profissionais, conforme segue abaixo o relato de uma estudante:

Eu ainda tive algum apoio, suporte por fora [...] eu tava fazendo pelo Pró, eu estava estudando pelo Pró, então eu consegui conciliar a escola com o cursinho porque tinha esse suporte, então conseguia ainda correr atrás, mas foi muito complicado mesmo. [...] foi uma luta, que eu passava a semana toda estudando integral das 7h às 4h40 e no sábado eu estudava de 8h00 da manhã até 7 horas da noite lá na federal (risos) e eu moro em Candeias! (risos). Eu chegava em casa nove e meia, dez horas da noite... então foi puxadíssimo, puxadíssimo, correr atrás! (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Esse aspecto relacionado à lógica meritocrática do esforço pessoal para suprir as diferenças sociais e obter sucesso na vida também foi observado na pesquisa de Melsert e Bock (2015), em que os jovens pobres significaram a ideia do esforço individual como estratégia para ascender socialmente e superar a pobreza e suas difíceis condições de vida.

5.6 VIVÊNCIA JUVENIL NO ENSINO MÉDIO [INTEGRAL] E OS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL

Neste bloco temático, os principais tópicos identificados foram: *rotina escolar e o desgaste físico e emocional no processo de adaptação ao ensino [integral]; Ensino Médio [Integral] e os impactos da pandemia na saúde mental dos jovens estudantes.*

Com relação à *Rotina escolar e o desgaste físico e emocional no processo de adaptação à jornada em tempo integral*, os estudantes relataram ter menos tempo livre para lazer e descanso, assim como expressaram se sentirem cansados e exaustos no Ensino Médio [Integral], principalmente, no processo de adaptação inicial, diante de uma jornada intensiva de estudo a que não estavam acostumados. Além disso, alegam ter pouco tempo para as relações sociais extra muro escolar, bem como viver a juventude, visto que, durante a semana, só conseguem, muitas vezes, retornar para casa apenas para realizar suas necessidades básicas, tais como tomar banho, jantar e dormir, diante do desgaste físico e emocional. Dos treze estudantes entrevistados, nove comentaram sobre essa questão:

[...] antes, eu só estudava apenas no período da tarde, então eu ficava mais livre... era uma coisa que eu até brincava dizendo que eu não tinha vida fora da escola, a minha vida era dentro da escola. Porque era de manhã até de tarde. Chegava em casa de noite, comia e dormia...então a mudança foi essa, essa questão da rotina que era mais puxada. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] no começo que foi bem cansativo se acostumar com essa rotina, no 1º ano foi complicado, mas depois acostuma e foi questão de costume [...] no começo eu não gostei nem um pouco, queria sair do colégio, queria mudar, depois que acostuma não quer sair mais do colégio, o colégio é bom! (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] eu escutei muuuito relatos, muitos relatos de pessoas que estavam exaustas de acordar de manhã vir para escola, dormir na própria escola no meio das aulas, porque não dormia direito, cansados... isso eram muuuitas pessoas, muitas pessoas que tavam com dificuldade de se adaptar ao ensino integral. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] eu não aconselho integral pra ninguém! Porque é bastante cansativo, quando você chega em casa ou você descansa ou estuda ou faz as coisas de casa. Eu achava assim bastante pesado [...] no meu primeiro ano de integral eu só chegava em casa assim e dormia... dormia até o outro dia, nem me alimentava direito. Já no terceiro eu estou mais acostumada, voltei para o handball, coisa que eu fazia no 8º ano [...] ainda dá tempo de fazer algumas coisas em casa. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] tive que me esforçar bem mais, tanto para me acostumar com o ensino integral, também porque são mais aulas, mais matérias, mais energia....

Separar bem o meu tempo para fazer as atividades. (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] chegava já cansada, a única coisa que eu fazia quando chegava era o quê?! ia jantar e dormir pra no outro dia ser a mesma coisa. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

[...] eu fui adequando aquele tempo né para ir focando nas disciplinas, entendeu?! Porque como era puxado eu chegava em casa já cansado e não tinha mais tempo pra ficar focando nas disciplinas. (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como pardo).

No início eu ficava muito cansada, mas depois de duas semanas eu comecei a me acostumar. Então no começo eu tava acordando muito tarde, como era integral eu acordava de manhã [...] aí mudou um pouco meu horário de sono [...] no começo foi puxado, mas depois até que gostei. Eu gosto da escola e de ser integral. (Laura, 16 anos, 2ºano, autodeclarada como parda)

Assim, minha primeira impressão foi “*vai ser muito cansativo*” porque minha rotina não era acostumada com isso de passar muitas horas no colégio, etc. Aí depois eu fui me acostumando e tal com o sistema do colégio. Mas do 1º ano para o 2º ano eu só decidi ficar porque não tinha nada que não me agradava naquele colégio e eu só decidi ficar mesmo. (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

Sobre o desgaste físico e mental relatados pelos participantes, vale lembrar que as atividades que promovem o bem-estar e o prazer, bem como manter o fortalecimento do convívio social são fatores de proteção para a saúde mental juvenil. Dados apontados em outros estudos recentes, realizados com estudantes do Ensino Médio Integral, também revelaram os aspectos identificados em nosso estudo. No estudo de Marques (2018) com estudantes de uma escola pública estadual em Rondonópolis-MT, os jovens relataram aspectos negativos relacionados à rotina escolar, tais como o intenso desgaste físico e emocional, assim como manifestaram bastante descontentamento em relação à carga horária em tempo integral, sendo registrado o esvaziamento de alunos da escola.

Na pesquisa de Gasparini (2022), jovens do ensino médio da rede pública e privada de uma cidade do interior de São Paulo apontaram aspectos que favorecem a saúde mental, diante dos sofrimentos psíquicos decorrentes dos conflitos familiares e rotina escolar em um contexto pandêmico: momentos prazerosos em seus cotidianos, que geram bem-estar, bem como poder contar com uma rede de apoio.

Nossos participantes mencionaram, também, sobre o quanto o desgaste físico e mental tem causado sofrimento psicológico diante do excesso de atividades escolares, da jornada em horário integral extensiva e com pouco investimento em atividades voltadas ao fortalecimento da saúde mental dos estudantes. Além disso, também apontaram a infraestrutura escolar ineficiente, que não proporciona conforto ou espaços de lazer e recreação voltados à integração

e ao convívio social dos estudantes. Vejamos abaixo a fala de uma estudante sobre essa questão:

[...] no integral me cansou mais, tanto físico quanto psicológico. Não foi à toa que quando foi em 2019 acho que uma pressão maior e eu acabei tendo umas crises de ansiedade por conta do integral! De tanta tarefa! Era uma pressão muito grande e aconteceu de eu passar uma semana e tinha dia que eu não queria ir para a escola porque eu não estava me sentindo bem indo para a escola... Só queria ficar em casa, às vezes, nem dava vontade de levantar da cama. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

O excesso de obrigações e pressões acabou desenvolvendo crises de ansiedade, o que também foi identificado no estudo realizado por Santos (2021), em que os jovens estudantes relataram os sentimentos de desespero, tristeza e desalento. Para esses, chorar no espaço escolar é algo muito comum diante das grandes demandas de atividades escolares, da pressão pelos prazos das tarefas e obrigações, o que denotou a sensação de impotência e realização das atividades em ritmo frenético, como se fossem robôs.

Os dados epidemiológicos e sociais apontam que a fase do ciclo vital situado entre a adolescência e juventude tem sido um período considerado ainda mais vulnerável para o desenvolvimento de condições de saúde mental e adoecimento psíquico. A saúde mental envolve aspectos multifatoriais, tais como as dimensões psicológicas, biológicas, sociais e estruturais do contexto em que o sujeito está inserido, seus níveis de risco, vulnerabilidade social, falta de acesso aos direitos sociais, tais como educação, moradia, saúde e saneamento básico, que também são fatores produtores de adoecimento psicossocial. (GASPARINI, 2022; BAUER; PAULA; EVANS-LACK, 2021; OMS, 2022).

De acordo com o relatório de saúde mental da Organização Mundial de Saúde – (OMS, 2022), a faixa etária da adolescência envolve fatores de vulnerabilidade e oportunidades para a saúde mental. A depender do contexto ambiental, podem oferecer proteção ou serem fatores de riscos para vivenciar problemas de saúde mental. Isso posto, verificamos em nossos dados, bem como em outros estudos que também apontam que, no contexto brasileiro, os condicionantes sociais relacionados à questão de gênero, raça, classe, orientação sexual, território e religião têm potencializado situações de adoecimento psíquico, principalmente, devido à exposição a situações de opressão, desigualdade, preconceito e violência, que foram ainda mais intensificadas no contexto sociopolítico atual (OMS, 2022; GASPARINI, 2022; DA SILVA CABRAL, 2022; SANTOS, 2021; BAUER; PAULA; EVANS-LACK, 2021; AKOTIRENE, 2019; ALMEIDA, 2019).

Ressaltamos que a temática da saúde mental e do adoecimento psíquico na população juvenil vem sendo uma preocupação crescente no Brasil e no mundo, principalmente, no contexto pós-pandemia. Conforme a OMS (2021), a depressão é uma das principais causas de

sofrimento psíquico na população juvenil, e o suicídio é considerado a terceira principal causa de morte entre jovens de 15 a 19 anos. Além disso, 50% dos transtornos mentais iniciam antes dos 14 anos. Estima-se que, após a pandemia, a prevalência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse na população juvenil no Brasil tenha aumentado entre 50% e 60% (GASPARINI, 2022; BAUER; PAULA; EVANS-LACK, 2021; OMS, 2022; OMS, 2021).

Os efeitos da pandemia e do ensino remoto na saúde mental e na formação escolar dos estudantes foi outra questão que identificamos em nossos achados. O desgaste mental e os impactos emocionais se potencializaram⁴¹ ainda mais no período da pandemia de SARS-CoV-2. O enfrentamento de sentimentos de medo, angústia e solidão, devido às restrições no convívio social, o aumento de conflitos familiares, a dificuldade no processo de adaptação ao ensino remoto trouxeram sofrimento psíquico, bem como a necessidade do suporte emocional dos estudantes diante do cenário vivenciado:

[...] eu queria que os professores tivessem mais empatia! mais empatia porque é uma situação crítica esse lance de isolamento social e continua sendo [...] eu vejo tanta gente, tanta genteeee, tantos alunos que tem um parafuso solto tentando fazer atividade e tipo assim é tanta atividade que você precisa fazer, é tanto vídeo aula de meia hora, 40 minutos que o aluno fica doido! [...] não tem como você ser uma máquina de estudo e fingir que está tudo bem. [...] enquanto você está fazendo um monte de atividade no google *classroom*, tem meio de milhão de pessoas morrendo no Brasil! Não tem como colocar tudo isso na cabeça e organizar, pelo menos de repente não! (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] houve a morte do meu pai e a morte também da minha avó que sofria de Alzheimer e que também morreu de Covid. Com isso abalou muuuuito o meu psicológico [...] e como agora tá esse negócio de pandemia essas coisas. [...] eu mesmo confesso que eu me sinto totalmente perdida, sem saber como vai ser de agora em diante! Mesmo com essa pandemia, eu já não sei mas por onde começar de tanta coisa! Foi pressão por conta da escola porque era integral, era tarefa lá, tarefa cá que não parava, eram as aulas *online* [...] quando eu tinha meu pai, eram muitos planos, muitos projetos, muitos sonhos e depois que ele faleceu foi tudo por água abaixo, a gente já não sabe, nem eu e nem minha mãe. Estamos tentando fazer as coisas aos poucos, mas assim... a gente se sente muito perdida. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

[...] a questão de trabalhar mais o psicológico é importante, ainda mais agora no meio de uma pandemia. (Laura, 16 anos, 2º ano, autodeclarada como

⁴¹ A título de exemplo, temos os casos ocorridos em duas escolas de referência no ensino médio da rede pública estadual, localizadas em Recife-PE, no dia 08 de abril de 2022, em que houve crises de ansiedade coletiva nos estudantes e foi necessário o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e Corpo de Bombeiros para contenção dos sintomas, tais como falta de ar, tremores, crise de choro, desmaio, entre outros sintomas de ansiedade. A Organização Mundial de Saúde (OMS) indica um aumento de 25% nos Transtornos de Ansiedade após a pandemia, sendo que o Brasil tem o maior índice de pessoas afetadas no mundo (18,6 milhões). Dados disponíveis em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2022/02/26/pesquisa-ansiedade-e-assunto-mais-buscado-por-brasileiros-na-pandemia.htm?cmpid> >. Acesso em 13 jun 2022.

parda).

[...] eu adoraria assim... que tivesse uma pessoa que assim... olhasse a saúde mental dos alunos! Acho que seria muito importante! [...] saber como os alunos estão em casa, como eles estão conseguindo [...] trabalhar a autoestima [...] algumas pessoas que são mais quietas, pessoas que tem cortes pelo corpo, algumas pessoas mesmo e assim não ignorar que isso está acontecendo. Chamar pra conversar, ter apoio! (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

Olhe essa pandemia me atrapalhou pra caramba! [...] eu tava com um intercâmbio marcado pra ir ao Perú e aí do nada pandemia! Quando começou essa pandemia comecei a ficar em casa e me vi doida! *“Meu Deus, eu passava o dia na escola e agora não tô fazendo nada agora em casa! O que vou fazer da minha vida?”* [...] você pega o ritmo, você pega um ritmo de uma forma e quando você para você fica doido, você fica querendo fazer alguma coisa. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Ser estudante da rede pública em tempos de pandemia representou um desafio ainda maior. Para além dos efeitos psíquicos, devido à perda de familiares e pessoas próximas, os efeitos psicológicos coletivos provocados pelo cenário de emergência, desastre e incertezas também trouxeram implicações para o processo de aprendizagem dos estudantes, tais como a sensação de estar perdido, a exaustão, a ansiedade e o medo. Uma das repercussões foi a dificuldade em manter a concentração e a atenção nas aulas no formato não-presencial:

[...] quando tinha o presencial minha facilidade de entender o assunto era melhor, já depois que teve o ensino híbrido ficou um pouco mais dificultoso. [...] mesmo que você tivesse prestado atenção era como você tivesse esquecido tudo sabe?! Já aconteceu de tanto eu ficar olhando pra aquela tela uma hora eu ir no Whatsapp conversar com alguém porque eu já não conseguia me concentrar, aquela agonia de eu não conseguir prestar muita atenção... e às vezes não tinha vontade de assistir aquela aula. Era assistir aula por obrigação, mas eu sabia que era uma obrigação necessária [...] (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

[...] na minha realidade, é totalmente diferente o fato de que eu estudo pela internet, o que antes eu não fazia de jeito nenhum por conta de que realmente eu não consigo me concentrar numa coisa só [...] (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

O ensino remoto eu não consegui muito aprender as coisas... eu senti dificuldade para assistir aula. (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como pardo).

[...] pra mim é muito complicado para aprender pelo computador, eu consigo muito melhor no presencial. (Laura, 16 anos, 2ºano, autodeclarada como parda).

A disciplina remota pelo aplicativo eu não consigo aprender... eu tenho mais facilidade de aprender presencialmente, por isso que estou indo para escola no rodízio. A questão do contato com o professor, na sala a gente pode ter um contato maior, fazer perguntas, tirar dúvidas e pelo celular, *online* o tempo é curto e às vezes não dá para nada. (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como

branco).

De início foi horrível né?! A gente não esperava que fosse ficar desse jeito! Era muito difícil da gente prestar atenção, fazer as coisas! Muitas atividades! (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

No começo foi bem complicado, porque já era bem complicado entender em sala de aula e por internet só mandando atividade e a gente se virando pra fazer é bem complicado! Ficou bem mais difícil pra entender as coisas e aprender. Muita coisa que eu iria aprender no 3º ano eu não consegui compreender nem o básico porque é bem complicado passar aquilo só por internet a pessoa ter que ficar pesquisando pra responder. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

As falas acima retratam os efeitos negativos das aulas em formato não-presencial para a aprendizagem escolar, bem como para o desenvolvimento intelectual, afetivo-emocional e social dos estudantes, que tiveram de se adaptar a uma nova realidade de ensino que exigiu desses ter autonomia, iniciativa e liberdade para administrar o seu próprio processo de aprendizado, por meio de uma plataforma em que a mediação interativa com seus pares e com os professores era limitada ou em processo de aprendizagem.

Ademais, outra problemática mencionada pelos estudantes tem relação com a falta de infraestrutura doméstica para acompanhar as aulas *online*, ou seja, a denúncia da inadequação do espaço das moradias para a atividade intelectual, tais como não ter internet, celular ou mesmo o espaço reservado em casa para as atividades escolares, o que diz dos efeitos do capitalismo, colonialismo e do racismo nas condições de vida desses estudantes:

Nossa eu tive muuuita, muita dificuldade... até hoje! [...] primeiramente eu não tenho um computador, fazer tudo pelo celular, aí chega notificação e isso acaba me distraindo muito e eu pessoalmente sou uma pessoa muito distraída... aí eu acabo me complicando muito [...] em 2020 eu não consegui, na verdade, eu parei no meio do ano e no final do ano eu fui atrás para recuperar as notas, mas eu parei completamente, me senti perdido [...] aqui na minha casa eu não tenho assim um lugar muito pra estudar, alguma coisa assim, eu não tenho um... assim, não me sinto confortável, aí piora mais. (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] pra mim foi muuuito difícil porque eu tava sem computador, eu tava com meu celular quebrado, ele está quebrado ainda! [...] eu moro com meus pais e minha irmã pequena, minha irmã é muito hiperativa e aí a questão de barulho, a questão de internet, conexão ruim, aí assim que começou a pandemia, que anunciou a quarentena a gente ficou ainda um período sem aula, tipo assim fazendo nada... (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Além dessas dificuldades enfrentadas devido à falta de condições no ambiente doméstico, outro desafio relatado pelos estudantes diz respeito à preparação dos professores ao modelo de educação não-presencial, em que foi notório o despreparo tecnológico e acadêmico de alguns no processo de adaptação à nova modalidade de ensino. De acordo com os

participantes, ficou mais evidente, principalmente, no primeiro ano de pandemia, em que se depararam com uma realidade de muitos meses sem aula, bem como a falta de organização no cronograma das disciplinas em sistema remoto, de maneira que algumas só funcionaram com atividades assíncronas, como foi o caso de Projeto de vida e Empreendedorismo, Biologia, Geografia, Química, Artes e Física. Seguem abaixo extratos dos estudantes sobre essa problemática:

[...] alguns professores ainda tavam conseguindo passar atividade pelo *classroom*, teve professor que pela idade e tudo mais tinha dificuldade de mexer com internet, então a gente ficou um período sem, acho que foi uns 4 meses... eu sei que a gente não teve nem 1 e 2 unidade, e aí na 3 unidade voltou tudinho, aí começou a ter aula com os professores e tatatal. E aí foi que a gente conseguiu estabilizar um pouquinho o negócio, mas foi puxado demais, puxadíssimo. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] no papel era muito bonito, *Haa vai ter tais aulas*, mas eu só tinha 5 aulas: era português, matemática, sociologia, educação física e história... somente essas! já os outros enchiam a gente de exercício e mais exercício, a gente lia, tentava entender, mas não conseguia, porque a gente precisava dessa aula no google meet e realmente não tinha. As aulas ocorriam em horário aleatórios e quando tinha algum problema com o professor a gente ficava esperando o link e nada.... até os professores que davam aula ficavam perguntando a gente qual era a próxima aula e se ia ter essa próxima aula e geralmente não tinha. E às vezes saía mudando, então não tinha um horário certo. Uma hora era de manhã, outra hora ficou para tarde, mas era só de 5 disciplinas! Dizer que tinha todas não tinha. Era uma disciplina por dia, dessas 5 disciplinas [...], as outras disciplinas que não tinha como: projeto de vida, geografia, biologia, química, artes, física. Então essas disciplinas eram atividades e eles pediam para a gente assistir aquelas aulas do educa PE, só que a gente começou, mas depois foi todo mundo se desestimulando ou nem assistia aula, não fazia atividade, não fazia nada... Alguns alunos realmente estavam sentindo essa dificuldade, já comigo eu pelo menos tentava [...] eu forçava a tentar aprender pelo menos alguma coisa, mesmo com a dificuldade. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

[...] agora temos aulas de todas as disciplinas *online* pelo *google classroom*. Até extras e eletivas! Fala sobre as atividades, corrige... esse ano tá sendo melhor! ano passado (2020) era mais desorganizado mesmo! Não tinha o e-mail institucional, eu notei assim mais organizado esse ano! (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] esse ensino à distância foi muito complicado no início, as pessoas não sabiam lidar direito [...] cada semana era mais de 30 atividades para eu fazer, vídeo de 40 minutos... 40 minutos não, 1 hora! 1 hora de vídeo aula... de um assunto que eu não entendia, eu queria perguntar, mas perguntar pra que, se o professor não tava mais ao vivo. [...] tava todo mundo perdido. Hoje em dia, eu posso dizer que até melhorou um pouco porque tem professores específicos que é como se eles não vissem, eles só passam o vídeo, só passam a atividade e pronto e você que se vire para fazer entendeu?! (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

Esclarecemos que os depoimentos dos estudantes sobre o contexto da pandemia e seus

impactos psicológicos e na educação escolar não faziam previamente parte do roteiro de perguntas das entrevistas. Porém, como utilizamos um modelo de entrevista semiestruturado, houve abertura para que pudessem compartilhar espontaneamente sobre assuntos que achassem relevantes. Desse modo, conseguimos acessar conteúdos relacionados à angústia do momento vivido da pandemia, experiências de violência que alguns vivenciaram ou presenciaram no contexto escolar, tais como racismo, bullying e assédio sexual, que também será problematizado nas análises dos resultados deste trabalho.

Santos (2021) relatou que os participantes abordaram as dificuldades e os desafios enfrentados em seu processo de escolarização no cenário da pandemia. Outro aspecto comum aos nossos resultados, que identificamos também no estudo de Santos (2021), tem relação com a avaliação negativa que os jovens fazem da modalidade de ensino em sistema remoto, que foi a estratégia utilizada pela rede estadual como forma de não interromper o ano letivo por conta da pandemia. A falta de infraestrutura diante de recursos metodológicos inadequados, assim como, também, a falta de concentração e atenção foram os elementos mais citados para justificar o difícil processo de aprendizagem no modelo não-presencial. Por outro lado, valorizam a aula presencial, pois, o professor tem uma relação mais próxima e, dessa maneira, conseguem aprender de forma mais proveitosa, achados que também se alinham ao que os jovens da nossa pesquisa mencionaram.

A dimensão relacional construída no espaço escolar com os pares, com alguns professores e profissionais da gestão é ancorada pelos jovens como um suporte emocional e rede de apoio, além de consistir em diferencial para a formação educacional. Constitui, também, importância para o seu desenvolvimento socioafetivo e para o processo identitário (CRUZ *et al.*, 2018; SANTOS, 2021):

[...] uma coisa que eu admiro muito nesse colégio é que eles têm uma intimidade muito forte com os alunos, eles se envolvem muito com outros alunos, parece até amizade de fora entendeu? Tanto professores, como direção, eles tocam muito nisso e eu achei isso muito bonito porque traz a vontade dos alunos virem para o colégio, não só para estudar entendeu?! Mas porque gostam de estar no colégio (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco, estudante da escola Y).

[...] tive professores que me ajudaram a focar no assunto, me explicaram o passo a passo pra ajudar a compreender o assunto (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como pardo).

[...] é uma coisa surreal para mim, no pouco tempo que fiquei presencial, eu percebi que era totalmente diferente da minha antiga escola porque as pessoas realmente estão ali apenas para aquilo, diferente de algumas escolas que as pessoas brincam, correm pela sala e tal. [...] as pessoas realmente param pra manter a atenção, o que me faz ter a atenção totalmente focada no professor.

(...) os protagonistas acolheram muito bem a gente, eles são super gente boa, muito gentis, educados, estão sempre com a gente, as pessoas lá são muito legais (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

[...] os professores eles falam mais quando eles veem que o aluno tem o perfil do Programa Ganhe o Mundo ou dos Jovens Embaixadores eles pegam mais no pé, dá mais um incentivo. Realmente, quando eles percebem que o aluno tá interessado... Então eles falam de uma forma geral, mas aí vai tanto do aluno ir atrás e do professor também continuar lá incentivando (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] de aprender mais cada vez mais com outras pessoas, observar outras pessoas, seus comportamentos, ter uma troca de mão dupla com todo mundo que me relacionei, aí teve a experiência também de vender Brownie, comecei a fazer trança no cabelo de outras pessoas na escola também, fui me aperfeiçoando e tal (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Esses achados corroboram os posicionamentos de outras pesquisas, tais como a de Marques (2018), em que os estudantes demonstraram valorizar muito mais a proximidade afetiva construída com os professores do que a quantidade de conteúdos ensinados, além de também terem manifestado preferir um formato de aulas mais dialogadas e com metodologias interativas, em relação às aulas mais expositivas.

Na pesquisa realizada por Dayrell, Leão e Reis (2011), os estudantes apontaram a falta de diálogo com os docentes e a gestão como um aspecto negativo na relação, tendo em vista alguns desses serem considerados como figura de referência e, dessa forma, o descontentamento com os educadores pode levar a um clima negativo, que dificulta o processo de aprendizado e subjetivação dos jovens como alunos.

Para Stoski e Gelbcke (2016), os estudantes intuem a centralidade da relação professor-aluno e valorizam os docentes que os reconhecem como sujeitos. Para as autoras, uma boa relação construída com os professores pode favorecer o aprendizado e estimular os jovens a permanecer no espaço escolar.

Esses aspectos também estão em consonância com a pesquisa de Cruz *et al.* (2018), que confirma os nossos achados. A dimensão interativa com os adultos de referência constitui a base relacional do desenvolvimento dos estudantes, de maneira que valorizam a mediação pedagógica dos docentes na sua vida escolar, seja por meio de debates e dinâmica em sala de aula que os mobilizam em direção à reflexão crítica e à aquisição de novos conhecimentos, seja no acompanhamento personalizado. Nesse sentido, tais resultados contradizem os referentes teóricos da geração clássica da psicologia, que aponta com uma das características típicas dos jovens a questão da rebeldia contra os adultos.

5.7 PROJETOS E OBJETIVOS DE VIDA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO [INTEGRAL]

Neste último bloco temático, abordaremos sobre os resultados das análises de dados relacionados aos projetos e objetivos de vida dos estudantes, por meio da análise prototípica e da análise de correspondências múltiplas com as variáveis gênero, cor/raça e renda familiar, com o termo indutor: “*Meu projeto de vida*” no QALP, bem como a análise de conteúdo das entrevistas e da escala de objetivos de vida.

5.7.1 Relações entre os projetos de vida e os objetivos de vida dos estudantes: variação dos conteúdos representacionais

Os objetivos de vida são considerados aspectos importantes do projeto de vida, pois têm como característica motivar a construção das diversas dimensões que compõem o projeto vital, bem como dar sentido aos esforços realizados no cotidiano. (DAMON, 2009; HURTADO, 2012).

Nesse sentido, a categorização dos dados da escala de objetivos de vida foi obtida por meio da análise baseada nos princípios da escala *Likert*, em que a média é calculada por meio das 5 alternativas de respostas dadas pelos participantes, conforme o grau de importância atribuída em cada questão na escala de objetivos de vida, sendo 1 (não tem nenhuma importância), 2 (pouco importante), 3 (mais ou menos importante), 4(muito importante) e 5 (extremamente importante). A escala teve um total de 25 componentes, relacionados às 7 categorias temáticas, conforme foi construída por Robert e Robins (2002), que são: *Econômicos, Estéticos, Hedonista, Políticos, Pró-social, Relacionais/familiares e Religiosos*. A partir da categorização dos dados, organizamos a média e o desvio padrão de cada componente. Na tabela 2, o resultado geral:

Tabela 2 - Escala de Objetivos de vida – Resultados gerais

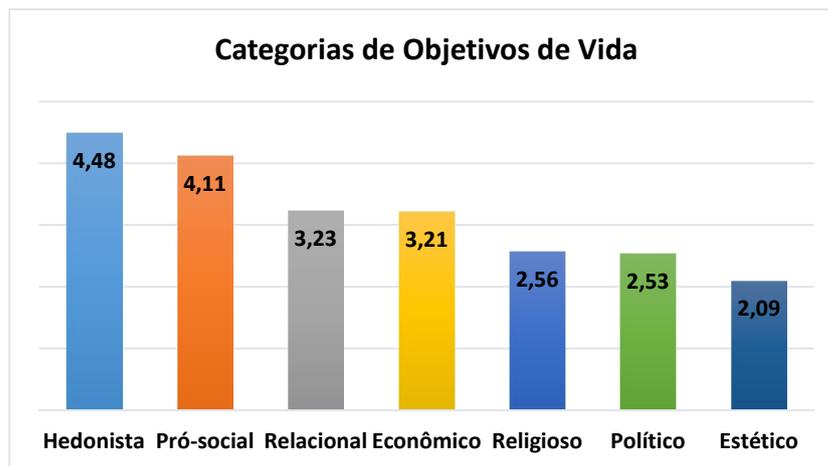
ESCALA DE OBJETIVOS DE VIDA/LIFE GOALS SCALE		
	Média	Desvio Padrão
Econômico	3,21	0,22
Ter um emprego que pague um alto salário.	3,66	0,78
Ter um alto padrão de vida	2,73	0,92
Ter casa própria	4,26	0,71
Ter uma profissão de grande status social.	2,40	0,87

Montar meu próprio negócio.	3,20	1,27
Fazer faculdade de uma profissão que dê dinheiro.	3,06	1,28
Estético	2,09	0,13
Ser um/uma grande esportista (atleta).	1,46	0,80
Ser um/uma bom/boa artista (profissional da música, ator/atriz, artista plástico/a, dançarino/a, etc).	2,73	1,06
Hedonista	4,48	0,22
Ter uma vida cheia de emoções.	4,20	0,74
Experimentar coisas novas e diferentes.	4,60	0,80
Viver em outro país.	4,20	0,74
Divertir-me.	4,93	0,24
Pró-social	4,11	0,19
Trabalhar como voluntário/a na comunidade.	3,46	0,88
Fazer algo para construir um mundo melhor.	4,53	0,80
Ajudar pessoas necessitadas.	4,46	0,61
Fazer faculdade de uma profissão que ajude pessoas.	3,60	1,20
Lutar contra o preconceito e discriminação.	4,53	0,80
Político	2,53	0,095
Envolver-me com política.	2,53	1,30
Tornar-me um/uma líder comunitário/a.	2,53	1,49
Relacional	3,23	0,08
Ter filhos.	2,66	1,13
Ter um bom casamento ou bom relacionamento.	3,93	1,23
Ter boas relações com a minha família.	3,20	1,37
Ter muitos amigos.	3,13	1,25
Religioso	2,56	0,02
Dedicar-me à vida religiosa.	2,46	1,40
Participar de atividades religiosas (Ex: Ir à igreja, culto, salão, centro, terreiro, etc.).	2,66	1,44

Fonte: Análise da Escala de Objetivos de vida dos estudantes (CABRAL, 2022).

Ao realizarmos a organização dos dados (Gráfico 1), a partir das médias obtidas em cada categoria da escala dos objetivos de vida em relação ao grau de importância para os estudantes participantes da pesquisa, encontramos o seguinte resultado:

Gráfico 1 - Escala de Objetivos de vida por ordem de importância para os estudantes



Fonte: Análise da Escala de Objetivos de Vida dos estudantes (CABRAL, 2022).

Os resultados acima apresentados (tabela 2 e gráfico 1) mostram que os objetivos de vida dos jovens estudantes participantes da pesquisa, a partir dos projetos e metas que almejam conquistar, seguem na seguinte ordem de importância para eles: em primeiro lugar, *objetivos hedonistas* (M: 4,48 e DP: 0,22), em segundo lugar, *objetivos pró-sociais* (M:4,11 e DP: 0,19). Na sequência, identificamos os *objetivos relacionais/familiares* (M:3,23 e DP: 0,08), em quarto, a categoria *econômica* (M: 3,21 e DP:0,22), com média e valor de importância semelhante ao objetivo relacional/familiar. As categorias dos objetivos de vida *religiosos* (M:2,56 e DP:0,02), *políticos* (M:2,53 e DP:0,095) e *estéticos* (M: 2,09 e DP:0,13), tiveram médias menores em relação às demais categorias. Resultados semelhantes, com baixo grau de importância atribuído aos objetivos religiosos, políticos e estéticos para os projetos de vida de estudantes do ensino médio, também foi encontrado na pesquisa realizada por Hurtado (2012).

Com relação à variação da expressão dos conteúdos representacionais dos projetos de vida na Análise prototípica, o terceiro termo indutor foi “*Meu projeto de vida*”. Na figura 3 abaixo, trazemos os dados identificados na análise prototípica realizada pelo IRAMUTEQ:

Figura 3- Análise prototípica das evocações dos jovens estudantes sobre “Meu projeto de vida”.

<= 2.97 Rangos >2.97

Zona do núcleo			Primeira periferia		
Evocações	F	I	Evocações	F	I
Planejamento	31	2.2	Futuro	47	3
Estudar	22	2	Trabalhar	35	3.8
Família	19	2.5	Objetivo	31	3.3
Elementos de contraste			Segunda periferia		
Evocações	F	I	Evocações	F	I
Felicidade	13	2.8	Dinheiro	14	4.4
Organizar	13	2.7	Sonho	12	3.8
Importante	8	1.8	Viver_bem	8	4.2
Vida	6	1.5	Estabilidade_financeira	5	3.6
Ajudar	5	2	Faculdade	5	4.2
Motivação	5	2.8			
Dedicação	5	1.4			

<15.78 frequência >=15.78

Fonte: CABRAL (2022).

O núcleo central (parte superior esquerda) foi composto pelas palavras: *planejamento* (F=31; OMI=2.2), *estudar* (F=22; OMI=2) e *família* (F=19; OMI=2.5). As palavras *planejamento* e *estudar* dizem sobre as estratégias formais encontradas e/ou percebidas pelos jovens estudantes para conseguirem alcançar suas metas e objetivos para o futuro. Estudar significa, para eles, investir na formação profissional para atingir seus desejos e metas planejadas. A palavra *família* teve uma evocação bastante significativa na análise prototípica, componente do núcleo central da representação social de projeto de vida para os estudantes, visto que teve uma alta frequência e elevado grau de importância para eles. Além disso, foi um aspecto que teve bastante relevância na análise de especificidades dos conteúdos representacionais em função da renda familiar, do gênero e da raça/cor, no qual foram observadas variações na representatividade e nos sentidos compartilhados pelos estudantes, em função dos aspectos interseccionais dos grupos. Na análise de correspondências múltiplas, *família* se mostrou bastante expressiva, principalmente, com as variáveis: estudante branco, masculino e renda de 3 a 4 salários mínimos, que sobrerrepresentaram a expressão, que teve 86% da frequência do termo na análise de especificidade.

Nesse sentido, percebemos que *família* representa uma das temáticas centrais do projeto de vida juvenil, visto que também foi uma temática recorrente nos relatos das entrevistas individuais com os jovens e, na escala de objetivos de vida, emergiu como o terceiro objetivo

de vida mais importante para os estudantes. Os objetivos de vida na *dimensão relacional/familiar* que apresentaram as maiores médias nessa categoria foram: *ter um bom casamento ou bom relacionamento* (M:3,93 e DP:1,23) e *ter boas relações com a minha família* (M: 3,20 e DP:1,37). A dimensão relacional/familiar foi uma temática bastante recorrente nos relatos das entrevistas dos estudantes, como vemos abaixo:

Não importa o que eu fale ou queira fazer, se eu falei no começo que eu quero ir pra fora do Brasil, porém eu vou pensando sempre nelas (mãe e irmãs), no melhor para elas, não importa a minha idade, não importa sobre o que eu queira fazer da minha vida, sempre vai ter elas no meio porque elas são pessoas extremamente importantes para minha vida, eu nunca deixaria elas pra trás, eu nunca faria algo pensando só em mim. (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

[...] ter mais contato com a minha família, estabelecer uma relação mais saudável com meus amigos, com minha família ou até em relacionamento amoroso mesmo em geral. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta)

[...] minha família, poder dar uma condição de vida melhor a eles. (Laura, 16 anos, PD, 2ºano)

[...] beneficiar a minha família né?! Que quando eu estiver trabalhando eu vou ter uma condição melhor e assim poder ajudar. (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco)

Minha família principalmente. Ter uma família, uma casa, um carro, um emprego. Casar com a namorada, claro! (Thiago, 17 anos, PT, 3º ano).

Eu acho que assim, as pessoas que me apoiaram, me ajudaram a chegar onde quero, eu acho que as pessoas ao meu redor que assim me ajudaram e eu sempre vou estar ajudando [...] casar e construir família. (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

Poder ajudar muitas pessoas...meus pais, meus colegas de sala, meus colegas que eu tenho ainda contato. (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como pardo).

No cruzamento dos achados, identificamos a centralidade da dimensão relacional/familiar na constituição dos projetos vitais dos estudantes. Esses dados confirmam a importância da dimensão relacional/familiar, pois almejam ter uma condição de vida melhor, não apenas para benefício próprio, mas para as pessoas próximas com quem possuem vínculo afetivo, tais como o núcleo familiar, companheiro/a e amigos (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; DAMON, 2009; MÁXIMO, 2012; CAÚ, 2017; WELLER, 2014). A literatura aponta resultados similares nos casos dos jovens com baixas condições socioeconômicas. Em nossa pesquisa, os jovens oriundos de camadas populares foram mais da metade dos participantes, 133 (91,7%), cuja renda familiar é de até 2 salários mínimos e que evidenciaram esse sentido. Na pesquisa de Caú (2017), 64,2% do público-alvo do estudo declararam renda de até 2 salários mínimos,

bem como expressaram a importância de ajudar a família. Já no estudo de Hurtado (2012), com jovens estudantes de escola pública em São Paulo de contexto de vulnerabilidade social, os objetivos relacionais/familiares foram os que receberam maior média por parte dos sujeitos da pesquisa, bem como 11% das metas no projeto de vida ligado à realização familiar.

A questão familiar está vinculada ao desejo expresso no projeto de vida em ajudarem suas famílias a melhorarem suas condições de vida, sobretudo, devido às condições socioeconômicas precarizadas em que vivem. Desse modo, analisamos que a progressão nos estudos, por meio da entrada no ensino superior ou técnico, associada à possibilidade de melhor remuneração cria nos jovens uma expectativa de melhoria das condições financeiras da família.

Nesse contexto, foram encontrados resultados similares em outras pesquisas. Máximo (2012), em estudo realizado com jovens aprendizes egressos de famílias com renda média entre 2 e no máximo 4 salários mínimos, identificou que a inserção profissional precoce representou o escape às dificuldades financeiras de suas famílias, devido às condições precárias de sobrevivência familiar. Na pesquisa feita por Weller (2014) com jovens do ensino médio, foi encontrada centralidade, no que se refere ao tema da família, em dois principais aspectos: O sentido do trabalho como forma de apoiar as necessidades de suas famílias e, por outro lado, o desejo de constituírem suas próprias famílias. Na tese de Caú (2017), também apareceu como projeto de vida dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária a questão de ajudar a família e o desejo de constituírem sua própria família.

Esses resultados denotam que os jovens relacionaram seus objetivos de vida ao bem-estar que podem proporcionar para pessoas próximas. Ter um futuro promissor também representa casar, ter filhos e conquistar um bom trabalho, que proporcione autonomia financeira, resultado similar ao encontrado por Amazonas (2010). Silva (2015) identificou nos jovens aprendizes o desejo de ajudarem suas famílias e a remuneração recebida como contribuição no orçamento doméstico. Dayrell (2016) também constatou em pesquisa realizada a questão da centralidade do tema família no projeto de futuro dos jovens. As questões familiares, juntamente com a temática do trabalho e do namoro, são os principais motivos de preocupação e angústia entre os jovens.

Mendes e Ford (2021), em pesquisa realizada com jovens de camadas populares, constataram, também, a importância da remuneração, por meio da inserção no mercado de trabalho como uma maneira de garantir uma condição de vida melhor para si e para seus familiares. Damon (2009), em pesquisa realizada em 2003 com duzentos jovens norte-americanos entre 12 e 26 anos, também verificou que a família é uma categoria central dos projetos vitais. Para esses, em primeiro lugar, o sentido de projeto de vida está diretamente

ligado à família, ficando a carreira e as realizações acadêmicas como preocupações secundárias. De acordo com Damon (2009, p.74), a meta principal é a família. As outras metas, tais como se formar em uma faculdade, conseguir um emprego bom, morar sozinho são direcionadas para que formem suas próprias famílias. Mendes e Ford (2021), em pesquisa realizada com jovens em situação de institucionalização, também encontraram como temática central dos projetos de vida os aspectos socioafetivos relacionados à família. Para além da inserção no trabalho, a centralidade na vida pessoal, representada pela família ou na rede de apoio, equivale ao lugar de proteção e amparo.

Na primeira periferia da análise prototípica (parte superior direita da figura 3), as palavras que tiveram alta frequência e menor nível de importância para os participantes foram: *futuro* (F=47; OMI=3), *trabalhar* (F=35; OMI=3.8) e *objetivo* (F=31; OMI=3.3). As expressões *futuro*, *objetivo* e *trabalhar* apontam para um sentido complementar ao que está presente no núcleo central das RS do projeto de vida para os jovens, e sugere a construção de um futuro que lhes proporcione o crescimento em uma carreira profissional, a conquista de metas e planos, bem como uma mudança de lugar social.

Sobre a relação entre investimento numa carreira profissional e ascensão social, também identificamos resultados semelhantes em outras pesquisas. Caú (2017) identificou entre os estudantes relação entre a educação como forma de integração, ascensão social e mobilidade social, mesmo nos casos em que a opção profissional do jovem não tinha nenhuma relação com a educação profissional ofertada de forma integrada ao ensino médio. Nesse sentido, a escola e a formação educacional são vistas pela juventude como possibilidade de mobilidade social.

Silva e Cruz (2018) encontraram nos sentidos compartilhados pelos jovens a questão da inserção no mundo do trabalho, por meio do Programa Jovem Aprendiz como uma forma de os jovens participantes investirem na melhoria de suas condições de vida e de futuro e, assim, obterem ascensão social e conseguirem seu lugar no mundo, por eles denominado de ‘ser alguém na vida’.

Damon (2009), ao problematizar a questão do projeto vital de muitos dos jovens com foco no sucesso profissional como sinônimo do ‘ganhar dinheiro rápido’, aponta sobre o quanto isso pode reforçar o valor social da acumulação do sucesso material, que, em muitos casos, pode levar o jovem à sensação de vazio desalentador que sobrevém após o encanto inicial da satisfação pessoal se esgotar.

Mendonça *et al.* (2018), em levantamento realizado sobre o estado da arte de pesquisas brasileiras com foco na juventude e seus projetos de vida produzidas na última década,

identificaram forte correlação entre produções acadêmicas cujo foco incluía educação e trabalho como vias de acesso dos jovens à cidadania ou à possibilidade de um futuro melhor.

No terceiro quadrante (parte inferior esquerda da figura 3), que corresponde à zona de contraste, as evocações expressas pelos participantes foram: *felicidade* (F=13; OMI=2.8), *organizar* (F=13; OMI=2.7), *importante* (F=8; OMI=1.8), *vida* (F=6; OMI=1.5), *ajudar* (F=5; OMI=2), *motivação* (F=5; OMI=2.8) e *dedicação* (F=5; OMI=1.4). As palavras *motivação*, *dedicação* e *organizar* dizem respeito aos comportamentos e habilidades, apresentados pela lógica do mundo do trabalho, para a construção do projeto de vida e seu processo de execução, portanto, relevantes para o êxito no que foi planejado por eles/elas para o futuro. As evocações *felicidade*, *vida* e *importante* remetem ao sentido de projeto de vida mais relacionado aos aspectos afetivos e subjetivos do que aos relativos ao mundo do trabalho.

Esses achados confirmam os objetivos de vida *hedonistas*, tais como *experimentar coisas novas e diferentes* (M: 4,60 e DP: 0,80) e *se divertir* (M: 4,93 e DP: 0,24), que foi considerado o primeiro na ordem de importância para os estudantes na escala de objetivos de vida e está relacionado, principalmente, aos prazeres da vida, à busca por uma vida que traga felicidade, satisfação e realização de desejos. Essa categoria teve um baixo desvio padrão, o que significa dizer que houve pouca variação nesse objetivo de vida para os estudantes, o que representa uma homogeneidade na importância atribuída no projeto vital dos estudantes. Nas entrevistas, também encontramos relatos relacionados a esse *aspecto afetivo-emocional nos projetos de vida*:

Olha, eu penso, primeiro eu quero conseguir estabilidade emocional, com certeza assim, cuidar da minha saúde mental. [...] no futuro eu me imagino assim: uma senhorinha muito chique, já doutorada entendeu? Viajando horrores para dar palestras, morando numa casa assim de varandinha branca, uma casa de campo, mas uma casa chique! E assim, em relação a casamento e filho eu não penso muito nisso não (risos), eu vou ser bem sincera, eu olho pra minha carreira! então eu me imagino assim, uma pessoa muito viajada, que faz muitas coisas. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta)

[...] trabalhar com alguma coisa que eu goste [...] eu penso assim que eu não quero só ter um carro, uma casa, um filho, tá casada, isso eu quero, mas o que me importa mesmo é que eu esteja feliz ao lado da minha família, se Deus permitir, a minha mãe ainda viva e com os meus amigos a minha volta (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

Eu tenho um sonho em fazer faculdade de psicologia fora do país. [...] desde pequena que falo que quando eu crescer vou morar fora do Brasil ou vou fazer intercâmbio. [...] eu sempre tive isso na cabeça. [...] Eu pretendo trabalhar numa pizzaria no Canadá (risos), qualquer pizzaria seria muito bom, ganhar pizza de graça e eu adoro pizza. [...] um trabalho de au pair que a família lhe paga, eu pesquisei e achei sobre au pair [...] se eu conseguir vai ser maravilhoso. (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

Eu acho que projeto de vida você tem que pensar em você! Tipo, meu projeto de vida é pra minha vida e não pra vida de outra pessoa! Se por exemplo acontecer de eu entrar pra vida de outra pessoa a gente se adapta no meu projeto de vida e no dela. Entra num relacionamento por exemplo, eu vou me adaptar ao projeto de vida dela e ela no meu, pra assim caminhar junto. Mas assim eu não acho necessariamente que eu precise planejar e fazer meu projeto de vida pensando em outra pessoa! [...] curtindo momentos, viajando e tal. (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

A dimensão *hedonista* ou *afetivo-emocional* encontrada em nossos achados, nas diversas estratégias metodológicas de coleta e análise dos dados, confirma a centralidade dessa categoria na construção do projeto de vida dos estudantes. A busca pelo bem-estar pessoal e de manter uma saúde emocional estável, pós contexto pandêmico, tem se revelado um aspecto primordial para esses estudantes. O foco no bem-estar psicossocial, no aqui e agora, também nos remete às estratégias e recursos que esses estudantes têm buscado para manter a saúde emocional diante de um contexto neoliberal marcado pela sociedade do desempenho pós-moderna, que de acordo com o filósofo Byung-Chul Han (2015) mantém uma constante autocobrança pela alta performance do sujeito por meio de um excesso de positividade, o que gera sentimento de insuficiência pessoal, culpa, esgotamento mental e angústia diante de um futuro cercado de incertezas, e desta forma, um projeto de futuro que já nasce morto.

Dayrell e Carrano (2014) apontam, o lazer e a diversão fazem parte da dimensão juvenil. Nesse caso, ter espaços e momentos para experiências prazerosas em suas vidas. Para esses estudantes, construir uma carreira profissional que lhes permita condições financeiras melhores, que proporcione uma condição de vida melhor e, por conseguinte, ajudar seus familiares é um fator importante e também tem relevância para seus projetos de vida. Porém, a vontade de viver bem e ter experiências diferentes na vida emergiu com um grau de prioridade maior em relação aos projetos profissionais e familiares.

Na pesquisa de Caú (2017) com jovens do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, entre as expectativas, surgiu, embora com um quantitativo menor de respostas, os desejos de ser feliz, ter paz, viajar para o exterior e ter saúde. Na pesquisa de Hurtado (2012), os objetivos de vida, tais como ser feliz e ter uma vida cheia de emoções, correspondeu a 2% das respostas dos estudantes. Acreditamos que o grau de importância da dimensão hedonista pode ter sido reflexo do período de restrições sanitárias com a pandemia, em que os prazeres da vida, tais como sair e se divertir foram suspensos temporariamente e, com a retomada do plano de convivência esses aspectos, emergiram com um grau maior de relevância na vida dos jovens.

A palavra *ajudar*, no terceiro quadrante da análise prototípica, aponta para um sentido de projeto de vida não apenas com foco no âmbito individual, por meio das realizações e

conquistas pessoais dos jovens, mas, também, para ajudar nas necessidades de sobrevivência de suas famílias, que são, em grande parte, de baixa renda. A expressão *ajudar* também aponta para um sentido mais ampliado, que remete ao componente coletivo, ao desejo de fazer diferença no mundo, de ajudar as pessoas, de contribuir para a transformação social, por meio da agentividade. Sobre essa dimensão mais coletiva na construção do projeto de vida juvenil, também identificamos resultados semelhantes na escala de objetivos de vida, em que emergiu o objetivo de vida *Pró-social*, tais como *fazer algo para construir um mundo melhor* ($M:4,53$ e $DP:0,80$), *lutar contra o preconceito e discriminação* ($M: 4,53$ e $PD: 0,80$) e *ajudar pessoas necessitadas* ($M: 4,46$ e $DP:0,61$) como o segundo na ordem de importância para os estudantes. Além disso, o termo indutor “*Educação escolar para negros*” também emergiu na análise prototípica, no segundo quadrante, as expressões desigualdade ($F=28$; $OMI=2.8$), racismo ($F=25$; $OMI=3$) e preconceito ($F=21$; $OMI=3.1$), o que reforça o desejo dos estudantes de construir um mundo melhor, livre do preconceito e da discriminação. Esse aspecto, mais voltado para o bem-estar coletivo e com foco na transformação social, também foi observado nos relatos dos estudantes nas entrevistas, como temos abaixo:

[...] meu foco é ser pesquisadora, atuar como pesquisadora. [...] eu acredito que essa questão da pesquisa você atinge um público, assim dependendo do público que você quer atingir e isso faz diferença na vida das pessoas sabe? Um estudo desenvolvido que vai beneficiar um grupo X, Y, que vai ter um alcance... então eu penso em ser pesquisadora justamente por isso, porque eu queria contribuir de alguma forma, então eu acabei muito me identificando muito com a área, gosto muito de estudar, de leitura, de pesquisar.... no geral eu gosto muito de fazer isso, então é isso que eu quero pra mim. Então esse benefício acaba sendo mútuo né? Tanto pra mim como para outras pessoas. (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] eu acredito que quanto mais eu me conheço, mas eu posso ajudar o próximo e possa ser um exemplo pra alguém um dia... eu talvez possa querer ajudar essa pessoa a ela se reconstruir, a ela se conhecer melhor e o que aconteceu comigo, de quebrar certos pensamentos, essas coisas e eu acredito que eu possa fazer isso com alguém. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

[...] como a área que escolhi (ser delegada), eu poderia ajudar outras pessoas. (Laura, 16 anos, 2ºano, autodeclarada como parda)

[...] ser empresário, investir em ONGs, projetos ambientais. [...] eu acho que existe diversas maneiras de você contribuir com o mundo. E a maneira mais eficaz que realmente funciona é com dinheiro! (risos) Apesar de existir diversas outras coisas como recursos ambientais, você poder ajudar a natureza, salvar a vida assim... como um médico... o que mais implica no mundo é o dinheiro, tudo se move com dinheiro por conta do capitalismo, então o que eu acho é que a melhor maneira de você mover o mundo, de você mudar o mundo pode ser para pior ou melhor, é através do próprio dinheiro. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como pardo).

Porque onde eu treino o espaço é público, então como eu sou uma pessoa muito focada por vida, eu acho que meus companheiros de time, ver isso e se sentem inspirados sabe?! Então sobre inspirar pessoas [...] muitas vezes têm pessoas que ficam nas arquibancadas vendo a gente treinar, muitas pessoas novas também que ver a gente treinando e isso pode trazer desejo pelo esporte, acho que isso pode beneficiar muita gente. (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

Os achados acima remetem ao que Damon (2009) nomeia como projetos vitais nobres, em que a finalidade da vida dos sujeitos atende a um duplo objetivo, que envolve a busca simultânea da felicidade individual e coletiva, baseados na ética, nos valores morais e no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir com algo para as outras pessoas ou criar algo novo, que seja da sua autoria e que beneficie o mundo. Enfatiza, também, a questão de o projeto de vida se comunicar com o mundo além do eu, o que implica um projeto vital, com foco não apenas em si mesmo, mas em fazer algo que possa contribuir e trazer impacto positivo para a vida de outras pessoas e para o mundo.

Nos achados de Hurtado (2012), essa categoria apareceu na quarta posição entre os objetivos de vida dos estudantes, bem como observou que o grupo dos jovens sem projeto de vida definido foram os que tiveram a menor média para os objetivos pró-sociais.

Caú (2017), em seus resultados, também identificou um sentido de projeto de vida relacionado ao pertencimento social. Os jovens relataram ser bastante gratificante poder ajudar a sua comunidade, a partir dos conhecimentos adquiridos em sua formação, visando a um projeto de vida com foco na melhoria das condições de vida não apenas de seus familiares, mas, também, dos membros da sua comunidade.

O estudo de Moura e Menezes (2012) com jovens do movimento *hip hop* em Caruaru-PE apontou a dimensão de projetos individuais e coletivos nos participantes, de maneira que as expressões culturais no movimento *hip hop* acionaram processos de conscientização para agirem em prol do coletivo, de organização em grupo e atuação comunitária, bem como fortaleceu o compromisso da participação político-social e da juventude para o exercício da cidadania.

Leão, Dayrell e Reis (2011, p.140) problematizam sobre esse aspecto do projeto de vida juvenil mais voltado para as questões sociais, em que o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas e contribuir com causa maiores, em muitos casos, podem nem serem alcançados durante a vida do jovem. Como exemplo, a questão de extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo.

A dimensão coletiva e o envolvimento da juventude também foram observados em pesquisa⁴² recente, realizada pela Organização Não-Governamental Atados, em 2021, sobre o voluntariado no Brasil, em que identificou um aumento da participação das pessoas em atividades sociais pós-pandemia, e que o público mais engajado nas ações sociais é, principalmente, o público jovem na faixa etária entre 18 e 34 anos.

A segunda periferia (parte inferior direita) foi composta pelo seguinte conjunto de palavras: *dinheiro* (F=14; OMI=4.4), *sonho* (F=12; OMI=3.8), *viver_bem* (F=8; OMI=4.2), *estabilidade_financeira* (F=5; OMI=3.6) e *faculdade* (F=5; OMI=4.2). A palavra *faculdade* remete ao desejo de investimento na formação profissional, por meio do ingresso ao ensino superior, que é visto pelos estudantes como uma forma de se obter reconhecimento social e conquistar o trabalho estável e duradouro. As palavras *dinheiro*, *estabilidade_financeira*, *sonho* e *viver_bem* complementam o sentido sobre o investimento na formação, associado ao retorno financeiro que pode vir do trabalho formal e estável que uma profissão de prestígio ou, pelo menos, uma profissão valorizada socialmente pode proporcionar. O dinheiro, capaz de garantir meio de sobrevivência e sustento das necessidades pessoais e familiares, bem como a renda fixa por meio de um emprego que proporcione independência e estabilidade financeira, além de boa remuneração, que proporcione uma melhor qualidade de vida, estão introduzidos nesses sentidos.

Nas suas associações, os jovens nos disseram sobre a formação e o projeto de vida como meio de realização de sonhos, ter mobilidade social por meio do acesso aos bens de consumo, tais como comprar uma *casa*, *ter carro*, *viajar*, entre outros desejos. Esse aspecto também foi identificado na escala dos objetivos de vida, em que a dimensão *econômica* foi considerada a quarta na ordem de importância para os estudantes e teve como objetivos mais relevantes para esses: *ter uma casa própria* (M: 4,26 e DP: 0,71) e *ter emprego que pague um alto salário* (M:3,66 e DP:0,78). Dentro dessa perspectiva, encontramos relação com os resultados emergidos na segunda periferia, em que apareceu o seguinte conjunto de palavras: *dinheiro* (F=14; OMI=4.4), *sonho* (F=12; OMI=3.8), *viver_bem* (F=8; OMI=4.2) e *estabilidade_financeira* (F=5; OMI=3.6), que correspondem aos mesmos núcleos de sentido do objetivo de vida relacionados à categoria econômica.

Ademais, também verificamos semelhanças entre esses achados e os resultados obtidos na Análise de Correspondências Múltiplas, como o termo indutor: *Meu projeto de vida* no cruzamento das variáveis de cor/raça, gênero e renda familiar dos estudantes, em que o eixo

⁴² Disponível em: < <https://www.bemparana.com.br/noticia/na-pandemia-cresce-em-31-o-interesse-pelo-voluntariado#.YrpGInbMLIU>>. Acesso em 27 06 22.

horizontal no polo positivo, denominado como *padrão de adulto valorizado socialmente*, apresentou proximidades entre os participantes do gênero masculino, cor/raça parda e renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e o campo léxico, composto por elementos tais como: *casa, família, vida e terminar_os_estudos*. Essas palavras ratificam a importância da dimensão econômica nos projetos e metas do estudante com perfil de baixa renda, negro e do sexo masculino, que são os que têm maior taxa de evasão escolar, devido à necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho para suprir as necessidades de sobrevivência e sustentação pessoal e familiar (DUBET, 2003; MUNANGA, 2004; DAVIS, 2009; DAVIS, 2016; ANDRADE, 2016; DAYRELL, 2016; CORROCHANO; WENDEL ABRAMO; WENDEL ABRAMO, 2017; SAMPAIO, 2019), conforme revelam os dados da PNAD – Contínua da Educação 2020 e a Síntese de Indicadores Sociais da análise das condições de vida da população brasileira em 2021 (IBGE, 2021).

Por fim, também verificamos a frequência da dimensão econômica nas entrevistas com os estudantes, como segue abaixo:

[...] ter um porto seguro entre aspas. [...] depois que concluir o ensino médio eu espero passar logo num concurso ou numa faculdade. [...] eu vou poder viajar pelo mundo, ter uma renda estável e não ter que estar se preocupando com a questão financeira, não ter que estar se preocupando com questão de dinheiro, estar mais estável assim. [...] casada e com filhos (risos), com uma casa muito bonita com certeza. (Laura, 16 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

Quero fazer faculdade de Engenharia Química, ganhar dinheiro de forma mais fácil como, por exemplo [...] ganhar dinheiro com os compartilhamentos na internet. [...] eu já imagino com casa própria com filhos e tal. (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado pardo).

[...] ter uma renda minha e pagar a minha própria faculdade e isso vai ser bem bom. [...] me imagino com meu próprio consultório de psicologia, talvez morando com a minha família no exterior em qualquer lugar, tendo minha própria casa, minha própria renda, não dependendo de absolutamente ninguém e sendo bem feliz com a minha família. (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

[...] ter mais estabilidade financeira, uma casa própria, uma família formada. (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

[...] eu pretendo estar mais estabilizado financeiramente [...] construir família, ter casa própria. (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

[...] ter um emprego formal, ter uma mente mais ampla para esse lance de investimento, dinheiro em si, começar a ganhar com o que eu aprendi e que, por favor, tenha uma casa. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] financeiramente estável! Ter casa própria e feliz! Pra mim tá bom! Emprego fixo. (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto)

[...] eu quero ter uma estabilidade, um salário né?! Pra poder ajudar aqui em casa, mas quando eu tiver condições ter o meu canto, minha casa, se eu for né? Graças a Deus, mas eu não tenho a ambição de ser rica, milionária, eu acho que o estilo de vida que eu quero é bem simples sabe?! uma casinha de parede branca com muito tapete macramê e quero viajar bastante, casar e ter uma família. [...] uma casa muito bonita, com uma janela muito grande para entrar luz e que dê para ver a natureza, me alimentando bem e eu acho que é isso. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Os achados acima revelam a relação entre juventudes pobres e a construção de projetos de vida com foco no trabalho e na formação profissional como meios que possibilitem sua mobilidade social. Os estudantes expressaram que desejam ter acesso aos bens de consumo e melhorar as condições de vida pessoal e familiar.

Resultados semelhantes também foram encontrados em investigações científicas realizadas anteriormente, tais como a de Caú (2017), que constatou em seus dados a correlação no que se refere ao investimento profissional, por meio da entrada na faculdade e da expectativa de melhoria salarial, ter estabilidade profissional, seja por meio do próprio negócio ou entrada em um concurso público.

Silva (2015) também encontrou nos resultados da pesquisa com jovens de camadas populares, cuja renda familiar era de até cinco salários mínimos, a questão do dinheiro, da remuneração relacionada à melhoria das condições de vida pessoais e familiares, contribuindo de maneira significativa para a mudança da situação financeira familiar, bem como a relação existente entre estabilidade financeira e ter uma melhor qualidade de vida.

Máximo (2012), em pesquisa realizada sobre jovens na experiência do primeiro trabalho, identificou a centralidade do trabalho na vida do jovem, que representa não apenas o ganho financeiro, mas a sua inserção social em um novo lugar que lhe garanta outras perspectivas de futuro profissional, assim como potencial para o consumo.

Marcelino, Catão e Lima (2009), em artigo sobre RS do projeto de vida de adolescentes que estão no ensino médio, também perceberam em seus participantes a valorização do investimento na educação formal para a consecução de um trabalho em condições melhores, que os possibilite ter estabilidade financeira e a manutenção de uma família. A formação acadêmica por meio do ingresso no ensino superior se configura, para os jovens, como uma via de acesso a uma profissão e a um futuro melhor.

Weller (2014) identificou, em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio, o desejo dos jovens de ingressarem no ensino superior, principalmente, na universidade pública, após a conclusão do ensino médio. Porém, avaliam esse desejo como algo além das suas

possibilidades e capacidades, principalmente, para os que são oriundos de escolas públicas. A estratégia para se atingir esse ‘sonho’ seria direcionar todos os esforços para conquistar um ‘emprego’, que possibilite o financiamento do curso desejado. No entanto, outra dificuldade encontrada pelos jovens ao concluir o ensino médio é a questão da inserção no mercado de trabalho formal, conquistar o ‘emprego com carteira assinada’.

Essa realidade apontada pela autora diz da realidade enfrentada por grande parte da juventude brasileira, visto que, após a conclusão do ensino médio, nem sempre a entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho formal ocorre de forma linear para o jovem. De acordo com o IBGE, no primeiro trimestre de 2022, a taxa de desemprego na população jovem de 18 a 24 anos ficou em 22,8%. Em muitos casos, os estudantes oriundos de escolas públicas chegam a permanecer três a quatro anos em cursinhos vestibulares e só conseguem ser aprovados na universidade pública após a sétima ou a oitava tentativa, sobretudo, em cursos de maior concorrência, no caso daqueles que contam com o suporte familiar. Outros são impulsionados, devido às condições de vida, a recorrer a quaisquer formas de trabalho após a conclusão do ensino médio ou a acessar cursos com os quais não têm afinidade, como a oportunidade possível que lhes é apresentada.

5.7.2 Variação da expressão dos conteúdos representacionais dos projetos de vida nas Análises de Correspondências Múltiplas

Nesta seção, apresentaremos os resultados da análise de correspondências múltiplas (ACM), realizada por meio do pacote R.Temis, que organizou as evocações expressas pelos 120 estudantes em relação ao termo indutor “*Meu projeto de vida*”. Esse tipo de análise nos possibilitou uma reorganização dos dados evocados por meio da associação com variáveis, que são do nosso interesse de investigação, tais como: gênero, cor/raça e renda familiar. A análise proporcionou, também, o aprofundamento sobre as possíveis implicações dessas variáveis para o campo representacional dos estudantes, no que diz respeito ao termo indutor “*meu projeto de vida*”.

Os resultados aqui apresentados sobre as variações das evocações expressas pelos estudantes, assim como as associações com as variáveis, foram analisados com base na análise de especificidade.

Nas tabelas (3, 4 e 5), apresentaremos os dados considerados significativos, no que diz respeito à análise por especificidade. A especificidade de termos, conforme cada variável, foi

calculada pelo R.Temis, a partir do valor T, considerando como termos mais específicos aqueles que possuem $p < 0.05$ (PINO-DIAZ, 2016; MORAIS, 2018; WACHELKE *et al*, 2019; DANFÁ, 2021). Vejamos abaixo a tabela 3:

Tabela 3 - Especificidades dos conteúdos representacionais, com o *corpus*: *Meu projeto de vida* em função da raça/cor.

Cor/raça	Termos específicos	Level	Global	T-value	Probabilidade
Amarela N= 4	Família (subrepresentado)	1	7	-1.8	0.033
Branca N=31	Planejamento (sobrerrepresentado)	8	13	2.6	0.0043
	Família (sobrerrepresentado)	6	7	1.8	0.033
Indígena N=1	Formação (sobrerrepresentado)	1	1	2.2	0.012
Parda N=66	Importante (sobrerrepresentado)	5	5	1.6	0.053
Preta N= 18	Sonho (sobrerrepresentado)	2	3	1.6	0.0487
	Futuro (sobrerrepresentado)	5	10	2.6	0.0047

Fonte: CABRAL (2022)

Quanto aos termos específicos sobrerrepresentados em relação à variável raça/cor, encontramos na raça branca a expressão *planejamento* sobrerrepresentada, correspondendo a 62% das ocorrências em relação à frequência total desse termo em todo o *corpus*, o que também foi encontrado como núcleo central na análise prototípica em relação ao termo indutor ‘*Meu projeto de Vida*’ com a expressão *planejamento* ($F=31$; $OMI=2.2$). Essa especificidade diz sobre os caminhos possíveis vistos pelos estudantes para conseguirem atingir seus planos de vida para o futuro. Porém, a ação de planejar é mais fortemente associada às atitudes e crenças do jovem estudante branco, em comparação aos outros grupos raciais.

O grupo autodeclarado como indígena (composto por apenas uma pessoa) sobrerrepresentou a expressão *Formação*, na qual teve 100% da frequência total do termo no *corpus*, e denota um sentido de importância dada para o investimento na formação acadêmica e profissional como meio para a preparação profissional futura, tal como alcançar os objetivos que se tem na vida.

No tocante ao grupo composto por estudantes negros (pardos e pretos), encontramos a expressão *Importante* sobrerrepresentada para os pardos, em que apareceu 5 vezes, 100% da

frequência do termo em todo o *corpus*, o que aponta para a relevância do projeto de vida tanto no campo pessoal, como profissional. A dimensão do *aspecto afetivo-emocional nos projetos de vida*, como vimos, também emergiu nos resultados das entrevistas, nos objetivos de vida *hedonistas* e na análise prototípica, em que a expressão *importante* (F=8; OMI=1.8) emergiu na zona de contraste, juntamente com as expressões *vida* (F=6; OMI=1.5) e *felicidade* (F=13; OMI=2.8), que remetem ao sentido de projeto de vida mais relacionado à dimensão afetiva e pessoal.

O grupo dos pretos sobrerrepresentou a expressão *Sonho*, com 67% da frequência total do termo, como também sobrerrepresentou o termo *Futuro*, com frequência de 50% em relação ao total de evocações no *corpus*. Essas duas expressões, *Sonho e Futuro*, denotam um sentido sobre o projeto de vida mais no campo subjetivo, um desejo humano de ‘vencer na vida’, porém, considerado por eles/elas quase inatingível de ser alcançado, em um plano distante de suas realidades, condições de vida e possibilidades concretas de realização. Dados também observados na ACM no cruzamento das variáveis de cor/raça, gênero e renda familiar tiveram atração da expressão *sem perspectiva* com o grupo dos estudantes pretos com renda familiar de menos de 1 salário mínimo, o que denota a falta de esperança do jovem preto em constituir seus projetos pessoais e profissionais.

Alcançar os objetivos e ter um futuro promissor, por meio de uma ação humana planejada, que envolve investimento na formação educacional e resulta no acesso às vagas na universidade e no mercado de trabalho, não é um processo linear para esses jovens negros, como parece ser para os jovens brancos. Para o jovem preto, ter um projeto vital exitoso, que os permita ‘subir na vida’, está mais associado ao plano subjetivo. Não é suficiente apenas uma ação no concreto, tal como *planejar*. É preciso superar as dificuldades enfrentadas, devido às condições estruturais de vida a que são expostos.

Fazendo uma relação entre esse achado e a literatura, identificamos na pesquisa realizada por Dayrell (2003) com jovens de camada popular, ligados aos grupos musicais, especificamente de *rappers e funkeiros*, aproximações no que se refere aos projetos de vida. O desejo foi de terem uma vida mais digna para si e suas famílias, como também melhores condições financeiras, por meio de uma carreira artística na música. A participação em grupos musicais foi vista pelos jovens como uma forma de terem inserção social, ‘furar o bloqueio’ e circularem por outras realidades sociais, o que proporciona a esses caminhos outros para terem mobilidade social, além da possibilidade de ascenderem socialmente. “Tudo muito simples, e ao mesmo tempo tão distante” (DAYRELL, 2003, p. 46).

Outro estudo realizado com jovens participantes em atividades artísticas, que teve influência para seus projetos de vida, foi o de Moura e Menezes (2012), no qual observaram a importância do movimento *hip hop* para a construção dos projetos individuais e coletivos dos jovens, em que, além do impacto subjetivo, tais como sentir o reconhecimento do seu papel social a partir do envolvimento na atividade que proporcionava uma integração social, também representou a possibilidade de esses alcançarem conquistas que esperam efetivar, tais como “evoluir” nos trabalhos que realizam, melhorar uma coreografia ou fazer rimas, bem como continuar atuando no movimento e serem reconhecidos socialmente.

Weller (2014), em pesquisa com estudantes do ensino médio, também encontrou em seus resultados estratégias vistas pelos jovens como maneiras possíveis de atingirem seus projetos profissionais de forma mais concreta, diante das dificuldades estruturais enfrentadas para realizarem seu ‘sonho’ de alcançarem uma determinada profissão. Weller (op.cit) traz como exemplo o desejo de alguns estudantes em ingressarem em cursos universitários extremamente concorridos, como a área de Medicina e, posteriormente, ao se depararem com a realidade distante, optam por cursos menos concorridos, ou, ainda, o ingresso em um curso técnico ou profissionalizante.

Outro termo específico que apresentou diferenças em relação à variável raça/cor no corpus *Meu projeto de vida* foi a expressão *Família*, que, para o grupo dos jovens brancos, foi sobre-representada, correspondendo a 86% da frequência do termo em todo o corpus. Já no grupo dos autodeclarados como amarelos, *Família* foi sub-representada, teve apenas 1 frequência no corpus. A expressão *família* representa uma das temáticas centrais do projeto de vida juvenil, visto que também teve frequência e ordem de importância expressiva na análise prototípica e nas entrevistas, seja pelo desejo do jovem de proporcionar uma melhor condição de vida e de futuro não apenas para si, mas, também, para o seu núcleo familiar, ou de constituir sua própria família. (ALPÍZAR; BERNAL, 2005; DAMON, 2009; MÁXIMO, 2012; WELLER, 2014; CAÚ, 2017).

No entanto, ao analisar por meio do recorte racial a representação de *família*, seus dissensos e sentidos da sub-representação e sobre-representação por grupos raciais diferentes, identificamos, também, em alguns poucos estudos já realizados essa questão e suas possíveis repercussões (SCHUCMAN, 2012; TOMÁS, 2016; MARTELETO; DONDERO, 2016; SCHUCMAN; MANDELBAUM; FACHIM, 2017).

Em pesquisa realizada por Tomás (2016) sobre as relações raciais nas famílias brasileiras, com foco no seu processo de socialização e estigma no seio familiar, a autora identificou que a família é um lugar de se fazer, contestar e negociar raça, no qual os

significados e os limites raciais são transmitidos, tal como as pessoas aprendem a desenvolver estratégias necessárias para conviver e gerenciar suas posições na sociedade. Hordge-Freeman (2018), aborda também sobre as diferenças de tratamento por parte dos familiares, de acordo com o fenótipo do membro da família, que, inclusive, acontece na relação entre mães e pais com seus filhos, que são fruto de relacionamentos inter-raciais.

Marteleteo e Dondero (2016), em pesquisa sobre a desigualdade racial na educação brasileira, analisaram os resultados educacionais de irmãos gêmeos filhos de casais multirraciais com classificações raciais distintas, e identificaram diferenças significativas nas vivências e tratamentos recebidos pelos gêmeos, seja no âmbito familiar ou em outras instituições sociais, tais como a escola, que reproduz a desigualdade racial e, conseqüentemente, mantém as desvantagens educacionais, que são ainda mais expressivas em meninos adolescentes não-brancos. “Argumentamos que a variação educacional entre gêmeos de raças diferentes provavelmente pode ser atribuída ao tratamento diferenciado com base na raça por escolas, famílias e/ou outras instituições sociais importantes” (MARTELETO; DONDERO, 2016, p. 6, tradução da autora).

De acordo com os resultados identificados na análise de especificidade sobre a subrepresentação pelo grupo racial autodeclarado amarelo e a sobrerepresentação pelos jovens autodeclarados brancos, percebemos a diferença de sentido da expressão *família* pela questão racial, que pode ter relação com as diferenças com que esses jovens vivenciam a experiência familiar, uma vez que a família também é um espaço de estigma, racialização e legitimação do racismo (TOMÁS, 2016; SCHUCMAN; MANDELBAUM; FACHIM, 2017). Como exemplo, Tomás (2016) cita a realidade das famílias negras, que, devido às repercussões da ideologia do branqueamento, em muitos casos, utilizam artifícios para ‘negociar’ a condição racial de seus filhos, por meio da ‘manipulação’ de suas imagens para fins de que sejam mais aceitos socialmente e sofram menos, seja por meio da prática histórica de prender o nariz da criança para que fique ‘fino’ e igual ao padrão socialmente desejável, como também o alisamento dos cabelos das meninas e o corte de cabelo sempre baixo, no caso dos meninos.

Além disso, há a preocupação de preparar os filhos desde cedo para enfrentar as dificuldades relacionadas à sua raça. Entre as orientações e conselhos familiares, o cuidado sobre como se apresentar, como transitar nas ruas, estar sempre bem vestido, usar linguagem ‘adequada’ e evitar entrar em conflitos. Disciplinar corpos negros é uma estratégia historicamente utilizada pelos pais para tentar sobreviver ao racismo velado, que faz parte da sociedade brasileira.

Em pesquisa realizada por Schucman, Mandelbaum e Fachim (2017) sobre famílias inter-raciais, a família é, ao mesmo tempo, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da violência racista vivenciada, e é, também, o *locus* de legitimação das hierarquias raciais e de vivências racistas. Há, também, no ambiente familiar a manifestação do mecanismo psicológico da negação do outro como negro, como uma estratégia utilizada para negociar os conflitos e tensões raciais vivenciados dentro da própria família.

Assim como a raça é uma construção social que produz sentidos no cotidiano das pessoas e contribui para a manutenção da estrutura de desigualdade, desvantagens sociais e simbólicas para determinados grupos sociais, a família é, também, uma instituição socialmente construída e influenciada pelas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. As classificações raciais repercutem na maneira como os sujeitos irão vivenciar suas experiências no âmbito familiar. Assim, um jovem negro em um contexto inter-racial pode carregar o estigma de enegrecer a família e ser associado àquilo que é visto como socialmente ‘ruim’ e indesejável. Quanto mais próximo do padrão desejável, maiores serão as chances de se manter relações mais exitosas e afetivas no núcleo familiar (SCHUCMAN, 2012; TOMÁS, 2016; MARTELETO; DONDERO, 2016; SCHUCMAN; MANDELBAUM; FACHIM, 2017).

A seguir, vamos nos debruçar sobre as especificidades, de acordo com a variável gênero, conforme a tabela 4:

Tabela 4 - Especificidades dos conteúdos representacionais com o *corpus*: *Meu projeto de vida* em função da identidade de gênero.

Identidade de Gênero	Termos específicos	Level	Global	T-value	Probabilidade
Feminino N= 71	Família (subrepresentado)	1	7	-1.8	0.033
Masculino N=49	Família (sobrerrepresentado)	6	7	1.8	0.033

Fonte: CABRAL (2022)

As especificidades de termos em relação à questão do gênero evidenciaram uma certa oposição dos estudantes em relação à expressão *família* como uma das dimensões do projeto de vida juvenil. O termo específico *família* teve 86% de frequência no gênero masculino e 6 evocações no corpus. Já o gênero feminino teve 14%, com total de 1 evocação em todo o corpus. Essa diferença pode se referir à divisão sexual dos papéis sociais, fruto de um legado histórico-cultural do patriarcado que estabelece um peso maior à figura masculina como provedor principal do sustento familiar por meio do trabalho. Já as mulheres, embora historicamente encaminhadas como responsáveis pelas tarefas domésticas e reprodutivas, a partir dos

movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, ao longo dos anos, como fruto de muita luta, vêm se possibilitando com uma maior mobilidade social, embora estejamos, ainda, em processo de rompimento da estrutural patriarcal. Desse modo, as mulheres das últimas gerações têm encontrado um espaço mais aberto para a construção de seus projetos de vida, para além do casar e ter filhos como única meta possível para a vida. Vejamos o relato de uma jovem na entrevista:

Eu penso em entrar na faculdade e me formar em jornalismo, que é realmente o que eu quero! [...] eu queria estar estável né? Acho que todo mundo quer tá estável, no trabalho... na vida, assim... financeiramente. [...] eu acho que não quero ter filho não, formar família. (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Saffioti (2004), ao abordar sobre gênero, patriarcado e violência sexista, problematiza sobre o peso social na figura masculina, com relação ao seu lugar como provedor das necessidades materiais da família e o quanto a situação de desemprego, por exemplo, pode representar para o homem um peso, também, na definição da virilidade. De acordo com a autora, homens que experimentam o desemprego por muito tempo são tomados por um profundo sentimento de impotência, que pode se estender, também, para a impotência sexual. Tendo em vista o modelo da estrutura social ser fálica, a autora aponta: “O poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (SAFFIOTI, 2004, p. 21).

Corroborando o que Saffioti (2004) aponta sobre as consequências psicológicas e sociais da situação de desemprego, principalmente, para os homens, devido ao legado patriarcal em nossa cultura, o estudo realizado por Schlindwein *et.al.* (2021) sobre o sofrimento psíquico de trabalhadores em situação de desemprego em Porto Velho – RO identificou impactos na masculinidade e na libido. Dos 50 participantes, a maioria foram do sexo masculino, bem como foi percebido que, após 1 ano sem trabalho formal, houve uma prevalência de Transtorno mental comum (TMC) em 50%, 75% relacionados ao humor depressivo/ansioso, 52% demonstraram decréscimo de energia vital, 35% apareceram sintomas somáticos e 34% manifestaram pensamentos depressivos. Isso denota elevada prevalência de sintomas depressivos, ansiosos e somatoformes entre os trabalhadores em situação de desemprego.

Caú (2017), em pesquisa sobre a temática do projeto de vida com estudantes do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE, encontrou nos dados um aumento da representatividade feminina no que diz respeito à inserção em cursos técnicos e de formação profissional. Para essas jovens mulheres, a inserção profissional representou a construção do projeto de vida voltado à melhoria das condições de vida, por meio da profissionalização e

inserção ao mercado de trabalho, de maneira mais qualificada, gerando melhores condições de trabalho e vida, além de também ser estratégia para o fortalecimento do protagonismo feminino.

A última PNAD-contínua (2019) mostrou um crescimento na inserção social feminina em espaços laborais, embora ainda tenha remuneração menor em relação aos homens. Em comparação com aquelas com compromissos maiores com a família, que possuem filhos pequenos, por exemplo, isso ainda continua sendo um entrave maior para sua inserção profissional. Os dados mostraram que o nível de ocupação das mulheres sem filhos de até 3 anos de idade era de 67,2%. Já nas mulheres com filhos nessa faixa etária, esse percentual caía para 54,6%. Para as mulheres negras (pretas e pardas) com filhos de até 3 anos, a ocupação profissional era ainda menor, de apenas 49,7%.

Diante desses obstáculos, percebemos que, cada vez mais, as mulheres têm postergado o momento do casamento e da gravidez. Anteriormente, esses eram marcadores do ciclo vital da mulher, por representar sua função social como reprodutora e cuidadora da prole, pois ‘ser mulher era ser mãe’. No entanto, nas últimas décadas, o projeto de vida feminino vem se modificando, de modo que o investimento na carreira profissional se tornou uma prioridade para se alcançar uma vida econômica mais estável.

Na pesquisa realizada por Moura e Menezes (2012) com jovens participantes do movimento *hip hop* no contexto da cidade de Caruaru-PE, também notaram nas análises que o casamento e a maternidade não ocupam mais lugar central na vida das jovens mulheres, como era anteriormente. As participantes da pesquisa, assim como as nossas jovens estudantes, ressaltaram a importância de estudar, de dedicar seus esforços na busca pela realização de seus desejos futuros, sejam eles profissionais ou de inserção no mercado de trabalho.

De acordo com dados do IBGE (2020), vem aumentando o número de mulheres que decidem ser mães e constituir família após os 30 anos. Em 2019, 37,5% das gravidezes foram acima dos 30 anos. Nos últimos 10 anos, aumentou em 63,6% o quantitativo de mães na faixa etária entre 35 e 39 anos. Houve, também, uma alta no número de partos na faixa etária entre 40 e 44 anos, representando 57%. Em mulheres com 45 a 49 anos, foi de 27,2% e, nas mulheres acima de 50 anos, houve um crescimento de 55% nesse mesmo período. Adiar o processo gestacional para priorizar outras áreas do projeto de vida tem sido uma realidade cada vez maior, devido, também, aos avanços da medicina. Outro dado que chama a nossa atenção tem relação com o período do início da pandemia em 2020, no qual houve um aumento no número de mulheres que congelaram óvulos para poderem engravidar em um período que considerarem mais adequado.

Faremos, agora, uma análise das especificidades de termos evocados pelos estudantes pelo fator da renda familiar:

Tabela 5 - Especificidades dos conteúdos representacionais com o *corpus: Meu projeto de vida* em função da renda familiar.

Renda familiar	Termos específicos	Level	Global	T-value	Probabilidade
1 a 2 salários mínimos N= 76	Estudar (sobrerrepresentado)	12	13	1.8	0.033
	Família (subrerrepresentado)	1	7	-1.8	0.033
3 a 4 salários mínimos N= 9	Família (sobrerrepresentado)	6	7	1.8	0.033
Acima de 5 salários mínimos N= 2	Deus (sobrerrepresentado)	1	1	2.2	0.012
Menos de 1 salário mínimo N=33					

Fonte: CABRAL (2022)

Na tabela acima, temos as expressões evocadas pelos estudantes, de acordo com a análise de especificidades dos termos mencionados por cada grupo em fator da renda familiar. O único grupo que não tivemos termos específicos que fossem representativos estatisticamente, com $p < 0.05$, foi o grupo com renda de menos de 1 salário mínimo. Por esse motivo, consta sem informação na tabela. A ausência de termos específicos associados a esse grupo nos leva a refletir sobre a problemática vivenciada pelos jovens que são de baixa renda, cuja necessidade de garantir a própria sobrevivência, no agora, faz com que tenham uma prioridade maior em relação às suas preocupações com o futuro.

Os estudantes com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos sobrerrepresentaram a expressão *estudar*, que teve 92%, 12 do total de 13 ocorrências na amostra, e subrerrepresentaram o termo *família*, com 14%, 1 de 7 ocorrências no corpus. Por sua vez, o grupo com renda entre 3 a 4 salários mínimos sobrerrepresentou a expressão *família*, que teve 86% das ocorrências do corpus, correspondendo a 6 do total de 7 evocações na análise de especificidade do termo. Para os estudantes com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos, o esforço pessoal, por meio do

investimento na formação acadêmica e profissional, é visto como estratégia para melhorar as condições de vida e futuro.

Ao mesmo tempo em que esses estudantes valorizam e reconhecem a educação como meio de ascensão social para conseguirem ocupar outros lugares sociais, também carregam o peso da responsabilidade em ter que colocar a escola em segundo plano para poder ajudar no orçamento doméstico. Em muitos casos, o ingresso precoce no mercado de trabalho impossibilita a continuidade dos estudos, como também o investimento na formação profissional para ocupação de cargos com melhores remunerações e em atividades menos precarizadas. Ser esteio da família é uma realidade ainda presente na juventude brasileira. Como Sposito (2005, p. 124) diz: “No Brasil, o trabalho também faz a juventude”.

A necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar é o principal motivo do abandono escolar, apontado por jovens de 14 a 29 anos, de acordo com os dados do IBGE em 2020 na PNAD-Contínua da Educação. Essa faixa etária representa 20,2%, 10,1 milhões de jovens que não completaram o ensino médio, seja por motivos de evasão escolar antes do término dessa etapa, seja porque nunca conseguiram chegar ao ensino médio. Vale mencionar, também, que a maior parte é do sexo masculino, correspondendo a 58,3% dos dados, sendo que, entre esses, os pretos e pardos equivalem a 71,7% dos que não estão estudando.

Esses dados remetem ao que Dayrell e Carrano (2014, p.144) apontam ao retratar o fato de a realidade da juventude brasileira ser, em grande parte, de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, o que significa dizer que esses se encontram nas camadas mais empobrecidas da população. Ao lado da sua condição juvenil, temos, também, a pobreza, que gera uma dupla condição e interfere diretamente na sua trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano para esses jovens é garantir a sua própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca por suprir as necessidades imediatas e ter um possível projeto de futuro.

Melsert e Bock (2015, p. 779), em estudo realizado sobre os projetos de futuro de jovens de diferentes classes sociais, identificaram que o esforço pessoal é significado de modo enfático pelos jovens pobres, como meio para superarem a pobreza e suas difíceis condições de vida. O esforço do próprio indivíduo é visto pelo jovem pobre como estratégia necessária para garantir uma boa colocação social e profissional, tendo em vista que, diferentemente dos jovens ricos, não podem contar financeiramente com suas famílias.

No que se refere aos participantes com renda familiar entre 3 a 4 salários mínimos, encontramos o termo *Família* mais voltado ao sentido de lugar de proteção, segurança, apoio, o que possibilita suporte material e afetivo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Dados semelhantes também foram encontrados em pesquisa realizada por Dayrell (2003) com jovens de camadas populares ligados a atividades musicais de *rap* e *funk* e por Amblard (2017), escutando jovens-atletas de alto rendimento. Nos casos em que o jovem tinha algum familiar com vínculo empregatício, era garantida ‘certa regalia’, que permitiria continuar apenas estudando e se dedicando às suas atividades artísticas e esportivas sem precisar trabalhar precocemente.

E, por último, os estudantes com renda acima de 5 salários mínimos sobrerrepresentaram o termo *Deus*, que teve 100% das ocorrências no *corpus*. A expressão *Deus*, evocada pelos estudantes em melhores condições socioeconômicas, remete aos sistemas de valores psicossociais ligados à questão religiosa, ao temor a Deus, à obediência às leis de Deus e sua soberania nas tomadas de decisão sobre quem terá melhores condições materiais, ou não, conforme a vontade divina (FERNANDES *et al.*, 2007). O sistema de valores, com base na religião, serve como estratégia de controle social e manutenção do *status quo*. De acordo com Fernandes *et al.* (2007), esse sistema cria estruturas amplamente difundidas entre os grupos sociais, sendo de ordem tanto individual, como social.

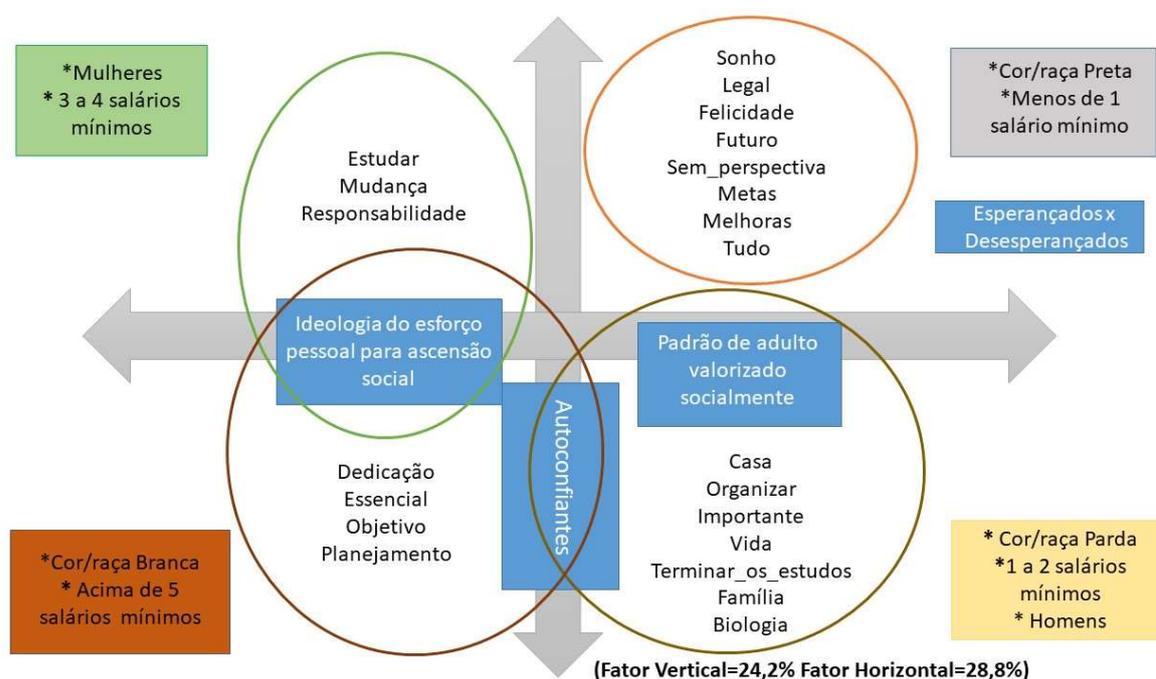
Esse aspecto também denota relação com os construtos teóricos da teoria da dominância social (FERNANDES *et al.*, 2007), que aborda o desenvolvimento dos sistemas de desigualdades sociais e da manutenção desses sistemas nas sociedades, por meio de justificativas sociais, individuais, cognitivas e institucionais relacionadas às atitudes preconceituosas e discriminatórias contra grupos subordinados.

A teoria da dominância social aborda como as organizações humanas tendem a se estruturar em sistemas de grupos baseados em hierarquias sociais, com um pequeno número de grupos dominantes e hegemônicos no topo da pirâmide social e de grupos subordinados na parte inferior. Esses sistemas de hierarquias grupais são muito difíceis de se modificar por possuírem um alto grau de estabilidade, embora, como Fernandes *et al.* (2007, p.491) apontam, “existam sistemas paralelos que lutem contra as hierarquias sociais e que, em alguns casos, observam-se algumas mudanças no sentido de moderar as desigualdades sociais”.

Em seus escritos, Karl Marx também apresentou a relação entre capitalismo e religião, suas estratégias para encobrir a miséria humana, a opressão e a exploração das classes menos favorecidas pela classe dominante. Dessa maneira, a religião é vista como uma projeção da ilusão humana, criada para suportar as adversidades diante do contexto de exploração e opressão. A fé é utilizada como recurso para persuadir as pessoas a se conformarem diante do contexto em que vivem e, assim, manter o controle social, por meio da manutenção do sistema de hierarquia social.

Abaixo, segue a figura resultante da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM). Utilizamos como referência outros estudos realizados no campo da psicologia (DANFÁ, 2021; MORAIS, 2018) que consideraram a soma da inércia acima de 14% como significativo para a explicação de fenômenos psicológicos (OLIVEIRA; AMARAL, 2007). Em nosso estudo, a soma da inércia acumulada nesses fatores foi 53%. O primeiro fator (horizontal) teve uma inércia de 28,8% do material, e o segundo fator (vertical) reteve 24,2% (Figura 4).

Figura 4 - Análise de Correspondências Múltiplas do termo indutor: *Meu projeto de vida* em função da cor/raça, gênero e renda familiar.



Fonte: CABRAL (2022)

Os polos dos fatores analisados na Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) com o termo indutor ‘*Meu projeto de vida*’, em relação às variáveis cor/raça, gênero e renda familiar, foram nomeados de **ideologia do esforço pessoal para ascensão social** (eixo horizontal no polo negativo), a partir dos sentidos que foram gerados no campo léxico, composto pelas evocações: *estudar, mudança, responsabilidade, dedicação, essencial, objetivo e planejamento*. Intitulamos como **padrão de adulto valorizado socialmente** (eixo horizontal no polo positivo) o campo temático que emergiu a partir dos elementos: *casa, organizar, importante, vida, terminar_os_estudos, família e biologia*. Nomeamos como **esperançados x desesperançados** (eixo vertical no polo positivo) o campo temático expresso nesse plano

fatorial por meio das palavras: *sonho, futuro, felicidade, metas, melhoras, tudo, legal e sem perspectiva*. Por último, intitulamos como **autoconfiantes** (eixo vertical no polo negativo) o campo temático gerado a partir das expressões: *dedicação, essencial, importante, objetivo, organizar, planejamento, terminar_os_estudos, biologia, casa, família e vida*.

No eixo horizontal no polo negativo, foram situadas as variáveis gênero feminino e renda familiar de 3 a 4 salários mínimos. Os termos *estudar, mudança e responsabilidade*, juntamente com os termos *dedicação, essencial, objetivo e planejamento*, situados no eixo vertical no polo negativo, foram os elementos representacionais mais relacionados ao campo temático que intitulamos como *Ideologia do esforço pessoal para ascensão social*. Foram associadas ao polo negativo do fator vertical, na parte inferior, a variável raça/cor branca e renda familiar acima de 5 salários mínimos.

Esses dados denotam aproximações com a lógica fundada no pensamento liberal e da meritocracia, que reforçam o sujeito como único responsável pela sua condição de sucesso ou fracasso. Ter sucesso na vida e ascensão social vai depender do esforço, da força de vontade de cada um e não se leva em consideração as condições sociais, que produzem oportunidades desiguais. O jovem é definido a partir de suas características e de suas potencialidades naturais e individuais, independentemente do contexto social. Assim, as expressões evocadas pelos estudantes apontam para as habilidades e competências consideradas importantes para o adulto bem-sucedido atingir seus projetos de vida, tais como ser uma pessoa *responsável, estudiosa, dedicada, planejada e com foco nas metas de vida*.

Uma pesquisa que reflete sobre a lógica meritocrática na formação profissional como resultado do grau de investimento pessoal do jovem foi feita por Corrochano, Abramo e Abramo (2017). Ao analisarem os dados da agenda e do Plano Nacional de Trabalho Decente para Juventude (PNTDJ) de 2016, identificaram que os empregadores atribuem o problema de a juventude ocupar empregos de baixa qualificação e precarização à questão da baixa escolaridade, ou escolaridade de má qualidade e, pouca ou nenhuma qualificação profissional, o que reforça a lógica da responsabilização do jovem pela sua condição de sucesso ou fracasso.

A ideia de estudar como estratégia que leva, necessariamente, à possibilidade de ascensão social, por meio do esforço individual, esconde o fato de que, no Brasil, o acesso ao ensino ainda é desigual, o que cria uma contradição, no que se refere à instituição escolar, que é vista, ao mesmo tempo, como meio de mobilidade social, mas, também, reprodutora das desigualdades sociais entre os sujeitos de diferentes condições sociais (DUBET, 2003; MELCERT; BOCK, 2015; KUENZER, 2017; BARTOLOZZI FERREIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; BODART, 2022).

Sobre a relação entre gênero feminino e a *Ideologia do esforço pessoal para promover a ascensão social*, embora venha ocorrendo um movimento de rompimento da estrutura patriarcal e as mulheres estejam conseguindo uma ascensão maior para se inserir no mercado de trabalho, elas ainda enfrentam situações de desigualdade de gênero. A lógica meritocrática as posiciona na condição de serem responsáveis pela sua condição de sucesso ou fracasso na vida, camuflando as hierarquias sociais, frutos da estrutura liberal e sexista vigente. Assim, as mulheres ganham menos e têm menos possibilidade de ocupar cargos de poder, pois a estrutura é machista e desigual, mas a justificativa é dada em razão de não investirem o suficiente em suas carreiras profissionais, o que contradiz os dados estatísticos⁴³.

De acordo com a última pesquisa realizada pelo IBGE (2021) sobre a estatística de gênero *indicadores sociais das mulheres no Brasil*, em 2020, a fatia de mulheres em cargos de liderança atingiu 37,4%. Além disso, só recebiam 77,7% do rendimento em relação aos homens, apesar de terem mais anos de estudo e frequentarem mais a escola. A taxa de ocupação no mercado de trabalho das mulheres foi de 54,5%, sendo que as pretas e pardas tiveram percentual menor, de 53,5%. Já a taxa geral dos homens foi de 73,7%, entre os pretos e pardos quase não houve variação (73,4%).

Outro aspecto relacionado à lógica do esforço pessoal que apareceu em nossos resultados tem relação com a questão socioeconômica. No estudo realizado por Melsert e Bock (2015) com estudantes de diferentes níveis sociais no ensino médio, encontraram o sentido de ascensão social, por meio da lógica do esforço pessoal, principalmente, com foco nos estudos escolares. A lógica do esforço pessoal para os jovens pobres é significada como meio para superar a pobreza e suas difíceis condições de vida, o que pode garantir uma boa colocação social e profissional, sem contar com a família.

No que diz respeito ao funcionamento da lógica do esforço pessoal para os jovens ricos (MELSERT; BOCK, 2015), também foi identificado o investimento educacional como estratégia para *se ter um futuro bem-sucedido*, que dependerá de seus esforços pessoais, das suas habilidades e competência em planejar, bem como suas metas para trilhar seu próprio caminho sem depender de suas famílias, embora reconheçam a importância do apoio familiar nesse processo.

As aproximações que identificamos nesse estudo com os nossos achados dizem muito sobre as diferenças, no que diz respeito à segurança e à confiança em se atingir os projetos de vida. Os jovens com melhores condições sociais constroem um sentido relacionado ao mérito

⁴³ Ver (DA SILVA CABRAL, 2022; IBGE,2021; SILVA; CRUZ,2018; CAÚ ,2017; SILVA, 2015; SPOSITO; GALVÃO, 2004), assim como os resultados sociodemográficos do nosso estudo na tabela 1 (p.115).

do esforço pessoal para atingir as metas e sucesso na vida. Já para os jovens em condições sociais menos favoráveis, é um caminho incerto, árduo e cheio de percalços, em que, mesmo que se esforcem e façam sua parte, ainda assim, irão lidar com a incerteza de como será seu futuro. No eixo vertical positivo, na parte superior, nomeado como *esperançados x desesperançados*, identificamos um intercruzamento de sentido em relação ao projeto de vida dos participantes com a cor/raça preta e renda familiar com menos de 1 salário mínimo, tendo em vista ter ocorrido uma maior atração do campo léxico, formado pelas expressões: *sonho, futuro, felicidade, metas, melhoras, tudo e legal*, que indicam um sentido voltado a um projeto de vida mais exitoso para o futuro, que envolva uma mudança da realidade vivida e a realização dos sonhos, a partir do campo de possibilidades do que é dado com as alternativas construídas no processo sócio-histórico. Por outro lado, a expressão *sem perspectiva* denota o sentimento de desesperança do jovem preto diante das dificuldades vivenciadas no presente. Essa última expressão reforça a problemática vivenciada por esse grupo de estudantes, que têm sonhos e almejam alcançar as metas de seus projetos de vida, mas se deparam com a incerteza e a falta de perspectivas de futuro.

Em um estudo realizado em 2020 sobre juventude, educação e projeto de vida⁴⁴ com 1.500 jovens das diversas camadas de renda, que são estudantes de escola pública, foram identificadas heterogeneidades, no que diz respeito à preparação e formulação do planejamento do projeto de vida. Por um lado, a escola é vista como ‘salvadora’, diante do desejo de ingresso no ensino superior. Por outro lado, o grupo de jovens nomeados na pesquisa como ‘desesperançosos’ está entre os participantes que têm menos clareza sobre o seu futuro, como também são os que se sentem menos capazes de alcançar os objetivos planejados. Quanto ao perfil desses estudantes, grande parte pertence, também, às camadas de renda⁴⁵ D e E. Diante desse cenário, para a juventude pobre e preta ter um projeto de vida, significa, antes de tudo, lutar pela própria sobrevivência diante de um sistema desigual e racista, que tem como projeto de sociedade o extermínio da juventude negra. Sobre isso, o último atlas da violência (2021) registra que houve um aumento da taxa de violência letal contra pessoas negras (pretos e pardos) de 162% a mais em relação às pessoas não negras (brancos, indígenas e amarelos). Em 2019, os negros entre 15 e 29 anos representaram 77% das vítimas de homicídios no Brasil.

⁴⁴ Disponível em: < https://www.planocde.com.br/site2018/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_JuventudesEducacaoProjetoDeVida.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

⁴⁵ De acordo com o IBGE, a classe D são consideradas as famílias que possuem os rendimentos entre dois e quatro salários mínimos. Já as famílias de classe E são aquelas que possuem os rendimentos de, no máximo dois, salários mínimos.

Outro aspecto que chama a atenção em nossos achados concerne à relação entre o sentido *do esforço pessoal para a ascensão social*, apontado pelos grupos de estudantes (gênero feminino com renda familiar de 3 a 4 salários mínimos e estudantes da raça/cor branca e renda familiar acima de 5 salários mínimos), e os atuais objetivos do MEC, com a disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo. De acordo com a competência 6 da BNCC⁴⁶, que aborda o Trabalho e Projeto de vida, estaria focado em:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O foco tem sido reproduzir para os estudantes a lógica meritocrática e de desresponsabilização do poder público, diante do descaso e da negligência com a atual situação de vulnerabilidade da juventude brasileira. Nesse contexto, Bodart (2022) aponta que a disciplina de Projeto de vida não é uma disciplina com componentes curriculares sólidos como as demais, não tem bases epistemológicas e teóricas bem definidas e se trata de uma proposta temática pouco clara e experimental. Diante disso, a maneira como a disciplina é ministrada chega para os estudantes de duas formas: “ (...) a) uma espécie de autoajuda e; b) um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum ” (BODART, 2022, p.02). De acordo com o autor, a disciplina reforça a crença na meritocracia, no individualismo e no empreendedorismo. Tem como meta atender às necessidades do mercado e de seu interesse em mão de obra semiquificada, além de ser um projeto de desresponsabilização do Estado, que não levou em consideração, ao incorporar a disciplina na matriz curricular, sua real contribuição para a vida dos jovens de camadas populares. Nas palavras do autor:

Projeto de Vida é a transposição dos discursos mercadológicos para as escolas: reduzir o papel do Estado e deixar os indivíduos se digladiarem entre si para ter um lugar à sombra. As crises do mercado de trabalho geradas pelo Neoliberalismo passam a entrar na conta dos esforços individuais. O desemprego, a pobreza e a falta de acesso aos bens de consumo são convertidos em falta de interesse, de planos e de vontade de cada um e cada uma (BODART, 2022, p. 5).

Ribeiro (2021), pesquisadora da UFPR, também aponta críticas ao atual modelo curricular que foi estabelecido para o ‘Novo Ensino Médio’, popularmente chamado de ‘NEM’. Segundo a pesquisadora, o NEM promove imensos retrocessos para a educação pública e para a educação juvenil brasileira. Por meio do Observatório do Ensino Médio da UFPR, juntamente

⁴⁶ Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 29 jun. 2022.

com outras representações de entidades sociais e científicas voltadas para a defesa do direito à educação, foi produzida a Cartilha “O Novo Ensino Médio (NEM) ou Ensino Médio NEM-NEM?”, que foi nomeado de ‘NEM-NEM’ por especialistas da área, em decorrência da proposta de sucateamento da educação básica ao criar um esvaziamento curricular, diminuir a carga horária das disciplinas básicas e inserir maior carga horária para os itinerários formativos. Esse modelo de ensino para as juventudes, com foco no ‘empreendedorismo’, tem sido apresentado em um cenário de escassez de postos de trabalho e de redução do investimento na educação. O ‘NEM-NEM’ não forma para a educação integral, não prepara os jovens para o acesso à educação superior e nem os qualifica para o mundo do trabalho.

No eixo horizontal no polo positivo, denominado *padrão de adulto valorizado socialmente*, verificamos a atração entre as variáveis gênero masculino, cor/raça parda e renda familiar 1 a 2 salários mínimos. O campo léxico foi composto pelos elementos: *casa, família, vida, organizar, importante, terminar_os_estudos* e *Biologia*. Denotamos, nas evocações expressas por esse grupo, um sentido de projeto de vida ligado à aquisição de *bens materiais, tais como ter casa, ter melhores condições de vida, fazer faculdade, ajudar a família ou constituir sua própria família*. A estratégia para alcançar esses objetivos tem relação com o investimento nos estudos, que possibilitará a inserção em um emprego estável e duradouro, que permitirá seu acesso ao reconhecimento social, bem como o acesso ao consumo e ao lazer.

A relação entre juventudes pobres e projetos de futuro, com centralidade no trabalho e na formação profissional como meios para acesso ao consumo e melhorar as condições de vida, também foi identificada em outras pesquisas. Melsert e Bock (2015) encontraram entre os jovens pobres a valorização dos estudos e do trabalho para obter acesso a dinheiro e bens de consumo que reforçam o padrão do adulto valorizado socialmente:

Querem realizar sonhos profissionais, tornar-se independentes, ascender socialmente via trabalho e obter acesso a dinheiro e consumo. Para alcançar essas metas, preveem a necessidade de trabalhar durante o ensino superior, para pagar os seus cursos. Querem ter profissões reconhecidas, ser jornalistas, psicólogos, designers, médicos, bailarinos, chefs de cozinha, biólogos, músicos, dentistas, maquiadores, professores, militares etc (MELSERT; BOCK, 2015, p. 782).

Na pesquisa realizada sobre juventude, educação e projeto de vida⁴⁷, mostra o perfil de jovens ‘resignados’, cujo foco dos planos para o futuro está relacionado à vida profissional e às conquistas materiais de curto prazo, como ter renda por meio do trabalho, com o objetivo de melhorar as condições de vida. Por último, no eixo vertical situado no polo negativo, intitulado

⁴⁷ Disponível em: < https://www.planocde.com.br/site2018/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_JuventudesEducacaoProjetoDeVida.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

como *autoconfiantes*, verificamos aproximações entre as variáveis do grupo cor/raça branca e renda acima de 5 salários mínimos e o grupo da cor/raça parda, com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e gênero masculino. Esses estudantes partilharam elementos consensuais, como *dedicação, essencial, importante, objetivo, organizar, planejamento, terminar_os_estudos* e *Biologia*. Esse conjunto de associações aponta para um sentido de projeto de vida direcionado para as atitudes e habilidades humanas que consideram essenciais como garantia para se ter um projeto de futuro, conforme o planejado. Entre os elementos não consensuais, as expressões *casa, família* e *vida*, que, para os jovens em condições sociais menos favorecidas e de cor/raça parda, denota um sentido voltado para a garantia do acesso às melhores condições de vida para si e para suas famílias.

Para esse mesmo grupo de jovens, houve atração léxica com a expressão *Biologia*. Isso nos chama a atenção, pois aponta para um sentido relacionado a um curso superior na área da saúde menos valorizado socialmente em relação a outros cursos da área, como Medicina. Dado como esse ratifica os achados encontrados nas entrevistas com os estudantes, em que foi observado que, diante da dificuldade em ingressar no curso superior idealizado, que, para muitos estudantes, seria Medicina, mudam suas escolhas para um curso possível, ou seja, aquele que possibilita uma real oportunidade de ingresso, por ter menos concorrência e/ou mensalidade com valor mais acessível, no caso de ingresso nas faculdades particulares. Nesse sentido, fazem transição da escolha profissional entre o que seria a profissão de seus sonhos e o que é possível realizar de forma mais concreta. Isso nos faz chegar à conclusão de que os jovens estudantes de escolas públicas projetam seus objetivos e sonhos de maneira gradativa, a partir do campo de possibilidades do que lhes é dado como alternativas, a partir do contexto circunscrito histórico e culturalmente.

Esse aspecto sobre o *projeto de vida possível e o desejável* também foi bastante presente nos relatos dos estudantes nas entrevistas e aponta para a temática *dos projetos profissionais: suas expectativas e realidade*, no que se refere à empregabilidade e/ou ingresso no ensino superior numa instituição pública que seria o sonho ideal. Mas, também, trazem a questão do sonho possível, que seria a realização por meio do ‘trabalhar para custear’ a faculdade numa instituição particular. Um terceiro caminho mencionado pelos jovens é o empreendedorismo diante do atual contexto sociopolítico do país que aumentou a desigualdade social, fruto da desresponsabilização do poder público em meio a um cenário de desmonte das políticas públicas educacionais e sociais, e que, inclusive, usa a estratégia do empreendedorismo com o objetivo de responsabilizar o sujeito pela sua condição de sucesso ou de fracasso na constituição de seus projetos de vida. O ganhar dinheiro rápido sem formação qualificada ou fazer um curso

profissionalizante ou técnico de prazo mais curto em relação a uma graduação. Vejamos abaixo os impactos nos objetivos de vida dos estudantes:

[...] eu pretendo fazer o curso técnico e a faculdade ao mesmo tempo. Se eu passar no Enem é óbvio, se eu não passar eu pretendo fazer ou um curso técnico ou o jovem aprendiz para conseguir ganhar dinheiro enquanto eu ganho experiência... (respirou fundo) ou pretendo continuar estudando para no próximo ano... ir estudando algo no lance mais de investimento [...] com a situação do Brasil do jeito que tá, incluindo o presidente e tudo, me imagino ainda procurando emprego no futuro. (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

Eu penso mais em Educação Física por conta do preço da faculdade. Eu tava vendo o que seria melhor para mim e Educação Física seria a melhor escolha. [...] trabalhar para pagar a faculdade de Educação Física. (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

[...] penso em fazer faculdade e trabalhar... fazer curso de letras. [...] eu penso também no quartel pra ficar lá e... assim, quando eu sair da escola eu vou fazer o Enem,. Caso seja aprovado eu entro na faculdade, senão eu vou pra o quartel. (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

Quero fazer faculdade de Engenharia Química, ganhar dinheiro de forma mais fácil, como, por exemplo, você grava um vídeo de uma forma engraçada, evoluída, aí você ganha dinheiro com os compartilhamentos na internet, mas meu problema é que eu não consigo inventar assim uma coisa engraçada pra alcançar vários tipos de público, mas é sim um caminho pra ganhar dinheiro mais fácil! (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como pardo).

Depois que concluir o ensino médio eu espero passar logo num concurso ou numa faculdade, eu não quero assim ficar sem fazer nada. (Laura, 16 anos, 2ºano, autodeclarada como parda).

Eu sempre tive o sonho de ser uma pessoa independente, de todas as formas possíveis, eu tenho o sonho de sair do Brasil e para ajudar nisso eu resolvi abrir algo meu para que eu pudesse conseguir juntar dinheiro para conseguir sair. Eu tenho um sonho de fazer faculdade de psicologia fora do país. (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

[...] qualquer área que envolva saúde e biologia. Ser biotécnico, professor de biologia, eu posso ser qualquer coisa do tipo assim... até cirurgião, médico assim... tipo enfermeiro ou qualquer coisa da área da saúde, eu amo... biologia é meu 100%. [...] assim, minha mãe está fazendo outra faculdade agora e os preços são muito acessíveis pra gente, aí eu vi um curso que está disponível pra quando eu acabar esse ano, o curso é Ciências Biológicas. Meu sonho ser biólogo! (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

Os depoimentos dos jovens confirmam a questão de os sonhos serem traçados de maneira gradativa, a partir da oportunidade que é possível concretizar no momento. Seja trabalhar como jovem aprendiz ou empreender sem recursos, mas que representa, ainda assim, uma possibilidade de gerar uma condição mínima para pagar um curso superior privado, mesmo que não seja exatamente o que gostaria de fazer. Chama nossa atenção o relato acima do

estudante Amaro, que fala sobre ganhar dinheiro com compartilhamentos de vídeos na internet, o que envolveria recursos mínimos para empreender. Porém, percebemos um sentimento de culpabilização por não conseguir realizar devido à falta das habilidades sociais exigidas para esse tipo de negócio, tais como ter criatividade, desenvoltura e inovação. Observamos no discurso do jovem a reprodução da lógica neoliberal de responsabilização do sujeito pela sua condição.

Em alguns casos, os jovens relataram que o desejo era fazer um curso de prestígio social, como Medicina. Porém, devido à alta concorrência nas universidades públicas, optam por fazer outro curso menos valorizado socialmente e com baixa concorrência e/ou de menor custo nas instituições privadas.

Em pesquisa realizada por Weller (2014), os estudantes também apresentaram essa característica de focar nos projetos profissionais que são passíveis de serem alcançados de forma concreta, a partir das experiências a que tiveram acesso, conforme suas realidades de vida. Muitas vezes, essa ‘escolha’ faz com que os adultos os enxergue como ‘sonhadores’, ‘indecisos’ e ‘confusos’, pois ficam sem entender a mudança repentina entre o sonho que era fazer Medicina e depois a ‘escolha’ por Psicologia ou Educação Física, por exemplo, que são cursos vistos pelos estudantes com chances maiores para ingresso. A entrada em uma universidade pública parece estar aquém das capacidades dos estudantes, fazendo com que direcionem seus esforços para a conquista de um trabalho que possibilite o financiamento do curso desejado.

Para a autora, a entrada no ensino superior, bem como a conquista do emprego com carteira assinada, logo após a conclusão no ensino médio, não é um processo tão simples na realidade do jovem brasileiro, visto que esses nem sempre encontram apoio e condições necessárias para avançar da fase do ‘sonho’ para a concretização do desejo em alcançar uma determinada profissão. No estudo de Caú (2017), os resultados revelaram que a escolha dos jovens pela realização de um curso Técnico Integrado em Agropecuária teve forte relação com fatores relacionados ao fato de o curso ser promovido por uma escola pública de referência na região onde vivem, bem como por ser uma instituição federal, que preza pela qualidade pedagógica, entre outros fatores sociais que os fizeram ver o ingresso no curso como uma oportunidade para o futuro, mesmo que depois almejem realizar outros cursos e seguir outras áreas.

Outro aspecto que nos chamou atenção nos depoimentos acima foi a fala do estudante José, que expressou o desejo em seguir a carreira militar, caso o seu plano de fazer faculdade não desse certo. Esse extrato é bastante interessante, pois reflete a realidade atual do jovem de

baixa renda no Brasil, que cada vez mais tem se mostrado interessado em seguir a carreira militar por essa oferecer uma possibilidade de estabilidade financeira para suprir as necessidades básicas de sobrevivência. Um estudo⁴⁸ realizado recentemente (2022) pela Universidade de Oxford, em parceria com as Universidades Federais de São Carlos (UFSCar), Pernambuco (UFPE) e Minas Gerais (UFMG), e com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), sobre o crescimento da presença militar na sociedade brasileira, identificou que 43,9% dos jovens na faixa etária entre 16 e 26 anos se mostraram interessados em seguir a carreira militar. De acordo com os pesquisadores, o interesse dos jovens pode estar relacionado a fatores econômicos, devido à atual situação socioeconômica do país, em que a população juvenil é a mais atingida pela falta de perspectivas para conseguir emprego, e a região nordeste acumula o pior índice (75,9%). Diante desse cenário de sensação generalizada de falta de oportunidades, a carreira militar torna-se atrativa, tendo em vista ser uma forma de garantia de salário fixo para suprir as necessidades básicas de alimentação e moradia em um país em que mais de 33 milhões de pessoas estão vivendo em situação de insegurança alimentar.

Diante desse contexto, percebemos que o projeto de vida não é um processo de ‘escolha’, pois é direcionado a partir das possibilidades que lhes são postas socialmente. Nesse sentido, o projeto de vida se constitui como um fenômeno psicossocial que envolve fatores relacionais, sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos, dentro do horizonte disponível e acessível ao sujeito. Assim como sua própria constituição subjetiva e identitária, o projeto de vida dos estudantes é, também, interseccionalizado por marcadores sociais de classe, de gênero, de território e de pertença étnico-racial que condicionam as oportunidades.

Assim sendo, nomeamos esses projetos de vida que são construídos de maneira gradual de *‘esperandar’* (Esperança+andar), em que, diante das dificuldades impostas pelo contexto social e dos atravessamentos interseccionais que inter cruzam a identidade do sujeito e produzem múltiplas discriminações e desvantagens sociais, só resta aos estudantes a opção de planejar a vida a partir das oportunidades que lhe surgem como campo de possibilidade. A esperança de ter um futuro melhor e ‘vencer na vida’ caminha conforme o que é ofertado como possibilidade para a vida. *‘Esperandar’* é ter seu sonho situado na encruzilhada entre o possível e o desejável.

⁴⁸ O estudo está disponível em: <https://www.lac.ox.ac.uk/sites/default/files/lac/documents/media/pre_print_final_de_souza_santos_et_al_20.06.pdf?time=1655902520529>. Acesso em 30 jun. 2022.

5.7.3 As implicações da educação escolar no ensino médio [integral] para o projeto de vida dos estudantes

Nesta seção, discorreremos a respeito dos sentidos construídos e compartilhados pelos jovens sobre a repercussão que a escola no Ensino Médio [Integral] e a disciplina Projeto de vida e Empreendedorismo tiveram para a construção e o desenvolvimento de seus projetos de vida. Os principais temas identificados foram: *A influência do Ensino Médio[Integral] e da disciplina Projeto de vida e Empreendedorismo para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes; e os itinerários formativos que fazem parte da matriz curricular do Ensino Médio Integral.*

Com o objetivo de aprofundarmos o entendimento sobre as repercussões do modelo de ensino [integral] para a construção dos projetos de vida de estudantes no Ensino Médio, faremos uma breve contextualização sobre o Ensino Médio Integral no Brasil e o seu processo de implantação no estado de Pernambuco.

A Educação Integral no Brasil teve seu marco histórico inicial no período da segunda república, com o movimento da Escola Nova, em 1932, que foi desenvolvida, principalmente, por Anísio Spínola Teixeira. Ganhou visibilidade após o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendia a universalização da escola pública, gratuita, laica e obrigatória para todos.

Nos anos de 1931 a 1935, Anísio Teixeira elaborou um projeto educacional para o Rio de Janeiro, no qual instalou cinco escolas experimentais para estudar novas formas de ensino, que, posteriormente, pudessem servir de modelo para o sistema educacional da época. Na década de 1950, na periferia de Salvador, foi construída a Escola Parque, que também foi idealizada por Anísio Teixeira, na época em que foi Secretário Estadual de Educação. O modelo educacional se estruturava em quatro escolas-classe, em que em um dos turnos era oferecido o ensino de conteúdos tradicionais e, no contraturno, os discentes almoçavam e depois participavam de atividades culturais, artísticas, esportivas, sociais e de formação profissional, assim como contavam, também, com atendimento médico e odontológico. (DUTRA, 2014; 2021; POSSER; ALMEIDA, MOLL, 2016).

Na década de 1980, houve outra experiência relevante relacionada à educação integral que merece destaque; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), constituídos no governo de Leonel Brizola (nos anos de 1983 a 1986, e de 1991 a 1994) e idealizado por Darcy Ribeiro, influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira. Os CIEPs foram implantados nas regiões periféricas do Rio de Janeiro após um levantamento realizado por Darcy Ribeiro, no qual apontou a atuação ineficiente do poder público com relação à educação e alimentação da

população. Diante desse contexto, surgiu a necessidade de uma escola em horário integral, modelo adotado em países desenvolvidos, como estratégia de diminuição das desigualdades sociais.

Para Dutra (2014; 2021), a visão que predominou no Brasil nesse período foi a de que a escola é quem era responsável pelo indivíduo em sua totalidade, no que se refere desde o ensino de conhecimentos pedagógicos e específicos de cada disciplina, como também da alimentação, saúde, cultura e lazer, a exemplo dos CIEPs.

É a partir da década de 1990 que vão surgindo pelo país novas experiências de escolas em tempo integral, muitas inspiradas pelo ideário de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Em sua grande maioria, foram experiências protagonizadas pelos municípios de forma experimental, sem a existência de uma política pública de Estado fomentada. (DUTRA, 2014; 2021; POSSER; ALMEIDA, MOLL, 2016).

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação é fortalecida em termos de Política Pública e passa, de fato, a ser vista como um direito de todos e dever do Estado. Vejamos o que o artigo 205 traz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1888).

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, encontramos, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13/07/1990, a menção sobre ser uma educação não apenas voltada para a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas, principalmente, para o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões:

Art. 53. A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho [...] (BRASIL, 1990).

No artigo 58 do ECA, também são mencionados alguns requisitos importantes a serem considerados no processo formativo da criança e do adolescente, que considerem e valorizem a singularidade dos contextos socioculturais nos quais estão inseridos, que sejam integrados à realidade de vida desses para que, de fato, seja considerada uma formação integral:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20/12/96, também prevê em seu texto a educação em tempo integral. Vejamos o que diz o artigo 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A LDBEN também traz, em seu artigo 1º, a compreensão de uma educação que considere as diversas dimensões que constituem o desenvolvimento humano, cujos processos formativos são construídos desde o seio familiar, assim como a convivência humana e a interação social, no ambiente de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos espaços de engajamento sociocultural, tais como os movimentos sociais, organizações da sociedade civil, bem como por meio da participação em manifestações culturais.

O parágrafo 2º desse mesmo artigo dispõe que “ a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Ao relacionar o processo educativo com o mundo do trabalho, a lei se refere à etapa final da educação básica, que é o ensino médio, período escolar em que é focalizada a preparação para o futuro profissional do jovem, seja a possibilidade de inserção no mercado de trabalho ou, quiçá, a entrada no ensino superior. São caminhos que, no atual contexto brasileiro, têm sido um grande desafio para o jovem trilhar, principalmente se é de escola pública, negro e pertencente à camada popular.

Em 2007, a Educação Integral entra na agenda do Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10). O mesmo se constitui como uma importante estratégia do MEC para a criação de agenda com foco na educação integral nas redes estaduais e municipais, como também para a ampliação da jornada e do currículo escolar.

No ano de 2009, o MEC cria o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que foi instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, e faz parte das estratégias do MEC voltadas para a educação integral no ensino médio. O ProEMI faz parte do projeto de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, atualmente, está alinhado às suas diretrizes e metas estabelecidas para o período de 2014-2024, bem como à reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória 746/2016, posteriormente regulamentada pela Resolução FNDE nº 4, de 25/10/16.

O Ensino Médio Inovador tem por objetivo apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino nos Estados, com a finalidade de desenvolver propostas curriculares mais ampliadas, dinâmicas, flexíveis e inovadoras nas escolas do ensino médio, com foco na formação integral dos estudantes e que estejam em conformidade com as demandas da realidade atual. Também se propõe a estimular o protagonismo juvenil, com a oferta de vagas em atividades extracurriculares que sejam voltadas para a promoção da iniciação científica, humanística, a valorização da leitura, da cultura, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC, 2009).

5.7.3.1 O Ensino Médio [integral] no Estado de Pernambuco

O Ensino Médio [Integral] no estado de Pernambuco se caracteriza como ‘Educação (em tempo) Integral’ dado que o modelo educacional focaliza, de maneira quase exclusiva, no tempo de permanência do estudante ao ambiente escolar, o que nos parece ser contraditório ao que está definido na Lei 13.415/17 no artigo 35, § 7º, no qual aponta o modelo de educação integral como aquele que visa desenvolver no estudante suas múltiplas dimensões: “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”.

O Programa de Educação Integral (PEI) tornou-se política pública no estado em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10/06/2008 (PERNAMBUCO, 2008). O Programa de Ensino Médio [Integral] se iniciou no estado em 2004, por meio de um projeto-piloto, fruto da parceria público-privada. O foco do programa teve como premissa melhorar a qualidade da educação, cuja meta focal foi a ampliação sistemática das matrículas nessa modalidade, bem como criou o reordenamento da Rede Estadual, por meio da criação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e das Escolas Técnicas Estaduais (ETE). Dessa forma, a matriz curricular foi organizada conforme o objetivo da formação educacional, o ensino propedêutico (formação geral) nas EREM’s e o Ensino Médio integrado à Educação profissional nas ETE’s, de maneira concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

Sobre a reforma no Ensino Médio por meio do PEI, Dutra (2014) aponta que:

O Programa de Educação Integral propiciou mudanças que demarcaram diferenças substanciais na concepção, definição de responsabilidades, abrangência e no acesso e condições de funcionamento em relação às escolas de um turno. Surgiu, dessa forma, uma nova escola para o Ensino Médio, visando à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino (DUTRA, 2014, p. 21).

O mesmo autor ainda relata que a experiência da Educação [Integral] no ensino médio no estado de Pernambuco nasceu no ano de 2004, a partir da criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (GEEGP), conforme o Decreto nº 25.596, de 01/06/2003, tendo como finalidade promover uma mudança significativa no conteúdo das disciplinas, nas metodologias de ensino e na gestão escolar (DUTRA, 2014; 2021).

O CEEGP se constituiu como a primeira experiência de parceria na área educacional entre o setor público e o privado em PE, um convênio realizado entre o governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), no qual o último foi responsável pela seleção dos profissionais, desde os cargos de gestão, assim como os componentes das equipes gestoras e docentes, bem como autonomia para identificar onde seriam instaladas as novas unidades escolares experimentais.

Posteriormente, a Secretaria de Educação e Esportes, na gestão governamental no período de 2007 a 2010, realizou um estudo sobre o projeto piloto de escolas integrais no estado e concluiu sobre a necessidade de transformar o projeto experimental em política pública de Estado, instituída por meio da Lei complementar nº 125, de 10/07/2008, do governo Eduardo Campos. A lei tinha como meta proposta a melhoria da qualidade do ensino e a reestruturação do ensino médio, após o estado ficar com uma das piores notas na avaliação do IDEB em 2007, ocupando o 21º lugar. Durante o período de 2007 a 2013, após adotar uma estratégia de maior investimento na educação, por meio da educação [integral], conseguiu subir 17 posições no ranking do IDEB e conquistou a 4º melhor nota em 2013. No ano de 2015, conquistou o 1º lugar no Brasil, com 3,9, empatando com o Estado de São Paulo. Assim, Pernambuco tem sido considerado uma das maiores redes de ensino [integral] do país, sobretudo, pela estratégia utilizada, que resultou na melhoria do desempenho das escolas públicas estaduais nesse índice de avaliação a partir de 2007.

Na avaliação do IDEB em 2019, foi o único estado que bateu a meta do MEC e ficou acima da média nacional em todos os anos. Todavia, esses resultados são questionáveis por diversos fatores, entre eles: a existência de uma preparação diferenciada de determinadas escolas que eram escolhidas para realizar a avaliação do IDEB, violando a aleatoriedade dos dados da amostra que garantiria a confiabilidade e fidedignidade da generalização estatística, perdendo, assim, a validade dos resultados para todo o Estado, além de também impactar de forma artificializada no Índice por ter reduzido a carga horária de outras disciplinas da matriz curricular que não eram avaliadas pelo IDEB, bem como infringir o artigo 22 da LDBEN (FIGUEIREDO *et al.*, 2016; HOLANDA; SILVA, 2017; BARBOSA, 2020).

É importante dizer que essa realidade pode ter ocorrido, sobretudo, até o ano de 2017, tendo em vista que nesse período, de fato, a avaliação era feita com base em uma amostra. Entretanto, atualmente, conforme informações obtidas diretamente na Secretaria Estadual de Educação, todas as escolas de ensino médio, sejam regulares ou inclusas no Programa de Educação [Integral], participam da avaliação do IDEB (SEE, 2021).

Outra crítica feita sobre a inconsistência desses dados diz respeito à avaliação da educação pernambucana ser considerada a melhor do Brasil, e a avaliação internacional do Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação do Estudantes, que é um programa de iniciativa da OCDE⁹ que avalia o desempenho em Ciências, Matemática e Leitura, apontar que Pernambuco está muito distante de ter a melhor educação do país (FIGUEIREDO *et al.*, 2016; HOLANDA; SILVA, 2017). Isso ocorre devido ao fato, também, de não existir correspondência entre a posição do Estado no IDEB e no ENEM, bem como não haver correlação entre o desempenho do IDEB nas diferentes modalidades e níveis de ensino (FIGUEIREDO *et al.*, 2016).

Foi com o anúncio de que tinha o objetivo de acompanhar e melhorar a educação básica brasileira que, na década de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, em 2007, instituiu o IDEB para monitorar o desempenho das escolas de todo o país. Segundo essas políticas educacionais avaliativas, o objetivo maior seria fortalecer as políticas públicas educacionais por meio desse diagnóstico situacional e, assim, propor melhorias para a educação pública. A avaliação do IDEB considera o fluxo escolar (aprovação) e as médias de desempenho nas provas do SAEB para os estados, e a Prova Brasil para os municípios. Assim, considera-se o resultado das notas obtidas apenas nas provas de português e matemática dentro de uma escala entre 0 a 10. Assim, quanto maior for a nota, considera-se que maior seja a qualidade do sistema de ensino (FIGUEIREDO *et al.*, 2016; BRASIL, 2021).

Dentro da configuração apresentada, percebe-se que a avaliação educacional realizada pelo INEP focaliza instrumentos mais quantitativos, generalistas, extraescolares e de controle do processo de trabalho docente, não sendo considerados outros fatores qualitativos e intraescolares, que dizem respeito à realidade social na qual as escolas estão inseridas. Também não leva em consideração os esforços empenhados pelos docentes e a gestão escolar, que atuam em contextos de alta complexidade e vulnerabilidade social, privilegiando o desempenho satisfatório de escolas em melhores realidades sociais e infraestrutura. Sobre isso, vejamos abaixo o que FIGUEIREDO *et al.* (2016) trazem:

[...] a avaliação da educação é um fenômeno complexo, que possui determinantes endógenos (currículo, formação docente, gestão, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura, etc.) e exógenos (qualidade de vida da população, capital cultural e social dos estudantes, área de localização da escola, violência urbana, etc.) [...] De uma forma geral, as avaliações quantitativas são criticadas por falhas metodológicas que comparam, usando os mesmos critérios, instituições com estruturas funcionais diferenciadas. Por exemplo, docentes de escolas situadas em localidades desfavorecidas economicamente consideram que não é justo que os seus resultados sejam comparados aos dos estabelecimentos mais privilegiados, não sendo reconhecidos os seus esforços de atendimento aos estudantes

mais carentes. Algumas escolas sofrem, ainda, com fatores que escapam ao seu domínio, como a alta rotatividade do corpo docente ou a degradação de suas instalações físicas. E no modelo avaliativo realizado no Brasil, esses fatores não são sequer considerados nas aferições (FIGUEIREDO *et al.*, 2016, p. 219).

Ainda sobre as críticas referentes ao formato avaliativo realizado pelo INEP, é necessário mencionar, também, o processo de divulgação dos resultados das avaliações externas, que quase sempre resultam numa estandardização ao serem realizados rankings das escolas. A exposição dessas, dos docentes, da gestão escolar e dos estudantes não leva em consideração os esforços empenhados, visto que a mensuração dos dados é exclusivamente quantitativa, o que corrobora o entendimento simplista sobre o que, de fato, é considerado como ‘educação de qualidade’. Dentro da lógica avaliativa do INEP, apenas importa ao aluno aprender e passar de ano. Assim, ao nosso ver, esse tipo de avaliação do IDEB vincula-se muito mais à lógica de privatização e competição entre as escolas e pouco colabora com a melhoria da qualidade da educação pública no país, tendo em vista que pode ser extremamente danosa e desestimuladora para as escolas, também pode produzir desmobilização do corpo docente, que é colocado, na maioria dos casos, como responsável direto pelo desempenho escolar. Por fim, não alcança o objetivo de servir de diagnóstico para as políticas públicas educacionais, com foco na melhoria da qualidade da educação pública.

De acordo com Barbosa (2020) o processo de implantação da lógica privatista nas EREM’s em PE tem se estabelecido por meio da responsabilização dos docentes pelos resultados do programa, utilizando-se como estratégia à ampliação e intensificação do tempo de trabalho e das tarefas do professor, bem como a desregulamentação da profissão. Além disso, no estado de Pernambuco tem-se a particularidade da utilização de tecnologias sofisticadas do modelo de gestão empresarial que visam controlar e doutrinar a rotina do trabalho docente, o que retira qualquer possibilidade de autonomia profissional. Neste sentido, observa-se que os indicadores desse índice de avaliação da educação estão muito mais relacionados ao processo de trabalho do docente que para alcançar as metas e ter eficácia utiliza-se de estratégias empresariais aplicadas à educação pública por meio do controle do processo de trabalho docente.

O mesmo autor (2020) aponta ainda sobre a introdução do modelo empresarial da gestão por resultados na rede estadual de ensino em Pernambuco ter tido forte participação de parceiros do setor empresarial que iniciaram sua intervenção na educação pública na experiência do GEEGP, e posteriormente, a partir do processo de implementação como política pública por intermédio do Programa de Modernização da Gestão Pública na Educação, cujo principais parceiros do setor privado que contribuíram para a elaboração do programa foram o Instituto

de Desenvolvimento Gerencial (INDG), o Movimento Brasil Competitivo (MBC) que representa um conjunto de empresas tais como: Itaú, Microsoft, Gol, Farma Brasil, Huawei, BTG Pactual, entre outras (BARBOSA, 2020). De modo geral a implantação do modelo empresarial aplicado à educação pública por meio das estratégias empresariais (metas, avaliação de desempenho dos estudantes e bonificação) visam tentar sanar problemáticas sócio-educacionais históricas tais como a evasão escolar, repetência, baixo desempenho educacional e a taxa de analfabetismo.

É importante mencionar também que essa intervenção privatista fruto da relação público-privado na rede de ensino em Pernambuco foi bastante criticada por setores progressistas, pelos professores da rede de ensino e pelo sindicato e mesmo que o PSB desde o governo Eduardo Campos tenha tentado harmonizar a participação do setor privado na gestão da educação no estado, o que se percebe ainda nos tempos atuais é um modelo educacional bastante influenciado pelos interesses empresariais que reproduzem a lógica neoliberal meritocrática com seus índices de eficácia e produtividade escolar que servem de laboratório para atingir as avaliações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do IDEB, porém, na prática não tem melhorado o desempenho escolar dos estudantes das EREM's, visto que não há de fato um real investimento na infraestrutura escolar, bem como o uso eficiente da carga horária docente como observamos em nossos resultados de pesquisa, assim como, bonificações aos docentes não pagas ou com baixo grau de significância para esses em seu processo de trabalho como foram resultados encontrados na pesquisa realizada por Barbosa (2020) sobre as estratégias da lógica empresarial no controle do trabalho de docentes que atuam nas Escolas de Ensino Médio [Integral] em Pernambuco.

5.7.3.2 Sentidos compartilhados pelos estudantes sobre a importância da formação escolar para o projeto de vida

Com relação aos sentidos compartilhados pelos estudantes sobre a importância da escola e da disciplina projeto de vida e Empreendedorismo, verificamos aspectos positivos relacionados à questão das relações interpessoais construídas, principalmente, com os professores, que servem de incentivo e referência para a construção de seus projetos de vida. Apontaram a importância da divisão das turmas por área (saúde, humanas e exatas), os conteúdos adquiridos em sala de aula que ajudaram a ampliar sua visão de mundo, as possibilidades profissionais existentes e o empreendedorismo que é incentivado na formação escolar como alternativa para ganhar dinheiro de maneira mais rápida diante da atual situação

do país em que, cada vez mais, as oportunidades de trabalho estão escassas. Além desses aspectos mais ligados às atividades curriculares obrigatórias, os jovens também mencionaram como relevantes para seu aprendizado e construção do projeto de vida as atividades realizadas em disciplinas eletivas que são de ‘livre’ escolha deles, bem como a participação em projetos extracurriculares que são oferecidos pela escola e no espaço de protagonismo juvenil:

[...] ajudou pra caramba no meu projeto de vida! [...] eu tive um *network* dentro da escola incrível (...) a professora Z de história, a professora W de projeto de vida [...] professores que foram me dando um suporte do caramba! E foi criando um *network* e tal, eu fui criando uma rede, acaba sendo uma família, uma segunda casa de verdade, de verdade! Professores que te dão um suporte, que te dão um toque ... [...] isso me ajudou muuuuito realmente a expandir meus horizontes de verdade mesmo. Influenciou totalmente no meu projeto de vida! Os protagonistas também lá dentro, a forma que eu fui atuando, as habilidades que eu acabei desenvolvendo, tudo isso foi extremamente importante. [...] a disciplina de projeto de vida muitas vezes ela dá um estalo sabe? Uma ligada na gente e querendo ou não o ambiente escolar é um ambiente de preparação né?! Independente pro que seja, a escola prepara a gente pra vida no geral! Então, mesmo que meu plano não seja passar no Enem, não seja nada do tipo, é importante sim! (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Eu senti que a escola ajudou nisso [...] E eu diria que foi mais na escola X que me ajudou nisso porque no fundamental eu não tinha essa disciplina. [...] então foi ali no ensino médio que obtive essa descoberta do que eu realmente queria fazer. [...] então foi no primeiro ano, eu praticamente comecei a descobrir qual era a área que me interessava e qual a profissão eu queria seguir, aí eu descobri que a minha paixão mesmo era o esporte! Era exatamente a área da Educação Física. Por enquanto eu não sei se eu vou seguir com a Educação Física, se eu vou para área do vôlei, do futebol, ainda não sei, mas que pelo menos eu já tenho uma direção para onde eu vou. [...] agradeço muito a escola por isso, porque tinha professores que você chegava lá e conversava, eles conversavam junto com você dava o maior apoio possível. [...] até as professoras de educação física, começaram a ser exemplo pra mim para querer seguir essa carreira como uma professora quem sabe de educação física, de dança, do que for lá na frente. (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

A escola me influenciou em questão do curso, como, por exemplo, História! História é uma segunda opção porque meus professores de História são maravilhosos e aí eu sempre tive uma paixão muito por história, e aí eu ainda pretendo fazer história como complemento depois que cursar o jornalismo, mas assim... influenciou assim em questão do curso. (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Porque geralmente os professores das disciplinas de matemática e português eles conversam muuuuito com a gente sobre isso, principalmente a disciplina de português, que dá os assuntos que caem no Enem, às vezes, na prova coloca questões e vai ensinando a gente [...]. (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

Sim, nas disciplinas eletivas... Ciências, Matemática... nos ajuda muito na área que queremos seguir. (Sofia, 16 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

[...] eu acho que a disciplina de projeto de vida, me surpreendeu muito [...] me ajudou bastante a eu ter algo, tanto que algumas semanas antes de eu abrir a lojinha de relógios, eu tive uma aula sobre MEI. O Microempreendedor Individual, alguma coisa assim e eu estudei sobre isso antes mesmo de abrir a lojinha, o que me ajudou demais a eu abrir a minha lojinha. Eu comecei a estudar a disciplina um pouco antes de abrir a loja, de pensar na loja [...]. (Mi Eliot, 15 anos, PD, 2º ano).

[...] foi logo no começo do ano que a professora falou pra gente que ia ensinar para a gente a ter uma “coisa própria”, assim quando a gente sair da escola e ir atrás de dinheiro[...]de ter um negócio, do ganhar dinheiro. (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

Os jovens valorizam a importância da dimensão relacional para o seu desenvolvimento como pessoa e profissional. Na pesquisa realizada por Dayrell e Jesus (2016), foi recorrente a centralidade da relação professor-aluno, em que grande parte dos estudantes reconhecem a existência de professores que fizeram a diferença na sua trajetória escolar. O interesse ou desinteresse pelas disciplinas era despertado ou não, a depender da postura do professor e seus métodos utilizados como possibilidade de aprendizagem. Nos extratos das falas de duas estudantes acima, a possibilidade de fazer o curso de História e de Educação Física teve a influência dos seus professores nas suas escolhas profissionais.

Weller (2014) chegou a essa mesma conclusão sobre a importância da convivência no espaço escolar como elementos constitutivos para a construção dos projetos de vida de jovens estudantes, tanto as relações com os profissionais da educação, quanto as atividades que extrapolam o contexto das aulas.

Para Stoski e Gelbcke (2016), o trabalho dos professores é fundamental, visto que podem motivar e atrair o interesse intelectual dos estudantes na disciplina, seja no seu modo de ensinar, seja na sua capacidade de estimular e manter diálogo com eles. Segundo as autoras, apesar da desvalorização do papel da escola, os estudantes sinalizam que o aprendizado e a aquisição de conhecimento são fatores importantes para suas atividades na vida futura, continuidade dos estudos no ensino superior, conquista de um emprego e condições de vida.

Dessa feita, a escola, para além de ser um espaço de construção de conhecimento, das relações sociais e de desenvolvimento da identidade juvenil, representa, também, um investimento para o futuro, por possibilitar ao jovem estudante construir uma projeção sobre a concretização dos planos. Nessa perspectiva, a educação representa um processo formativo para a vida, para a realização dos projetos vitais, que possibilite lidar com as dificuldades impostas pelo contexto e ter uma visão crítica da sua realidade social.

Nos relatos dos estudantes acima, também nos chama a atenção os fragmentos relacionados aos conteúdos da disciplina de projeto de vida que dizem respeito à questão do empreender, do investimento na produção de si para aquisição de competências voltadas ao sucesso como empreendedor, do próprio negócio e do ganhar dinheiro de maneira mais rápida, como alternativa possível para a garantia da subsistência diante da atual conjuntura socioeconômica do país, marcada por altas taxas de desemprego, subocupação e precarização. Percebemos, claramente, que os conteúdos curriculares dessa disciplina vêm servindo como estratégia governamental para a desresponsabilização do poder público com a formação qualificada e a falta de interesse em proporcionar condições reais para que seja possível a inserção profissional do jovem ao mercado de trabalho formal e informal, visto que é uma falácia estimular os estudantes a empreenderem sem suporte institucional, sem estrutura financeira e condições materiais.

Mesmo que já existam programas públicos e privados⁴⁹ voltadas à assessoria e à disponibilização de crédito bancário à população de baixa renda, como também a promulgação de uma Lei voltada à atividade do Microempreendedor Individual⁵⁰, Tommasi e Carrochano (2020) apontam que, embora o empreendedorismo seja para muitos jovens uma alternativa ao desemprego, continua sendo uma forma de trabalho precarizado, em que o trabalhador assume riscos sem rede de suporte adequada, não consegue saber com quanto dinheiro é possível contar para sobreviver, está exposto às incertezas de um mercado em tempos de recessão, doenças, o que o leva a cair na pobreza, na precariedade, no endividamento e no desamparo. Isso reforça a lógica neoliberal de responsabilização do sujeito pela sua condição de sucesso ou fracasso na vida:

[...] Ser empreendedor em qualquer âmbito da vida significa ter uma atitude proativa, ter iniciativa, não subir passivamente os percalços da vida e sim correr atrás, se ativar, ser propositivo na busca pela melhoria das próprias condições de vida, se responsabilizando pelos próprios sucessos ou fracassos (TOMMASI; CARROCHANO, 2020, p. 361).

O sociólogo Bodart (2022) aborda os aspectos problemáticos da disciplina Projeto de Vida e empreendedorismo como componente curricular na matriz curricular do ensino médio,

⁴⁹ Em 2000, o Brasil entrou para o sistema Global Entrepreneurship Monitor (GEM), considerada como a maior pesquisa sobre empreendedorismo a nível internacional. Teve, também, a criação do Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE), que é o principal evento científico da área. A Confederação Nacional dos Jovens Empresários (CONAJE) tem como objetivo representar, aglutinar e informar jovens empresários, fomentando o empreendedorismo. Informações disponíveis em: <<http://conaje.com.br/institucional/>>. Acesso em: 05 ago 2022.

⁵⁰ A Lei Complementar nº 128/2008 criou a figura do Microempreendedor Individual, assim como a Medida Provisória nº 529/2011 facilitou o acesso ao MEI e aumentou o valor da receita para elegibilidade e reduziu a 5% a alíquota de contribuição ao INSS. Os MEI podem faturar até R\$ 81 mil por ano, têm CNPJ, acesso à Previdência Social, direito a afastamento por motivos de saúde.

da forma como foi estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com o autor, tal disciplina reproduz a lógica da meritocracia, cujo objetivo é desenvolver nos indivíduos habilidades e competências, com foco na garantia de sucesso profissional que dependa exclusivamente do indivíduo, com base na estratégia do ‘Ser empreendedor de si mesmo’, a partir da construção da ‘melhor versão de si mesmo’. Desloca para o jovem a responsabilização por sua condição de sucesso ou de fracasso na vida: “O componente, como proposto pelo MEC, é uma aula de *coach*” (BODART, 2022, p. 2), o que, em tese, é reprovável.

A crítica está diretamente relacionada ao que encontramos em nossos resultados. Os projetos de vida dos estudantes estão condicionados às oportunidades reais da vida, ao acesso desigual aos direitos sociais, cuja desigualdade social limita ainda mais o universo de possibilidades oferecidas aos estudantes, que são transversalizados pela pobreza e pelo racismo estrutural. Nesse sentido:

Quanto maior a privação material e cultural dos estudantes, menor é sua capacidade de escolha. Só há escolha dentro do horizonte disponível: um estudante que nunca ouviu falar de gemologia, por exemplo, não terá oportunidade de ter no “leque” de escolhas se especializar em pedras preciosas. Uma estudante negra que mora na periferia do Rio de Janeiro não terá as mesmas condições e oportunidades de ser uma apresentadora de TV do que uma estudante enquadrada nos “padrões europeus de beleza”, cujos pais são donos dessa emissora. Dizer para a estudante negra e periférica que se ela fizer um “bom projeto de vida” alcançará seu objetivo, é o mesmo que lhe imputar a responsabilidade de “seu fracasso” (BODART, 2022, p. 4).

No que concerne aos sentidos negativos relacionados à escola e à disciplina de Projeto de vida e Empreendedorismo, alguns estudantes relataram que nem a escola e nem a disciplina contribuíram para a construção de seus projetos de vida, pois tiveram que buscar informações e recursos por si mesmos, para além da vida escolar, como vemos adiante:

[...] no período que eu estudava na escola (antes do formato remoto por conta da pandemia), o que ensinava sobre projeto de vida era o quê... pow... “*Faça uma organização do seu futuro*”, ensinava coisas básicas, não ensinava coisas específicas... entende?! Ou falava de coisas básicas, ou falava para fazer medicina. Hoje todo mundo quer fazer medicina, aí ficava: “*faça medicina, faça medicina*”, que é um caminho que certamente não quero seguir para o meu futuro.... O que realmente tá agregando para meu projeto de vida sou eu mesmo pesquisando na internet, porque escola em si não tá ajudando nada (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

Quase nada. Porque assim, na minha opinião, a escola ela ajuda assim muito, mas também ela não dar assim um projeto pra gente... porque, por exemplo, quem tem dom para fazer alguma coisa voltada para as artes não tem como aprender porque a área não vai exigir na escola... porque a escola muitas vezes só vai exigir Português, Matemática, Física, Química e quem quer ser outra coisa, por exemplo, não vai aprender na escola (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

[...] lá não tem como treinar basquete, pois na quadra não tem tabela nem área, então eu acho que não contribuiu nem pessoal e profissional também não (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

Na verdade, eu acho que não! Eu sempre decidi muito as coisas que eu queria, acho que não influenciou muito não. Pode ter influenciado outras pessoas, em aulas e coisas do tipo (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Os depoimentos acima apontam para a falta de contribuição da escola e da disciplina, que teria por objetivo ajudar os estudantes a construírem seus projetos de futuro. Um fator importante de ser discutido é a questão do discurso reproduzido por alguns professores acerca da escolha de alguns cursos superiores supervalorizados socialmente, como a Medicina, apresentado para o aluno como sendo ‘o passaporte para o futuro promissor’. Nessa perspectiva, a escola alimenta uma promessa de futuro melhor, sem levar em consideração o contexto histórico-social em que os jovens estão inseridos, bem como ignora as repercussões das desigualdades sociais na projeção de futuro (DAYRELL; JESUS 2016; SANTOS, 2021; BODART, 2022). Bodart (2022) nos lembra que, quanto maior a privação material e cultural do jovem, menores serão suas possibilidades de escolha para o projeto de vida, e conclui que: “ O Projeto de Vida não foi pensado para o sucesso dos pobres” (BODART; 2022, p. 3)

Por esse ângulo, os estudantes revelaram, ainda, sobre se sentirem desestimulados e desinteressados com a disciplina, devido aos conteúdos superficiais, sem conexão com suas necessidades pessoais e profissionais, assim como seus objetivos de vida. Salientaram que a disciplina era ministrada por professores de diferentes áreas e, em muitos casos, sem a formação específica e a preparação adequada para trabalhar os conteúdos da matriz curricular da disciplina, além de não ter conexão com seus desejos e expectativas para o futuro. Vejamos abaixo alguns relatos:

Eu acho que deveria desenvolver mais... assim, trazer conteúdos que fossem mais interessantes do ponto de vista dos alunos! Porque sinceramente tem conteúdo que a gente não sente o mínimo de interesse! A gente aprende porque tá na unidade e a gente vai ter que aprender pra poder passar! Mas, por exemplo, [...] a gente aprendeu a fazer um currículo, eu não sabia fazer um currículo! Pra mim, foi extremamente importante aprender a fazer um currículo! Porque era uma coisa que eu ia precisar futuramente, então era uma coisa que eu ia aplicar na minha vida, então ter essa funcionalidade seria muito mais útil. [...] sinceramente, acho que seria importante falar sobre empreendedorismo social, essa relação assim mais de empatia, sabe?! Tanto de receber como dar impacto na vida das pessoas, ser mais empático na vida das pessoas! Essa parte de mercado de trabalho, educação financeira [...] a gente não teve aula de educação financeira! Eu agora, no final do meu ensino médio, descobri que a gente precisa saber educação financeira! Porque então senão o dinheiro da gente vai todo pro ralo! [...] é uma coisa assim extremamente importante e a gente não aprendeu isso. Educação financeira é top 1 com certeza, com toda a certeza! Esses assuntos que a gente vai usar em nossa vida futuramente! (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

[...] acho que deveria ser mais específico, por exemplo, tem muita coisa que você pode fazer no seu futuro... faculdade, curso técnico, trabalhar, jovem aprendiz, isso, aquilo... e uma coisa que não passa na disciplina de projeto de vida. Só passa o quê? *organize seu futuro ou faça medicina...* eu acho não, tenho certeza que deveria ter bem mais essa mentalidade ampla e afinal quando for no futuro você não vai ter mais isso, você vai estar totalmente ocupado entre estudar, trabalhar e dormir e voltar ao ciclo, então eu acho que é uma coisa que deveria ter em projeto de vida (disciplina), abrir mais a cabeça do aluno pra quando for no futuro ele ter mais ideia do que ele pode fazer do que “*planeje seu futuro, faça isso e aquilo ou faça medicina, estude para o Enem*” Sabe? Muito superficial eu acho... (Danilo, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como preto).

[...] eu acho que outras coisas seriam importantes, temas que deveriam ser abordados [...] como você ir atrás dos seus direitos trabalhistas, isso tudo que eu acho ser importante ter no ensino médio, uma matéria que seria muito importante porque tipo assim projeto de vida não é que não seja uma matéria importante, mas tudo aquilo que o professor dava em sala de aula era pra gente montar o projeto de vida, aí tudo bem, aí depois ele fazia perguntas sobre o nosso projeto de vida, aí depois falava que tava errado...o meu projeto de vida! Aí essas coisas que eu achava desnecessárias, mas existe muitas outras coisas que eu acho importante que deveria abordar no ensino médio. Coisas que eu vou fazer bastante na vida adulta e que eu não tenho noção de como vai ser feita, como declarar imposto de renda, FGTS, educação financeira! A educação financeira seria muito importante, tipo assim, eles instruírem a gente pro primeiro trabalho! O que você tem que colocar no currículo, como você deve se comportar, o que o pessoal do RH das empresas quer ouvir na entrevista, isso tudo a gente não vê na disciplina. (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preta).

[...] não tinha muito o que mostrar, era pouca coisa, era sempre a mesma coisa... ou fazer uma redação sobre o projeto de vida ou escrever sobre o projeto de vida, era sempre a mesma coisa... [...] por isso que eu achava meio... meio desinteressante! [...] no segundo ano já foi menos, menos, sinceramente não foi nada pra mim! [...] sendo que nem a forma como os professores estão dando o assunto tá ajudando. (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado preto).

[...] eu acho que eles (alunos) não dão a mesma importância que é para uma outra matéria que é principal. [...] eu acho que é de costume mesmo da pessoa, a pessoa cresce sabendo que as matérias principais são as que você deve focar então, eu vejo que automaticamente eles não dão a mesma importância que dão a matérias secundárias, sabe?! Tanto a escola, como a disciplina não contribuiu para meu projeto profissional, não para mim, para minha pessoa. (Daniel, 15 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

[...] a gente aprendia muito o básico do tipo: *Vou planejar a minha vida*. [...] acho que seria muuuito interessante se trabalhasse, por exemplo, educação financeira. [...] educação financeira [...] por exemplo, como fazer um cartão ou até fazer coisas que a gente sai da escola sem saber nada, a gente não sabe como que faz nada! Acho que no meio da sua vida se você não souber como que faz uma compra, aí eu acho que poderia aderir isso, educação financeira! (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Os depoimentos acima denotam o quão distante a escola e a disciplina de projeto de vida e empreendedorismo estão na realidade e nas necessidades dos jovens estudantes. O universo escolar parece não conseguir atrair os jovens e nem o conteúdo oferecido lhes envolver. Um dos conteúdos bastante citados pelos estudantes foi a educação financeira, que surgiu como uma demanda que reflete a influência da lógica capitalista na formação dos estudantes e estabelece o padrão de conhecimento, que deve ser trabalhado na educação escolar para atender às necessidades do mercado, e não uma educação emancipatória dos sujeitos.

Sobre isso, várias outras pesquisas também chegaram à mesma conclusão sobre um currículo distante da realidade dos alunos, demandando maior diálogo das matérias com a realidade cotidiana dos jovens. No estudo de Dayrell e Jesus (2016), ao longo dos grupos focais e das entrevistas, os estudantes consideraram como uma das principais barreiras que dificulta a frequência, o ânimo e o envolvimento no ambiente escolar, levando muitos à reprovação e/ou evasão. São as aulas ‘chatas’, ‘maçantes’ e ‘enjoativas’.

De acordo com os pesquisadores, as críticas realizadas à aula e aos professores, de alguma forma, também se estendem à estrutura escolar, devido ao tempo e espaços rígidos, bem como a um modelo curricular dentro de uma cultura escolar, que dificulta as transformações necessárias, além de a desmotivação do docente remeter, também, à sua condição de precarização no trabalho, que interfere diretamente no investimento e no envolvimento no seu cotidiano.

Entre os temas que foram sugeridos pelos estudantes que deveriam ser trabalhados dentro da disciplina de projeto de vida e empreendedorismo, de modo a atender às suas necessidades, expectativas e desejos para o futuro e se prepararem para as exigências sociais e pessoais para o enfrentamento da vida, mencionaram a questão da preparação emocional. O suporte psicológico poderia, segundo os estudantes, ser oferecido pela escola por meio de atividades na disciplina que ajudaria a lidar melhor com as implicações emocionais nesse período do ciclo vital, marcado pelo processo de ‘fazer escolhas profissionais e se preparar para entrada na vida adulta’. Consideraram essa importância devido à pressão pessoal e social de construir um projeto de vida, processo carregado por angústia, ansiedade e medo. A intervenção de um profissional psicólogo no contexto escolar nos parece fundamental para auxiliar os estudantes a gerenciarem as reações emocionais e seus impactos para a saúde mental, ainda mais afloradas no contexto de crise sanitária:

[...] eu acho que também poderia trabalhar com a questão psicológica dos alunos e por ser integral deveria frisar isso [...] a pessoa passa o dia todo

estudando e você não tinha antes essa rotina nem nada e vai encarar de frente, tem que trabalhar mais isso. Traz um pouco de ansiedade, de medo, de não conseguir realizar os projetos de vida também. Como aprendendo a controlar a ansiedade e como lidar com as frustrações ao longo do caminho porque nem tudo que você vai fazer vai dar certo, vai ter algumas coisas que você vai errar e isso é inevitável, e tem algumas pessoas que não sabem lidar com as frustrações, então seria importante a gente aprender a lidar com elas desde agora para quando acontecer a gente já saber como funciona. [...] eu acho que seria bom umas aulas justamente com o psicólogo para que... sei lá uns exercícios, para quando a gente esteja muito ansiosa poder trabalhar a ansiedade, essas coisas assim. [...] muita matéria acumulada, muitas atividades e você não entende nada e fica nervoso porque você quer aprender, porque sabe que o seu futuro depende daquilo, de aprender aquele assunto para poder passar na prova. (Laura, 16 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

De a gente ter uma psicóloga lá, só que uma psicóloga só não ia dar conta de quase 800 alunos, mas seria bom que a gente tivesse um apoio, se a gente se sentisse insegura pra chegar na diretora e falar o que acontecesse, muitas vezes... Então eu acho que nem tendo uma psicóloga em cada escola, que isso já seria muito bom, mas que tivesse um apoio e atenção maior por parte da direção da escola (Regina, 18 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Os relatos das estudantes acima falam sobre suas emoções durante o processo de adaptação ao modelo de ensino [integral], as cobranças advindas diante das atividades escolares, que são vistas como etapa de preparação profissional e construção do projeto de vida e diante do contexto de crise sanitária decorrente da pandemia e os efeitos emocionais que se potencializaram ainda mais. Após um longo período de isolamento e falta de interação social, visto que passaram quase 2 anos com aulas em formato não-presencial, tiveram muita dificuldade no processo de aprendizagem, como já discutimos acima. Agora, em 2022, as aulas foram retomadas no modelo presencial e estão tendo que se readaptarem ao ambiente escolar, às aulas presenciais, ao retorno do convívio social, e isso tem gerado implicações extremas à saúde mental, principalmente, dos jovens.

O segundo aspecto que identificamos nas entrevistas com os estudantes relacionado às implicações da educação escolar para seus projetos de vida tem relação com *os itinerários formativos oferecidos pela escola que são diferentes dos itinerários formativos que fazem parte da matriz curricular do Ensino Médio [Integral] estabelecidos na nova reforma*, conforme preconizado na Lei nº 13.415/2017, que estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio, bem como institui a Política de fomento às escolas de ensino médio integral. Essa Lei também fez alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alinhou os objetivos do Ensino Médio à BNCC, além de estabelecer a expansão da carga horária, com prazo até 2022.

A nova reforma do ensino médio trouxe mudanças que podem ser agrupadas em dois pilares: mudança na carga horária e na organização curricular. No que concerne à carga horária, com a nova Lei nº 13.415/17, foi estabelecida a ampliação progressiva para 1.400 horas, a qual

os sistemas de ensino devem se adequar para 1.000 horas anuais até 2022. A organização curricular nesse novo modelo visa a ser mais flexível, de forma que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a possibilidade de escolha pelos estudantes no que se refere aos itinerários formativos, que são o conjunto de disciplinas e outras modalidades de ensino que objetivam o aprofundamento do jovem em uma das áreas de conhecimento do seu interesse: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e da formação técnica e profissional (FTP). No entanto, na prática o que se observa é um modelo curricular simplista e superficial que não atende às expectativas dos estudantes e nem os permite ter autonomia para escolherem seu percurso formativo, visto que a própria lei não exige de os estabelecimentos de ensino médio ofertarem todos os itinerários formativos.

Em tese, o propósito seria aproximar as escolas da realidade social dos estudantes, com foco na atenção às novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. No entanto, a gestão política do país nos últimos anos tem precarizado sistematicamente a educação pública. Assim, a tendência tem sido a redução da oferta dos itinerários formativos, restando apenas as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de pouco ou nenhum recurso material e tecnológico. Sobre isso, Kuenzer (2017) aponta que:

Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (KUENZER, 2017, p. 336).

O que a autora aponta mostra a divergência existente entre os critérios estabelecidos na Política do Ensino Médio Integral e a realidade cotidiana das escolas no Brasil, embora o estado de Pernambuco tenha sido, historicamente, pioneiro no processo de implementação da educação [integral] no ensino médio. Em termos de política pública, são estabelecidas para as EREM's uma organização pedagógica e funcionamento baseados em critérios de implantação relacionados à lógica empresarial privatista com foco na duração da jornada escolar, aumento da carga horária curricular, condições de infraestrutura, composição da equipe gestora, aumento da carga horária de trabalho dos professores e de suas remunerações, assim como processo seletivo padronizado para identificação do perfil docente que seja compatível com o PEI.

No que diz respeito a essas mudanças estruturais para a execução do novo modelo para o ensino médio, Dutra (2014, 2021) destaca que a nova matriz curricular foi desenvolvida no estado de Pernambuco desde 2012, por meio da Instrução Normativa (IN) nº 01, de 28/02/2012, ou seja, bem antes da Lei federal nº 13.415/17. Na IN, foi estabelecida a ampliação da carga

horária mínima obrigatória no ensino médio, antes de 2.400 horas, e passou para 5.400 horas para as escolas com jornada integral e 4.200 horas para aquelas com funcionamento semi-integral.

No artigo 53 da mesma IN, temos a descrição sobre a diferenciação entre Ensino Médio Integral, Ensino Médio Semi-integral e as Escolas com Ensino Médio integrado à Educação Profissional:

[...] I - nas Escolas de Referência semi-integrais a carga horária será de: a) 35 (trinta e cinco) horas-aula semanais de 50 (cinquenta) minutos para cada ano equivalente a 1.400 (mil e quatrocentas) horas-aula anuais, totalizando ao final do curso 4.200 (quatro mil e duzentas) horas - aula; b) no horário semi-integral serão oferecidas mais 5 (cinco) horas-aula semanais de 50 minutos cada, distribuídas em 2 (dois) dias; II - nas Escolas de Referência integrais e nas Escolas com cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a carga horária será de: a) 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais de 50 (cinquenta) minutos para cada ano, equivalente a 1.800 (mil e oitocentas) horas-aula anuais, totalizando ao final do curso 5.400 (cinco mil e quatrocentas) horas-aula; III - no horário integral das Escolas de Referência e Escolas Técnicas Estaduais serão oferecidas atividades complementares com carga horária de 10 (dez) horas-aula semanais de 50 (cinquenta) minutos (SEE –PERNAMBUCO, 2012).

A oferta dessas três modalidades de carga horária curricular no ensino médio teve como objetivo atender às necessidades dos estudantes com diferentes perfis, levando-se em consideração a duração da jornada escolar, bem como a singularidade de cada aluno que procura o ensino médio.

Ainda sobre a carga horária e a distribuição das atividades escolares, é importante refletirmos, também, sobre o aproveitamento do contraturno escolar, que de acordo com o poder público estadual teria por objetivo trabalhar os pilares da educação integral voltados à formação humana do ser. Nesse sentido, a dupla jornada escolar mesmo sem estrutura física adequada e planejamento pedagógico é ‘justificada’ não como estratégia para manter o ‘controle’ sobre as juventudes intramuros ou, ainda, redução de danos diante da vulnerabilidade social à qual grande parte deles estão expostos, todavia, o estado utiliza-se do discurso da ampliação do tempo de permanência do estudante no ambiente escolar em razão desses poderem acessar atividades diferenciadas que desenvolvam suas habilidades socioemocionais, voltadas à autonomia, ao protagonismo juvenil, entre outras que visem ao desenvolvimento de competências para a sua formação integral.

Dito isso, vemos que a escola tem um papel muito além da formação e da preparação profissional juvenil. É, também, uma instância de socialização fundamental para o desenvolvimento humano, e o trabalho do educador deve levar em consideração essa perspectiva da educação integral e sistêmica, na qual o educando é compreendido como um todo e na sua integralidade.

No organograma da Secretaria Estadual de Educação, é de responsabilidade da Secretaria Executiva de Educação Profissional acompanhar o ensino médio e os cursos técnicos no estado. Foi a partir de 2009 que se passou a ofertar a Educação Profissional nas formas articuladas ao ensino médio, conforme preconiza a Lei Federal nº 11.741/08, que trata sobre a reforma dos artigos 39 e 42 da LDBEN (Lei 9394/96), visto que o Decreto Federal nº 2.208/97 havia determinado a separação entre o ensino médio e os cursos técnicos, que só poderiam ser realizados de forma subsequente ao ensino médio.

Diante do exposto, em 2009, por meio do Decreto Estadual nº 33.989/09, foi instituída a Secretaria Executiva de Educação Profissional, atualmente nomeada como Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP), conforme a composição do organograma da Secretaria de Educação e Esportes (Lei 16.520/18), que segue no quadro 2 (Anexo A). Já o quadro 3 (Anexo B) mostra de modo mais específico o atual organograma da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional.

Desde 2010, a Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP) tem como objetivo principal a reorganização do ensino médio e dos cursos técnicos em Pernambuco, sendo ofertada a Educação Profissional de maneira integrada ao ensino médio, conforme está previsto na Lei Federal nº 11.741/08. Diante do exposto, tem-se que essa trabalha nas ETE's as mesmas diretrizes e princípios das EREM's.

A partir de 2022, o novo formato do ensino médio vem sendo implementado em todas as escolas da rede pública e privada de ensino médio, bem como trouxe, também, modificações no formato do Ensino Fundamental. A portaria nº 733/2021 aborda de maneira mais específica os itinerários formativos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, assim como com sua formação integral e preparação para inserção no mundo do trabalho. Na prática, os estudantes revelam uma realidade bastante diferente do que é preconizado em lei. O oferecimento dos itinerários que são oferecidos aos estudantes é por área de formação e não corresponde aos itinerários formativos que foram estabelecidos na reforma do ensino médio que vem sendo aplicado ainda de forma incipiente na rotina escolar, conforme o relatado nos depoimentos dos estudantes abaixo:

[...] a gente ia ter essa experiência ano passado (2020) [risos], porque só pensaram em dividir as turmas assim no 3º ano. A minha turma era 3A e era de Humanas, aí foi que começou, até então as aulas tinham sido as mesmas, eles não tinham preparado a grade, a pandemia pegou todo mundo de surpresa mesmo, foi quando parou as aulas. Sendo que aí a gente complementava com a eletiva, por exemplo... eu lembro que tinha eletiva de saúde...então a galera que queria fazer medicina então ia tudo fazer eletiva de saúde sabe?! Ou tinha eletiva de matemática, tinha eletiva de sustentabilidade. Eu fiz a de redação e

tudo mais por aí vai... aí as eletivas acabam complementando [...] (Hange, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como preta).

Percurso formativo era igual pra todo mundo. Tinha eletiva [...] no 1º ano fiz eletiva de fotografia que tinha lá, no 2º ano fiz de espanhol. [...] é porque tinha várias eletivas e você escolhia qual área você queria (Thiago, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

A escola dividiu por área, eu quero a área de saúde. Certamente se voltar a ser ou híbrido ou presencial eu acho que a gente vai separar. Eu acho, porque assim a gente pode estudar o que a gente quer. Vai aprofundar e estudar mais pro lado que você quer, exatamente com foco no que você quer. Eu acho que é por isso que eles dividem a sala, os professores específicos de cada área puxam nessas salas. [...] esse negócio de separar as salas que eu acho importante! Porque dá apoio pra quem quer entrar na área da saúde, exatas, humanas. Os alunos se ajudam mais, até pra socializar assim com a sala por ser da mesma área a sala se torna mais unida, se ajuda porque todo mundo gosta da mesma coisa! (Roberto, 18 anos, 3º ano, autodeclarado como preto).

Na escola todo mundo cursa as mesmas disciplinas, só muda as eletivas (José, 16 anos, 2º ano, autodeclarado como branco).

No 3º ano separaram por área os alunos [...] nas eletivas muitos estavam já direcionados para o que realmente queriam, nisso como eu não conseguia vaga pra biologia, que era o que eu queria... eu tive que ir pra área de Humanas (Lekinha, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como branca).

Pelo que eu vi lá, independente da área de escolha, todos fazem todas as disciplinas. Porém, também existe as disciplinas [...] eletivas! E tem vários cursos fora, eu tava fazendo literatura em cena, porém tinha gente que fazia Astronomia, Redação, Enem nota mil, uma coisa assim sobre o Enem... Tinha gente que ia pro curso de Matemática, acho que 3 cursos sobre Matemática e aí você escolhia basicamente o que queria (Mi Eliot, 15 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

Haaa tinha não viu... era tudo a mesma coisa! (Amaro, 17 anos, 3º ano, autodeclarado como pardo).

Na minha escola todo mundo estuda as mesmas matérias obrigatórias, mas pode escolher a disciplina eletiva (Sofia, 16 anos, 2º ano, autodeclarada como parda).

Estudam a mesma coisa, mas as eletivas era escolha do aluno, era aberto [...] a gente tinha as mesmas disciplinas! Só que a diferença foi que juntou as pessoas por áreas (Luíza, 17 anos, 3º ano, autodeclarada como parda).

Como foi descrito nos relatos acima, a estratégia utilizada pelas escolas campo de pesquisa para realização dos itinerários formativos vem ocorrendo por meio da divisão das turmas, por área de interesse do estudante, com foco nos processos seletivos para admissão ao ensino superior. Contudo, as disciplinas e o percurso formativo são os mesmos, independentemente da área escolhida pelo estudante. A única diferença relatada pelos estudantes é em questão às disciplinas eletivas, que são de livre escolha do estudante e também

seria uma das formas utilizadas pela escola para ‘diversificar’ a matriz curricular, porém, sem atender à orientação da legislação⁵¹ de favorecer a escolha do jovem em realizar uma formação técnica e profissional (FTP).

Corroborando o que identificamos em nossos resultados, Garcia, Czernisz e Pio (2022) apontam sobre o formato do modelo de ensino integral proposto pela Lei nº 13.415/2017 ter foco muito mais voltado para a ampliação do tempo de permanência escolar do que buscar, de fato, realizar uma formação integral do indivíduo, além de também ser uma estratégia de adequação da escola, dos estudantes e das atividades escolares para buscar cumprir os desígnios do mercado empresarial.

Isso posto, os achados do nosso estudo evidenciam a proposta de formação ‘integral’, na maneira como está presente na legislação do “Novo Ensino Médio”, na realidade, tem customizado, a partir de um discurso neoliberal, uma proposta que é vista como ‘inovadora’ e ‘salvacionista’, ao incluir a oferta de itinerários formativos, com foco no projeto de vida dos estudantes e no empreender ‘por si próprio’ sem quaisquer suportes. No entanto, a base ideológica retoma os ideários da década de 1990, cujo objetivo foi e ainda é, nos tempos atuais, oferecer uma formação superficial e aligeirada de base neoliberal, que tem por objetivo apenas atender às necessidades do mercado empresarial, o que vem resultando na legitimação das desigualdades sociais e mantendo o modelo de produção vigente, cujo norte é mover a economia, e não a vida dos sujeitos (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022; BODART, 2022; RIBEIRO, 2021).

A esse respeito, um estudo⁵² realizado recentemente (2022) por pesquisadores da UFABC, Unifesp e IFSP mostra que o “Novo Ensino Médio” piorou as condições de escolarização para os estudantes mais pobres, aumentando a desigualdade educacional. De acordo com os pesquisadores, com a reforma curricular, foi estabelecida uma nova estrutura curricular, que elimina as disciplinas escolares e substitui por itinerários formativos, que, em teoria, deveriam ser escolhidos pelos estudantes. Todavia, na prática, o estudo revelou que a possibilidade de os estudantes escolherem suas trajetórias escolares tem sido muito baixa, tendo em vista que depende muito mais das condições materiais e da infraestrutura da escola do que do desejo dos estudantes. Como exemplo, a pesquisa apontou a realidade da rede estadual em São Paulo, em que, desde o início do ano letivo em 2022, 22,1% das aulas dos itinerários

⁵¹ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 10 abr. 2022.

⁵² Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2022/6/12/novo-ensino-medio-aumenta-desigualdade-prejudica-alunos-pobres-aponta-pesquisa-118615.html>. Acesso em 19 jun 22.

formativos do ensino médio ainda não foram atribuídas a nenhum professor, bem como em 90,3% das turmas de 1º e 2º ano da rede estadual, a inclusão do itinerário formativo vem sendo feita na plataforma de ensino não-presencial, e a qual a maioria dos estudantes não têm acesso. Diante disso, para os especialistas e diante dos achados encontrados no estudo, concluímos que a estratégia de retirada das disciplinas e a substituição por itinerários formativos têm ampliado a desigualdade escolar na rede pública estadual, visto que tem oferecido menos aos que mais precisam.

Diante do exposto, percebemos uma juventude negra e pobre que precisa enfrentar desafios diários para manter a sobrevivência pessoal e familiar, numa tensão constante entre garantir o suprimento das necessidades imediatas e lutar por um possível projeto de futuro, diante de um contexto social que lhe oferece a morte como projeto, e não a vida, seja ela material, pela dificuldade em acessar recursos e bens a que tanto almejam (*ter casa, carro, um emprego*) como caminho possível para a mobilidade social, seja ela a morte subjetiva, por ocupar um não-lugar social de valorização subjetiva, por carregar o peso de uma identidade que é representada como inferior por não ter as características fenotípicas do padrão socialmente desejável. Seja a morte no concreto por ocupar o lugar dos piores índices estatísticos no que se refere à violência, aos homicídios, ao acesso às políticas públicas, ainda assim, alimentam a esperança em se manterem vivos e constroem estratégias para alcançar projetos de vida possíveis, de maneira gradativa e continuada. No dizer da pedagogia freiriana, é esperar, cujo movimento denominamos de *‘esperandar’*, (*esperança + andar*).

Entendemos que os participantes compõem uma geração de adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora, que vivem na sociedade do consumo e são constantemente pressionados a ter bens de consumo para se sentirem vistos e reconhecidos, a partir de um lugar diferente. Desejam não serem discriminados e estigmatizados, tendo em vista que ter acesso aos bens de consumo representa status social e poder. Nessa conjuntura, o trabalho e a família têm uma centralidade em seus projetos de vida, visto que a inserção no mundo do trabalho representa, para esses estudantes, a porta de entrada para uma posição social mais reconhecida e valorizada, bem como a garantia de uma sobrevivência mais digna para si e os seus. Todavia, as situações de opressão e exclusão se combinam e se inter cruzam, como Davis (2016) nos lembra. Na maioria das vezes, esses estudantes acabam ocupando, quando conseguem furar o bloqueio, as formas de trabalho mais precarizadas, como os dados estatísticos relevam, representando uma faceta dos impactos do racismo estrutural para os projetos de vida dos jovens estudantes.

A raça informa como a classe é vivida, do mesmo modo que o gênero também reflete as condições em que a classe e a raça são vividas (DAVIS, 2016). Esses sistemas múltiplos interferem na constituição identitária do sujeito, bem como condicionam os caminhos que esses conseguirão percorrer na educação escolar e na vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo compreender as RS de educação escolar e de projetos de vida de estudantes das escolas públicas de Ensino Médio [Integral]. Tecemos, aqui, algumas considerações sobre os resultados encontrados. No entanto, não são reflexões conclusivas e nem definitivas, posto que a construção do conhecimento é um processo dialético e sistemático.

A adoção de estratégias plurimetodológicas (ABRIC, 2003; CRUZ, 2006) nesta tese nos permitiu investigar de maneira mais aprofundada o campo representacional do fenômeno estudado, por meio do uso de várias técnicas para coleta e análise dos dados, o que nos possibilitou fundamentar os resultados, bem como nos permitiu identificar as possíveis relações existentes entre os resultados, devido à realização de etapas sucessivas e interligadas, o que deu maior consistência e veracidade aos resultados encontrados.

Consideramos que a Abordagem Estrutural das RS de Jean-Claude Abrid, adotada no estudo, aproximou-nos dos conteúdos do núcleo central e periférico das RS de educação escolar e de projetos de vida, seus consensos e dissensos a partir do pertencimento social e racial dos estudantes. Os elementos do núcleo central denotaram um sentido compartilhado entre os estudantes sobre as diferenças educacionais entre pessoas brancas e negras, bem como associam a concepção de uma educação que seja mais justa e democrática, que proporcione relações mais respeitadas e igualitárias no ambiente escolar, com o objetivo de não continuar sendo um espaço de reprodução das desigualdades raciais, historicamente marcadas na sociedade. As concepções de educação escolar também dizem respeito ao acesso à educação como um direito que deve ser garantido e reconhecido socialmente para que os abismos sociais, que repercutem, principalmente, na juventude negra, possam diminuir.

Nos conteúdos periféricos relacionados às diferenças de sentidos entre “Educação escolar para brancos” e “Educação escolar para negros”, a educação escolar para pessoas brancas foram relacionadas a uma escolarização privilegiada, que é oferecida na rede privada, e, dessa forma, possibilita uma melhor qualidade no ensino e infraestrutura, o que indica as diferenças sentidas e vivenciadas pelos estudantes no que diz respeito à formação escolar em fator da pertença racial e social, visto que associam a classe social mais favorecida às pessoas brancas. Esse resultado está relacionado à condição social e racial dos participantes, em que a maioria é de estudantes negros (70,9% são pretos e pardos e 91,7% possuem renda familiar de até 2 salários mínimos), conforme mostraram os resultados sociodemográficos.

Nesse sentido, os participantes representam a educação escolar para pessoas brancas vinculadas à rede privada de ensino, que, na concepção deles, oferece mais oportunidades e

facilidades para a entrada no ensino superior, e acesso às vagas de trabalho menos precarizadas. O estudante negro reconhece, a partir da sua condição racial e social, as desvantagens educacionais a que está exposto em relação ao estudante branco, principalmente, aos que são oriundos da rede privada. Os jovens representam o contexto da escola pública como inferior, com menor estrutura e qualidade em relação à escola particular, que é ancorada como superior. No sentido pedagógico, veem que a escola pública não proporciona a eles uma preparação adequada para enfrentarem a vida e alcançarem o que planejam para o futuro. Ao mesmo tempo, no plano político, objetivam a escola pública como mais democrática, por não diferenciar os estudantes pelas suas condições sociais, bem como valorizam e reconhecem a educação como meio de ascensão social e possibilidade para mudar a sua condição de vida precarizada.

Nesse cenário, o Ensino Médio [Integral] é tido como alternativa compensatória dentro da rede pública de ensino, devido à crença compartilhada de que tem mais qualidade e investimento do poder público, por conta da carga-horária ampliada e do discurso salvacionista da gestão estadual de que Pernambuco tem a maior e uma das melhores redes de educação [integral] do país, por ter sido considerado, no IDEB (2019), o único estado a atingir a meta do MEC em todos os anos. A escola de referência é objetivada como sendo diferenciada e com melhores condições para a preparação pessoal e acadêmica dos estudantes. Isso posto, foi possível verificar, também, por meio do levantamento realizado sobre o perfil sociodemográfico, que (38,4%) dos participantes das entrevistas tiveram experiência anterior na rede privada de ensino e, devido às mudanças nas condições financeiras da família, migraram para as escolas de referência na rede pública.

Ao vivenciarem o seu processo formativo no modelo de ensino [integral], os jovens perceberam que, mesmo estudando numa escola de referência, são, também, expostos a um espaço escolar que carece de infraestrutura adequada, organização pedagógica, bem como falta incentivo por meio de bonificação e valorização do trabalho docente que realizam um esforço extremo para alcançar as metas estabelecidas para as EREM's que tem como modelo o protótipo empresarial da gestão por desempenho que é vista como referência pedagógica e administrativa de excelência para rede estadual de ensino. A gestão estadual, mesmo diante das críticas da sociedade civil, mantém parceria com o setor privado e permite a intervenção na educação pública pernambucana, que em tese teria a finalidade de melhorar à formação escolar desses jovens, mas, diante da atuação ineficaz do poder público reforça-se a lógica meritocrática por meio do esforço pessoal dos estudantes para complementar a formação por meio de estratégias para além dos muros da escola, em cursinhos pré-vestibulares e projetos sociais para fins de minimizar os déficits na formação escolar.

No tocante aos resultados do núcleo central relacionados às representações sociais de projeto de vida dos estudantes, emergiram *estudar e planejar*, que dizem respeito aos meios formais encontrados pelos jovens para conseguirem alcançar a ascensão social no futuro. Valorizam o papel da escola e a importância do processo de escolarização para a concretização de seus planos e projetos. Emergiu, também, neste núcleo central a importância da *família*, que foi bastante expressa na análise prototípica, na análise de correspondências múltiplas, como também foi uma temática recorrente nos relatos das entrevistas individuais com os jovens e na escala de objetivos de vida, o que nos faz concluir que *família* representa uma das temáticas centrais do projeto de vida juvenil, visto que está vinculada ao desejo desses jovens em melhorarem as condições de vida e de sobrevivência de seus familiares, devido às precárias condições socioeconômicas que compartilham. Neste sentido, percebemos que esse movimento de busca para se alcançar uma mobilidade social para um status de vida melhor é conforme Tajfel (1971) apontou, um comportamento interindividual, que diz respeito a crença na possibilidade de mudança de uma posição social para outra por meio de esforços individuais, no entanto, a estrutura racista, colonial e capitalista permanecem atingindo o grupo como um todo e dentro desta lógica o esforço individual se torna insuficiente, o que se faz necessário uma mudança social por meio de ações coletivas e no comportamento intergrupais.

Nos conteúdos periféricos das representações sociais sobre projeto de vida, observamos expressões com sentido complementar ao que está presente no núcleo central, tais como ter um *futuro melhor*, que lhes proporcione o crescimento em uma carreira profissional, conquistar um *emprego* que proporcione uma *renda fixa e boa remuneração* para que possa bancar os estudos, viver bem e ajudar as pessoas.

Nas entrevistas, pudemos identificar que a adaptação ao Ensino Médio [Integral] trouxe para os estudantes tanto *desgaste físico, como emocional*, e que o período da pandemia de SARS-CoV-2 representou um desafio ainda maior. Os efeitos psicológicos coletivos provocados pelo cenário de emergência e desastre trouxe implicações para a saúde mental e para o processo de aprendizagem dos estudantes, tais como *sensação de estar perdido, exaustão, ansiedade, medo, solidão*. Falta da parte da gestão escolar e dos professores iniciativa no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, bem como investimento em atividades voltadas ao fortalecimento da saúde mental. Outro desafio durante o período de ensino não-presencial foi a adaptação a uma nova realidade de ensino, que exigiu desses *autonomia, iniciativa e liberdade para administrar seu próprio processo de aprendizagem*, além da dificuldade pela falta de infraestrutura doméstica para acompanhar as aulas *online*, o que diz

muito sobre as condições de pobreza desses estudantes e da falta de investimento do poder público na educação.

Outro aspecto relatado pelos estudantes sobre suas vivências no espaço escolar diz sobre as violências a que são expostos nesse contexto, tais como racismo, bullying, cyberbullying, gordofobia praticados pelos alunos, como também trouxeram ter vivenciado ou presenciado situações de racismo e assédio sexual realizados por alguns professores. Diante do exposto, a escolar tem sido ainda um espaço que vem reproduzindo as desigualdades sociais e raciais, e na jornada em tempo integral, essas violências se consolidam e se expressam de maneira mais contundente.

Embora relatem que a escola pública é ‘mais misturada’ e reconheçam já terem vivido ou presenciado situações de racismo e/ou outros tipos de violência com algum colega no Ensino Médio [Integral], nomeiam a violência vivenciada no ambiente escolar como ‘brincadeira’ e ‘zoação’. Dessa forma, o que é visto como brincadeira não permite uma atuação mais eficiente da gestão escolar e dos educadores no combate às situações de discriminação e violência, o que tem resultado em ações apenas pontuais, que são realizadas de maneira esporádica em datas comemorativas do calendário escolar. Outro aspecto que nos chamou a atenção diz respeito ao desconhecimento sobre as diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais pelos docentes, visto que, a partir do relato dos estudantes, são poucos os professores que realizam atividades sobre a temática das questões étnico-raciais, ficando a critério da instituição e do docente incluí-la na rotina escolar, ainda que seja um conteúdo obrigatório. A maioria dos docentes foram heteroidentificados pelos jovens como brancos, o que nos fala da *falta de representatividade de pessoas negras no corpo docente*, bem como associam o pertencimento racial do professor ao nível de interesse e envolvimento com o tema.

Com relação às contribuições da escola e da disciplina Projeto de vida e Empreendedorismo para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, esses mencionaram que a maior contribuição foi as relações interpessoais construídas na escola com os pares e com alguns professores, que foram referências positivas na trajetória escolar e para a construção de seus projetos de vida. De maneira secundária, outras contribuições foram a divisão das turmas por área e os conteúdos adquiridos em sala de aula, os quais, na perspectiva desses, ajudaram a ampliar suas visões de mundo e a enxergar as diversas possibilidades para o futuro. O conteúdo da disciplina sobre empreendedorismo é visto pelo estudante negro e pobre como uma possível alternativa para ganhar dinheiro de forma mais rápida e ‘fácil’, diante das dificuldades e da falta de garantia para concretizar seus projetos no atual contexto político e econômico do país. Todavia, ao mesmo tempo, o discurso reproduzido de ser ‘chefe de si

mesmo' sem qualquer suporte, no contexto de reestruturação produtiva e de precarização das formas de trabalho termina por reforçar as políticas neoliberais, que culpabilizam o sujeito pela sua condição de sucesso ou de fracasso na vida.

Os depoimentos dos estudantes nas entrevistas também denotaram o quão distante a escola e a disciplina estão da realidade, necessidades e anseios dos jovens. O universo escolar parece não conseguir atrai-los e nem o conteúdo oferecido lhes envolver. Há uma contradição, pois, ao mesmo tempo que a escola é objetivada como 'salvacionista' e garantidora de um futuro melhor por meio dos estudos, ao não levar em consideração as dificuldades do contexto sócio-histórico em que os jovens estão inseridos e seus atravessamentos interseccionais de raça, classe, gênero no processo identitário, a projeção de mobilidade social como responsabilidade apenas do estudante fica difícil de ser alcançada. O projeto de vida, da mesma maneira que as juventudes, se constitui como um fenômeno psicossocial que envolve fatores psicológicos, relacionais, sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos, dentro do horizonte do que está disponível e acessível ao sujeito. Nesse sentido, os estudantes têm planejado seus projetos de vida de maneira gradativa, a partir do campo de possibilidade que está circunscrito histórico e culturalmente, o denominado movimento de '*esperandar*'.

Sobre os atravessamentos interseccionais na identidade juvenil e os dilemas vivenciados na construção de seus projetos de vida, percebemos nos resultados da análise de correspondências múltiplas (ACM), o quanto essa problemática atinge ainda mais o jovem preto de baixa renda. São os *esperançados x desesperançados*, devido à ambiguidade de sentido vivenciada por eles. Por um lado, se sentem esperançados e almejam para suas vidas um projeto de futuro promissor e ascensão social. Por outro, o funcionamento social dentro da lógica do racismo estrutural e da necropolítica, que projeta a morte em vez da vida para a juventude negra em seu cotidiano, denota um sentimento de desesperança no futuro.

Outro aspecto apontado no cruzamento interseccional dos dados da ACM diz respeito ao projeto de vida das estudantes do gênero feminino, em que o investimento nos estudos e o desejo de ter uma carreira profissional para se alcançar uma vida econômica mais estável tem sido uma prioridade maior em relação ao objetivo de casar e ter filhos. Esse achado revela uma mudança nos projetos de vida feminino, que, apesar dos papéis sociais tradicionais historicamente direcionados às mulheres ao ter que assumir as tarefas reprodutivas e/ou dos serviços domésticos, ao longo dos movimentos em defesa dos direitos das mulheres, vem rompendo o legado patriarcal e construindo possibilidades de inserção feminina em espaços de formação profissional. Essas novas possibilidades de vida, em razão das oportunidades de melhoria nas suas condições de renda e trabalho, têm contribuído para o processo de

independência e empoderamento feminino, embora ainda precisem enfrentar menores salários e falta de oportunidade em cargos de chefia, mesmo que estejam mais preparadas profissionalmente em relação aos homens, o que se agrava no caso da mulher negra.

Nas análises, também foi possível observar que os estudantes constroem uma diversidade de projetos, conforme seus objetivos de vida, e esses constituem tanto a dimensão individual, quanto a coletiva. Observamos em nosso estudo que a vivência da pandemia de SARS-CoV-2 influenciou a ordem de prioridade dos objetivos de vida dos estudantes, colocando a dimensão individual, com os objetivos hedonistas, em primeiro lugar em relação aos objetivos com dimensão mais coletiva, que apareceram em segundo lugar, diferentemente dos resultados do QALP, que denotou uma centralidade na família como prioridade. Contudo, foi um instrumental coletado no início da pandemia. Coletamos a escala de objetivos de vida no segundo ano de pandemia e, dessa forma, acreditamos que o tempo de vivência na pandemia pode ter influenciado a importância dos objetivos de vida dos estudantes. A dimensão *hedonista* encontrada em nossos achados tem relação com o desejo desses jovens de vivenciarem momentos de diversão e lazer, que foram restritos no período de isolamento social. Cuidar do bem-estar pessoal e manter a saúde emocional estável tem sido prioridade para os estudantes no contexto pós-pandêmico. O segundo objetivo que emergiu foi o *Pró-social*, que está relacionado ao desejo desses jovens de fazerem algo para construir um mundo melhor, lutar por relações mais igualitárias e livres do preconceito e da discriminação, bem como ajudar as pessoas. *Ajudar* denota um sentido de transformação social, por meio da agentividade, bem como de ajudar nas necessidades de sobrevivência de suas próprias famílias, como também foi observado na análise prototípica e nas entrevistas. Nesse sentido, a dimensão *econômica* também denota ter uma importância significativa para esses estudantes, pois, por meio dos estudos e do trabalho com boa remuneração, desejam ter ascensão social, ter acesso a bens de consumo, tais como ter uma casa própria, poder viajar e desfrutar de uma ‘vida boa’ com suas famílias. Por conseguinte, o trabalho também tem uma centralidade nos projetos e objetivos de vida dos estudantes, pois é por meio dele que vislumbram uma possibilidade de real mobilidade social, desse modo, esses jovens apontam o desejo em alcançar um espaço no mercado de trabalho de maneira não precarizada e nem por meio de um emprego desvalorizado socialmente. A estratégia que enxergam para concretização desse desejo é ter uma formação qualificada por meio do ingresso no ensino superior.

As reflexões desenvolvidas nesta tese nos levam a demarcar alguns aspectos que precisam ser aprofundados na discussão sobre os desafios e perspectivas do ensino médio no modelo integral. A partir dos resultados obtidos neste estudo, compreendemos o quanto a

educação pública necessita avançar no que vem sendo ofertado na formação escolar dos jovens. O modelo de ensino que não prepara a juventude para a vida continua a reproduzir oportunidades desiguais, ainda mais com as atuais mudanças do Novo Ensino Médio, que culminou com a precarização do processo formativo, ao diminuir a carga horária das disciplinas básicas e inserir maior carga horária para os itinerários formativos, o que, na prática, ainda não vem ocorrendo como deveria ser. Nas escolas campo de pesquisa, a única mudança que houve, até o momento, foi a divisão das turmas por área de interesse do aluno. Porém, as disciplinas e o percurso formativo são os mesmos, independentemente da área escolhida pelo estudante.

Apesar dos resultados alcançados nas últimas avaliações do IDEB, o formato do ensino integral em Pernambuco se constitui, ainda, como ‘Educação em Tempo Integral’, visto que continua focado no tempo de permanência escolar, que funciona mais como estratégia de controle social e domesticação da juventude para ‘afastá-la do envolvimento com a marginalidade’, ao mantê-la intramuros e sem estrutura adequada do que, de fato, oferecer uma ‘Educação Integral’ com projeto voltado à formação humana de maneira holística e transformadora, com foco no desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante: física, intelectual, social e emocional, de forma que contribuam para o seu desenvolvimento e preparação para a vida.

Como vimos, a etapa de escolarização do estudante no ensino médio é vista como processo de preparação para o futuro profissional e construção do projeto de vida. Essa etapa de ensino também coincide com o período de desenvolvimento da adolescência e da construção da identidade juvenil. Para grande parte dos professores, o jovem no ensino médio é compreendido apenas na sua condição de aluno, desconsiderando a dimensão histórico-social no seu processo formativo e de constituição como sujeito.

Dentro desse contexto, a jornada de estudos em tempo integral, como vimos, também tem repercussões no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Ao levarmos em consideração as implicações do racismo institucional, percebemos o quanto a jornada em tempo integral consolida as vivências de violência e discriminação racial no espaço escolar. Diante disso, é relevante a atuação do profissional de psicologia no ambiente escolar junto à equipe de profissionais da educação, que atua na formação escolar de estudantes do Ensino Médio [Integral]. Como bem foi trazido pelos estudantes em seus depoimentos, esses sentem falta do psicólogo na rotina escolar para auxiliá-los no manejo de suas emoções, diante do seu processo de escolha profissional e definição de seus objetivos de vida, bem como para ajudá-los a lidar com as pressões sociais, os prazos das atividades escolares, os conflitos existentes nas relações sociais no espaço escolar. Diante desse cenário, a psicologia é campo fundamental para

promover, prevenir e reabilitar a saúde psíquica, bem como mediar as relações interpessoais no contexto escolar, resgatando a autoconfiança, a autoestima, assim como estimular a realização de atividades que visem à diminuição dos impactos do racismo estrutural na formação identitária e emocional dos estudantes.

É importante mencionar que essas demandas escolares são reflexos das problemáticas estruturais vivenciadas, também, em outros contextos sociais extramuros. Dessa forma, a atuação precisa ser de maneira interdisciplinar, visto que nenhum profissional dará conta sozinho, além de que o poder público tem um papel fundamental, a partir do investimento na educação e na consolidação de políticas públicas educacionais para a garantia do acesso com qualidade e em igualdade de condições. Além disso, esse trabalho só terá de fato efetividade quando houver, também, um processo de reeducação antirracista por meio de um conjunto de práticas e ações que visem levar uma discussão com foco no letramento racial no espaço escolar.

Por fim, acreditamos que a investigação aqui proposta tenha alcançado o seu objetivo de ampliar os conhecimentos científicos existentes, no que se refere à RS de educação escolar e de projetos de vida de estudantes das escolas públicas de Ensino Médio [Integral].

Quanto aos limites e dificuldades na realização desta pesquisa, tivemos o desafio de reorganizar os instrumentos e estratégia metodológica para coleta dos dados no formato *online*, diante do contexto da pandemia de SARS-CoV-2. Como perspectiva futura, consideramos ser indispensável a continuidade de produções acadêmicas referentes a essa temática. Como sugestão para futuras pesquisas, vemos como possibilidade a realização de estudos sobre os projetos de vida dos estudantes egressos do Ensino Médio Integral, com o objetivo de dar continuidade ao acompanhamento desses estudantes no contexto do trabalho e de inserção no ensino superior, após o término dessa etapa de ensino. Acreditamos que seja importante, devido à conjuntura nacional dos últimos anos que visa à contenção da juventude negra e pobre ao ensino superior, trazer, também, dados sobre a religião dos participantes, visto que emergiu em nossos dados, a importância da religiosidade nos projetos de vida e, na época da coleta de dados, não inserimos essa questão. Esperamos, também, que este trabalho contribua para futuros estudos sobre educação e projetos de vida das juventudes, numa perspectiva interseccional, suscitando novas estratégias de enfrentamento do racismo e de outras formas de violência no contexto escolar, bem como para a consolidação de políticas públicas voltadas às juventudes.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ABILIO, L. C. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. *Psicoperspectivas*, **Valparaíso**, v. 18, n.3, p. 1-11, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1674>. Acesso em: 20 set. 2020.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, maio-dez, p.25-36. (Número Especial sobre Juventude e Contemporaneidade), 1997. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.

ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. Ser jovem no brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Revista Cadernos Adenauer**, Alemanha, v. 1, n.1, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/08/MAbramovay_kas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

ABRIC, J.C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *In*: ABRIC, J.C. (Org.). **Méthodes d'études des représentations sociales**. Érès: Ramonville Saint-Agne, 2003.

AGUILAR, FILHO, S. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 2011. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2011. Versões impressa e eletrônica. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1346443>. Acesso em: 12 fev. 2019.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.

ALMEIDA, A.M.O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. *In*: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária, 2005.

_____. Representações Sociais e Prática pedagógica no processo de construção identitária. *In*: SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. (Org). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALPÍZAR, L.; BERNAL, M. Construção social da juventude: leitura 1, módulo1. *In*: **MULHERES jovens e direitos humanos**: manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da CEDAW. São Paulo: Edlac, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio, 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208725>. Acesso em: 5 fev. 2020.

AMAZARRAY, M. R *et al.* Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 329-338, jul./ set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/LmqtNqrc79NZ3sRNTGSZLyN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2020.

AMAZONAS, P. B. **Trabalho... é a condição do ser humano na terra**: relações entre as representações sociais do trabalho e os processos de subjetivação. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8607>. Acesso em: 20 jun. 2022.

AMBLARD, I. “**Sobre ser livre, louco e viciado**”: processos identitários e representações sociais de corredores de rua. 2017. 186 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/25454>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ANDRADE, F. J. Ações Afirmativas e Raça no Brasil: dinâmicas na trajetória de institucionalização da temática. **Estudos de Sociologia**, Recife, Vol. 1 n. 22, p. 291-330, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235705>. Acesso em: 11 mar. 2019.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APOSTOLIDIS, T. Représentations sociales et triangulation: une application em psychologie sociale de la santé. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 211-226, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/sgHw85SKmNF3jDHMdrmpTfc/?format=pdf&lang=fr>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARRAIS, D. **A língua portuguesa é machista? Veja a resposta de um professor**. Disponível em: <https://exame.com/carreira/a-lingua-portuguesa-e-machista-veja-a-resposta-de-um-professor/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L (Org). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, p. 127-47, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T4NRbmqpmw7ky3sWhc7NYVb/?format=pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BARBOSA, J.M. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco**: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. 2020.274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2020. Versões impressa e eletrônica. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40182>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTOLOZZI FERREIRA, E. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e sociedade**, v.38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BAUER, A.; PAULA, C. S.; EVANS-LACK, O, S. Improving the mental health and life chances of young people in Brazil in the context of the COVID-19 pandemic: An overview of the CHANCES- 6 project. **Psicologia, Teoria e Prática**, v. 21, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v23n1/v23n1a02.pdf>. Acesso em: 26 ago. de 2022.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNI, V. L.; ROSO, A. A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. **Psicologia e sociedade**, v. 26, n. 1, 126-136, 2014.

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo. *In.*: CARDOSO, M.R. (Org.). **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta, 2006. p. 25- 43.

BLANCH, R. J. M. **Trabajar en la modernidad industrial**. *In.*: BLANCH, R. J. M (Org.). **Teoría de las relaciones laborales**: Fundamentos. Barcelona: Editorial UOC, 2003. p. 19-148.

BODART, C. N. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. | **Blog Café com Sociologia**, jan. 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2022/01/projeto-de-vida.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BORGES, L.; YAMAMOTO, O. **Mundo do trabalho**: construção histórica e desafios contemporâneos. *In.*: ZANELLI, J.; BORGES-ANDRADE; J.; BASTOS; A. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. cap. 1, p. 25-72.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. *In.*: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007,

que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. **Lei nº 12.852, 05 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, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

____. **Lei nº 12.288, 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

____. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 22 abr. 2019.

____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 22 abr. 2019.

____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências

Disponível em :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 04 fev. 2022.

____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 4 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CAMPOS, A. Mercantilização da juventude, consumo e degradação do trabalho. *In*: MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. F. (Orgs.). **Juventude no Brasil** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.p.67-82.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 9, n. 26, p. 30-50, out. 1994. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/RBCS/26/rbcs26_03.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

CARNEIRO, S: Ennegrecer al Feminismo: La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género. **Nouvelles Questions Feministes**, 24, 2, p.21-26, 2005. Disponível em: <http://bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/644/1/264-Sueli%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CASTRO, L. R. Reflexões sobre juventude brasileira e engajamento político-social (Entrevista concedida a Lara Bonini e Thaís Serafim). **Revista NUPEM: Campo Mourão**, v.7, n. 12, jan-jun, p. 11-19, 2015.

CATÃO, M. F. F. M. **Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

CATÃO, M. F. F. M.; JACQUEMIN, A. **Excluídos sociais em espaços de reclusão: as representações sociais na construção do Projeto de Vida**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAÚ, J. N. A. **A Juventude do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2017. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/25209/1/TESE%20Jos%C3%A9%20Nildo%20Alves%20Ca%C3%BA.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

CENSO ESCOLAR 2020 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 20 mai 22

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2021.

CONJUVE/ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Reflexões sobre a política nacional da juventude 2003-2010**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2011. Disponível em: <http://www.fbes.org.br>. Acesso em 13 out. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. Brasília; 2006.

CORBUCCI, P. R. DESIGUALDADES NO ACESSO DOS JOVENS BRASILEIROS À EDUCAÇÃO SUPERIOR. *In.*: SILVA, E. R.; BOTELHO, R. U. (Org.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2016.

CORROCHANO, M.; WENDEL ABRAMO, H.; WENDEL ABRAMO, L. O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites. **RELET - Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, [S.l.], v. 22, n. 36, p. 135-169, dez. 2017. Disponível em: <http://alast.info/relet/index.php/relet/article/view/289>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Los Angeles, a. 10, p.171 -188, 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2020.

CRUZ, F. M. L. **Expressões e significados da exclusão escolar**: representações sociais do fracasso escolar por professores e estudantes da Educação Básica e Superior. Tese (Doutorado). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2006.

CRUZ, F. M.L *et al.* Reflexões sobre adolescências e juventudes segundo relatos de estudantes. Universidad de San Buenaventura, Cali – Columbia. **Revista Guillermo de Ockham**, v. 16, n. 2. Julio - diciembre 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-192X2018000200023. Acesso em: 27 maio 2022.

CURIEL, O. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas**, v. 26, p. 92–101, 2007. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv253f4j3.10.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. Ensino médio integral: desafios e perspectivas. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v.9, n. 17, p. 60-71, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://200.201.12.34/index.php/nupem/article/view/5525>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DA SILVA CABRAL, K. K. Juventud, interseccionalidad, educación y la inserción profesional como derecho. **Working Paper Series Puentes Interdisciplinarios**, Bonn: Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos/ Interdisziplinäres Lateinamerikazentrum (ILZ) de la Universidad de Bonn, v, 7, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/handle/20.500.11811/10006>. Acesso em: 2 ago. 2022.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?:** como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução de J. Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DANFÁ, L. **Relações Intergrupais e Representações Identitárias recíprocas entre universitários africanos e brasileiros.** 2021. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/40866>. Acesso em: 2 ago. 2022.

DAVIS, A. Y. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. Y. **A Democracia da Abolição:** para além do império das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DAYRELL, J.T. **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

_____. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 40 – 52, set-dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2019.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v.37, n.135, p.407-423, abr-jun, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2022.

DÉBORA LEA. **Boca no trombone, um grito desabafado**, 2017. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/reportagem/boca-no-trombone--um-grito-desabafado>. Acesso em: 1 set. 2022.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Rev. Produção**, v. 14. n. 3. p. 27-34, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/V76xtc8NmkqdWHD6sh7Jsmq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 18, n.1, p. 27- 35, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2018.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho, p. 29-45, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2019.

DULCI, L.; MACEDO, S. Quando a juventude torna-se agenda governamental: reconhecimento político e direito a ter direitos nos governos Lula e Dilma. *In*: MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. F. (Orgs.). **Juventude no Brasil** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.p.118 -139.

DUTRA, P.F.V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.

_____. **Marcos históricos da Educação Integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021**. 2021. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/43622>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, S .C.; PEREIRA, M. E. Endogrupo *versus* Exogrupo: o papel da identidade social nas relações intergrupais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, p. 30-49, jan./ abr. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451858897003/451858897003.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

FERNANDES, S.; COSTA, J.; CAMINO, L.; MENDOZA, R. Valores psicossociais e orientação à dominância social: um estudo acerca do preconceito. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 03, n. 20, p. 490 – 498, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gf4NkZvLCMPf3Z43BnykymD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERREIRA, L. **Boca no trombone, um grito desabafado**. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/reportagem/boca-no-trombone--um-grito-desabafado>. Acesso em: 1 set. 2022.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338163000004/338163000004.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

FIGUEIREDO, D. *et al.* A vitória do derrotado: analisando o IDEB do ensino médio em Pernambuco. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.2 , n.1 , p . 2 1 6 - 2 3 7, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/karla/Downloads/14978-37304-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa. (e-book), 2005. Disponível em: http://www.biblioteca-acaoeducativa.org.br/dspace/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. *In*: ____ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, p. 25- 54, 1998.

____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- Excertos**. 2005. Disponível em: www.escolanet.com.br. Acesso em: 28 jul. 2017.

FROUFE, C. **Forum econômico mundial: estamos enfrentando o risco de outra geração perdida**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/05/19/forum-economico-mundial-estamos-enfrentando-o-risco-de-outra-geracao-perdida.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GALINKIN; A. L.; ZAULI, A. Identidade social e alteridade. *In*: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Orgs). **Psicologia social** [recurso eletrônico] : principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, p.253-261, 2011.

GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E.C.S; PIO, C.A. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.16, n.34, p. 23-38, jan-abr, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1469>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GASPARINI, D. **A Saúde mental e sofrimento psíquico na perspectiva de adolescentes**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Programa de pós-graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 2022.

GOHN, M. G. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação. **Cad. CRH** , v. 31, n. 82, p. 117-133, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/jBGbrMwxkJBxvytwVnz9Wcp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005- Coleção educação para todos.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em revista**, Belo Horizonte, 2018, v.34, n. e197406, p. 1 -26, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2019.

GONÇALVES, R. Trinta anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras: uma articulação de gênero, raça e classe. **Lutas Sociais**, v. 22, n. 40, p.9-22, 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/46646>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Diáspora Africana: Editora Filhos da África, [1980] 2018. p. 190-214.*

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988. Disponível em:

<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas Juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v.12, n.1, jan./jul., 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4>. Acesso em: 10 nov. 2019.

HAN, BYUNG-CHUL. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOLANDA, E. A.; SILVA, K. N. P. Escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco - uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.3, n.1, p . 2 7 6 - 2 83, 2017.

HORDGE-FREEMAN, H. **O que o amor tem a ver com isso?** Características raciais, estigma e socialização em afro-famílias brasileiras. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. 2012. 170 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-104615/en.php>. Acesso em: 05 maio 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados 2014. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados 2019. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2022.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2022.

IPEA. **Atlas da Violência**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

_____. **Atlas da Violência**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021.

_____. **Mercado de trabalho**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/category/mercado-de-trabalho>. Acesso em 26 maio 2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, p.17-44, 2001.

_____. “Définitions de ‘Préjugé et Représentation sociale’”. *In*: **Grand Dictionnaire de la Psychologie**. Paris: Larousse, 1991.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 20-31, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TbQqQMLs9D5jQ5CRGzZQNSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2019.

KERBAUY, M.T.M. Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais? *Estudos de Sociologia*, Araraquara, n. 18/19, p. 193-203, 2005.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2019.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, vol.32, n.117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LEMOS, A. H. C; RODRIGUEZ, D. A.; MONTEIRO, V. C. Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas. **Organizações e sociedade**, Salvador, v.18, n.59, p.587-604, dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/dcTf7vcqRVNf4zdp5DqKvKD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2019.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In* FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa. (e-book), 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca->

acaoeducativa.org.br/dspace/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019

LEWIS, L. Raça e uma nova forma de analisar o imaginário da nossa comunidade nação. Da miscigenação freyreana ao dualismo fanoniano. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n.1, p. e1 – e10, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/Kxw7zpxV4qvSmk7MSZ93Pbx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2020.

LIRA, V. T. P. **Juventudes pobres: sentidos construídos por psicólogos (as)**. Olinda: Lucigraf, 2014.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (org.). **Mannheim**. Col. Os Grandes Cientistas Sociais, n. 25, São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MARCELINO, M.C.; CATÃO, M.F. LIMA, C.M. Representações Sociais do Projeto de Vida entre adolescentes no Ensino Médio. **Psicologia e ciência e profissão**, v. 29, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wdKqWDxszfmc9m4p33XFSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MARQUES, D. A. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de ensino médio**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2965>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MARTELETO, L. J.; DONDERO, M. Racial inequality in education in Brazil: a twins fixed-effects approach. **Demography, online first**, v. 53, n. 4, p. 1185 -1205, 2016. Disponível em: https://read.dukeupress.edu/demography/article/53/4/1185/167619/Racial-Inequality-in-Education-in-Brazil-A-Twins?casa_token=h0nGvqmCwn0AAAAA:M05gRWw3qZ9MJTEAapVf5bLoAth4M4PaiUUX2B4xeAeH-bDKdXzK4W5ne5cQbyTK54FFznxXWjk. Acesso em: 23 jun. 2022.

MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. F. (Orgs.). **Juventude no Brasil** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/Juventude-Final.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril cultural, 1980.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÁXIMO, T. A. C. O. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz**. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6895>. Acesso em: 25 out. 2018.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDES, J. T. N.; FORD, J. V. Projetos de vida institucionalizados: Reflexões sobre as expectativas de futuro de jovens em acolhimento. **Agenda Social (UENF)**, v. 15, n.2, p. 184 – 203, 2021.

MENDONÇA, E.; MOURA, R. P.; GAIA, S. B. R.; MENEZES, J. A. Juventude e projeto de vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Psicologia em Revista (Online)**, Belo Horizonte, v. 24, p. 230-248, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/8753>. Acesso em: 18 maio 2022.

MELSERT, A. L.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação E Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 773-789, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3LQrJfXVNBhJBrMWZ8kWSyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio de conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOMBAÇA, J. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. 2016. Disponível em: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuic__a__o_da_vi. Acesso em: 12 out. 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAIS, E. R. C. **Conflitos bioéticos na demarcação dos limites da vida: Um estudo sobre as representações sociais de aborto e eutanásia**. 2018. 172f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Versão impressa e eletrônica. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32389>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MOURA, R. P.S. MENEZES, J. A. . Juventude e projeto de vida no contexto do movimento hip hop de caruaru. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA, 5., Recife, 2012. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, A.; AMARAL, V. R. A análise factorial de correspondências na investigação em

psicologia: Uma aplicação ao estudo das representações sociais do suicídio adolescente. **Análise Psicológica**, Lisboa, p. 271–293, 2007. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/446>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, S. A.; ALMEIDA, M. L. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222>. Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, R. O ensino médio e a inserção juvenil mercado de trabalho. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/XDscrRPhM9Yk493QMMgWjxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Juventude negra e ensino médio: uma discussão para a agenda das políticas afirmativas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 309 - 330 abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/13715>. Acesso em: 22 mar.2019

_____. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos de 1990**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 4).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World mental health report: transforming mental health for all**. Geneva: World Health Organization; 2022. Disponível em: <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-report>. Acesso em: 26 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Organização Pan-Americana da Saúde**. Saúde Mental dos adolescentes. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em 26 de agosto de 2022.

ONU. **Convenção das Nações Unidas Para a Prevenção e Punição de Crimes de Genocídio**, 1948. Disponível em: <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%2078/volume-78-I-1021-English.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

OSÓRIO, R.G. SOARES, S. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. *In*: SOARES, S. (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005, p. 21 -35.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vNqg6DJKX7zBLbv57dwpJR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105/106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41010794>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde soc.**, v.18, n.3, p.371-381, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/XJdG8ggSVyv6ZJ3rPmqjCbc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2019.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p.3

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das Representações Sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: reflexões e crítica**, n.16, v.1, p.95-107, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/B8xn3m8C4y3SfMqSTkw3RPc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PINO-DIAZ, J. et al. **Tutorial de R- Text Mining Solution**. 2016.

POSSER, J.; ALMEIDA, L. H.; MOLL, J. Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v.17, n.18, p. 112-126, jul, 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177>. Acesso em: 10 maio 2021.

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO – RESUMO-UNESCO. 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en>. Acesso em 25 maio. 2022.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, E. O. Psicologia, racismo e saúde mental: formas de intervenção no trabalho do psicólogo. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**. v. 2, n. 4, p.166-178, jul/ dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/2361>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RIBEIRO, M. Cartilha “O Novo Ensino Médio (NEM) ou Ensino Médio NEM-NEM?”. 2021. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/o-novo-ensino-medio-nem-ou-ensino-medio-nem-nem/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIVERA BERRUZ, S. **Latin American Feminism**. **Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2021. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-latin-america/>. Acesso em: 12 out. 2021.

ROBERTS, B.W. ROBINS, R.W. Broad dispositions, broad aspirations: the intersection of personality traits and major life goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 26, p.1284-1296, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167200262009>. Acesso em: 15 maio 2020.

ROSA, A.S. 50 anos depois: a “Psychanalyse, son image et son public” na era do Facebook. *In.*: OLIVEIRA, A.M.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (Orgs). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p.651-706.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 1996.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq: compilação, organização e notas**. In: Iramuteq.org. Planaltina, DF, 31 mar. 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-mariaelisabeth-salviati>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SAMPAIO, T. Genocídio da juventude negra no Brasil. In: MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. F. (Orgs.). **Juventude no Brasil** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p.43-65.

SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, B. S. **‘Representar’, ‘Reafirmar’, ‘Resistir’**: representações sociais de protagonismo por jovens do ensino médio em escolas públicas integrais do Recife. 2021.123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife, 2021. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/42084>. Acesso em: 22 maio 2022.

SANTOS, M.F.S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. (Org). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, M. Ser negro no Brasil de hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. Folha de São Paulo, 07/05/2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, S. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007.554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1973>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, E. F.; SCOPINHO, R. A. A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: notas sobre a contribuição da teoria das representações sociais. **Psicologia e saber social**, n. 4, v.2, p. 168-182, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-946810>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In.: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHLINDWE, V. L. C *et. al.* O sofrimento psíquico de trabalhadores em situação de desemprego em Porto Velho – RO. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.12 n2, p. 25-42.

jul./dez. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8085738>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/en.php>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SCHUCMAN, L. V.; MANDELBAUM, B.; FACHIM, F. Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em família inter-raciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 52, 2017, p. 439 – 455. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n2p439/35691>. Acesso em: 1 jan. 2022.

SCUDDER, P. O. X. O abolicionismo como resistência ao extermínio da população negra. Albuquerque: **revista de história**. vol. 9, n. 17, jan.-jul, p. 156-175, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/information/readers>. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, D. J. Expressões de Identidade do alunado afrodescendente. *In*: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. (Org) . **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, E. R.; BOTELHO, R. U. Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas / organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho, Brasília: IPEA, 2016.

SILVA, K. K. R.; CRUZ, F. M. L. Sentidos de trabalho nas imagens compartilhadas por jovens aprendizes em Pernambuco. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 24, n.2, p.146-173, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/242912>. Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA, K. K. R. **Juventude e trabalho: representações sociais de trabalho por jovens aprendizes na cidade do Recife-PE**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFPE, Recife, 2015.

SILVA, L. L. B.; WEINSTEIN, M. A realidade do Ensino Médio do campo no contexto da educação das relações étnico-raciais. ODEERE: **Revista do programa de pós-graduação em relações étnicas e contemporaneidade**, v.4, n. 8, julho- dezembro, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5704>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SOARES, N. J. B. **Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/2688>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SOUZA, J. **Ralé Brasileira: como é e como vive**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set./dez., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. *In.*: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul.- dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>. Acesso em: 17 abr. 2021.

STOSKI, P.; GELBCKE, V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In.*: RIBEIRO, M.S.OLIVEIRA, R.G. (Org). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

TAJFEL, H.; BILLIG, M. G.; BUNDY, R. P.; FLAMENT, C. Social categorization and intergroup behaviour. **European journal of social psychology**, v. 1, n. 2, p. 149-178, abr./jun. 1971. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.2420010202>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TOMÁS, M. C. Relações raciais nas famílias brasileiras. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v.33, n.3, p. 703-710, set-dez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/7k3HCBVDWNLXw8XmcXVMhgr/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TOMMASI, L.; CARROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 353 – 371, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/?format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

TORRES, A. R.; CAMINO, L. Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. *In.*: CAMINO, L.; TORRES, A. R.; LIMA, M. E.; PEREIRA, M .E. **Psicologia Social: temas e teorias**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2013.

TURATO, E. G. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VERGÈS, P. **L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation**. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, n.405, p. 203-209, 1992.

VIGOTSKI, L. S. (1934/ 2009). **Pensamento e palavra**. *In.*: VIGOTSKI, L. S. (2009). A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2019.

ZANELLI, J. C., BASTOS, A. V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ZAVALLONI, R. **A liberdade pessoal**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1968.

ZITTOUN, T. Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. *In*: VALSINER, J.; MOLENAAR, P. C. M.; LYRA, M. C. D. P.; CHAUDHARY, N. (Eds.) **Dynamic process methodology in the social and developmental sciences**. New York: Springer. 2009.

WACHELKE, J. *et al.* Tabela de proporções condicionais: auxílio para interpretação da análise de correspondências múltiplas (ACM) em pesquisas psicológicas. **Interação em Psicologia**, v. 23, n. 3, 2019. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/61306>. Acesso em: 18 fev. 2019.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 fev. 2019.

WACHELKE, J.; CAMARGO, B. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3 pp. 379-390, 2007. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28441313.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. *In*: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, p. 3-25, 1998

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L (Org). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WOLECK, A. **O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica**. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1911865/mod_resource/content/1/trabalho%20e%20ocupa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

APÊNDICE A - FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

1. Sexo: F () M ()
2. Idade:
3. Cor: () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Branca
4. Estado civil:
5. Quantidade e idade dos filhos (se tiver):
6. Pessoas com quem mora:
7. Renda familiar: (Colocar a função/profissão e valor da renda por cada membro da família que trabalha).
8. Nome da escola que estuda:
9. Qual série escolar do ensino médio está cursando?
10. Já reprovou algum ano escolar? () sim () não

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

Associe as 5 primeiras palavras que lhe vêm à cabeça quando lê as expressões a seguir:

“Educação escolar para negros”

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Agora coloque as mesmas palavras, só que em ordem de importância para você:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

“Educação escolar para brancos”

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Agora coloque as mesmas palavras, só que em ordem de importância para você:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

“Meu projeto de vida”

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Agora coloque as mesmas palavras, só que em ordem de importância para você:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados pessoais e familiares:

- 1- Por questões de sigilo, precisamos que você escolha um nome para ser chamado/nomeado nesta pesquisa -----.
- 2- Qual a sua idade?
- 3- Tem filho? Tem um/a parceiro/a fixo/a?
- 4- Série escolar:
- 5- Fale um pouco sobre os membros da sua família: quem são? Com quem você mora?
- 6- Qual a escolaridade/estudos de seus pais? Eles estudaram? Até que série? Eles estão trabalhando?
- 7- Quem sustenta a casa? Com que trabalha?
- 8- Você contribui para o sustento da casa? De que maneira?
- 9- Além de estudar você também realiza outro tipo de atividade? Curso, estágio ou trabalho?

Dados sobre a rotina escolar:

- 10- Na sua escola você escolheu qual o percurso formativo quis estudar ou lá as disciplinas são padronizadas para todos os estudantes?
- 11- Qual escola você estuda? Como funciona o horário escolar? Participa de alguma atividade de extensão na escola (atividade esportiva e de lazer, reforço escolar, grupo de estudo, atividade de preparação profissional, outros)?
- 12- Conte-me como é sua rotina na escola?
- 13- Houve mudanças em sua vida depois que você começou a estudar no Ensino Médio Integral?
- 14- Como você distribui seu tempo para lazer/passeios/namoro?
- 15- Qual o motivo que a (o) levou a participar desta modalidade de Ensino? Foi decisão sua ou de algum familiar?
- 16- O que é educação escolar para você?
- 17- Você acha que tem alguma diferença entre ser um estudante branco ou negro? Como você sente/ ver isso?
- 18- Você já presenciou alguma situação com algum colega na escola?
- 19- Você acredita que seja importante a escola trabalhar com os alunos temas como bullying, racismo e diversidade?

Projeto de vida

- 20- O que é projeto de vida para você? Você tem um projeto de vida? Qual? Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?
- 21- Como a escola tem contribuído para construção do seu projeto de vida pessoal e profissional?
- 22- Você estudou ou estuda a disciplina *Projeto de vida e Empreendedorismo*? Acredita que ela possa contribuir para construção dos seus projetos pessoais e profissionais?

23- Você já tem planos mais imediatos para quando terminar a escola/ Ensino Médio?

24- Você tem algum objetivo de longo prazo?

25- Imagine-se aos 40 anos de idade... O que você acredita que estará fazendo? Como você gostaria de estar?

Estamos chegando ao fim de nossa entrevista. Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre o que conversamos que eu não tenha perguntado para você?

APÊNDICE D – TESTE DE CENTRALIDADE DA RS

A expressão “MEU PROJETO DE VIDA”

- A palavra **planejar** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **família** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **estudar** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **futuro** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **trabalhar** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **objetivo** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **felicidade** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **organizar** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **importante** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **vida** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **ajudar** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **motivação** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **dedicação** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **dinheiro** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **sonho** você acha que tem relação? ou não tem?
- A expressão ‘**viver_bem**’ você acha que tem relação? ou não tem?
- A expressão ‘**estabilidade_financeira**’ você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **faculdade** você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão “EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA BRANCOS”

- A palavra **igualdade** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **respeito** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **privilégio** você acha que tem relação? ou não tem?
- A expressão ‘**mais_oportunidade**’ você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **desigualdade** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **racismo** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **educação** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **facilidade** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **acessibilidade** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **normal** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **importante** você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **qualidade** você acha que tem relação? ou não tem?
- A expressão ‘**direito_de_todos**’ você acha que tem relação? ou não tem?
- A palavra **necessário** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **preconceito** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **dinheiro** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **infraestrutura** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **desnecessário** você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão '**melhores_condições**' você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão '**melhor_educação**' você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **estudos** você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão '**escola_para_todos**' você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão “EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA NEGROS”

A palavra **igualdade** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **respeito** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **direito** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **desigualdade** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **racismo** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **preconceito** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **necessário** você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão '**educação_para_todos**' você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **inclusão** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **amor** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **cotas** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **amizade** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **importante** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **dificuldade** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **oportunidade** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **futuro** você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **dever** você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão '**educação_inferior**' você acha que tem relação? ou não tem?

A expressão '**intolerância_racial**' você acha que tem relação? ou não tem?

A palavra **equidade** você acha que tem relação? ou não tem?

Estamos chegando ao fim. Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre o que conversamos que eu não tenha perguntado para você?

APÊNDICE E – ESCALA DE OBJETIVOS DE VIDA /LIFE GOALS SCALE

Qual a importância, para sua vida, dos objetivos a seguir:

	Não tem importância	Pouco importante	Mais ou menos importante	Muito importante	Extremamente importante
Ter um emprego que pague um alto salário.					
Ter um alto padrão de vida.					
Ter casa própria.					
Ter uma profissão de grande status social.					
Montar meu próprio negócio.					
Ser um/uma grande esportista(atleta).					
Ser um/uma bom/boa artista(profissional da música, ator/atriz, artista plástico/a, dançarino/a, etc).					
Ter uma vida cheia de emoções.					
Experimentar coisas novas e diferentes.					
Viver em outro país.					
Divertir-me.					
Fazer algo para construir um mundo melhor.					
Trabalhar como voluntário/a na comunidade.					
Lutar contra o preconceito e discriminação.					
Ajudar pessoas necessitadas.					
Envolver-me com política.					
Tornar-me um/uma líder comunitário/a.					
Ter filhos.					
Ter muitos amigos.					
Participar de atividades religiosas(Ex: Ir à igreja, culto, salão, centro, terreiro, etc.).					
Ter um bom casamento ou bom relacionamento.					
Fazer faculdade de uma profissão que ajude pessoas.					
Ter boas relações com a minha família.					
Fazer faculdade de uma profissão que dê dinheiro.					
Dedicar-me à vida religiosa.					

APÊNDICE F- CARTA DE ANUÊNCIA

EREM - Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont

EREM SANTOS DUMONT
Insc. E 080-102
Rua Barão de Souza Leão, 792
Boa Viagem - Recife - PE
CEP: 51.030-300
CGC 10.572.071/0939-60

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Karla Kely da Silva Cabral**, a desenvolver o seu projeto de Pesquisa: **Representações Sociais de Escolarização no Modelo de Ensino Médio Integral por Jovens das Escolas de Referência da Rede Estadual em Recife-PE**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Prof. (a) **Fatima Maria Leite Cruz** cujo objetivo é investigar os sentidos de escolarização através das representações sociais construídas e compartilhadas por jovens estudantes das Escolas de Referência (EREM) da Rede Estadual na cidade de Recife-PE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento de (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 30/ 01 / 2020 .:

Crucino de Vasconcelos

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

EREM SANTOS DUMONT
Crucino Cardoso Guerra de Vasconcelos
Gestora
Mat. 119412.7

EREM SENADOR PAULO PESSOA GUERRA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Karla Kely da Silva Cabral**, a desenvolver o seu projeto de Pesquisa: **Representações Sociais de Escolarização no Modelo de Ensino Médio Integral por Jovens das Escolas de Referência da Rede Estadual em Recife-PE**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) **Fátima Maria Leite Cruz** cujo objetivo é investigar os sentidos de escolarização através das representações sociais construídas e compartilhadas por jovens estudantes das Escolas de Referência (EREM) da Rede Estadual na cidade de Recife-PE.

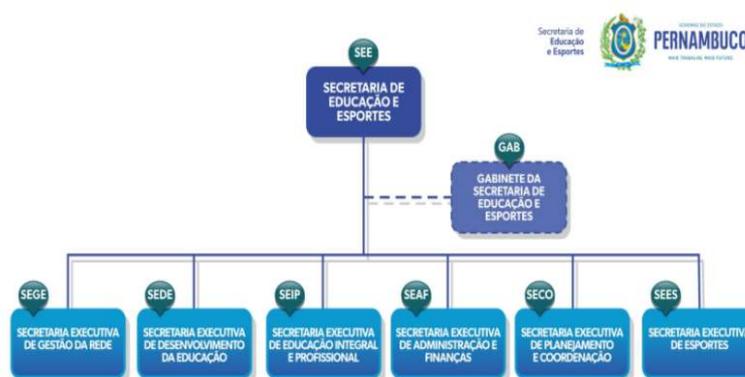
Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em ____/____/____


LEONARDO GONZAGA DE LIMA

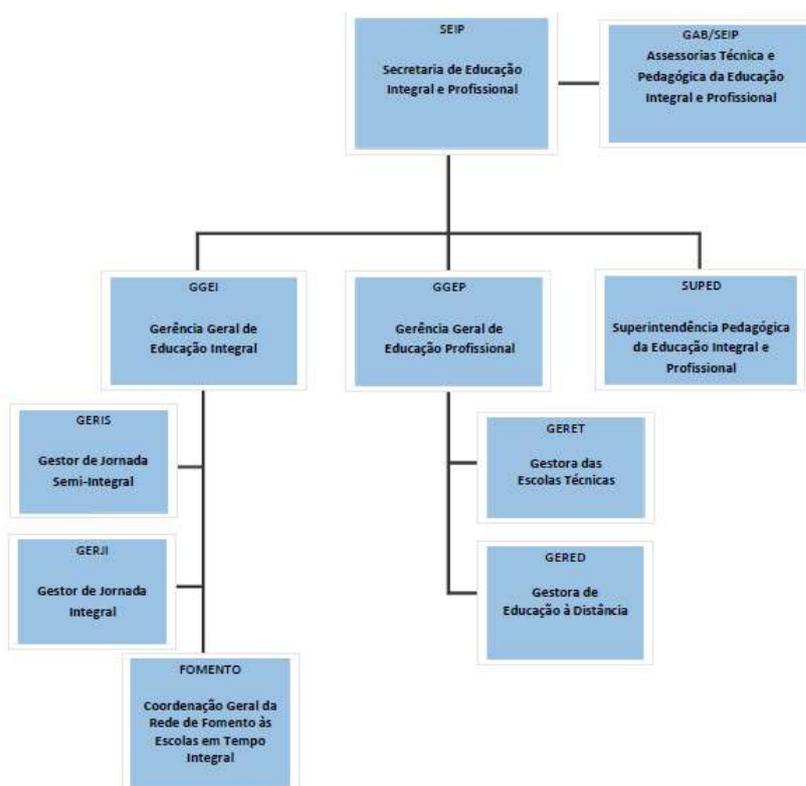
Leonardo Gonzaga de Lima
Gestor Escolar
Mat. 177.177-M

ANEXO A - ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES**Quadro 2 - Organograma da Secretaria de Educação e Esportes**

Fonte: SEE-PE, 2021.

ANEXO B - ORGANOGRAMA DA SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROFISSIONAL (SEIP)

Quadro 3 - Organograma da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP)



Fonte: SEE-PE, 2021.