



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Nayara Cristina Carneiro de Araújo

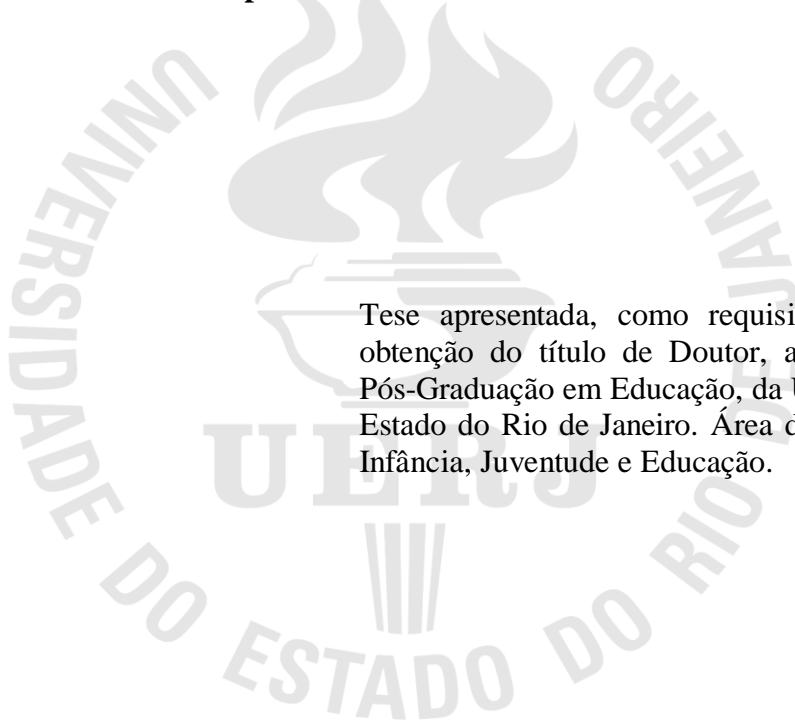
**Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro**

Rio de Janeiro

2019

Nayara Cristina Carneiro de Araújo

**Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Soares

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

A663 Araújo, Nayara Cristina Carneiro de.  
Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro /  
Nayara Cristina de Araújo. – 2019.  
170 f.

Orientadora: Miriam Soares.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Juventude – Teses. I. Soares, Miriam. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.  
Título.

bs

CDU: 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Nayara Cristina Carneiro de Araújo

**Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação

Aprovada em 25 de outubro de 2019

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Soares Leite (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lisandra Ogg Gomes  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Gustavo Coelho Rebelo de Oliveira  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Soares de Araújo Mesquita  
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2019

## RESUMO

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de Araújo. *Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro*. 2019. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa problematiza significações de juventude, tempo presente/futuro e interpelações sociais direcionadas ao estudante jovem, ao analisar desenhos de futuro dos jovens estudantes da terceira etapa do ensino médio público de três diferentes escolas de Goiânia, Goiás, a partir de noções teórico-metodológicas de Jacques Derrida, além de proposições de autores que dialogam com propostas pós-estruturalistas, como Leonor Arfuch. A empiria expôs um lado menos reconhecido da desconstrução derridiana, que é o reconhecimento da força das sedimentações de sentido, localizando-se um único formato de desenho de futuro para esses jovens, no que diz respeito ao seu encaminhamento profissional. Questionando, em catorze conversas realizadas em 2017 e 2018, como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro, apresentam-se escola e família como instituições que orientam os desenhos de futuro ao ingresso no ensino superior. Identifica-se que a escola, enquanto interpelação diária na vida desses jovens, apresenta a formação superior como caminho obrigatório, embora não ofereça condições educacionais suficientes para o ingresso desses jovens em universidades públicas, ocasionando planejamentos de futuro inviabilizados pela própria precariedade da formação acadêmica que é oferecida a tais jovens. Essa conclusão abriu, ainda, caminhos para refletir sobre o futuro dos jovens pobres do Brasil, sobre o significado do ensino médio nos dias de hoje, e sobre a reforma imposta a esse nível a partir da lei n.º 13.415/2017.

Palavras-chave: Educação Média. Educação da Juventude. Projeto de vida.

## ABSTRACT

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de Araújo. *Youth in contemporaneity: readings of future drawings*. 2019. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present research problematizes meanings of youth, present/future and social challenges directed to the young student, analyzing future drawings of the young students of the third stage of public high school in three different schools of Goiânia, Goiás, based on theoretical notions and methodologies by Jacques Derrida, as well as propositions by authors who dialogue with poststructuralist proposals, such as Leonor Arfuch. Empiricism exposed a less recognized side of the deconstruction, which is the recognition of the strength of meaning sedimentation, locating a single format of future design for these young people, regarding their professional qualification. Questioning, in fourteen conversations held in 2017 and 2018, how social challenges appear in narratives of young people from regular high school about their future, school and family are presented as institutions that guide future designs to enter higher education. It is identified that the school, as a daily challenge in the lives of these young people, presents higher education as a compulsory path, although it does not offer sufficient educational conditions for the entrance of these young people in public universities, causing future plans made impossible by the very precariousness of the academic formation that is offered to this people. This conclusion also opened the way to reflect on the future of poor young people in Brazil, on the meaning of high school today, and on the reform imposed at this level from law no. 13.415/2017.

Keywords: High School. Youth Education. Project of life.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Sobre as conversas (data, número de participantes, escola, duração).....	83
Tabela 2 – Construções narrativas relativas às interpelações da família .....	140

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DDEEJ	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DIFERENÇA E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
ONU-HABITAT	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS ASSENTAMENTOS HUMANOS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROEJA-FIC	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
STF	SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL
UERJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS</b> .....	14
1.1	<b>Propostas teórico-metodológicas a partir de Jacques Derrida</b> .....	15
1.2	<b>A <i>différance</i> e outras noções derridianas</b> .....	17
1.3	<b>Considerações sobre as interlocuções teóricas</b> .....	25
2	<b>ESTUDOS SOBRE A JUVENTUDE</b> .....	26
2.1	<b>Teorizações acerca da juventude</b> .....	28
2.2	<b>Considerações sobre as teorizações acerca da juventude</b> .....	36
3	<b>LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b> .....	40
3.1	<b>Publicações acadêmicas</b> .....	42
3.2	<b>Considerações sobre o levantamento bibliográfico</b> .....	47
4	<b>DISCUSSÕES TEMÁTICAS</b> .....	49
4.1	<b>Discussões sobre tempo presente/futuro</b> .....	50
4.2	<b>Discussões sobre projeto de vida</b> .....	56
4.4	<b>Considerações sobre as discussões temáticas</b> .....	69
5	<b>PRINCÍPIOS DA CAMINHADA DE PESQUISA</b> .....	74
5.1	<b>As conversas como uma forma de narrativa</b> .....	74
5.2	<b>A dinâmica de contato com o ambiente escolar e os jovens</b> .....	81
5.3	<b>Sobre o espaço da pesquisa: a cidade e suas escolas</b> .....	83
5.4	<b>Contextos em diálogo e uma forma de organização do material de pesquisa</b> .....	86
6	<b>AS NARRATIVAS</b> .....	92
6.1	<b>A primeira conversa realizada com os jovens estudantes</b> .....	94
6.2	<b>Algumas reflexões sobre as conversas com os jovens estudantes</b> .....	100
6.3	<b>Contexto de iteração: significações de juventude</b> .....	106
6.4	<b>Contexto de iteração: tempo presente/futuro</b> .....	119

6.5	<b>Contexto de iteração: interpelações sociais</b> .....	130
6.6	<b>Considerações sobre as narrativas e os contextos de iteração</b> .....	148
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	153
	<b>APÊNDICE – Parecer do CEP</b> .....	168

## INTRODUÇÃO

O texto que aqui apresentamos traduz uma caminhada na construção de uma pesquisa que considera a *re-descrição* e redescoberta constante dos sujeitos, questionando o caráter essencial que com frequência se dá, no senso comum, às identidades, inclusive as juvenis.

Temos como temática geral os desenhos<sup>1</sup> de futuro em narrativas de jovens do ensino médio regular, com recorte de focalização nas interpelações sociais identificadas nessas narrativas, a partir das quais poderemos problematizar significações de juventude, tempo presente/futuro e ensino médio.

Na intenção da cientificidade de um trabalho acadêmico, que pode ser avaliado e questionado, realizo uma autocrítica em relação às respostas consideradas em minha dissertação de mestrado intitulada *O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos* (ARAÚJO, 2014). Essa pesquisa foi realizada acompanhando o debate acerca da aceleração da qualificação profissional no ensino formal no Brasil, a partir do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*Proeja Fic*), e faz parte da minha trajetória como pesquisadora. Eu entendia que essa aceleração deixaria de lado a cidadania como princípio da formação escolar, importando apenas o “preparar para o trabalho”.

A discussão sobre as políticas educacionais destinadas à elevação da escolaridade e à formação profissional de jovens e adultos, marcando a posição do direito pleno à educação da classe trabalhadora, no curto tempo de pesquisa destinado ao mestrado, deu a mim um leque limitado de possibilidades para escutar esses trabalhadores adultos que procuravam concluir o ensino fundamental ao tempo em que, de forma integrada, também buscavam a educação profissional (qualificação ou técnico) em uma carga horária total de 1.400 horas.

A pequena experiência que eu tinha com o ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos fez com que eu acreditasse que o significado atribuído àquele momento seria algo pragmático. Parti da leitura de que esses adultos trabalhadores estariam voltando ao sistema educacional formal para colocarem em prática os seus projetos de melhorias de condições materiais em 1.200 horas de educação formal da EJA e 200 horas da Formação Inicial e Continuada.

---

<sup>1</sup> Utilizamos a expressão “desenhos de futuro”, que será justificada posteriormente, nesse texto. Até lá, usaremos a expressão genérica “planejamentos de futuro” para melhor conduzir a leitura e compreensão dos caminhos teórico-metodológicos dessa pesquisa.

O que me motivara a iniciar a pesquisa fora a constatação de dois enunciados que circulavam no âmbito dos debates políticos sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*Proeja*) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec*) no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. O primeiro seria sobre a elevada desigualdade socioeconômica brasileira que faria com que milhares de jovens abandonassem os estudos em direção ao mundo do trabalho; e o segundo era o enunciado usualmente atribuído ao mercado de trabalho, que alimentaria a ideia da necessidade de qualificações constantes por parte daqueles que procuram permanecer no seu interior.

Diante desses enunciados, inquietava-me pensar sobre qual seria o significado da escolarização para aqueles adultos trabalhadores. De qual lado esses sujeitos estariam: a educação enquanto um direito social básico de combate à desigualdade social, ou a educação enquanto uma saída rápida para situações de vida precárias?

Com sede em enxergar o mundo a partir de uma lógica científica e verificável, procurando uma descrição objetiva e generalizante daquela realidade, acreditei que chegaria a uma conclusão que indicaria uma das duas opções aprioristicamente levantadas. No entanto, cheguei a resultados que me surpreenderam: os seus projetos (ou desenhos, como propomos adiante) de futuro não estariam relacionados ao que eu acreditava, apenas, que seria a questão da sobrevivência material.

A pesquisa mostrou que eles não voltaram à escola apenas para conseguir empregos melhores, para “melhorar de vida”, apesar de essa ser uma expressão muito utilizada pelos entrevistados das duas escolas ao discorrerem sobre a importância da frequência no ambiente escolar. Além de afirmarem a centralidade do trabalho nesse retorno, me apresentaram que “mais do que uma oportunidade, a escola significa a configuração deles como humanos, como homens e mulheres capazes de terem acesso a direitos básicos, como lazer e trabalho e alternativas ao longo de suas vidas” (ARAÚJO, 2014, p. 93).

Cheguei a uma resposta para a questão que me inquietava, mas na compreensão de que o significado do retorno à escola, para os adultos trabalhadores, estava para além desses dois caminhos, e que era preciso ampliar o meu horizonte de expectativa quanto à significação desse retorno à escola, articulando de forma diferente a minha pergunta central aos pressupostos considerados para a pesquisa.

Após a defesa e o ingresso em uma pós-graduação *lato sensu* sobre Educação de Jovens e Adultos, chamou a minha atenção, ao reler as entrevistas e todo o trabalho realizado naqueles últimos dois anos, a fala de um dos entrevistados, que afirmou que a conclusão dessa

etapa educacional era um sonho que estava sendo realizado, “um sonho que qualquer jovem quer ter”. A ampliação de seu sonho a um coletivo me deixou inquieta: seria esse o sonho de qualquer jovem? O que levaria um jovem a enunciar que estar na escola seria um sonho que qualquer jovem quer ter?

Comecei a pensar sobre os planejamentos de futuro dos jovens brasileiros, questionando sobre os jovens que estão cursando o ensino médio da Educação Básica. O que planejam relativamente a seus futuros? O que está por trás desses planos; ou seja, o que, de alguma forma, interfere nesses anseios? Se o retorno à escola de adultos trabalhadores me surpreendeu apresentando um caminho diferente daqueles que eu tinha como aposta, as possibilidades de futuro desses jovens rodopiavam as minhas ideias com incontáveis opções, como desenhos que se fazem e refazem com lápis e borrachas.

Os questionamentos tomaram forma de tema da pesquisa para a tese com minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ), inserido na linha de pesquisa *Infância, Juventude e Educação* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Apresento, então, para a pesquisa de doutorado, a seguinte pergunta: como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro?

As interpelações são aqui significadas como os questionamentos que instituições sociais buscam impor aos jovens, e que se referem mais diretamente aos seus futuros. Família e escola, entre outras instituições, solicitam explicações no que se refere às construções de futuro dos jovens, inquirindo-os por uma resposta ao que lhes é supostamente oferecido.

A família, por exemplo, exige uma resposta aos anos de investimento em uma educação de qualidade, seja no pagamento de cursos preparatórios, ou na disposição a anos de dedicação exclusiva à escola, que, por sua vez, exige uma resposta pela preparação oferecida, seja a aprovação para cursar o ensino superior, ou o ingresso no mercado de trabalho. Uma resposta ao investimento conferido ao longo da vida, aos ensinamentos compartilhados por horas em salas de aula e à legislação voltada a amparar essa trajetória, entre outros.

O recorte empírico definido é a finalização da Educação Básica. Em um momento em que se tem no horizonte a não obrigatoriedade da frequência no ambiente da educação escolar, vivenciando um momento de decisão sobre suas vidas, apostamos que esses sujeitos estariam dispostos a expor ao longo do desenvolvimento da pesquisa seus planos no que se refere ao futuro e a relação desses planejamentos com os confrontos da ordem social.

O pressuposto<sup>2</sup> da tese, ao pesquisar planejamentos de futuro, é de que a escola, enquanto interpelação diária na vida de jovens estudantes do ensino médio regular público, apresenta a formação superior como caminho obrigatório, embora não ofereça condições educacionais suficientes para o ingresso desses jovens em Universidade públicas, ocasionando planejamentos de futuro inviabilizados pela própria precariedade da formação acadêmica que é ofertada a tais jovens.

O estudo comporta ainda a possibilidade de reflexão sobre os limites das possibilidades de ação contrária às estruturas sociais (entendidas, conforme se explicitará mais adiante<sup>3</sup>) como sedimentações de sentido relativamente consolidadas nas sociedades, ainda que instáveis e descentradas: o que aparece como possibilidade de futuro para essas populações, para além do trabalho precário e o ensino superior (em geral, igualmente precário)? Como os jovens tem interpretado as interpelações sociais relativas aos seus planejamentos de futuro? Como as narrativas sobre planejamentos de futuro dos jovens se constroem no momento de finalização da Educação Básica? Qual a relação do tempo presente e do futuro nos planejamentos dos jovens estudantes? Como a escola, uma interpelação diária na vida desses jovens, é narrada no que se refere seus planejamentos de futuro?

Existe, aqui, a necessidade de qualificar esse ingresso no mercado de trabalho enquanto precário, haja vista a formação educacional desses jovens e a falta de experiência no mercado de trabalho assim que terminam a Educação Básica. É bem verdade que jovens de famílias abastadas financeiramente, muitas vezes, têm a chance de tirar férias prolongadas em algum momento da sua formação escolar/universitária, mas não se concebe caminho semelhante como sendo possível para os estudantes entrevistados nessa pesquisa, todos pertencentes a setores populacionais desfavorecidos em termos socioeconômicos.

Em nossa investigação, são construídos diálogos que se referem às interpelações sociais dirigidas à juventude a ponto de interferir em suas narrativas sobre seu futuro. Essa questão, central, mobiliza a pesquisa num misto de incertezas e possibilidades: tanto com relação às enunciações que são construídas por e para essa juventude a ponto de se

---

<sup>2</sup> A expressão hipótese é, com frequência, associada a perspectivas positivistas/estrutural-funcionalistas de pesquisa, podendo levar ao entendimento de suposição de controle dos resultados e possibilidade de se "encontrarem" respostas mais definitivas às perguntas colocadas. Conduziria a pesquisa e restringiria a abertura da/o pesquisador/a à complexidade da vida. Apesar de não irmos a campo desprovidos de suspeitas e intenções/desejos, sendo que não os explicitar configuraria franca desonestidade intelectual. A expressão "pressuposto" visa substituir a terminologia que se associa ao positivismo/pensamento moderno, configurando não um capricho semântico, mas, sim, a expressão de toda uma outra concepção de pesquisa.

<sup>3</sup> No tópico "Propostas teórico-metodológicas a partir de Jacques Derrida", quando dissertamos sobre o esquema Saussuriano (relação entre significado e significante) e a leitura desconstrutora derridiana.

estabelecerem em seus planejamentos, quanto à existência de planejamentos de futuro que fogem às enunciações socialmente legitimadas.

Se não vai pela continuação dos estudos nem pela inserção no mercado de trabalho, que desenho de futuro existiria em alternativa? Alimentamos questionamentos teóricos sobre quais os limites das possibilidades de desconstrução das/resistência às interpelações/estruturas/sedimentações de sentido socialmente estabelecidas; e políticos, sobre quais são as interpelações/estruturas/sedimentações de sentido que impedem a construção de outras alternativas a esses dois caminhos.

Compondo o desafio de pensar e problematizar as narrativas desses jovens, o presente texto de tese de doutorado se estrutura da seguinte forma: capítulo 1, composto por estudos sobre a juventude, em que apresentamos como a noção de juventude é, por nós, entendida; capítulo 2, no qual apresentamos a interlocução teórica que privilegiamos em nossa pesquisa, com base em Jacques Derrida; capítulo 3, sobre o levantamento bibliográfico que possibilitou que a nossa pesquisa dialogasse com colegas pesquisadores que têm investigado sobre a juventude no ensino médio; capítulo 4, quando apresentamos teorizações temáticas, sendo elas relativas aos planejamentos de futuro, tempo presente/futuro e ensino médio, especificamente sobre a reforma promulgada pela lei nº 13.415 de 2017, e, enfim, argumentamos sobre o uso da expressão “desenhos de futuro”; capítulo 5, no qual apresentamos os princípios da caminhada de pesquisa, os contextos de iteração como forma de organização do material de pesquisa e o *locus* da pesquisa; capítulo 6, quando apresentamos as análises das construções narrativas dos jovens estudantes; e, então, considerações sobre o processo de pesquisa e as análises realizadas.

## 1 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

Conforme já explicitado, esta pesquisa é uma busca em conhecer planejamentos de futuro de jovens estudantes do ensino médio público brasileiro, com foco nas interpelações sociais e no modo como elas aparecem nas narrativas juvenis. Em contraposição ao desejo de verdade universal, abrimos espaço aos elementos subjetivos e contingentes no amplo movimento de disputa e interpretação do contexto social de que fazemos parte, entendendo que a linguagem – neste caso, as narrativas - são também criadoras de verdades.

Essa abertura diz respeito a dois pontos que são considerados na pesquisa: a ação das contingências, que mostra que tudo o que é poderia ser diferente; e a não essencialidade das estruturas explicativas, caracterizando-se contra a atribuição de inevitabilidade e naturalização dos acontecimentos. Partilhamos do entendimento de que não existe algo que determine como a chamada realidade é ou deve ser, e de que não existem características essenciais e intrínsecas que possam afirmar ou estabelecer a realidade. Esses pontos se relacionam de forma dependente e são fundamentais para compreendermos que poderemos, por meio desta pesquisa, chegar à identificação de quadros parciais, mas não a uma leitura que determinará a verdade com pretensão de universalidade. Por isso, falamos em leituras.

Pela necessidade de construir um conhecimento que enxergue o mundo sem considerar uma verdade objetiva e fundamental, optamos pelo diálogo com Jacques Derrida e a sua proposta de *desconstrução*, afinal, aspectos teórico-metodológicos dessa abordagem recusam a evidência e a univocidade, aquilo que permite uma única interpretação, de qualquer noção, categoria ou nome. Uma teorização contrária à ideia de que existe uma leitura objetiva possível da sociedade, dialogando com os dois pontos supracitados que são considerados base para a pesquisa.

Leite (2015, p. 347) aponta que “há especificidades político-epistemológicas que justificam o diálogo com a proposta derridiana da desconstrução”, inclusive na recusa de qualquer tipo de essencialismo: “o reconhecimento da dimensão performativa, da arbitrariedade, instabilidade e não transparência da linguagem coloca questões que entendemos que precisam ser consideradas na pesquisa contemporânea do campo educacional”.

A autora nos alerta, ainda, que “é mesmo possível acontecer de as conclusões das análises que orienta se aproximarem daquelas propostas por caminhos teóricos que não problematizam as questões da linguagem”. No entanto, trata-se de “reconhecer e buscar



responder à complexidade das questões em discussão, inclusive nos aspectos teórico-metodológicos da sua abordagem” (LEITE, 2015, p. 349).

Essa é a nossa justificativa pela opção de uma leitura que dialoga com proposições do pós-estruturalismo, este composto por uma gama de projetos, por vezes divergentes em alguns aspectos, mas que, todavia, podem ser agrupados sob o sinal de crítica ao projeto estruturalista, no seu postulado de fundamentação objetiva das estruturas que sustentariam o que entendemos, fazemos, pensamos e sentimos.

Ao propormos uma caminhada com a desconstrução<sup>4</sup>, em vez de respostas categóricas, damos lugar à provisoriedade dessas respostas, narrativas que podem indicar caminhos, novos ou não, com construções de vozes que se fazem presentes ao questionarmos sobre os desenhos de futuro de jovens.

Aproximamo-nos da leitura derridiana, na medida em que possibilita a desnaturalização básica dos processos sociais que buscamos investigar ao perguntarmos como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro.

### 1.1 Propostas teórico-metodológicas a partir de Jacques Derrida

Em perspectivas pós-estruturalistas próximas à derridiana constroem-se críticas e proposições alternativas, porém não projetos antagônicos ao estruturalismo, que se define, a partir da linguística, pelo entendimento da língua como um sistema fechado, cujas partes se relacionam entre si e concorrem para a sua organização global. Essas perspectivas pós-estruturalistas, de que nos aproximamos neste trabalho, não excluem de suas construções o reconhecimento da existência das estruturas sociais, mas sim certas qualificações: elas ganham a liberdade do movimento, a possibilidade de serem moduladas pelas contingências, pela possibilidade de que alguma coisa aconteça ou não. São múltiplas e inconstantes, entendidas como sedimentações sociais de sentidos.

---

<sup>4</sup> Desconstrução é um projeto de Jacques Derrida que procura destrinchar textos, em noção ampliada, mostrando seus pressupostos, suas ambiguidades e também contradições. É também uma posição política e uma perspectiva filosófica (CULLER, 1997), mostrando que as significações não são naturais e nem inevitáveis, mas construções. Entre outros aspectos, caminhar com a desconstrução significa forçarmos a expansão dos limites colocados pela construção dos significados, propondo o que não é, *a priori*, aparente: não destruir, mas dar estruturas e funcionamentos diferentes do que é socialmente posto. Ela serve como uma referência da forma como concebemos a pesquisa e a produção de conhecimento.

Uma das bases epistêmicas da leitura que aqui propomos com Jacques Derrida refere-se aos distintos sentidos que uma noção pode ter e assumir em diferentes contextos, criticando modelos que creditam possibilidade de controle de significados a partir da constatação de uma origem, essência ou referência objetiva da significação. Refere-se, portanto, à existência de disputa de poder em torno de como se entende a realidade: “mulher”, “juventude” ou “justiça”, por exemplo, podem assumir diferentes sentidos em diferentes contextos.

Dessa forma, o pressuposto básico da perspectiva que acolhemos para a pesquisa é de abandonar qualquer referência a um centro de necessidade estrutural e, no caso deste projeto, a algo que determine de forma inevitável os futuros possíveis da juventude, as significações atribuídas aos jovens e também às suas trajetórias de vida.

Partimos da leitura desconstrutora de Derrida ao sistema de signos de Ferdinand de Saussure (2008), em especial ao aspecto conceitual da língua. A leitura derridiana faz “as obras falarem a partir do interior de si próprias, através de suas falhas, seus brancos, suas margens, suas contradições, sem procurar condená-las à morte” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 11).

Por isso, Rajagopalan (2003, p. 27) afirma que “a desconstrução do conceito de signo tal qual Saussure o desenvolve com tanto cuidado e carinho começa nas mãos de Derrida com uma leitura rigorosa e duplamente cuidadosa do próprio Saussure [...]”.

Leite (2014, p. 149) argumenta que “Derrida concorda, mas propõe desdobramentos não previstos por aquele autor – operação que é marca das leituras desconstrutoras que o filósofo argelino realiza: diz ‘sim, sim’ ao texto, para radicalizar seus argumentos, no lugar de contestá-los em lógica a ele exterior”. Para complementar uma caracterização geral dessas leituras, podemos destacar a potência do diálogo que utiliza os termos do próprio texto para ir além do texto, chegando a lugares aonde o texto não tenha previsto.

Saussure (2008) define a linguagem como um sistema estabelecido. Quando o signo se associa a uma ideia, o que ele reconhece ser o fenômeno primordial da linguagem, essa associação, arbitrária, se impõe ao indivíduo pela coerção do uso coletivo. Apesar de reconhecer o movimento da língua no tempo, ou seja, de que a língua tem uma história, esta escaparia aos sujeitos falantes.

Essa associação não seria natural, mas dada pelo consenso coletivo, definindo-se que o significado de um signo seria atribuído ao seu significante sem qualquer norma ou lei. Trata-se do princípio da arbitrariedade do signo.

Apesar da arbitrariedade, o estabelecimento das associações entre significantes e significados se daria dentro do sistema da língua. De forma bastante sintética, seria o

entendimento de que algo é através da referência do que ele não é. “A língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, 2002, p. 133), estabelecendo que a união do significante com o significado encerraria definitivamente o jogo de diferenças: uma caneta é uma caneta por não ser um lápis, que é um lápis. Se um signo se mantém, seria pelos outros signos.

A leitura desconstrutora de Jacques Derrida propõe que a relação entre significado e significante pode ser deslocada a todo instante, estando submetida às contingências dos diferentes contextos. Derrida (1991a) defende que, apesar de o sentido de uma palavra/um texto depender do sentido de outras palavras/textos – e até aí a construção de Saussure não se constitui um problema –, faz-se necessário entender que uma enuncia tem o seu significado construído pelas contingências da sua enunciação – ou seja, não existiria uma base estável ou originária de significados de quaisquer signos independentemente do contexto em que são enunciados.

No entanto, se o sistema é instável e todos seus elementos também o são, tais elementos não poderiam referenciar quaisquer significados. De fato, Derrida é conhecido pela sua crítica à noção de signo, na medida em que está supõe atrelamento entre significante e significado. Por isso o autor nos fala de significados estáveis provisoriamente, abertos a deslocamentos de sentidos, e da noção de rastro.

## 1.2 A *différance* e outras noções derridianas

Abandonar a ideia de algo que determine de forma inevitável os futuros possíveis da juventude, as significações atribuídas aos jovens e também às suas trajetórias de vida é uma sinalização de concordância a uma noção central para Derrida (1991, 1991a), na abordagem dos processos de construção das significações linguísticas, que constitui-se a partir do neologismo *différance*, homófono à palavra francesa *différence*, porém distinto em sua grafia. Em algumas traduções, como a realizada por Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães, da obra *Margens da Filosofia* (1991), por exemplo, temos contato com a palavra “diferança”, com “a”. Na intenção de responder às discussões sobre as traduções possíveis para o quase-conceito<sup>5</sup>, Nascimento (2001, p. 105) afirma que “fica difícil conceber a tradução de um autor

---

<sup>5</sup> Para Derrida (1991a), não se trata de um conceito. Ele utiliza a expressão “quase-conceito”, pois, conceitos de fundamentação objetiva, pretensamente homogêneos e universais não são possíveis para o filósofo.

que o tempo todo trabalha no nível da elaboração da língua, jogando com as palavras [...]” - com o que concordamos.

Em conferência pronunciada na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1968, Derrida (1991, p. 34) argumenta que essa intervenção gráfica não foi feita apenas para “escândalo do gramático ou do leitor”, tendo sido calculada no processo escrito de uma questão sobre a escrita: “ora sucede, diria pelo fato, que essa diferença gráfica (o 'a' no lugar no 'e'), esta diferença marcada entre duas notações gráficas, permanece puramente gráfica: escreve-se ou lê-se, mas não se ouve, não se entende”. E, ao não se poder ouvi-la e entendê-la, atravessa a ordem do entendimento.

Percebemos, pelas palavras do autor (DERRIDA, 1991), que não estamos a tratar sobre diferença meramente como distinção: Derrida acrescenta o sentido de diferir, como o vestígio de um passado que jamais esteve presente, ao tempo em que também inclui o significado de um futuro por vir. Dessa forma, as enunciações não possuem significação com fundamentação objetiva, mas assumem atribuições de sentido provisórias: o que elas foram, elas foram, a depender do contexto da sua enunciação; e o que elas são, está entre o que foram e o que poderão ser, sempre sensíveis à contingência do seu pronunciamento.

A perspectiva de leitura de Jacques Derrida desestabiliza esse certo nível de fixidez quanto à referência, essa aliança da fala e do ser na palavra única, na palavra, enfim, própria. Ao dizermos uma palavra, ela remete a seu referente ou a seu significado no horizonte de um outro espaço e tempo. O significado fica em uma temporalização de um passado que já foi e um futuro por vir. Ele remete a, não trazendo a presença à ausência, não estabelecendo um vínculo rígido a um significado passado. Dessa forma, o indivíduo não seria o senhor no que se refere à fala, conforme afirma Sausurre (2008).

E, ao tempo em que a palavra difere o presente, distingue-o do passado e também adia o nosso contato com o presente, impedindo que o por vir seja a reprodução ou produção na forma da presença. A palavra, então, não tem o seu significado depositado no passado e trazido ao presente ao ser pronunciada. Enunciada, também não estabelece uma significação “dali para frente”, mas “remete a”, ao mesmo tempo em que a desloca. Nesse sentido, o seu significado é constituído segundo a noção de “rastros”:

[...] guardando em si a marca do elemento passado e logo se deixando escavar pela marca de sua relação com o elemento futuro, o rastro, não se relacionando menos com o que se chama futuro do que com o que se chama passado, e constituindo o que se chama o presente pela relação mesma com o que não é ele: de forma alguma ele, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados (DERRIDA, 1972b *apud* NASCIMENTO, 2001, p. 146).

Os significados vão sendo deslocados no que emana do uso linguístico, sendo constantemente renegociados, fazendo com que não possamos localizar a sua origem no passado e nem os estabelecer em um tempo futuro. A noção de rastro denuncia a inadequação da concepção do signo, “que sempre quis dizer representação de uma presença e se constitui num sistema (pensamento ou língua) regulado a partir e em vista da presença” (DERRIDA, 1991, p. 41).

Essa presença, no entanto, não é localizada. Não existe um depósito de significados que, ao serem enunciadas as palavras, trazemos à presença. O que existem são rastros desses significados, que estão sendo modificados ao longo do tempo e do espaço, estando sujeitos a diferentes contextos e contingências que vão deslocando as suas significações – em outras palavras, são rastros de rastros de rastros etc.

A imagem seria de passos na areia que vão se modificando ao longo do tempo, sem que possamos localizar o início ou o fim da caminhada, nem tampouco marcas permanentes nesses ou desses passos. Quando enuncio “mulher”, “juventude” ou “justiça”, apesar de creditar a essas noções a possibilidade de deslocamentos quanto ao que está socialmente estabelecido, ou acordado coletivamente, conforme estabelece Ferdinand de Saussure (2008), não atribuo uma significação que partiu de um lugar que foi totalmente novo, ou seja, não estabeleço uma origem de significação. “Uma vez que o rastro não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia, ele não tem propriamente lugar [...]” (DERRIDA, 1991, p. 58).

O autor, no entanto, em outro contexto de argumentação, desenvolve teorização sobre o que denomina como *restâncias*, em referência ao entendimento de que essas palavras possuem uma história, que já foram marcadas por inúmeros outros falantes e contextos que a carregaram de diferentes significações. Mas que, apesar de permitirem algum nível de reconhecimento e possibilidade de referência, não trazem uma significação estabilizada.

Há essa “idealização mínima” (DERRIDA, 1991a) – expressão que o autor apresenta entre aspas e com diversas ponderações – que permite leituras do mundo e viabiliza diálogos. Apresentam um resto que não define e a todo momento se renova, mas remete a repetições de significações. Uma restância contingencialmente reconhecida no social.

O movimento dos significados é de vir à apresentação, propondo o reconhecimento e a possibilidade de referência, ao tempo em que retorna à invisibilidade, dando espaço a deslocamentos, muito ou pouco relevantes socialmente. Dessa forma, impede a completude ou a finitude de uma significação.

Essa *restância* não se refere, portanto, a uma origem ou a uma essência que persiste, pois o sentido não possui algo que o acompanha independentemente do contexto do texto (DERRIDA, 1991a). Refere-se à história das palavras que acompanham os seus usos, as suas significações.

Para a leitura derridiana, o texto está sempre aberto para inúmeras interpretações possíveis. Para que possa ser interpretado, necessita de outros textos, que lhe sirvam de contexto, ainda que contingente. Ao enunciarmos um texto, seus elementos adquirem sentido na relação com outros tantos que o precederam, assim como os tantos outros que o escutam e procuram significá-lo naquele momento, mobilizando-se em insaturáveis contextos que se relacionam com outros contextos.

O contexto é também um texto que necessita de contextos ainda mais amplos para serem interpretados – isto é, de outros textos que lhe confirmam significação – e, assim, o contexto não pode ser considerado uma terra firme a partir do qual possamos estabilizar significações. Os contextos se configuram no entrelaçamento de textos.

A partir dessas características da linguagem, que expandimos para uma forma de ler e compreender o mundo, é possível identificarmos repetições-deslocamentos muito ou pouco relevantes socialmente quanto aos sentidos estabelecidos que impõem relativa prevalência, além de outras verdades que contrariam o que está provisoriamente estabelecido.

Para Derrida (1991a), portanto, as palavras podem (e são) repetidas na medida em que isso não significa que estão sendo repetidos os seus significados. Para o autor, a repetição de sentido é impossível, ao menos em plenitude. A cada uso, dado que se realiza em diferentes contextos, há deslocamentos no que se refere ao que está dado enquanto socialmente sedimentado, podendo esse deslocamento ter maior ou menor relevância política.

A esse respeito, o autor propõe a noção de iterabilidade da linguagem para nomear a impossibilidade de a palavra ser plenamente repetida sem ser alterada, configurando assim relativa permanência, simultânea à mudança e ao deslocamento. Isso se dá porque “[...] o emissor e o receptor, ainda que fossem o mesmo sujeito, se relacionam cada um a uma marca que sentem como feita para prescindir deles, no instante de sua produção ou de sua recepção”, como nos diz Derrida (1990, p. 99 *apud* NASCIMENTO, 2001, p. 156).

Ao tempo em que enuncio uma palavra ou um nome, ou seja, ao tempo em que falo a palavra “juventude”, por exemplo, faço com que essa enunciação se relacione com o que trago de outros textos e contextos para significá-la, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento presente.

A iteração, portanto, é a ação de repetir e deslocar, ao mesmo tempo. Ao tempo em que repito, desloco o significado. Ao pretender repetir, deslocam-se sentidos, ficam os rastros, acompanham-nos as restâncias, constroem-se novas significações.

Nessa perspectiva, a repetição, portanto, é uma atualização constante. Não é plena, e jamais existiria essa plenitude, por princípio: a repetição está a ser relativamente a alguma coisa, assim como o deslocamento está a ser relativamente a alguma coisa. O significado não é indeterminado, absolutamente novo e disperso, mas estabelecido, provisória e precariamente com o apoio do seu contexto de enunciação.

A leitura derridiana supõe, então, “não que a marca valha fora do contexto, mas, ao contrário, que só existam contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem” (DERRIDA, 1991a, p. 25). Nada pode ser considerado em definitivo, pois tudo está no jogo de repetições-deslocamentos. Ao buscar repetir, altero; mas não jogo fora todo o seu passado: há restâncias que permitem alguma estabilidade, carregando conteúdos que possibilitam alguma identificação, mas não uma definição *ad infinitum*.

Por isso, a suposta repetição é ativa, por possibilitar os deslocamentos, mas também passiva, por manter alguma marca de significação.

Dessa forma, ao nos acompanhar na pesquisa, a desconstrução, na medida em que associa as leituras à dependência de contextos, abertos, nos auxilia no trabalho de colocarmos sob suspeita significações socialmente estabelecidas que, de alguma forma, nos impedem de enxergar outras e novas formas de se construir uma trajetória de vida, planejamentos de futuro e a própria juventude.

Além de colaborar no entendimento dos processos de significação, a teorização derridiana acerca dos contextos nos apoia na análise das interpelações sociais, dado o reconhecimento da dependência dos contextos para o processo de significação, e ainda como recurso heurístico, ou seja, para a discussão das narrativas dos jovens convidados a participar da pesquisa e os contextos da enunciação desses textos, como se desenvolverá em maior detalhe quando tratarmos da operacionalização da pesquisa empírica.

A desconstrução, em nossa pesquisa, não se constitui em uma metodologia, mas em uma forma de ver e ler o mundo, uma abordagem dos acontecimentos, uma perspectiva de interpretação.

Trazendo consigo a possibilidade de favorecer a visibilização de deslocamentos de sentidos, a leitura proposta também carrega consigo o entendimento da capacidade de estabilização, embora provisória, de significações, ao tempo em que as repetições, mesmo não

plenas, são o que constitui a possibilidade de algum nível de reconhecimento e partilha de sentidos.

De acordo com Derrida (1991a, p. 207), “levar em conta uma certa estabilidade (por essência sempre provisória e finita), é precisamente não falar de eternidade ou de solidez absoluta, é levar em conta uma historicidade, uma não-naturalidade, ética, política, institucionalidade”.

Dizer é transmitir informações, mas é também uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo. Essa é a defesa que Derrida faz ao ler o livro *How to do things with words*, no qual John Austin discorre sobre sua teorização dos atos da fala.

Inicialmente, a teorização construída por Austin tratou das sentenças já reconhecidas, que descreveriam ou constatariam um estado de coisas, podendo ser verdadeiras ou falsas. Seriam os enunciados constativos.

Acerca das sentenças desconsideradas, estas se distinguiriam por realizar a ação a que se referem, não sendo, portanto, verdadeiras ou falsas: constituem os enunciados performativos.

Entretanto, o próprio Austin chegou à conclusão de que um enunciado que parece apenas descrever uma realidade figura como uma afirmação do que se refere, trabalhando pela sua existência e configuração, semelhante ao que havia denominado como performativo.

Lendo Austin, Derrida (1991a, p. 26) desenvolve o entendimento de que qualquer enunciação “não descreve algo que existe fora da linguagem e antes dela. Produz ou transforma uma situação, opera”: na constância da iteração – noção já referida, também desenvolvida por Derrida em leitura desconstrutora da obra de Austin –, constrói-se o que costumamos chamar de realidade.

E o potencial performativo das enunciações depende de sua atualização permanente (iterabilidade da linguagem), dada a instabilidade geral dos sentidos e das relações sociais de poder. As palavras e as suas significações, e a capacidade de repeti-las, de forma insaturável, mesmo que não em plenitude, criam o que usualmente se reconhece como realidade.

Nessa direção, Judith Butler (1997, 2015), a partir da conhecida expressão de Simone de Beauvoir – “não se nasce mulher, torna-se uma” – fundamenta seu entendimento sobre gênero: uma realização performativa compelida por convenções sociais. Aí reside não a única, mas importante possibilidade de contestação e deslocamento de sentidos.

A autora propõe que a identidade, incluindo a de gênero, se constrói por encenações repetidas de modos de estar e de pensar no mundo, de se reconhecer e ser reconhecido. Essas encenações repetidas, podendo ser citadas e performatizadas em diferentes contextos, se



estabelecem, mesmo que de forma provisória e situada, criando convenções nos sentidos das noções de gênero.

Butler (1997, p. 13 – tradução nossa) observa que “qualquer delimitação do ato de discurso total nesses casos ilocutórios<sup>6</sup>, sem dúvida, incluiria um entendimento de como certas convenções são invocadas no momento da enunciação, se a pessoa que as invoca está autorizada, se as circunstâncias da invocação estão corretas”<sup>7</sup>, e questiona como se faz para delimitar o tipo de “convenção” que quaisquer declarações presumem, colocando em questão os esquemas de inteligibilidade, regulação e legitimação que condicionam e produzem essas normas. E “o que acontece quando um enquadramento rompe consigo mesmo é que uma realidade aceita sem discussão é colocada em xeque, expondo os planos orquestrados da autoridade que procurava controlar o enquadramento” (BUTLER, 2015, p. 28).

O poder de fazer significar o que se nomeia não se faz na vontade do sujeito, mas pelo próprio ato de fala configurado pela repetição/deslocamento, sempre em contextos de relações de poder. Esse destaque é crucial para entender a razão de as normas não agirem de formas determinísticas, conquanto se reconhecem possibilidades de deslocamentos pouco ou muito relevantes socialmente. Assim, a produção do sujeito a partir dos efeitos discursivos (performatividade da linguagem) é um desdobramento da iterabilidade da linguagem

Desse modo, ao fazer enunciações sobre mulheres ou juventude, por exemplo, contribuo para a criação da realidade na qual se circunscrevem essas noções e sobre a qual operarão. Ao propor o gênero como performativo, Butler (2015) aponta que a repetição de atos, gestos e encenações<sup>8</sup> busca normatizar os sujeitos como masculinos ou femininos, permitindo possibilidades de repetição das normas, mas também de deslocamentos de sentidos, pois:

[...] sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero (BUTLER, 2015a, p.44).

<sup>6</sup> A teorização de Austin estabelece que os atos de fala são divididos em ato locutório, ilocutório e perlocutório. O ilocutório a que se refere Judith Butler assenta no princípio de que quando o locutor pronuncia uma determinada frase, num contexto específico, executa, implícita ou explicitamente, ações. A intenção comunicativa de execução vem associada ao significado de determinado enunciado. Assim, eu comunicar sobre “mulher”, vem a dar o significado a ser estabelecido para a noção, por exemplo.

<sup>7</sup> [...] *any delimitation of the total speech act in such illocutionary cases would doubtless include an understanding of how certain conventions are invoked at the moment of utterance, whether the person who invokes them is authorized, whether the circumstances of the invocation are right*

<sup>8</sup> Vale destacar que, para Derrida, o enunciado de algo não se dá apenas por meio da fala ou escrita. Ele expande a noção de texto e, nas palavras de Salanskis (2015, p. 27): “aquela que escolhe vestir uma saia, longa ou contida, ou aquela que modera o efeito magistral da saia – dessa vez, curta – vestindo *leggings* em vez de *collants*, emite o análogo a uma palavra ou a uma frase: e sabe-se a que ponto esses tipos de falas são ouvidos”.

As questões levantadas pela autora podem ser traduzidas para a questão dos jovens e da identificação juvenil, que é tensionada a partir do reconhecimento da instabilidade das identificações/significações. Ela sustenta a proposição de uma outra noção que nos acompanhará ao longo da pesquisa: identificação performativa da juventude (LEITE, 2015). Diz respeito aos múltiplos sentidos atribuídos aos jovens cotidiana ou eventualmente, buscando se distanciar de qualquer modelo normativo e/ou essencialista de leitura sobre a juventude.

Esses modelos entendem que a condição juvenil não é um efeito da escolha individual: é identificada por uma faixa etária específica, que vem carregada de características muitas vezes contraditórias que circulam nas esferas da responsabilidade, obrigações, anseios, direitos etc. Uma forma de lidar e enxergar os jovens a partir de “regras” que produzem e estabilizam a materialidade do que é ser jovem, mas que, pela iterabilidade da linguagem, apresentam oportunidade de serem reelaboradas. Dessa forma, torna-se mais coerente com a perspectiva teórico-política afirmada nesta pesquisa, tratar de *identificação juvenil*, e não de *identidade*.

Se nos tornamos homens e mulheres através dos atos iterativos que formam os gêneros, tornamo-nos jovens - e nos é imposta essa identidade juvenil - também por atos iterativos, por atos que insistem em nos marcar com características fixas e sentidos estabilizados. E assim jovens são construídos na teia das relações sociais estabelecidas por múltiplos entendimentos de juvenilidade.

As noções aqui apresentadas auxiliam na reflexão sobre as maneiras em que operam as identificações da juventude, que interferem não apenas na nossa forma de olharmos esses sujeitos, mas também nas questões que lhes interceptam, como as escolares e as políticas públicas, permitindo questionar o binarismo hierarquizante das identidades quando consideradas simples oposições, como criança/jovem e jovem/adulto.

Dessa forma, o esforço que impulsiona a interlocução teórica que propomos desenvolver nesta pesquisa é de trabalharmos com uma proposta de identificação juvenil que atenda ao reconhecimento da provisoriedade mais geral dos sentidos. E sendo as identificações performativas, elas estão sujeitas às qualidades da linguagem que Derrida (1991a) apresentou: instável, inconstante, incontrolável, porém poderosa.

A pesquisa se constrói no esforço em lidar com as identificações juvenis enquanto processos ambivalentes, instáveis e inconclusivos, não singulares, mas multiplamente

construídas ao longo de práticas e posições que podem se cruzar e/ou serem antagônicas (HALL, 1997).

### 1.3 Considerações sobre as interlocuções teóricas

A interlocução teórica que destacamos para nos acompanhar ao longo da pesquisa propõe que qualquer enunciação, por mais estável que intente apresentar seus significados, encontra-se em uma cadeia de significação na qual se torna impossível conhecer a origem de seus sentidos, que são necessariamente instáveis.

Ao questionarmos como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro, ou como os jovens têm interpretado as interpelações sociais relativas aos seus planejamentos de futuro, esperamos encontrar caminhos repetidos, e também deslocados: incontáveis opções, como desenhos que se fazem e refazem com lápis e borrachas.

Quanto à etimologia, nenhum recurso disponível possibilita o contato com a totalidade de sentidos que uma palavra ou nome ganhou e perdeu no decorrer do tempo, assim como é inviável determinarmos limites a interpretações conceituais, pois qualquer texto, no sentido derridiano, pode ser significado de forma diferente e ressignificado inúmeras vezes. Dessa forma, a enunciação *juventude* pouco descreve, mas muito estabelece enquanto situação.

Nessa perspectiva, não é possível definir um perfil, uma característica comum, ou algo próprio e exclusivamente juvenil. Os jovens não são isso ou aquilo, podendo ser isso e aquilo, ou até mesmo aquilo outro e outro e outro e outro... No entanto, a noção “juventude” reforça algumas ideias, ao tempo em que abre a possibilidade para que essas ideias se desloquem, se transformem.

A noção de juventude está acima de qualquer coisa que possa defini-la, que possa estabilizá-la; mas está disposta a normas e a leituras que procuram limitá-la. Por isso, buscamos estar na estrada, nesta pesquisa, abertos ao improvável, ao imprevisível, às contingências. “O texto sempre pode permanecer [*rester*] ao mesmo tempo aberto, ofertado e indecifrável sem mesmo que se o saiba indecifrável” (DERRIDA, 1978a *apud* Nascimento, 2001, p. 163).

## 2 ESTUDOS SOBRE A JUVENTUDE

Existem outras portas de entrada para discutir as nossas questões sobre as interpelações sociais no que se refere aos planejamentos de futuro. No entanto, optamos por enquadrá-las nos estudos sobre a juventude. Não por entendermos que o planejamento de futuro é algo restrito aos jovens, afinal, estamos todos sempre planejando o dia de amanhã, ou a próxima semana, ou até mesmo os próximos anos.

Existe a ideia, no senso comum, de que o futuro está sempre, de alguma forma, em planejamento. Mas, quando pensamos em planejamento de futuro enquadrando aspectos de construção de identificações, existe um potencial específico em relação à juventude, principalmente quando consideramos o contexto educacional, a finalização da Educação Básica.

Em um momento de decisão, que se coloca pela conclusão desse ciclo educacional, e relativa autonomia, pela perspectiva de não mais serem obrigados a passar parte dos seus dias em um ambiente escolar, como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro? Diante da não obrigatoriedade da continuidade da educação formal, com idade mínima<sup>9</sup> para inserção no mercado de trabalho, esses sujeitos se encontram idealmente dispostos a começar a construir novos caminhos de vida social.

Em uma síntese das principais focalizações das pesquisas sobre juventude, proposta por Schwertner e Fischer (2012), destacam-se quatro temáticas: a) o tempo e as etapas da juventude, em que se discute como a juventude tem a sua extensão etária cada vez mais ampliada, marcada pela diminuição da etapa da infância e um adiamento à entrada no mundo adulto; b) virada estética, em que se discute as relações da juventude com a cultura, principalmente a relação de consumo e de produção na interação dos jovens com diversas mídias, localizando-se o interesse da área de comunicação que busca entender para além do poder que as mídias exercem sobre crianças e jovens, bem como o que esses jovens fazem em seus horários de lazer, no tempo livre; c) protagonismo jovem ou juvenil, em que se destaca a evidência dada aos jovens, visto como sujeito ativo na escola, na família, nas mídias, no trabalho e etc., e não como um sujeito reprodutor do que vivenciam e experimentam; d)

---

<sup>9</sup> A idade mínima para o ingresso em qualquer atividade profissional é 16 anos, sendo assegurados todos os direitos legalmente estabelecidos, desde que se tenha autorização do responsável legal. A partir dos 18 anos não se faz necessário qualquer tipo de autorização.

jovens no mundo interconectado, em que se discute o seu papel em um mundo globalizado no qual ele desenvolve formas de enfrentamento e de relacionamento com os outros.

O primeiro foco destacado pelas autoras dialoga com a nossa pesquisa ao ponto em que referem estudos que apontam a criação de novos entendimentos dessas etapas (infância, juventude e mundo adulto), identificando a temática tempo dentro de uma discussão sobre a definição do que exatamente é um jovem.

Tematizando sobre o tempo presente/futuro, sublinham não apenas que a temporalidade seria questão crucial ao se falar de juventude enquanto uma etapa da vida, como também o alargamento dessa etapa, em seu início e na sua terminalidade, alargamento esse que não corresponderia, necessariamente, a uma valorização ou negatividade da juventude, mas a uma nova forma de interpretá-la:

Vale ressaltar que o tema do tempo, das relações entre passado e futuro, independentemente das novas demarcações de faixas etárias para definir o que seja exatamente um jovem, tem sido sistematicamente um problema posto pelos pesquisadores [...]. Talvez até possamos afirmar que, inevitavelmente, falar em juventude remete sempre ao tema do tempo, pela própria condição desse objeto – uma fase da vida, uma etapa “x” da vida das pessoas (SCHWERTNER, FISCHER; 2012, p. 397).

A amostragem de pesquisas apresentada pelas autoras sinaliza, de acordo com elas, necessidade de reflexão sobre o alargamento da etapa da juventude e a entrada tardia no mundo do adulto, haja vista o apontamento de pesquisas sobre a recriação das definições geracionais e como esta possibilidade se tornará complexa, diante de uma sociedade cada vez mais fragmentada, de cenários tão diversos.

No fluxo das pesquisas acadêmicas sobre juventude, nas quais “o jovem continua sendo pesquisado preponderantemente a partir da categoria estudante<sup>10</sup>” (SPOSITO, TARÁBOLA, 2017, p. 05), a tese versa sobre planejamentos de futuro de jovens estudantes, com ciência de que a noção de juventude é construção historial, que responde a condições sociais específicas, contextuais e contingentes, e que o conceito de juventude adquiriu/adquire inumeráveis significados, além da questão etária, ao longo do tempo/espaço, para destacar a heterogeneidade interna a essa categorização, servindo, entre outros aspectos, tanto para designar um estado de ânimo, como para qualificar o novo e o atual.

Em revisão de José Machado Pais (1996) sobre definições de juventude, o autor expõe a classificação dos estudos em duas grandes linhas nos estudos sociológicos da juventude. A primeira delas é denominada “geracional”, e partiria de uma perspectiva que considera a

---

<sup>10</sup> A associação jovem/estudante é discutida nessa pesquisa a partir de Dayrell (2007, 2012).

juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é a vivência de certa fase da vida, pertencendo a um dado grupo etário.

A segunda grande linha, denominada “classista”, trabalharia sobre o reconhecimento da existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses, definindo a juventude para além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante, mas que, no entanto, focaliza as classes sociais e analisa o processo de transição para a vida adulta sobre a ideia das desigualdades sociais, posicionando em crítica à compreensão de juventude pautada na ideia de fases da vida.

No entanto, para o autor, com quem concordamos, o uso isolado, seja da primeira quanto da segunda teorização, não seria capaz de dar conta da complexidade da análise sobre a juventude, gerando reducionismos equivocados. As duas diferentes abordagens, geracional e classista, seriam complementares, e ainda assim incompletas.

E por isso, para posicionamento frente ao panorama das discussões acadêmicas a respeito da conceitualização de juventude, identificamos a nossa definição em concordância com movimentos e lutas pelo direito à diferença, em diálogo com o que Pais (1996) denomina de cultura juvenil, que seria uma terceira linha nos estudos sociológicos da juventude.

Conforme afirma o autor (PAIS, 1996, p. 54), “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomado como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” vem como definição de cultura juvenil, contrapondo-se à corrente da cultura intergeracional e da corrente classista.

O cotidiano apresenta-se como um espaço onde os jovens constroem sua própria base de compreensão e entendimento social. Os jovens partilhariam as diversas maneiras de se comunicarem, assim como os variados valores que defendem, legitimados pela convivência no próprio grupo e pela transição que fazem em contextos socialmente diferentes.

Por coerência teórico-metodológica, enfatizamos produções acadêmicas que apresentam estudos sobre juventude que se arriscam a se aventurar no cotidiano, complexo e, por isso, incompatível com teorias estáticas e inflexíveis.

## **2.1 Teorizações acerca da juventude**

A proposta de discutir a noção de juventude é arriscada, sobretudo ao considerarmos a nossa interlocução teórico-metodológica, que a todo instante nos lembra que qualquer definição é contingente e flexível.

As relações entre a idade social e a idade biológica seriam complexas, e essa complexidade é que compõe a pesquisa intitulada “Juventude, Juventudes: o que une e o que separa” realizada pela Unesco, em 2004 - trabalho que identificou, no Brasil, a incorporação da faixa etária de 15 a 29 anos nos estudos sobre juventude.

A pesquisa, que utilizou questionário tipo *survey*, além de entrevistas e grupos focais, buscou identificar o que os próprios jovens apontariam como características da juventude nos dias de hoje, o que nos interessa considerando a nossa proposta de trabalhar, neste capítulo, sobre o que entendemos por jovens/juventude.

Foi perguntado às pessoas entrevistadas qual ou quais características definiria/am melhor o jovem dos dias de hoje, podendo ter até três indicações, por ordem decrescente de importância. Entre as opções mais indicadas, estão: 1) a moda e a aparência; 2) a consciência, a responsabilidade e o compromisso; 3) a linguagem, a música; 4) a insegurança pessoal e social; e 5) a falta de perspectivas.

Apesar de assinalarmos que não há um tipo único de jovem, a pesquisa referenciada, identifica a existência de vários aspectos comuns às enunciações dos jovens entrevistados, apresentando as formas com que aquelas pessoas jovens afirmaram se reconhecer.

Consideramos essa pesquisa, apesar do distanciamento em relação ao nosso referencial teórico (que vai de encontro a questionários tipo *survey*, além de grupos focais), pois, ainda que não digam respeito à totalidade desse agrupamento social, sinalizam identificações que circulam na nossa ordem social.

Mantendo níveis praticamente estáveis, não sendo considerável o sexo, escolaridade, classe social e etc., aparecem as duas opções mais indicadas: moda e aparência; consciência, responsabilidade o compromisso.

Sobre moda e aparência, escolha feita por mais de 1/4 do total de entrevistados, Esteves e Abramovay (2007), autores que discorreram sobre os dados e análises da pesquisa, destacam como a moda seria construída sendo mais sobre identidade do que uma relação com o próprio corpo, indicando que a característica que definiria melhor o jovem dos dias de hoje referir-se -ia à identidade visual.

Os jovens se apresentariam ao olhar do outro esperando serem reconhecidos, aceitos e apreciados como jovens (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 37), adquirindo determinados objetos que façam sentido para as múltiplas condições juvenis, distinguindo-os e situando-os no interior de uma ampla e heterogênea noção de juventude. O vestuário seria utilizado para afirmar um estilo de vida, um meio de exposição e de diferenciação de *status*.

Enunciados sobre a relação da juventude com o seu corpo, com a moda e com uma identidade visual própria encenam modos juvenis de se reconhecer e de ser reconhecido, como aponta a pesquisa. Essas encenações, repetidas em diferentes contextos (na pesquisa, na produção acadêmica, nas análises de dados, no cotidiano etc.), estabelecem, embora provisoriamente, uma convenção dessa identificação juvenil.

A segunda indicação - a consciência, a responsabilidade e o compromisso – traz um aspecto positivo dos jovens enunciado pelos próprios jovens. No entanto, os autores pouco dão destaque para essa indicação, não apresentando desenvolvimento desse ponto, estudos ou dados para entendermos sobre a que se refere essa consciência, responsabilidade e compromisso. Identificam apenas uma variação quando se considera a escolaridade dos entrevistados, pois jovens com ensino superior são os que menos indicam essa característica (9,9%), enquanto aqueles que declararam ter apenas o ensino fundamental são os que mais indicam (16,2%).

A terceira indicação para a identidade juvenil seria em relação à linguagem e à música. Tratar-se-ia de uma identidade juvenil que explora uma busca de pertencimento e legitimidade, além de reconhecimento de si perante os demais. Jovens, através da maneira de vestir, falar e se expressar (preferências musicais e linguagem corporal), se identificam entre os seus, procurando ser aceitos ou fazer parte de determinados grupos. – mais uma vez, não distantes de uma condição vivida também pelos adultos.

De acordo com Dayrell (2002, p. 119), em artigo acadêmico no qual procura discutir a importância dos grupos musicais juvenis nos processos de socialização vivenciados por jovens pobres na periferia de Belo Horizonte, “os jovens se reúnem em torno de diferentes expressões culturais, como a música, a dança, o teatro, entre outras, e tornam visíveis, através do corpo, das roupas e de comportamentos próprios, as diferentes formas de se expressar e de se colocar diante do mundo”.

E essa indicação entre os entrevistados mostra que a mobilidade e flexibilidade da identidade, que entre diversos caminhos culturais, se constrói enquanto imagem juvenil: “pelos estilos rap e funk, os jovens estão reivindicando o direito à juventude” (DAYRELL, 2002, p. 134).

No entanto, é preciso atenção para que não limitemos tais características à juventude: a mobilidade e flexibilidade da juventude está aberta a todos, pois entendemos a identidade como identificação - móvel, instável. A música pode servir de reivindicação ao direito de ser jovem, criança, adulto, homem, mulher e etc. Crianças que se identificariam com outras pela



linguagem, até mesmo corporal; e adultos que se identificariam pela cultura musical, por exemplo.

As demais indicações, relacionadas à vulnerabilidade social (insegurança pessoal e social e falta de perspectivas) têm algumas importantes especificidades sobretudo quando consideradas as regiões de moradia: a falta de perspectivas, quinta indicação mais apontada entre os jovens pesquisados, é a terceira resposta mais assinalada pelos moradores das áreas metropolitanas.

Além disso, a pesquisa indica que para 14,8% dos jovens com Ensino superior e para 11% dos que completaram o Ensino médio, a falta de perspectiva seria o item que melhor definiria a juventude. A pesquisa sugere que “o número maior de anos passados nos bancos escolares, ao contrário do que se poderia supor, ao invés de ampliar os horizontes das juventudes, [...] parece concorrer para o encolhimento de suas esperanças” (ESTEVES, ABRAMOVAY, 2007, p. 32).

Nesse sentido, indagamos: nas narrativas juvenis, podemos interpretar que as escolas estão, para os jovens, ampliando os seus horizontes no que se refere ao futuro? Como os estudantes estão narrando a vivência das interpelações de suas escolas? As interpelações das instituições escolares, de alguma forma, são motivos para a falta de perspectiva dessas pessoas<sup>11</sup>? Como um apoio (ou ausência) do ambiente escolar aparece nas narrativas?

Para Dayrell (2012), identidade juvenil e as perspectivas de futuro - que o autor aborda em termos de “projeto de vida”, são questões interligadas, pois questionar “quem sou eu?” leva ao questionamento de “para onde vou?” ou “que rumo dar à minha vida?”: “[...] quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto” (DAYRELL, 2012, p. 02).

O autor destaca uma identificação, dos jovens, de projeto de vida e de perspectiva de futuro via trabalho/inserção no mercado. Entretanto, questionamos como pensar uma identidade que se constrói a partir de projetos de vida quando importante parcela dessa categoria social indica a falta de perspectiva como característica que melhor definiria o jovem dos dias de hoje? A identificação juvenil estaria, assim, em suspensão, gravitando entre possibilidades do mercado de trabalho?

---

<sup>11</sup> A pesquisa de Esteves e Abramovay (2007) indica, nas principais razões apontadas pelos jovens entrevistados para se sentirem satisfeitos ou muito satisfeitos com a vida que levam, que os estudos aparecem apenas em 7%, em quarta posição, bem abaixo das primeiras indicações, sendo elas: família, saúde e emprego.

Dayrell (2012, p. 02) afirma que “a escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola” (DAYRELL, 2012, p. 03), o que leva à predominância de “uma representação negativa e preconceituosa em relação à juventude. O jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato” e contribuir para a construção de identidades positivas.

Tal afirmação do autor retrata o que identificamos como potencial performativo da linguagem, haja vista a pesquisa apresentada por Esteves e Abramovay (2007), que indica a insegurança pessoal e social e a falta de perspectivas entre as cinco principais características apontadas pelos próprios jovens sobre a juventude nos dias de hoje. Além de serem vistos na perspectiva da falta, jovens também podem se enxergar assim, o que poderia ocasionar uma situação de inércia desses sujeitos.

Em outro texto, o professor afirma que “a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p. 1117), indicando a dificuldade da instituição escolar de reconhecer e entender quem a juventude na sua potencialidade e relativa autonomia.

Ao discutir as relações entre juventude e escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, o autor propõe que existiria também uma “tendência em transformar cada instante em instante de educação, cada atividade em uma atividade educativa [...] como se não existisse outra forma de estruturar atividades que não na forma escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

A forma escolar, na conceituação realizada por Vincent (2001), seria uma forma peculiar de socialização, cujo sentido exprime um tipo específico de relação social: o ser escolarizado seria o modelo a ser seguido. Para tanto, as relações escolares se constituiriam a partir de regras impessoais e relação com outras formas sociais, como formas de exercício do poder, por exemplo.

A ideia seria de que nenhuma sociedade pudesse sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, ou sem um controle muito específico de seu comportamento (ELIAS, 1993), o que aconteceria, em grande parte, no ambiente escolar. Assim, a escola seria “ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Essas normas e regras, no entanto, poderiam extravasar o espaço escolar. Em novos contextos, ganhar novos significados, conforme leitura que privilegiamos em nossa pesquisa

favorece. O extravasamento da forma escolar para toda a sociedade se constitui no que alguns autores denominaram de pedagogização das relações sociais (VINCENT, 2001; VIDAL, 2005), e que também se refere ao que Dayrell (2007) indica como tendência de que toda atividade seria uma atividade educativa.

Ao tempo em que a forma escolar ultrapassaria as portas da instituição, a escola, também atravessada por formas de relações sociais diferentes, aplicaria a sua forma nas relações extraescolares. Na direção da pedagogização do social, ou das relações sociais, mesmo ao sair do ambiente escolar, o que ali teria sido aprendido permaneceria com o sujeito, o que faria com que as demais relações também tivessem marcas da forma escolar.

Essa construção pode, de alguma forma, identificar a força da interpelação escolar no que se refere os planejamentos de futuro dos jovens de ensino médio participantes de nossa pesquisa.

Dayrell (2007) chega a falar do risco de uma escolarização das expressões culturais juvenis. A ideia seria dar às relações fora do ambiente escolar características únicas desse ambiente, como a regulação do tempo e dos comportamentos e a repressão da espontaneidade a partir de uma preocupação com a imagem pública.

E é interessante que, como afirma Vincent (2001, p. 10), “esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre 'em crise’”.

De forma semelhante, Dayrell (2007, p. 1118) diz acreditar que a instituição escolar teria se tornado parte dos problemas que ela teria proposto resolver e, nesse contexto, “tanto professores quanto alunos vêm se perguntando pelo papel da escola, pela sua função, levando-nos a interrogar sobre o lugar que esta ocupa na socialização dos jovens: Será que a escola ‘faz’ a juventude?”.

Quando o jovem adentraria a escola sem assumir um padrão tradicional de aluno, tomando o espaço escolar “com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo” (DAYRELL, 2007, p. 1120), ele precisaria lidar com a tensão entre ser jovem e aluno que pode afastá-lo da instituição escolar, mas, por outro lado, pode também fazer com que a escola se apresente como um espaço aberto a uma vida não-escolar, e ganhe assim novos sentidos:

as relações entre eles [os jovens e alunos] ganham mais relevância do que as regras escolares [...]. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Nessa tensão entre integrar-se ao sistema e também afirmar a sua individualidade, o sujeito iria construindo a sua identidade nas relações com a escola e com os outros jovens, articulando seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano e da forma escolar.

Em geral, essa articulação não aconteceria de forma fácil e não conflituosa. As experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social participariam da construção de uma noção de juventude.

A tentativa de compreender a juventude de uma forma mais dinâmica e concreta (PAIS, 1996) foi base do estudo da vida cotidiana de jovens de Portugal, especificamente da grande Lisboa, no qual Pais (1996) investigou o uso e o consumo do tempo por jovens portugueses a partir de uma problematização sociológica da juventude.

A investigação baseada no relato de experiências, trajetórias, similaridades e diversidades indicou outras formas de sociabilidades, fora do ambiente escolar, que o autor chama de culturas juvenis<sup>12</sup>. Ele mostra que tais culturas juvenis se desenham de forma muito mais complexas do que se poderia imaginar, assim como a noção de juventude:

Com efeito, quando referido a uma fase de vida, o conceito de juventude é um dos que mais têm resistido a uma certa estabilidade operativa: por um lado, porque os contornos da fase de vida têm sistematicamente flutuado, como vimos, ao longo do tempo; por outro lado, porque a imagem da juventude associada a um processo de transição entre conhecidos e seguros estádios está cada vez mais a tornar-se obsoleta (PAIS, 1996, p. 33).

Em seu estudo, o autor identifica a necessidade de analisar os jovens não somente a partir das similitudes, mas também de suas diferenças. Para ele, o fato de os indivíduos compartilharem certos sentimentos em comum, especialmente no que se refere às especificidades da fase da vida, não significa dizer que todos interpretem esses sentimentos de forma igual, ou que tenham as mesmas trajetórias, experiências e, inclusive, a própria noção de juventude. “[...] vi-me na necessidade de passar do campo semântico da juventude que

---

<sup>12</sup> Para Pais (1996, p. 55), no domínio da sociologia da juventude, as culturas juvenis são vistas como processos de internalização de normas, como processos de socialização. No entanto, em seus estudos, ele diz procurar explorar também o seu sentido antropológico, “aquele que faz apelo para modos de vida específicos e práticas quotidianas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também ao nível da própria vida quotidiana”.

toma como unidade para o campo semântico que a toma como diversidade” (PAIS, 1996, p. 36).

A partir de sua investigação, o autor apresentou como as culturas juvenis poderiam ser consideradas de diferentes ângulos de observação. Em geral, o cotidiano juvenil teria sido encontrado associado às práticas de sociabilidade e de lazer, que se desenvolveriam no quadro de determinadas redes grupais.

Ele chega a relatar que “muitos dos jovens, ao serem entrevistados, diziam-me que durante os seus tempos livres não faziam *népia*, isto é, não faziam nada. Confesso que só percebi o verdadeiro significado deste não fazer nada quando com eles comecei também a não fazer nada” (PAIS, 1996, p. 72). E afirma que fazer nada representaria uma das principais atividades características das culturas juvenis. “É neste não fazer nada que se produzem as solidariedades e identidades grupais; é nestas ritualidades que se geram as múltiplas construções (e distorções) juvenis da realidade” (PAIS, 1996, p. 108).

Em *Ensaio sobre culturas juvenis*, Pais (1990, p. 591) ressalta os lazes e as sociabilidades juvenis através de uma análise etnográfica, identificando que “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão” e, também, que a socialização dos jovens, no domínio do lazer, origina diferentes culturas juvenis.

O fazer nada constituía a principal cultura juvenil que, como um rizoma, chegava a inúmeras formas de sociabilidade: “os jovens produzem as suas próprias sociabilidades (à sua maneira) e desejam afirmar-se como jovens, o certo é que o fazem de maneira diferente” (PAIS, 1990, p. 643).

Na imersão no cotidiano juvenil, o autor teria percebido que as socializações a que os jovens se encontravam sujeitos seriam muito diversificadas, e que o tempo coletivo, ou seja, o tempo em grupo, seria sentido como um tempo “mais apropriado que qualquer outro à realização dos seus desejos e interesses de marca especificamente mais juvenil” (PAIS, 1996, p. 94).

Dessa forma, os grupos de amigos apareceriam como uma instância de proteção de identidades individuais. Seria o momento de ser quem se é (ou se quer ser), falar, conversar, estar e até mesmo deixar o tempo passar sem “receio de ser atropelados pelo tempo”.

## 2.2 Considerações sobre as teorizações acerca da juventude

As conclusões da pesquisa descrita por Esteves e Abramovay (2007) e dos estudos de Dayrell (2002, 2007, 2012) destacam como a noção de juventude é construção histórica, num jogo de disputa entre as condições sociais específicas, contextuais e contingentes, apresentando-se múltiplas formas com que a juventude se reconhece e é socialmente reconhecida.

Nessas múltiplas formas, aparece o papel importante da escola, para além das funções que, tradicionalmente que são atribuídas, como formação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, haja vista a constatação do professor Dayrell (2007) de que os jovens teriam transformado o espaço físico da escola em um espaço social, fazendo com que haja nesse espaço interações sociais fundamentais para a construção de identidades que o autor qualifica enquanto positivas.

Apesar disso, sua pesquisa constata que a escola tem perdido espaço para outros espaços sociais e de trocas para a construção dessa identidade juvenil, pois a escola tem se mostrado mais rígida em sua forma, limitando-se cada vez mais à lógica escolarizada de transmissão dos saberes.

Em tempo, Pais (1996, p. 336), investigando o cotidiano dos jovens portugueses, que “vivem a aventura do nada e do insignificante” transformando-os em “extraordinário” a partir das vivências em grupos, ressalta as culturas juvenis como espaços privilegiados de socialização “das juventudes”: espaços em que os jovens constroem as suas identidades, seja a partir de similaridades com os outros indivíduos do grupo, seja pelas diversidades que, nesses grupos, têm a liberdade de construir em relação a si mesmos e à sua identidade.

Os quatro autores, Esteves e Abramovay (2007), Dayrell (2002, 2007, 2012) e Pais (1990, 1996) identificam, em suas pesquisas, uma heterogeneidade e pluralidade no que se refere às formas de viver a passagem para a vida adulta que, em comum, seria reduzida à ordem predominantemente expressiva de contraposição à vida cotidiana adulta. “Os jovens conseguem produzir, quotidiana e activamente, as suas próprias normas e expressões culturais” (PAIS, 1996, p. 334), além de suas próprias noções de juventude. Por isso, a vida cotidiana, e as culturas juvenis, espaços privilegiados de socialização, seriam também espaços de afirmação social dos jovens.

Apesar de podermos trabalhar com a palavra juventudes, no plural, assim como fazem os quatro autores, entendendo e respeitando as construções acadêmicas dos pesquisadores da

área temática que utilizam a expressão dessa forma, conforme é possível notar em diversas publicações acadêmicas<sup>13</sup>, não apenas para ampliar as heterogeneidades que se possam apresentar e visualizar entre jovens, mas também as qualificações que se interseccionam a partir das contingências e diferentes contextos, optamos por trabalhar com a palavra juventude, no singular.

Construindo coerência teórica com a teorização pós-estruturalista de Jacques Derrida (1991, 1999, 2001) acerca da noção de instabilidade de sentido de todo nome, torna-se desnecessário o uso do plural como marca da instabilidade de sentido, significação e entendimento dessa categoria social<sup>14</sup>.

É importante também considerar que “o plural pressupõe uma unidade que se multiplica” (LEITE, 2017, p. 26), limitando o reconhecimento da heterogeneidade interna a esse referencial etário, como se pode perceber em classificações como “juventude rural”, “juventude da periferia” etc.

A partir das proposições acerca dos processos de construção social da significação da linguagem pela teorização derridiana, assim como a sua apropriação por teóricas como Butler (2008, 1997), construímos a noção de identificação performativa da juventude (LEITE, 2014, 2015), estendendo aos demais processos sociais de significação e identificação a noção da performatividade do gênero, conforme proposto pela teórica feminista.

Com base em Butler (2008, 2002):

[...] distanciamos-nos da noção de identidade, pela essência substantiva que entendemos poder supor, e propomos que processos performativos semelhantes aos descritos por Butler relativamente à construção dos sentidos atribuídos ao gênero são responsáveis pela identificação/construção social da juventude. Desse modo, suas qualificações e mesmo sua proposição enquanto categoria social resultariam de inúmeros e ubíquos eventos de enunciação da sua existência e conformação (LEITE, 2017, p. 27).

Na teorização de Butler, a performatividade da linguagem aponta para a constituição do gênero por palavras, atos, instituições, objetos e gestos, tratando de pensar o gênero no fazer-se e constituir-se ao longo do tempo. Sendo assim, as construções dos sentidos

<sup>13</sup> Alguns exemplos de trabalhos acadêmicos que trabalham com a categoria “juventudes”, no plural: Juarez Dayrell (2007), do campo da Educação, em “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”; Giovane Antonio Scherer (2014), do campo do Serviço Social, em “Serviço Social e Arte – juventudes e Direitos Humanos em cena”; e Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz (2015) que destacam a pluralidade dos jovens no interior da escola no livro “Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?”, sendo uma publicação do campo das Ciências Sociais da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), entre muitos outros exemplos possíveis.

<sup>14</sup> Ademais, o uso do plural tem sido apropriado por políticas que contradizem o entendimento dos autores citados em nota anterior, tornando-se um termo com posição política dúbia.

atribuídos ao gênero seriam responsáveis pela sua própria identificação/construção - e não o contrário-, em processo análogo ao autorreconhecimento/reconhecimento social da juventude.

Desse modo, as qualificações e a proposição da juventude enquanto categoria social resultariam de inúmeros eventos de enunciação da sua existência e caracterização. Fazendo-se e constituindo-se ao longo do tempo, falamos em identificação juvenil, e não em identidade.

E já que postulamos a instabilidade identitária, podemos nos referir a essa juventude, dadas todas as instabilidades possíveis e as relações contextuais e contingentes, respeitando a argumentação da autoidentificação.

A pesquisa sobre planejamentos de futuro de jovens estudantes configura temática pouco explorada nas pesquisas acadêmicas, conforme indicam Marília Sposito e Felipe Tarávola (2017), partindo de trinta e dois artigos publicados sobre juventude na Revista Brasileira de Educação (RBE), fazendo uma análise das mudanças que ocorreram ao longo de vinte anos (1997 – 2017), para dissertarem sobre “o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil”. A temática aparece em um artigo dos trinta e dois analisados.

Tal temática, identificada como pouco explorada, derivaria da expansão da capacidade das famílias de investir na escolarização dos filhos e da percepção da importância da trajetória educacional para a empregabilidade, bem como do aumento do trabalho formal e do poder de compra dos salários no período de estabilidade econômica que se encerrou com o golpe em 2016, momento em que os jovens do terceiro ano do ensino médio regular correspondentes da presente pesquisa iniciavam o ensino médio.

Para os autores, uma das características marcantes dessa relação da juventude com o trabalho “advém do aumento da renda familiar obtida nos últimos anos, o que permitiu a muitos jovens — sobretudo aos adolescentes — se afastarem do mercado de trabalho dedicando-se somente aos estudos” (SPOSITO, TARÁVOLA, 2017, p. 06), em diálogo com questões como a ampliação do acesso à escola e à universidade.

E nesse momento de finalização da Educação Básica, diante da não obrigatoriedade da continuidade da educação escolar, como as narrativas sobre planejamentos de futuro dos jovens se constroem? Como a escola, uma interpelação diária na vida desses jovens, é narrada no que se refere seus planejamentos de futuro?

O pressuposto de nossa pesquisa é que a escola enquanto interpelação diária na vida de jovens estudantes do ensino médio regular público apresenta a formação superior como caminho obrigatório, embora não ofereça condições educacionais suficientes para o ingresso



desses jovens em Universidade públicas, ocasionando planejamentos de futuro inviabilizados pela própria precariedade da formação acadêmica que oferece a tais jovens.

### 3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A pesquisa se constrói em diálogo com as reflexões presentes na área da Educação acerca dos planejamentos de futuro da juventude do ensino. Pesquisas que dizem respeito a essas questões, de forma principal ou secundária, configuram possíveis contextos para a leitura das narrativas que buscamos problematizar.

Para desenvolvermos uma discussão sobre essas questões e contextos, buscamos dialogar com os colegas pesquisadores que têm investigado sobre a juventude no ensino médio por meio de um levantamento bibliográfico abrangendo problematizações sobre as duas temáticas centrais do nosso objeto de estudo: concepções de tempo futuro e juventude.

A coleta de material para o levantamento bibliográfico foi através de publicações em periódicos, uma forma de acessarmos a produção científica recente e em circulação no Brasil. Para tanto, foram selecionadas dez revistas científicas, considerando os seguintes critérios: 1) maior circulação e maior multiplicação potenciais das enunciações veiculadas nos artigos estudados, identificados segundo sua qualificação como A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no sistema *Qualis*, haja vista a crescente e sistemática valorização institucional da publicação em periódicos com tal categorização, atraindo a produção de pesquisadores reconhecidos nas suas áreas; 2) periódicos da área da Educação, visando o diálogo com o campo de estudo e pesquisa ao qual se filia esta pesquisa; excluem-se as publicações especializadas, isto é, aquelas que se dedicam a subtemas de educação, como educação especial, educação matemática etc.; 3) disponibilidade virtual das publicações de 2007 a 2016.

Entre os periódicos que atendiam os critérios estabelecidos, optamos por: *Cadernos Cedes*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Realidade*, *ETD - Educação Temática Digital*, *Educação & Sociedade*, *Educação em Revista*, *Educar em Revista*, *Pró-Posições* e *Revista Brasileira de Educação*.

Diante da ampla produção acadêmica atual, que possui diferentes formas de publicação, como livros, anais de encontros científicos, teses/dissertações e periódicos, entre outros, deparamo-nos com a impossibilidade de abordagem da totalidade desse material.

Entretanto, apesar de a revisão se restringir a dez periódicos, em recorte arbitrado segundo os critérios anunciados, mas também visando a viabilidade do estudo, garante-se a inclusão de publicações de circulação relevante no meio acadêmico, configurando um conjunto expressivo da produção acadêmica brasileira na área da Educação.

Esse levantamento, portanto, focaliza parcela que participa com poder provavelmente considerável dos jogos sociais de significação/identificação dos temas/agrupamentos sociais em discussão. Abrangendo aproximadamente mil artigos científicos, entendemos que o conjunto de periódicos abordados é suficiente para o objetivo de diálogo com os pesquisadores referenciados da área da Educação, possibilitando informações sobre possíveis contextos para a leitura das narrativas que buscamos problematizar, principalmente se considerarmos a questão da viabilidade em articulação com a ponderação da impossibilidade de acesso à totalidade das produções acadêmicas.

Para a organização desses textos, trabalhamos com o NVivo, um *software* que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa, projetado para ajudar a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web.

Aplicamos os filtros “juventude” (e seus termos correlatos<sup>15</sup>, como juventudes, juvenil, jovem e etc.) e “ensino médio”, considerando a população focalizada na nossa pesquisa: jovens que estão no ensino médio. Entre os muitos recortes possíveis na abordagem de questões relativas à juventude contemporânea, mantém-se coerência com o enquadramento desta pesquisa, qual seja, a educação escolar da juventude, na modalidade regular. A partir desse filtro, realizamos um mapeamento sobre o campo de estudos recentes sobre juventude no ensino médio.

Aplicamos o filtro “Planejamentos” (e seus termos correlatos, como projetos, planos e etc.) nos artigos selecionados pelo primeiro filtro, tendo em vista a focalização desse levantamento bibliográfico. Aplicamos também o filtro “futuro”, selecionando ainda aqueles que incluem menção explícita à palavra e afins.

Dessa forma, chegamos aos artigos que abordam as temáticas Juventude – Ensino médio – Planejamento e Tempo futuro. Os artigos que tratam sobre as três temáticas, de forma concomitante ou individualizada, são analisados, para que possamos situar o trabalho na produção acadêmica contemporânea.

Após a aplicação dos filtros para chegarmos aos artigos que mencionam os termos Juventude – Ensino médio – Planejamento e Tempo futuro, foram selecionados 91 (noventa e um) artigos acadêmicos, sendo que 37 (trinta e sete) foram considerados para análise, tendo sido descartados: a) 07 (sete) artigos que tinham como temática central a Educação de Jovens

---

<sup>15</sup> O *software* NVivo disponibiliza uma busca por correspondência exata, palavras derivadas, sinônimos, especializações e generalizações. Um exemplo, oferecido pelo próprio programa é a partir da palavra “*talk*” (conversa), apresentando os termos correlatos *talking* (conversando), *speak* (fala), *whisper* (sussurro) e *communicate* (comunicar).

e Adultos, que entendemos ser uma área de produção de conhecimento específica não priorizada nesta pesquisa; b) 47 (quarenta e sete) artigos que tratam da questão da juventude de forma secundária, sendo textos que mencionam e não problematizam a noção (e por se tratar de um número relativamente significativo, pode-se interpretar como indicativo de tendência à naturalização dessa categorização social), ou que recorrem a citações de dados da juventude para contextualizar outra questão tomada como central nessa produção acadêmica.

A partir do propósito de diálogo com os colegas pesquisadores que têm investigado a juventude no ensino médio, apresentamos os artigos abrangendo problematizações sobre concepções de tempo futuro/planejamentos de futuro. Dessa forma, situamos o trabalho na produção acadêmica contemporânea, que nos auxilia na construção do corpo das argumentações dessa pesquisa.

### 3.1 Publicações acadêmicas

Os artigos selecionados trabalham majoritariamente com uma concepção de tempo futuro no que se refere à juventude. Essa concepção faz referência a um tempo que chega após a conclusão da Educação Básica. Um tempo que estaria muito próximo do tempo presente e que chegaria junto à vida adulta. Mamede-Neves e Duarte (2008, p. 782), por exemplo, referem-se ao futuro como um “quase presente!”.

No entanto, apenas três artigos apresentam teorização a respeito dessa concepção de tempo (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011; LEÃO, NONATO, 2012; SALES, VASCONCELOS, 2016), partindo todos das colaborações de Leccardi (1991).

A autora trabalha com a noção de presente estendido. Este seria “um espaço temporal que bordeja o presente, suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo” (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1074).

Neste espaço, “os indivíduos já não se orientam em relação a um futuro projetado, mas em relação às experimentações possíveis no presente” (LEÃO, NONATO, 2012, p. 843), sendo o futuro o espaço para a construção de um *projeto de vida* e, ao mesmo tempo, para a definição de si” (SALES, VASCONCELOS, 2016, p. 74).

Alguns artigos ressaltam construções sobre as identificações juvenis ora apostando que o jovem seria adepto ao imediatismo, ao tempo do cotidiano; ora apostando que apesar do

apego ao presente, visar-se-ia um futuro próximo. Souza Santos, Cruz e Belém (2014, p. 189) afirmam que professores que participaram de sua pesquisa atribuem características negativas aos jovens, como “o imediatismo, a falta de perspectiva do futuro”.

Enquanto isso, Krawczyk (2011, p. 764), em artigo em que discute a importância política, social e econômica da expansão e obrigatoriedade do ensino médio, afirma que “a juventude está hoje diante de um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes. Em face das incertezas do futuro, do significado que o tempo tem para a adolescência e de uma mudança cultural, encontramos nos jovens o privilégio do presente”.

O futuro de que se trata nos artigos acadêmicos estaria sendo construído a partir do que os autores chamam de “projetos de vida” ou “projetos de futuro” (SALES, VASCONCELOS, 2016; LARANJEIRA, IRIART, RODRIGUES, 2016; SETTON, 2015; ALVEZ, DAYRELL, 2015; CARRANO, MARINHO, OLIVEIRA, 2015; DLAMINI, 2015; MEYER, FELIX, 2014; PADOVANI, RISTUM, 2013; COUTINHO, LEHMANN, 2012; LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011; ASTIGARRAGA, 2010).

Esses projetos seriam marcados pelo presente, diante de estruturas sociais cada vez mais fluidas, sob o domínio das incertezas no que se refere ao tempo futuro. Para Leccardi (2005, p. 49), autora cuja teorização sobre o tempo é utilizada por artigos do levantamento que aqui se apresenta, e que também trabalham com a noção de projeto de vida (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011; LEÃO, NONATO, 2012; SALES, VASCONCELOS, 2016), a ideia de projeto parece esgotar-se, pois “uma trajetória socialmente normalizada em direção à idade adulta deixou de existir.

O ponto de chegada desta trajetória, por sua vez, é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo” (LECCARDI, 2005, p. 49). Por isso, “a ideia de futuro é, portanto, não determinada, não linear e simultaneamente atravessada por sentimentos confusos de instabilidade, angústia e impotência” (SALES, VASCONCELOS, 2016, p. 77).

Nesse caminho, Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016, p. 130) encurtam a chegada ao futuro, falando sobre “projetos de futuro a serem tecidos com arranjos de curto prazo”, atentando que: “é preciso escutar e aprender com os jovens a construção de táticas e tessituras para enfrentar o presente em seus obstáculos, sobretudo para as classes populares, de forma a potencializar e amplificar oportunidades [...]”.

Uma teorização da noção de projeto de vida é apresentada apenas pelo artigo de Leão, Dayrell e Reis (2011), que ressalta ser necessário explicitar o que se entende por projeto de vida. Os demais artigos utilizam a noção baseada em um entendimento aparentemente oriundo do senso comum, que se refere a um planejamento, sem quaisquer especificações, ou na

teorização explicitada no artigo de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071): “seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”.

Os artigos de Sales e Vasconcelos (2016) e Setton (2015) são exemplos de artigos que utilizam da expressão sem apontar teorizações. Meyer e Felix (2014, p. 192) afirmam “ser importante ampliar a definição do que estamos tomando por projeto de vida”, apresentando a teorização de Juarez Dayrell (2011), embora já tendo enunciado que “[...] projetos de vida seriam escolhas individuais feitas no presente em direção ao futuro” (MEYER E FELIX, 2014, p. 184).

Na tendência de exigência de um projeto de vida, apenas três artigos acadêmicos abordam sobre moratória social (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006; LARANJEIRA, TEIXEIRA, 2008; PEREGRINO, 2011), destacando as perspectivas de jovens que não tem condições sociais que possibilitam tais reflexões, quando se encontram frente a caminhos e futuros extremamente restritos pelas suas situações e de suas famílias.

Os artigos acadêmicos que tratam sobre essa temática destacam os jovens que não tem condições sociais para refletirem sobre o “Para onde vou?” e “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Laranjeira e Teixeira (2008, p. 23) enunciam que a moratória social não está disponível aos jovens em geral, sendo “vivenciado pelos jovens de maior poder aquisitivo” para estudos e qualificação, e “vivido pelos jovens pobres como culpa, sofrimento, convite à criminalidade”.

Por essa razão, Peregrino (2011, p. 281) destaca que a juventude, nessa “espécie de ‘aprendizado’ ou, na melhor das hipóteses, de ‘reinvenção’ da condição adulta, pode significar, neste país, a experimentação de vivências incomunicáveis por causa das distâncias sociais que estão na origem das mesmas”.

Menções sobre as desigualdades sociais entre os jovens aparecem na maioria dos artigos (LARANJEIRA, TEIXEIRA, 2008; LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011; FERREIRA, 2013; FREITAS, 2014; MELSERT, BOCK, 2015; PEREIRA, LOPES, 2016; entre outros), não deixando dúvidas de que não podemos ter a ingenuidade de postular a homogeneidade no entendimento da juventude, ou de qualquer outra categoria social, devido à realidade social de desigualdade na qual estamos, todos, submetidos.

Um estudo sobre projetos de futuro de jovens ricos e pobres (MELSERT, BOCK; 2015, p. 776) afirma que “alguns pesquisadores têm observado nos discursos de seus sujeitos

a presença da ideia do esforço individual como meio para se ascender socialmente, explicando sucessos e fracassos”.

Os autores salientam que “a desigualdade social aparece significada como um dado natural da organização social e justificada como fruto de um esforço pessoal e/ou de uma herança familiar” (MELSERT, BOCK; 2015, p. 784).

No que tange a possíveis soluções diante das desigualdades sociais, procurando amenizá-las, diversos artigos fazem referência às políticas públicas voltadas à juventude no Brasil (DEITOS, LARA, 2016; CARRANO, MARINHO, OLIVEIRA, 2015; DAYRELL, GEBER, 2015; AMARAL, OLIVEIRA, 2011; ASTIGARRAGA, 2010; entre outros), talvez pelo fato de que, como aponta Laranjeira e Teixeira (2008, p. 22), no país, os jovens representem “contingente significativo, aproximadamente 34.081.330 de pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos (IBGE, 2000). No entanto, mais de três décadas distanciam o Brasil dos países ricos no que tange a políticas públicas destinadas a esse segmento”.

Há de se destacar, ainda, a afirmação de Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016, p. 128) sobre os jovens do campo concluintes do ensino médio que participaram da pesquisa do artigo:

Mecanismos de acesso ao ensino superior como o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), Programa Universidade para Todos (ProUni) e as políticas de cotas sociais e raciais ainda parecem ter impacto pequeno na construção de planos e projetos futuros para os jovens entrevistados. As menções a tais políticas e programas públicos foram escassas, revelando pouco conhecimento sobre os mesmos.

Menezes, Costa e Ferreira (2010, p.99) chamam a atenção para o fato de que “as políticas públicas para juventude repetem o roteiro pautado em profecias autorrealizadoras para a juventude pobre; assim, mantêm seu caráter de inclusão excludente”. Além de terem “caráter emergencial, procuram diminuir o ‘risco’ ou a ‘vulnerabilidade’ dos jovens pobres, moradores de áreas com insuficientes condições materiais” (MENEZES, COSTA, FERREIRA; 2010, p. 102).

De acordo com Meyer e Felix (2014, p. 182), perguntas como:

Como será o futuro da atual geração de jovens? Como lhes dar condições para que possam se preparar melhor para o futuro? Como ajudá-los/as a construir seus projetos de vida? [...] atravessam grande parte de programas e políticas públicas direcionadas aos/às jovens, nos últimos anos, e modulam intervenções delas decorrentes em escolas, unidades de saúde e outros locais, com objetivo de promover o diálogo sobre projetos de vida e sua importância com/para/entre os/as jovens.

Os autores indicam que a educação e o processo de escolarização de crianças estão baseados em uma proposta de preparo para o futuro, podendo implicar a concepção da juventude como vir-a-ser ou não, sendo esse futuro a vida adulta.

Dessa forma, as políticas educacionais, em diálogo com esse processo, visariam escolaridade elevada e inserção adequada no mercado de trabalho, por exemplo. “Em grande medida, uma educação que se orienta pelo objetivo de preparar os/as jovens para serem ‘empreendedores’ de si mesmos” (MEYER, FELIX, 2014, p. 183), utilizando expressão de Stephen Ball (2013).

O Programa PROJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), exemplo de política pública voltada estritamente aos jovens, é temática de dois artigos acadêmicos. Leão e Nonato (2012, p. 846) mostram que fazem parte do Programa, em sua grande maioria, “jovens das camadas populares, negros, em condições precárias de trabalho ou desempregados, e com uma sociabilidade restrita em relação a outros estratos da população”, propondo que “as desigualdades sociais têm um papel central nas trajetórias de vida de uma grande parcela da juventude latino-americana, com impactos sobre suas experiências atuais e suas expectativas em relação ao futuro”.

Os objetivos seriam, de acordo com Ferreira (2013, p. 164):

[...] oferecer oportunidade de novas formas de interação, apropriação de novos conhecimentos, reelaboração de experiências e visão de mundo a fim de que os jovens possam: afirmar sua dignidade como seres humanos, cidadãos e trabalhadores; utilizar a leitura e a escrita; planejar projeto profissional; apreciar dimensão estética; assumir responsabilidade com o grupo; conviver e trabalhar em equipe; posicionar-se ativamente contra a discriminação; exercer direitos e continuar estudando ao longo da vida.

Ambos os artigos destacam como as políticas públicas impõem um entendimento, próximo ao modo de vida neoliberal (BALL, 2014), de que “a vida de cada um é fruto de sua obra.

Os indivíduos assumem a tarefa de se produzirem como sujeitos e passam a assumir também uma responsabilidade maior por seus destinos” (LEÃO, NONATO, 2012, p. 846), sendo frequente “a responsabilidade pelo desajuste entre o mundo da escola e o da vida [ser] assumida pelos próprios estudantes, num movimento de legitimação da lógica escolar” (FERREIRA, 2013, p. 169).

Ao pensar a juventude enquanto uma categoria social qualificada a partir da vitalidade e do entusiasmo no que se refere a vida social, entender-se-ia que os jovens seriam fundamentais na construção de um mundo melhor. Daí se tem o que se denomina



protagonismo juvenil<sup>16</sup>, ressaltado em alguns artigos acadêmicos do nosso levantamento bibliográfico (SPOSITO, 2008; PADOVANI, RISTUM, 2013; PEREIRA, LOPES, 2016; LARANJEIRA, IRIART, RODRIGUES, 2016).

Padovani e Ristum (2013, p. 982) salientam o papel da escola para o desenvolvimento desse protagonismo juvenil, indicando que essa seria uma qualidade inerente aos jovens na contemporaneidade, sendo importante que a estrutura da escola, “sua ação e sua metodologia garantam uma educação social que busque desenvolver atitudes e habilidades, preparando os adolescentes para o convívio, para atuar como pessoas e futuros profissionais, visando ao protagonismo juvenil”.

Enquanto isso, Pereira e Lopes (2016, p. 197) chamam a atenção de que “o foco está no que o próprio termo protagonismo representaria quanto a pensar o jovem como ator principal, como criador e agente de transformação das formas de vida nos diversos ambientes pelos quais circula e age”.

### **3.2 Considerações sobre o levantamento bibliográfico**

A repetição da preocupação no que se refere aos caminhos possíveis para jovens após a conclusão da Educação Básica presente nos artigos acadêmicos que compõem esse levantamento bibliográfico sinaliza uma tendência em supervalorizar a vida adulta, cobrando dos jovens uma mudança de postura perante a sociedade, tendo a conclusão do ensino médio como um marco para o ingresso nessa nova etapa, que seria o “futuro”.

Essa sinalização nos indica a importância de se refletir sobre a teorização do conceito de “projetos de vida” e concepções juvenis de tempo futuro, haja vista o objetivo dessa pesquisa de analisar narrativas acerca de planejamentos de futuro de jovens. Buscando as interpelações sociais, ou seja, os questionamentos e confrontos que instituições sociais como a escola impõe a eles e se referem mais diretamente aos seus futuros, a presente pesquisa também acaba por definir a conclusão do ensino médio como marco para o ingresso em uma nova etapa, embora não apresentemos quaisquer expectativas de mudança de postura perante

---

<sup>16</sup> Boghossian e Minayo (2009, p. 416) destacam que “na década de 1990, esse termo começou a ser explicitado em documentos oficiais e sua apropriação foi ampliada para os mais variados espaços”. Fala-se, ainda, de apropriação neoliberal dessa expressão.

a sociedade ou crença na meritocracia, conscientes das desigualdades sociais que afligem o país e que não oferecem oportunidades iguais para todos.

Destacamos um entendimento de como as pessoas são diferentes e seguem caminhos diferentes de acordo com o que lhes acontece, e de como lidam com isso. O mundo é necessariamente como é, mas aberto a ser diferente. E quando se escolhe um caminho, não se tem o controle de toda a cadeia de resultados: criamos expectativas sobre as coisas, no campo das possibilidades; mas não conseguimos, absolutamente, identificar tudo o que influenciou a decisão e nada nos garante os resultados, matematicamente planejados ou não.

Diante de tantas possibilidades, sendo todo conhecimento local e, reconhecendo que diferentes caminhos podem chegar a uma mesma leitura de mundo, é preciso expor as definições dos caminhos da pesquisa. E no objetivo de situar o nosso trabalho na produção acadêmica contemporânea, percebemos a importância de construir o corpo das argumentações dessa pesquisa a partir de discussões sobre: 1) tempo presente/futuro; 2) projeto de vida.

Os dois pontos apresentam potencialidades de discussões teóricas que, de alguma forma, dialogam com teorizações do pós-estruturalismo que se posicionam contrárias ao entendimento do sujeito enquanto reflexo da estrutura, nos auxiliando a construir os caminhos da pesquisa de acordo com o que tem se colocado como referência na área da Educação, indicando a presente pesquisa enquanto uma colaboração ao desenvolvimento dos estudos de juventude no Brasil.

## 4 DISCUSSÕES TEMÁTICAS

Com base no levantamento bibliográfico, privilegamos o desenvolvimento de duas discussões temáticas que trouxeram conhecimentos e reflexões sobre contextos sociais mais amplos de enunciações registradas durante as conversas com os jovens. Debruçamo-nos em uma discussão sobre presente e futuro, principalmente quando refletimos sobre como, hoje, jovens enunciam os planejamentos sobre o amanhã; e sobre os planejamentos, identificados pela área acadêmica, com maior frequência, sob o conceito de projeto de vida, principalmente quando se focaliza a juventude.

Tendo em vista as contribuições de Carmen Leccardi (2005) que enfatizam o tempo enquanto uma construção histórica, destacadas por artigos que compuseram o nosso levantamento bibliográfico, desenvolvemos uma discussão sobre concepções de tempo presente/futuro em diálogo com os historiadores Kosseleck (2006) e Hartog (2014), aproximados pela atenção que devotaram às relações entre tempo e história.

Apesar de ser uma discussão que transpassa pelo campo da Filosofia e da História, remetendo a acontecimentos como a Grande Guerra Fria ou à Segunda Guerra Mundial, e que por essa razão pode transparecer se distanciar do objeto da presente pesquisa, os autores trouxeram a nós reflexões fundamentais para construirmos uma noção de tempo histórico que nos auxiliou a abordar possíveis significações das enunciações dos jovens em relação aos seus planejamentos de futuro: entendimento de tempo como uma construção social, historial e, portanto, não linear.

Tais planejamentos foram problematizados pela área acadêmica da Educação, e também da Sociologia, a partir da noção de projetos de vida, sendo essa uma noção teórica que, nas pesquisas em Educação, tem como referência, principalmente, conforme constatamos em nosso levantamento bibliográfico, Dayrell (2013).

Neste tópico, desenvolvemos diálogo com esse autor, e com Schütz (1979), do campo da Filosofia, que é também buscado por Dayrell (2013) em seu desenvolvimento teórico sobre a conceituação de projetos de vida.

Considerando a leitura que privilegamos em nossa tese, e as leituras desconstrutoras de Jacques Derrida, nos interessamos ainda pela relação dos autores envolvidos na elaboração de Schütz (1979), quando retoma o interesse de Husserl (1990) pelo caráter participativo do agir como um comportamento projetado a partir de uma estrutura temporal. Essa discussão foi

fundamental para que apresentássemos, ao final, a opção por acolher os planejamentos como *desenhos de futuro*.

Esses desenhos, compreendidos como não naturais e nem inevitáveis, mas construções contingenciais, problematizam também o próprio ensino médio, espaço-tempo de convívio social: o lugar do jovem, de acordo com as narrativas que compõem a nossa pesquisa.

Nesse cenário, vemos se consolidar, atualmente, uma reforma do ensino médio, em que debatemos como terceira teorização temática. Expressa na Lei nº 13.415 de 2017, pautada na justificativa da necessidade de atualização do que é essa etapa da Educação Básica, para promover o interesse dos estudantes, sobretudo diante dos altos índices de evasão escolar, essa reforma se constrói, primordialmente, por sobre os desenhos de futuro dos jovens brasileiros.

#### 4.1 Discussões sobre tempo presente/futuro

A partir da contribuição de Derrida (1999) sobre a possibilidade de pensar o histórico sem origens e sem linearidade, mostrando o tempo como uma construção historial e, portanto, não linear ou determinística, apresentamos as teorizações de Kosseleck (2006) e Hartog (2014), que compactuam – ao menos parcialmente – com o entendimento acerca do tempo histórico.

Os autores apresentam estudos que problematizam a valorização do tempo presente na contemporaneidade, uma possibilidade de entendimento de tempo que poderia aparecer em nossas conversas com os jovens durante a pesquisa, considerando a identificação da temática no levantamento bibliográfico realizado.

Importante historiador alemão do pós-guerra, Koselleck (2006, p. 122) tem como argumento central da sua teorização que o surgimento do conceito moderno de história implicou numa nova relação entre passado e futuro, tomando o tempo - a nossa noção de passado, presente e futuro, assim como a influência dessas noções para os indivíduos-, como uma construção cultural. “Os tempos históricos são dotados de sucessões temporais diferentes dos ritmos temporais regidos pela natureza”.

Ao discutir sobre a relação entre passado e futuro na história moderna, considerando-a como cada geração lidou com seu passado, formando seu “campo de experiência”; e com seu futuro, construindo um “horizonte de expectativa”, sugere uma relação com o tempo que

permite que o caracterizemos como histórico (KOSSELECK, 2006), distinto de um tempo natural e mensurável.

De acordo com estes pressupostos, o autor afirma que esse tempo histórico estaria associado à ação política e social, a homens que agem e sofrem as consequências de suas ações e de outros, de suas instituições e organizações. O tempo que acontece nas contingências, podemos dizer numa tentativa de usar nomes conhecidos pelas teorizações privilegiadas pela nossa leitura derridiana.

O passado, para Kosseleck (2006), traria experiências que os homens jamais deveriam apagar de seus horizontes de expectativas. Chega a estabelecer que a ciência, ao enxergar o homem fora de suas experiências, levou toda a Europa ao pesadelo do Holocausto.

O autor argumenta que "o par de conceitos 'experiência' e 'expectativa' [...] não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem ter o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa". Remeteriam à temporalidade do homem e da história. "Manifestamente, as categorias 'experiência' e 'expectativa' pretendem um grau de generalidade mais elevado, dificilmente superável, mas seu uso é absolutamente necessário. Como categorias históricas, elas equivalem às de tempo e espaço" (KOSSELECK, 2006, p. 307). Tanto a experiência quanto a expectativa seriam categorias capazes de entrecruzar o passado e o futuro.

O autor afirma ainda que a experiência do novo pode ter se acentuado no contexto da Revolução Francesa (1789), caracterizando-a como uma experiência de aceleração do tempo, quando o homem, para Robespierre, deveria introduzir os tempos de liberdade, o futuro dourado.

Foi aí que o tempo histórico teria sofrido uma mudança de orientação, permitindo considerar o próprio tempo como radicalmente novo em oposição à história passada: quando a mudança política e social pareceu realmente ter rompido com as experiências tradicionais.

Desse modo, precisava-se de uma atitude diferente não apenas em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Nesse caminho, Kosseleck concentrou-se na análise desse período (a Revolução Francesa), propondo duas ideias centrais: um futuro inédito e um tempo passível de aceleração.

Para Koselleck (2006, p. 70), "[...] a Revolução Francesa tinha ultrapassado qualquer evento passível de comparação". Complementa que "deve-se reconhecer que todos os prognósticos lançados a partir de 1789 caracterizam-se pelo fato de que contêm um coeficiente dinâmico ao qual se atribui um caráter 'revolucionário': seja qual for sua origem".

O entendimento de que a modernidade, pós-Revolução Francesa, definiu uma nova forma de relacionamento dos homens com o tempo e, de alguma forma, com a história, é compreensão estabelecida pela área acadêmica de História.

A tese de Koselleck (2006) é de que, a partir desse momento, as expectativas se distanciaram das experiências anteriores. “Isso foi plausível enquanto as experiências anteriores não eram suficientes para fundamentar as expectativas geradas por um mundo que se transformava tecnicamente” (KOSELLECK, 2006, p. 326).

Nota-se a dessimetria entre passado e futuro, entre experiências e expectativas: o presente não apenas reconstrói o passado a partir de problematizações geradas na atualidade, mas também ressignifica tanto o passado quanto o futuro, estabelecendo novas maneiras de relacionar experiência e expectativa, ou seja, passado e futuro.

Para Hartog (2014, p. 103), historiador francês que assim como Koselleck (2006) fez de suas interrogações sobre o tempo o modo de pensar a própria disciplina histórica, a Revolução Francesa teria sido vivenciada por muitos como uma experiência de aceleração do tempo “acarretando uma brutal distensão e até mesmo uma ruptura entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa”.

O tempo histórico seria ditado, de forma sempre diferente, pela tensão entre expectativas e experiência, confirmando o entendimento de uma nova forma de relacionamento dos homens com o tempo e com a história.

Professor da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* em Paris desde a década de 1980, Hartog (2014, p. 37) postula que a ideia de progresso e futuro passaram a ser determinantes no regime moderno de historicidade: simples ferramenta, o regime de historicidade não pretenderia falar da história do mundo passado e nem do futuro - “formulada a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo”. Essa seria a categoria analítica elaborada pelo historiador para conhecer a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se estabelecería e se desenvolveria no tempo.

A partir dessa categoria, Hartog (2014, p. 141) denomina de “presentismo” o regime de historicidade contemporâneo. Utilizando análise das obras de Santo Agostinho com o intuito de argumentar que o cristianismo teria modificado as relações das sociedades ocidentais com o tempo, postula a articulação passado, presente e futuro baseada em um novo tempo de expectativa: se para o cristianismo o foco estaria no futuro, as sociedades ocidentais estariam apresentando o foco no presente.

O autor, que identificou uma ruptura no regime de historicidade a partir da Guerra Fria e da corrida armamentista, afirma a existência de um novo regime de historicidade do Ocidente após a queda do Muro de Berlim, em 1989, que permitiria a afirmação de uma suposta opção mundial pela economia de mercado.

Ao mesmo tempo, as inovações tecnológicas da informática e das comunicações teriam se expandido, assim como suas implicações negativas mais visíveis: problemas sociais de difícil enfrentamento, como o desemprego e os efeitos negativos sobre o meio ambiente.

O ano de 1989 teria sido decisivo no que diz respeito ao fechamento de um capítulo em torno da experiência de um sistema alternativo ao capitalismo. Por fim, uma nova forma de se relacionar com o mundo, e com o tempo, teria se instaurado.

De acordo com Hartog (2006, p. 270), o século XX “sobretudo no seu último terço, deu extensão maior à categoria do presente: um presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo, fabricando cotidianamente o passado e o futuro do qual ele tem necessidade”.

Nesse caminho, Leccardi (2005, p. 43), autora referência nas discussões sobre tempo e juventude, conforme identificamos em nosso levantamento bibliográfico, dialoga com ambos autores. Ela afirma que “o futuro que a primeira modernidade observava era o futuro aberto, o futuro da modernidade contemporânea é o futuro indeterminado e indeterminável, governado pelo risco” (LECCARDI, 2005, p. 43).

Ao discutir um possível novo significado de futuro para os jovens, a socióloga italiana fala sobre essa extensão maior à categoria do presente, afirmando que “se considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de ‘preparação’ para a vida adulta, o diferimento das recompensas aparece como a chave mestra para garantir o sucesso dessa última”.

Esse adiamento seria “a determinação de adiar para um tempo vindouro a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possíveis”. No entanto, a autora destaca que a ideia de linearidade na trajetória biográfica não constitui, na contemporaneidade, a regra, mas sim a exceção: “[...] uma trajetória socialmente normalizada em direção à vida adulta deixou de existir” (LECCARDI, 2005, p. 49).

Para Leccardi (2005, p. 48), sem essa trajetória biográfica “capaz de garantir um percurso previsível para o ingresso na vida adulta”, a juventude vive esse presente de forma ativa. Ela relata que com o futuro governado pelo risco, o presente seria considerado um tempo estratégico para os jovens na construção da identidade, como se apenas se tivesse o presente para se realizar enquanto pessoa.

No entanto, a autora afirma que é necessário interrogar em que medida “a relação entre projeto, tempo biográfico e identidade, que o diferimento das recompensas pressupõe, pode ainda ser considerada válida em um clima social como o contemporâneo, no qual o componente de incerteza tende a dominar e onde fermentam as vivências contingentes”. Pois, “quando o imediatismo é um parâmetro para avaliar a qualidade de uma ação, investir num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação” (LECCARDI, 2005, p. 36).

Ela argumenta que ao tempo em que se poderia falar da pura e simples perda do futuro, existiria também o cenário em que o mundo juvenil aparece ativamente empenhado na construção de formas de mediação entre a necessidade de controle subjetivo sobre o tempo futuro e o ambiente social altamente arriscado e incerto de nossos dias: “o risco aparece, nesse cenário, mais como resultado da perda de relação entre intenção e resultado, entre racionalidade instrumental e controle, do que, na acepção científica comum, como relação entre um evento e a probabilidade de que este ocorra” (LECCARDI, 2005, p. 43).

Para a autora, então, sendo o futuro indeterminado e indeterminável, governado pelo risco, ele constituiria o tempo onde depositam-se os sentidos do agir, aceitando os riscos em relação ao adiamento da recompensa, e postulando o tempo presente como o tempo da ação.

O tempo presente como tempo estratégico para os jovens na construção da identidade, e o tempo futuro como um lugar de realização (ou não) das recompensas dessa construção.

Essas construções biográficas contemporâneas são abordadas por Leccardi (2005, p. 46) utilizando a analogia do *bricoleur*, um tipo de artesão que executaria um trabalho com as próprias mãos empregando instrumentos distintos daqueles usados por um profissional:

Observando-o, o que chama a atenção é sua capacidade de adaptar-se aos materiais disponíveis, de construir passo a passo o equipamento necessário. Na falta de um projeto específico no início, as ferramentas são criadas ao sabor do momento. Nenhum elemento do conjunto sobre o qual o *bricoleur* atua está vinculado a um emprego predeterminado; o resultado do trabalho liga-se às condições e aos meios com os quais o sujeito se confronta a cada instante. Os resultados do trabalho empreendido são, portanto, por definição, contingentes. Mas não só. O resultado final pode facilmente ser estranho à intenção inicial. Em certo sentido, o *bricoleur* – guiado por uma lógica essencialmente “prática” – personifica a separação entre racionalidade e intencionalidade.

A biografia linear, então, diante da acentuação da interferência das contingências no nosso cotidiano. “Hoje, essa trajetória biográfica, capaz de garantir um percurso previsível para o ingresso na vida adulta, constitui não mais a regra, mas a exceção” (LECCARDI, 2005, p. 48).



Desapareceria, também, complementa a autora: “a identificação da juventude como um conjunto de etapas, socialmente normativas, que conduzem progressivamente em direção ao mundo adulto”.

A fronteira entre a juventude e a fase adulta seria uma pequena faixa de areia que se desfaz com o vento, ou com o mar: dia após dia, desloca-se. “A continuidade biográfica [história de vida] torna-se, assim, fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada” (LECCARDI, 2005, p. 49).

Dessa forma, o presentismo não poderia ser considerado um problema pelo “hoje mais do que nunca”, sendo também um espaço-tempo de reflexão do devir possível. Tanto que a autora afirma, sobre pesquisa realizada nos anos de 2002 e 2003 com jovens franceses (LASSEN, 2001 *apud* LECCARDI, 2005, p. 51), que “grande parte dos jovens, mesmo na ausência de verdadeiros projetos existenciais, possui um ou mais objetivos de grande fôlego colocados no futuro [...]”.

A tensão de um “futuro sem projeto” dialogaria, assim, com a capacidade de aceitar a fragmentação e a incerteza do ambiente como um dado não eliminável, através de um exercício constante de consciência e reflexividade.

Concluindo: em uma época na qual o futuro a médio e longo prazos não pode ser discutido sem suscitar preocupações e, com frequência, um sentimento de verdadeiro temor, um método de ação baseado no “avaliar a cada vez”, no “quando as portas se abrem para mim, devo procurar não fechá-las”, no “aproveitar as oportunidades no momento em que aparecem”, pode representar uma estratégia racional para transformar a imprevisibilidade em uma *chance* de vida, para transformar a opacidade do futuro em uma oportunidade para o presente, para dispor-se positivamente diante do futuro (LECCARDI, 2005, p. 53).

A disposição diante do futuro, seja ele de curto, médio ou longo prazo, ou o que a autora denomina como “presente estendido” – espaço temporal que bordeja o presente, buscando navegar pelo presente mudando com frequência o rumo – orientar-se-ia, sobretudo, em ter uma direção buscando não se deixar engolir pela velocidade dos eventos, de modo a controlar as mudanças a partir de uma preparação para o agir prontamente, e, especialmente, não se entregando à insegurança difusa na contemporaneidade.

As pessoas, incluindo os jovens do ensino médio público, acabariam encontrando refúgio em projetos de curto prazo, e reagiriam com projetos que se expressam em tempos mínimos, deixando transparecer uma maleabilidade: a ideia seria viver tudo no menor tempo possível, num presente que se estende a um futuro que insiste em querer chegar, mas não se sabe como chegará.

## 4.2 Discussões sobre projeto de vida

O professor Juarez Dayrell, autor que o levantamento bibliográfico identificou como referência sobre teorizações acerca de planejamentos de futuro de jovens no Brasil, tem relevante produção acadêmica na área da Educação no que se refere aos estudos da juventude no Brasil, trabalhando a noção de projetos de vida na perspectiva das ciências sociais.

O professor realiza “uma reflexão sobre os projetos de vida de jovens, situando-os no contexto das relações que estabelecem com o tempo, em especial o futuro, buscando apontar uma agenda de investigação em torno das relações possíveis entre os projetos de vida juvenis e a escola” (DAYRELL, 2013, p. 65).

Destaca que a relação ensino médio, juventude e projetos de vida persiste na vida dos jovens brasileiros, haja vista a obrigatoriedade da Educação Básica no país (DAYRELL *et al.*, 2011).

O autor, nas duas últimas publicações supracitadas, considera função social da escola colaborar com os processos de construção dos projetos de futuro dos jovens, identificando como projetos de vida as relações que os jovens têm com os planos que constroem para a vida, tanto no presente quanto em um futuro a pequeno, médio ou longo prazo, em resposta a perguntas como: “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Por isso, “a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo, etc.)” (DAYRELL *et al.*, 2011, p. 1071).

Ele afirma estar fugindo do senso comum, no qual projeto seria entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado. Esse senso comum, de acordo com Dayrell (*et al.*, 2011, p. 1073) entenderia a inserção social dos jovens “como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto”.

No entanto, para o autor, os projetos de vida têm resultados contingentes, podendo inclusive ser diferentes da intenção inicial: “tendem a ser elaborados na medida da experimentação de si no contexto de um determinado campo de possibilidades, sem metas rígidas, em um processo de exploração marcado pela provisoriedade” (DAYRELL, 2013, p. 69).

Ele define, assim, que “projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (DAYRELL, 2011, p. 1071).

O professor defende essa definição considerando diálogo com Leccardi (1991) sobre a condição juvenil contemporânea, que apresentaria experiências variadas, por vezes contraditórias, construindo um ator plural que, por consequência, não teria o futuro como referência para os projetos de vida, e sim o presente, “com arcos temporais mais curtos, na forma de um presente estendido” (DAYRELL, 2013, p. 69).

Dayrell (*et al.*, 2011, p. 1071) parte da ideia de projetos de vida “inspirados em Schutz (1979)”. Ressaltando a relação fundamental com o chamado campo de possibilidades, Alfred Schütz, que argumenta sobre a ação como um comportamento projetado a partir de uma estrutura temporal, apresenta sua teorização em relação a projetos (de vida): seria a conduta organizada para atingir finalidades específicas.

Filósofo e sociólogo austríaco, Schütz tinha como objetivo de estudo, principalmente, constituir a fenomenologia como alicerce seguro para a construção de uma ciência total do comportamento social, identificando a intersubjetividade, essa relação entre indivíduos no espaço e no tempo, levando em consideração o campo da ação, da liberdade de ação, e das negociações necessárias, como um problema tanto filosófico quanto sociológico<sup>17</sup>.

No estudo ou na ciência do fenômeno, as respostas deveriam ser procuradas nas intenções e orientações das ações no mundo da vida, no espaço da subjetividade humana, de difícil acesso tanto ao pesquisado quanto ao pesquisador.

Buscando determinar o espaço da fenomenologia, Schütz (1979, p. 56) fala-nos de fenômenos da consciência e questiona: “como é possível que o ser humano realize atos significativos, com propósito, ou por hábito, que ele se oriente tendo em vista fins a alcançar, motivado por certas experiências?”.

Ele compreende que “tais questões não podem ser respondidas pelos métodos das Ciências Sociais. Exigem análise filosófica”. As condições sociais interfeririam na ação e também nas negociações necessárias entre os indivíduos si e com o mundo.

O foco do autor seria o significado subjetivo da ação social, a reconstrução científica da ação significativa no interior da sociedade, revelando os caminhos, as intenções e motivações do pensamento do senso comum dos homens enquanto sujeitos no existir da vida

---

<sup>17</sup> As informações sobre Schütz foram retiradas da obra de Tellier (2003), *Alfred Schutz et le projet d'une sociologie phénoménologique*. Paris, PUF, 127 p.

cotidiana. “Do ponto de vista do ator na vida diária é impossível a nitidez total dos elementos envolvidos no processo de escolher, ou seja, é impossível uma ação perfeitamente racional” (SCHÜTZ, 1979, pág. 147).

Para ele, esse mundo da vida cotidiana seria um mundo dotado de diversos sentidos. O mundo da vida cotidiana, que nos envolve desde o nascimento, não representaria apenas a realidade objetiva, mas também uma realidade de interpretações e intersubjetividades. Assim, a realidade só seria passível de significação a partir de uma referência ao sujeito que experimenta essa mesma realidade, e não por si só.

Em sua obra “Sobre fenomenologia e relações sociais”, Schütz (1979) dialoga tanto com Husserl quanto com Max Weber no intento de conhecer os significados subjetivos que as pessoas dariam às suas experiências, chegando a desenvolver análises dos meios de orientação e interpretação da sociedade de que dispõe o indivíduo na vida cotidiana.

Procuramos desenvolver esse diálogo na construção desse corpo argumentativo na intenção de termos base teórica para optarmos pelos planejamentos de futuro como desenhos de futuro.

O método fenomenológico é um método que busca a evidenciação plena dos fenômenos: suspensão de juízo em relação à posição de existência das coisas, para, então, proceder à recuperação das coisas em sua pura significação, tal como se revelam (ou se mostram), enquanto objetos de pensamento, na consciência intencional (TOURINHO, 2012).

A “suspensão de juízo” em relação à posição de existência das coisas promoveria o deslocamento da atenção, inicialmente voltada para os fatos contingentes do mundo entendido como natural.

Derrida se ocupou de realizar uma leitura, ao seu modo desconstrutivista, da fenomenologia de Husserl (1990)<sup>18</sup>. Na perspectiva da desconstrução, discorre sobre como a grande ilusão da metafísica seria também uma ilusão da fenomenologia husserliana: pensar a voz como presença pura, que é capaz de compreender completamente o que se diz, sendo ela intuitiva.

De acordo com Husserl (1990), a ideia de presença diz respeito à apreensão unificante dos conteúdos percebidos e sempre passíveis de serem novamente trazidos à consciência: o mundo é apreendido e constituído intuitivamente na consciência.

---

<sup>18</sup> O projeto fenomenológico de Husserl (1990) baseia-se no que apresenta enquanto estrutura da consciência: a intencionalidade. A consciência, assim, se constituiria enquanto atividade constituída por atos com os quais se visa algo

Derrida aborda a questão da consciência em perspectiva pós-freudiana<sup>19</sup>, argumentando não ser possível ter controle sobre ela, pois a consciência não tem a capacidade de reproduzir o acontecido, de identificar objetivamente a suposta realidade. Serra (2010, p. 16) apresenta a crítica derridiana a Husserl:

Sob a perspectiva de uma filosofia da presença, categoria na qual Derrida inclui o pensamento de Husserl, seria sempre possível trazer novamente à consciência um ato de percepção anterior, na forma em que este tenha se constituído: parte-se da ideia de que todo conteúdo psíquico (ou *noema*, segundo a teoria posterior de Husserl), que uma vez tenha se constituído de um determinado modo num determinado ato psíquico, possa ser reconstituído no presente vivo em que ele é novamente intencionado.

Na fenomenologia, a consciência fundaria sentido como compreensão de algo que é (sentido do ser), através da intencionalidade, ou seja, através de sua orientação intencional para encher o vazio. O conceito de intencionalidade da consciência, por isso, seria fundamental e constitutivo na fenomenologia de Husserl (1990).

Essa consciência coincide com o sentido já constituído e os modos em que ele seria apreendido em atos de linguagem doadores de sentido. “A intencionalidade é, pois, a origem do sentido e o fundamento da consciência enquanto espaço e tempo da significação essencial no horizonte fenomenológico” (NASCIMENTO, 2001, p. 122).

Em um período em que o Partido Nacional-Socialista de Hitler tinha subido ao poder (1933), Husserl usou expressamente a palavra alemã *Lebenswelt* para fazer referência a esse mundo, procurando incluir a questão científica no cotidiano, no interior de uma concepção ampla da cultura, do espírito e das subjetividades.

Segundo João Paisana (1997, p. 05), seria “integrado neste clima de terror [do Nazismo alemão] persecutório e de profunda tensão belicista que o texto de Husserl deve ser interpretado”.

Portanto, para o filósofo, era necessário renovar a cultura europeia, pois, frente ao grandioso desenvolvimento das ciências, como poderia acontecer algo tão horrível na Europa? As ciências europeias estariam, assim, excluindo os problemas que seriam os mais candentes para as pessoas, que sentir-se-iam à mercê do destino.

Para Alves, em prefácio de obra de Husserl (2006, p. 06) publicada no Brasil:

Não se trata, pois, com o tema da crise, da verificação de um fracasso da cultura da Razão. Pelo contrário, trata-se de renovação, não de inovação. E a renovação não é resposta à falência de um projecto. Ela consiste, antes, no regresso ao sentido

<sup>19</sup> Nascimento (2001, p. 166) afirma que “[...] os laços entre psicanálise e desconstrução se estreitarão cada vez mais, pelo simples reconhecimento de que se tornou impossível ignorar os avanços conquistados a partir de Freud”.

original da cultura europeia e no cumprimento da exigência de constante renovação que lhe é ínsita, ou seja, de constante reatualização do seu ideal de vida. Em suma, a crise detectada não é culminação de uma trajetória da cultura europeia que se revelaria, por fim, inviável, mas um abandono de rumo; e a renovação exigida não é, por isso, reinvenção, mas regresso e repriminção.

A crise de que fala Husserl (2006, p. 342) teria como características o objetivismo científico e o esquecimento do *Lebenswel*, instalando a crise das ciências no interior de uma crise da cultura europeia.

Assim, as ciências dos fatos puros e simples produziram homens que só veem puros e simples fatos, em detrimento das intencionalidades, esquecendo o horizonte das vivências dos sujeitos. Esse horizonte seria o espaço das interações intersubjetivas que constituem o mundo comum àqueles que estão em contato uns com os outros.

Com forte presença de Husserl em sua obra, Schütz (1979) desenvolve a ideia de uma ciência que fosse sensível para o sentido do ser que é dado na subjetividade através do estabelecimento da convivência do mundo natural e cultural, identificando diferenças entre a atitude lógica e teórica das ciências ditas naturais e o estudo compreensivo das ciências humanas, em especial as ciências sociais, fundamentando assim uma teoria da sociedade que possa dar conta do significado subjetivo da ação social, que é o que nos atentamos para refletir sobre os planejamentos de futuro dos jovens e, especificamente, à questão do projeto (de vida).

A questão principal seria discutir e investigar como o homem se conduziria na vida comum. Para tanto, Schütz (1979) baseia-se, ainda, nos estudos de Weber (2012, p. 03), para quem a ação seria um comportamento humano o qual tanto faz ter referência a mim ou para o mundo, a ação social seria uma ação a qual “seu sentido [é] visado pelo agente ou aos agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso”, se dando subjetivamente enquanto dotada de sentido, sendo que os “outros” poderiam ser indivíduos, conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas.

Tal conceito se faz presente na construção que Schütz (1979) desenvolve com propósito de busca dos significados da intencionalidade do sujeito diante da realidade. Para ele, a ação precisaria de um propósito interno antes de ser exteriorizada pelo ator, e nesse propósito estariam envolvidos tanto o ator quanto outros indivíduos, sendo considerados os níveis de distanciamento, envolvimento, interação e propósito para o comportamento individual.

Procurando sintetizar as influências de Husserl (1990) e Weber (2012), a construção de Schütz (1979) sobre projeto, abordada por Dayrell (2013), é de que para o sujeito e a

construção de seu projeto teriam elementos que seriam impostos, teriam elementos possíveis de serem controlados e também elementos que poderiam ser modificados. Esses elementos seriam conhecidos a partir das experiências de cada um.

À medida que projetaria, o sujeito realizaria uma reflexão de consciência e, assim, tornar-se-ia capaz de julgar as possibilidades de êxito ou não daquilo em que empenha.

Ressalto essa discussão para trabalharmos o conceito de projeto de vida, haja vista que, para Schütz (1979), o modo de orientação da vida do sujeito é interceptado por proposições dadas por outros sujeitos.

Esse modo de orientação da vida do sujeito seria o conceito de projeto de vida que opera em autores como Leão, Dayrell e Reis (2011), referências acadêmicas no que se refere a planejamentos de futuro no que diz respeito à juventude, conforme constatamos em levantamento bibliográfico realizado.

O austríaco incrementa o conceito falando-nos sobre a conduta consciente em oposição ao comportamento inconsciente, pois nem toda ação possuiria um pensar anterior à execução. Nas palavras de Helmut R. Wagner (1979, p. 27), professor de sociologia da Universidade de Pensilvânia (EUA), nos anos 1960, e também um dos nomes da fenomenologia sociológica, que introduziu a obra de Schütz publicada no Brasil: “uma ação, enquanto conduta consciente, é distinta de qualquer outro tipo de conduta, primeiro, devido à existência de uma linha de ação, o ‘projeto’ da ação, seu plano operacional” (WAGNER, 1979, p. 27).

Nessa perspectiva, se investigarmos os impulsos subjetivos por trás da ação humana, chegaríamos ao desenvolvimento de Schütz (1979) do conceito de projeto: a conduta organizada para atingir finalidades específicas, que sofre interferências ou diferentes motivações.

Vale ressaltar que Max Weber (2012) distingue a ação social em quatro categorias: a ação racional por fins, quando elege-se um fim e este é, então, racionalmente buscado; ação racional por valores, quando o fim não é o foco, mas sim os valores éticos, religiosos, entre outros, que orientam a ação; a ação afetiva, quando a orientação da ação se dá por sentimentos; e a ação tradicional, que tem como orientação costumes e hábitos dados como naturais.

Essa categorização proposta por Weber (2012) se parecia à estratificação realizada por Schütz (1979), em relação a um projeto; ou seja, às decisões e às ações, pelos indivíduos, nas diversas situações sociais: motivacional, temática e interpretacional. Motivacional referente aos interesses predominantes do sujeito em uma dada situação, conduzida pelos interesses da

pessoa; temática quando refere-se a uma preocupação pontual; e interpretacional quando refere-se à necessidade de reconhecimento do problema, sugerindo a necessidade de interpretação da relevância motivacional. Essas categorizações teriam efeito expositivo, mas na realidade exerceriam relação entre si.

A ação que se baseia em planejamento consciente tem sido frequentemente chamada de racional. [...] em vista das ambiguidades existentes, ele [Schütz] considerou o conceito de Weber de ação racional um ideal inatingível para a conduta cotidiana. É claro que não negou que os homens façam opções racionais em termos do conhecimento relevante à sua disposição. No entanto, preferiu chamar a ação cotidiana, caracterizada por essas opções, de razoável, ao invés de racional, permitindo uma margem para as falhas inevitáveis do conhecimento prático. É provável que nenhum indivíduo jamais tenha conhecimento de todos os fatores relevantes reais e potenciais que compõem as situações nas quais ele ‘trabalha’ para realizar seus planos (WAGNER, 1979, p. 28).

Ele complementa, especificando o caráter do projeto, que: “não é simplesmente imaginação ou fantasia de um estado de coisas futuro. É, em vez disso, ‘fantasia motivada’. Como tal, é guiada por considerações pragmáticas: tal fantasia é de natureza prática, viável [...]”. Ele ainda diz que, “além disso, a ‘fantasia motivada’ ocorre no contexto mais amplo de objetivos e interesses a longo prazo da pessoa. Qualquer projeto específico não é mais que um pequeno segmento na hierarquia de planos do indivíduo: planos para o momento, para o dia, para períodos mais longo e para toda a vida [...]”.

Schütz (1979) desenvolve o estudo dos processos de interação que seriam utilizados por todos nós no cotidiano para dar sentido às ações sociais, dialogando com Max Weber, estabelecendo que o que definiria a ação propriamente dita é o projeto; ou seja, a antecipação de um estado futuro. Afinal, o objetivo da sua fenomenologia seria estudar os fenômenos e os fatos conforme traduzidos na consciência, tentando assim perceber como as pessoas estabelecem seus significados. Consciência como conjunto de todas as vivências e experiências.

A ação seria interpretada pelo sujeito a partir de seus motivos existenciais: “motivos para” para os motivos que se relacionam aos projetos; e “motivos porque” para os motivos que se fundamentam na experiência vivida no âmbito psicossocial, na herança cultural e no mundo exterior que já existia antes de nós e que nos interceptou enquanto sujeitos. Para Schütz (1979), o conjunto de motivos “para” e “porque” traduziriam o fluxo da ação, constituindo-se em fios condutores da ação do sujeito no mundo social, influenciados pelo conjunto de todas as vivências e experiências – o projeto de vida.



### 4.3 Discussões sobre a reforma do ensino médio

As vivências e experiências dos jovens estudantes do ensino médio público tem como espaço privilegiado a escola, seja pela obrigatoriedade da frequência, seja pela carga horária, fazendo com que parte de seus dias se dedique ao ambiente escolar.

Considerando a relação dessa etapa educacional com a idade considerada legalmente como adequada, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, que vai dos 15 a 17 anos e estabelece um ano para cada período da última etapa da Educação Básica, podemos identificar que, próximos da maioridade penal, os jovens procuram significar suas trajetórias escolares, compreendendo-as dentro do que compõe os seus desenhos de futuro.

Uma pergunta construída para a pesquisa, no decorrer das conversas com os estudantes, foi como a escola pode ter contribuído para os seus desenhos de futuro.

Ao trabalhar com estudantes do ensino fundamental sobre o sentido atribuído à escola, Marques e Castanho (2011, p. 31) afirmam que a escola é entendida como “necessária e feita para o aluno aprender, se promover, conseguir emprego e ser alguém na vida”, apesar das muitas significações negativas em relação a ela, que “sugerem que ela não está funcionando como deveria, tampouco como gostariam”.

Partindo de um público do ensino médio, Melo e Leonardo (2019, p. 08), em discussão acerca do sentido da escola, afirmam que “o sentido para cursar o ensino médio se vincula à sua aprovação, devido à necessidade da obtenção de um diploma neste nível de ensino, para que eles tentem uma vaga de emprego ou deem continuidade aos estudos”. Dessa forma, a escola é entendida a partir da “promessa de uma vida melhor no futuro, conquistada através dos estudos”.

O Censo Escolar 2018, divulgado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), informa que no Brasil todo, foram 1,3 milhão de matrículas a menos do que as matrículas do ano anterior, contabilizando cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. Dentre estes, a maior taxa de decréscimo é a dos adolescentes de 15 a 17 anos. De 2017 para 2018, 220 mil jovens a menos na escola – e a maioria de escolas públicas, com redução de 197,1 mil alunos.

A reforma, que tem como justificativa oficial o fato de que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”, de acordo com texto da Medida Provisória n.º 746, de 2016, se pauta em uma flexibilização curricular.

Como se verá mais adiante, nas construções narrativas dos jovens participantes de nossa pesquisa, desde a entrada do ensino médio há o foco nas provas do ENEM, que é a principal porta de entrada para a formação educacional superior no Brasil.

Sobre a reforma, Ferretti (2018, p. 27) informa que:

[...] a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da Educação Básica menos reprovadora.

Com a reforma, já no início do curso os alunos escolherão a área na qual poderão se aprofundar: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, matemática e formação técnica e profissional. Do total da carga horária nos três anos de ensino médio, 1.800 horas deverão ser guiadas pela BNCC. As demais 1.200 horas passarão a pertencer a essas áreas de formação, chamadas de "itinerários formativos". Tais mudanças seriam a grande aposta do governo, supostamente para estancar a evasão e a queda nos índices de aprendizagem nessa etapa do ensino, além de aumentar a conexão com os jovens.

Uma das críticas feitas em relação a reforma dá-se pela falta de comunicação com a sociedade civil, que pode ser um dos motivos de ela não ter participado das construções dos jovens participantes de nossa pesquisa. De acordo com nota<sup>20</sup> divulgada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a lei se estabeleceu de forma autoritária, “sem consultar a sociedade e especialistas na área”. A nota ressalta, ainda, a existência de um parecer<sup>21</sup> da Procuradoria Geral da República direcionado ao Supremo Tribunal Federal pela inconstitucionalidade da medida, em dezembro de 2016, afirmando que uma reforma desse porte necessita de mais tempo e amplitude de debate junto a sociedade.

Apesar de propor alterações na grade curricular e carga horária, que afetam o dia a dia dos jovens estudantes, as construções narrativas dos jovens com quem conversamos para a nossa pesquisa não nos falam sobre a necessidade dessa reforma, uma temática que tampouco apareceu durante as conversas, embora tenha sido destacada, em todas as conversas, questões

<sup>20</sup> A nota está disponível online, no site da Associação: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>> Acesso em: 12/07/2019.

<sup>21</sup> O parecer está disponível online, no site do Ministério Público Federal: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mp-da-educacao-e-inconstitucional-diz-pgr>>. Acesso em: 12/07/2019.

relativas à qualidade da educação pública brasileira, supondo a necessidade de mudanças no cotidiano escolar do ensino médio.

Mas como pensar em mudanças visando aumentar a conexão com os jovens se os jovens estudantes não participaram da formulação dessas mudanças propostas para a vida escolar? Os estudantes foram desconsiderados no que se refere a uma reforma relativa a uma instituição social construída e mantida diariamente por eles.

Entretanto, em outubro de 2016, a Presidência da República realizou um *survey* para conhecer o posicionamento da população sobre as mudanças propostas na chamada reforma do ensino médio, durante o governo de Michel Temer. O estudo avaliou a opinião de entrevistados sobre as propostas do governo de mudanças no ensino médio. As alterações sugeridas foram listadas em medidas específicas em que os pesquisados afirmaram ser contra ou a favor de cada uma delas.

Trata-se de uma pesquisa de opinião do tipo CATI<sup>22</sup> (*Computer Assisted Telephone Interview*), em que os dados são coletados por meio telefônico. A sondagem é de tipo amostral<sup>23</sup>, com seleção aleatória de entrevistados que tenham mais de 16 anos de idade (assim como os jovens participantes de nossa pesquisa), considerando fatores de proporcionalidade em dois níveis: sorteio de municípios e de setores censitários.

Selecionamos três variáveis, de interesse, do banco de dados para nossa análise. Através de comparação entre grupos, considerando as construções narrativas de nossa pesquisa, que destacam a baixa qualidade da educação pública brasileira, a ausência de atividades alternativas ao currículo escolar que poderiam participar do desenvolvimento de habilidades pessoais, e a indecisão dos jovens estudantes no que se refere seus futuros profissionais, consideraremos as opiniões sobre: a) ampliação da carga horária de cerca de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas; b) o ensino de Arte e Educação Física deixarem de ser obrigatórios no Ensino médio; c) tornar obrigatório no Ensino médio apenas o ensino de língua portuguesa, língua inglesa e matemática, deixando as demais matérias para serem escolhidas pelos alunos.

Ainda que dentro dos limites dos estudos estatísticos, elas buscam identificar o posicionamento da população sobre três itens da reforma do ensino médio. Filtramos essas respostas considerando duas categorias do perfil dos respondentes.

---

<sup>22</sup> Apesar do distanciamento em relação ao nosso referencial teórico, a pesquisa sinaliza identificações que circulam na nossa ordem social.

<sup>23</sup> Informações mais detalhadas sobre o processo amostral, questionário e banco de dados da pesquisa estão disponíveis no portal dados abertos da Presidência da República, no link: <<http://dadosabertos.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 12/07/2019.

Primeiro vamos comparar a opinião entendida pelo estudo como correspondente à da população em geral com a das pessoas que estavam cursando o ensino médio no momento da sondagem, que se aproxima, em muitos aspectos, ao público de nossa pesquisa. Posteriormente, iremos considerar apenas esse grupo de estudantes para compararmos as posições de estudantes de escolas públicas com os de escolas privadas, considerando construções narrativas<sup>24</sup> que indicaram que os jovens dessas escolas são os que realmente estariam aptos a ter algum desenho de futuro.

A nova lei do ensino médio prevê um aumento gradual de 800 para 1400 horas anuais, estabelecendo o horário integral, de no mínimo 7 horas diárias, em todas as escolas. Considerando a posição da população em geral, identificamos apoio da maioria entrevistada apenas à proposta de ampliação da carga horária. Possivelmente, a concordância esteja ancorada na perspectiva de que mais horas signifique mais conteúdo e mais tempo no estabelecimento de ensino.

Essas são ideias similares às concepções sobre as escolas de tempo integral, que, segundo a pesquisa, receberiam amplo apoio por parte da população e seriam frequentemente usadas como modelos na publicidade governamental ou em campanhas eleitorais de candidatos.

Há críticas dos profissionais da área da Educação, incluindo pesquisadores, sobre essa mudança ao avaliar que o número de alunos que não apenas frequentam a escola, mas precisam trabalhar, é elevado. O aumento da carga horária pode provocar uma defasagem muito grande para a classe trabalhadora, excluindo os estudantes trabalhadores das salas de aula.

De acordo com Lima e Maciel (2018, p. 11):

Ao fazer essa ampliação, o texto legal não leva em conta a realidade de muitos jovens brasileiros, que necessitam conciliar trabalho e estudos. Despreza, ainda, experiências de educação em tempo integral anteriormente praticadas em estados brasileiros, como o caso do Projeto Reinventando o Ensino médio, desenvolvido em Minas Gerais de 2010 a 2014, que comprova que a extensão da jornada escolar sem a infraestrutura necessária pode mais agravar do que de inibir a evasão escolar.

Entre estudantes do ensino médio participantes da pesquisa, a opinião sobre a ampliação da carga horária se divide. A maioria (61%) se posiciona contrária à medida. O

---

<sup>24</sup> Na primeira conversa surgiu uma construção relativa as diferenças das escolas públicas com as escolas privadas no Brasil no que se refere à qualidade da educação e, portanto, aos desenhos de futuro: “[...] para você pesquisar plano de futuro você vai ter que ir em escola particular, porque lá eles têm condição de planejar alguma coisa. Aqui é cabeça debaixo do sol para conseguir alguma coisa na vida”.

oposto ocorre entre os não estudantes dessa faixa de ensino, com a maioria (59%) sendo favorável à proposta, o que nos permite inferir que estar ou não no ensino médio é uma condição associada à opinião sobre aumento de carga horária letiva.

Dessa forma, temos que os entrevistados que estão no ensino médio são proporcionalmente mais contrários ao aumento da carga horária que foi proposta pelo governo.

Ao considerarmos apenas os estudantes de ensino médio da pesquisa e segmentando-os por rede de ensino, notamos uma diferença expressiva na opinião de alunos da rede pública comparados aos da rede privada. Em ambos os grupos a maioria se manifestou contrária à proposta de aumento da carga horária.

O que há de expressivo é a diferença entre as proporções. Enquanto na rede particular todos os alunos se posicionaram contra, na rede pública quase metade se disse favorável.

A opinião favorável ao aumento da carga horária não foge às construções narrativas de nossa pesquisa<sup>25</sup>. Os jovens estudantes da escola pública reconhecem a escola como um lugar de pertencimento social. Para alguns deles, é o único espaço de aprendizagem, que com o aumento da carga horária poderia incluir atividades culturais, artísticas, esportivas e sociais.

Críticas ao aumento da carga horária fazem parte do escopo produzido por especialistas da área e compõe a nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em relação à reforma do ensino médio:

A propaganda principal do governo se vale da ideia de que os alunos poderão ter a liberdade para estudar aquilo que julgarem mais interessante e útil para a formação, considerando suas escolhas profissionais futuras. Contudo, os especialistas ouvidos avaliam que não será assim, as escolas não possuem infraestrutura para oferecer todos os itinerários. O que acontecerá na prática é que cada escola oferecerá um itinerário e o aluno não terá opção.

A ideia de estudantes favoráveis ao aumento da carga horária nos leva a acreditar que, ao responderem à pesquisa, esquecem da precariedade da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho nela vigentes para o desenvolvimento de atividades culturais, artísticas, esportivas e sociais. Caberia, enfim, uma pesquisa pontual para entender as motivações para as opiniões favoráveis/desfavoráveis.

Em relação à proposta de desobrigar o ensino das disciplinas de “Arte” e “Educação Física” foi obtida uma rejeição de 65% dos respondentes. Tanto as pessoas que cursavam o ensino médio quanto as que não cursavam foram majoritariamente contrárias à medida.

---

<sup>25</sup> Um exemplo é a fala de um estudante, construída na quinta conversa realizada por essa pesquisa: “nos últimos anos eu não tenho feito muita coisa diferente: da escola para casa e da casa para a escola” (5ª conversa).

De acordo com Lima e Maciel (2018, p. 13), a proposta de exclusão da obrigatoriedade da disciplina de artes no ensino médio revela uma visão pragmática e reducionista da educação por parte do governo, “ferindo um aspecto fundamental da formação humana articulada à ideia de formação integral, exposta em vários trechos da legislação educacional e que se articula com o artigo 205 da Constituição”.

A proposição da exclusão das disciplinas, no entanto, não permaneceu no texto final aprovado. A exclusão da disciplina foi revista e a nova lei incluiu novamente a obrigatoriedade do ensino de artes como componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Quanto a restringir obrigatoriedade às disciplinas de português, matemática e inglês, a rejeição foi de 58%. Essa opinião majoritária segue a linha da questão anterior. Provavelmente, a sugestão de colocar essas matérias como optativas foi vista como modo de reduzir o conteúdo e limitar o acesso de estudantes ao conhecimento e ao tempo no estabelecimento de ensino. Tanto os alunos do sistema público quanto os do sistema particular são contrários em sua maioria.

Sobre a possibilidade de restringir as disciplinas obrigatórias à matemática, português e inglês, deixando as demais matérias para serem escolhidas pelos alunos, aqueles que estavam no ensino médio se dividiram, com 52% se posicionando a favor e 48% sendo contrário. Já entre os que não cursavam ensino médio, houve maioria opinando contrariamente à proposta. Entre os alunos de escolas particulares há maioria expressiva (71%) se posicionando contra a proposta de limitar obrigatoriedade às disciplinas de matemática, português e inglês.

Sobre o ensino médio, especificamente, não é a primeira vez que é reformulado<sup>26</sup>. Em 1971, essa etapa da Educação Básica passou a ter como principal objetivo a profissionalização de seus estudantes. As escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes, tendo que escolher os cursos que ofereceriam. O ditador Emilio Médici defendia que o Brasil precisava de trabalhadores.

---

<sup>26</sup> Aqui, destaco apenas as mudanças relativas à formação dos jovens estudantes, relacionando com a temática dessa tese, que se constitui, sobretudo, sobre os desenhos de futuro dos jovens de escola média pública no Brasil.

Hoje, mais uma vez, o ensino médio é alvo de uma reforma sem debate ou consulta à sociedade, nos moldes da ditadura militar brasileira dos anos 1960, sendo apresentada sob Medida Provisória<sup>27</sup>.

A legislação estabelece que, no conteúdo optativo, o aluno poderá se concentrar em uma das cinco áreas<sup>28</sup>, sendo elas linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

O que tensiona a sociedade, civil e acadêmica, em relação a atual reforma é o fato de que as escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas os itinerários formativos. Devem oferecer ao menos um dos itinerários formativos.

Diante da força das estruturas sociais<sup>29</sup>, que tensionam a realidade dos estudantes das escolas públicas, tudo indica que haverá predileção à formação técnica e profissional. Os jovens estudantes pobres do país, incluindo os de nossa pesquisa, precisam trabalhar, seja para se manterem estudando, seja para ajudarem em casa. Dessa forma, o aluno, ao se qualificar como técnico, poderá dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho.

#### 4.4 Considerações sobre as discussões temáticas

As discussões apresentadas sobre concepções de tempo e projetos de vida nos dão bagagem teórica para pensar as narrativas dos jovens sobre os desenhos que atribuem ao seu futuro, e por coerência teórico-metodológica, buscamos trabalhá-las dentro do escopo da perspectiva da desconstrução de Jacques Derrida.

---

<sup>27</sup> A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.

<sup>28</sup> A reforma, de alguma forma, atende o artigo 51 da LDB, que dispõe que “as instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino”. O ENEM é aplicado em setores, conforme os itinerários formativos, embora o ensino médio ainda trabalhe por disciplinas, forçando uma reforma nesse nível de ensino.

<sup>29</sup> Lembrando que a perspectiva teórica de Jacques Derrida, privilegiada nessa pesquisa, não nega a existência das estruturas, mas as qualifica como múltiplas, instáveis e descentradas: as estruturas sociais existem, mas não são universais, e tampouco tem em sua essência o poder de definição/explicação de uma verdade/realidade. Quando indicamos a força das estruturas sociais, reconhecemos que, moduladas pelas contingências, elas configuram sedimentações de sentido que apresentam relevância no que se refere à leitura e construções dos desenhos de futuro.

O presente estendido, citado por Leccardi (1991) e Dayrell (2013), arcos temporais mais curtos, espaço temporal que bordejando o presente, buscando navegar-se mudando com frequência o rumo, é a forma que encontramos de expandir os limites colocados pela construção dos significados, propondo o que não é, *a priori*, aparente.

Dessa forma, a discussão apresenta uma forma de ver o tempo presente/futuro de forma contextual, ou contingente. Partimos para as conversas com os jovens estudantes preparados para lidar com o tempo enquanto uma construção historial e social.

A discussão apresentada sobre projetos de vida nos preparou para optarmos pela não utilização da expressão projetos de vida, referência estabelecida nos estudos sobre planejamentos de futuro e juventude.

Consideramos a apropriação do termo “projetos de vida” pelas perspectivas neoliberais. Um exemplo é a ampliação da expressão referida em uma ação do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, voltada a jovens de 15 a 17 anos, estudantes do ensino fundamental, com o objetivo de auxiliá-los a olhar suas trajetórias escolares, visando planejamento e execução de propostas de caráter investigativo e de organização, que lhes assegurassem o prosseguimento de seus estudos e a realização de aproximações com o mundo do trabalho, articulando os interesses educacionais às necessidades do mercado.

Em nível municipal, a Prefeitura do Rio de Janeiro tem publicado apostilas com material de apoio destinada aos professores da disciplina Projeto de Vida dos Ginásios Experimentais Cariocas. De acordo com o material, a temática “traz consigo a proposta de oferecer ao educando condições concretas de pensar, planejar, discutir e avaliar escolhas e opções sobre o seu futuro”, definindo que “esse futuro se faz no agora e é o conjunto de práticas e vivências que definirá o rumo de sua vida” (SME-RJ, 2012, p. 08).

Na transposição didática da temática, o material estabelece que o professor teria um papel de tutor, mediando “os encontros com experiências bem sucedidas de projetos de vida”. Esses projetos de vida são definidos como um exercício de reflexão sobre planos e sonhos; descoberta de si mesmo, suas potencialidades e seus desejos. A intenção da disciplina seria, sobretudo, estabelecer e validar os conceitos de previsibilidade e antecipar cenários (“não se acomodar” e buscar, sempre, acompanhar as mudanças do mercado). Importante mencionar a ausência da atenção ao social, bem como o individualismo que se coloca fortemente presente nessa proposta.

Outra apropriação é identificada em documentos de 2016, quando a Medida Provisória para a Reforma do ensino médio utilizou o termo, no artigo 36, que afirma que “os currículos



do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida [...]”, além da veiculação de diversas propagandas em diferentes mídias com o objetivo de ressaltar a importância da Reforma para o futuro profissional dos jovens brasileiros e também para o aprimoramento do mercado de trabalho no país.

Sobre a reforma do ensino médio, as discussões e a pesquisa apresentada nos alertam não apenas para a realidade que está sendo imposta aos jovens pobres que dependem da educação pública no Brasil, mas também para como ela vem sendo construída, de forma a desconsiderar a realidade brasileira e o que vem sendo construído pela educação no país pela sociedade civil organizada.

As construções dos desenhos de futuro passam pela reforma do ensino médio, que vem não apenas tosar os caminhos dos jovens estudantes brasileiros de escolas públicas, mas também dificultar as escolhas pela limitação da formação propedêutica. Quando destacamos a opinião pública em relação à reforma, salientamos que não existiu debate com os alunos, professores, ou com as pessoas que realmente serão atingidas pela reforma.

A reforma faz com que se reforce a segregação entre aqueles que tem acesso a um ensino de qualidade e aos que são deixados a uma educação técnica de baixa qualidade. É preciso, então, pensar sobre que país se quer para que a escola acompanhe. Um país da desigualdade social?

A reforma trabalha atrelada a ideia de evitar o que seria desperdício de tempo ou a execução de coisas supostamente inúteis, e ao que se entende, hoje, por empreendedorismo. E um projeto de vida é fundamental para o empreendedor.

O projeto funcionaria como uma espécie de bússola, que apontaria um único norte a ser seguido. Noções de que discordamos: desperdício e inutilidade de algo é, sobretudo, contingencial, e contextual, não podendo ser consideradas como características fixas de qualquer ação ou pensamento.

Dito isso, é possível chegar a alguma conclusão sobre o uso dessa expressão em políticas públicas recentes e sobre a existência de convergência na apropriação de uso do senso comum, que considera projeto enquanto algo com pretensões de controle com interesses evidentes.

Acreditamos que esse não tenha sido o entendimento do professor Juarez Dayrell no que se refere a projetos de vida haja vista sua pública produção acadêmica e o seu envolvimento pelo fortalecimento da educação pública de qualidade para os jovens brasileiros.

Entretanto, a decisão pelo afastamento da expressão “projetos de vida” decorre, sobretudo, do debate derridiano com a fenomenologia, que tem em nosso texto expressão através de Alfred Schütz (1979), apesar de que o modo como Dayrell (2002, 2007, 2012, 2013) trabalha a noção não fica tão marcado pelo diálogo que desenvolve com esse autor, pelo menos não a ponto de inviabilizar alguma contribuição dentro da perspectiva pós-estruturalista derridiana.

Nascimento (2001, p. 64) mostra que “do ponto de vista fenomenológico, a concordância entre a coisa e a ideia ou entre o enunciado e a coisa a que se refere indica antes de tudo a proximidade da proposição para com ‘o que é’, o próprio ente, ‘tal como é’, ou ‘como tal’”.

Dessa forma, a verdade da história seria a história da verdade enquanto desvelamento de uma presença original oculta no esquecimento, o que se refere ao conceito metafísico da História. A História seria a verdade através da história dos fatos, o que vai de encontro à perspectiva derridiana.

Não negamos a existência de elementos que seriam impostos para os planejamentos de futuro, assim como elementos possíveis de serem controlados e também elementos que poderiam ser modificados, conhecidos a partir das experiências de cada um. Negamos, sim, a concordância com a fixidez desses elementos no que se refere os planejamentos de futuro dos jovens.

Há ainda a questão do “preconceito fonologocêntrico” de Husserl, que a perspectiva derridiana critica. Para a fenomenologia husserliana, o elemento criador de sentido seria a *phoné*, a voz que se constitui como a universalidade; o querer-dizer como ponto de partida e ponto terminal da significação.

Dessa forma, em decorrência da apropriação por perspectivas neoliberais, que se contrastam com a nossa perspectiva de defesa do ensino médio público e de qualidade aos jovens brasileiros, da apropriação feita pelo o que se entende como empreendedorismo, e do debate entre Jacques Derrida e a fenomenologia, abrimos o leque de possibilidades de “projetos de vida”, tirando das estruturas a determinação no que se refere aos processos de subjetivação do sujeito, e apresentando um outro nome para os planejamentos de futuro de que trata essa pesquisa: *desenhos de futuro*.

Os jovens seriam como o *bricoleur*, de Leccardi (2005, p. 46):

Observando-o, o que chama a atenção é sua capacidade de adaptar-se aos materiais disponíveis, de construir passo a passo o equipamento necessário. Na falta de um projeto específico no início, as ferramentas são criadas ao sabor do momento. Nenhum elemento do conjunto sobre o qual o *bricoleur* atua está vinculado a um

emprego predeterminado; o resultado do trabalho liga-se às condições e aos meios com os quais o sujeito se confronta a cada instante. Os resultados do trabalho empreendido são, portanto, por definição, contingentes.

Utilizamos, portanto, a expressão desenhos de futuro para sinalizar uma maior proximidade e coerência com a perspectiva teórica que aqui privilegiamos. Os desenhos caracterizam a provisoriedade das respostas dos jovens quanto às interpelações sociais, narrativas que podem indicar caminhos, novos ou não, a depender dos esboços construídos.

Desenhos, marcados por lápis e borrachas, mostram suas ambiguidades e também contradições, propondo que eles não são naturais e nem inevitáveis, mas construções contingenciais.

## 5 PRINCÍPIOS DA CAMINHADA DE PESQUISA

A questão sobre como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro subsidiou a escolha da perspectiva derridiana. A *desconstrução*, não sendo proposta por Derrida como uma metodologia, pode ser descrita como uma forma de leitura e abordagem das construções de pesquisa, além de uma forma de leitura de mundo, sendo aqui proposta como uma importante referência na elaboração de princípios e procedimentos investigativos da pesquisa no campo empírico.

Propondo a realização de entrevistas, reconhecemos a dimensão performativa e a instabilidade da linguagem. Tomaremos os princípios de Leonor Arfuch (2010) – autora que recorre a leituras pós-estruturalistas, bem como a autores como Bakhtin e Ricoeur, para ampliar a noção de código de comunicação, de modo a construirmos a operacionalização da pesquisa de campo, dialogando com as noções derridianas já abordadas nesse texto.

Além de teorizações dessa autora, que justifica o recurso a narrativas juvenis para buscar responder às questões de pesquisa, apresentamos a noção de “conversas com os jovens” como parte da operacionalização da pesquisa (LARROSA, 2003; FERREIRA, RAIMUNDO, 2017), assim como a de “contextos de iteração” (LEITE, 2017a, 2017b), esta como uma forma de organização do material de pesquisa.

### 5.1 As conversas como uma forma de narrativa

Em linhas gerais, as entrevistas se caracterizariam como ferramentas de pesquisa que oportunizariam narrativas em torno de temáticas de interesse do entrevistador. Arfuch (2010) destaca, em seus estudos, a construção dos enunciados, discorrendo sobre a emergência de vozes que falam o/no enunciado - teorização que dialoga com nossas opções de pesquisa.

Importam as enunciações já trazidas pelos entrevistados sobre as suas trajetórias de vida, que se atualizam naquelas construídas pelo momento da entrevista, trazendo à tona o papel do pesquisador na construção desses enunciados, para além de interpretações de falas enquanto conteúdo informativo que revelaria pensamentos, sentimento ou verdades da experiência.

A autora apresenta problematizações de utilização de entrevistas em pesquisas, em diálogo com Bakhtin e sua concepção de linguagem e de gêneros discursivos, ressaltando o teor ficcional que um relato autobiográfico poderia comportar, ao considerar, nas narrativas, a instabilidade da linguagem, e, sobretudo, seu papel na constituição do sujeito.

A possibilidade de se contar uma vida, a própria vida, um acontecimento, ou uma história, aconteceria ao se organizarem os fatos, sentimentos e leituras realizadas tanto no tempo passado quanto no tempo presente. Nessa ordem espacial e temporal que é própria da narrativa, obedecendo às regras e limites materiais da narração, existiria uma heterogeneidade constitutiva que definiria a situação da enunciação.

O reconhecimento dessa característica heterogênea na construção das narrativas abrange as contribuições de Bakhtin (2003), de quem Arfuch (2010) traz, em especial, a noção de dialogismo: a linguagem depende da interação entre os sujeitos, sendo que esta interação determina os significados do texto; a relação entre os interlocutores afetaria como cada indivíduo se comporta no diálogo; e que a interação do ser com a sociedade seria tão relevante quanto aquela mantida na entrevista, pois os contextos externos à situação da entrevista seriam fundamentais para a atribuição de sentido naquele diálogo.

A partir das elaborações em torno do dialogismo bakhtiniano, Arfuch (2010, p. 80) assume a concepção de sujeito que guia seus estudos:

[...] a de um sujeito não essencial, constitutivamente incompleto e, portanto, aberto a identificações múltiplas, em tensão com o outro, o diferente, através de posicionamentos contingentes que é chamado a ter. Nesse ‘ser chamado’, operam o desejo e as determinações do social; esse sujeito é, no entanto, suscetível de autocriação.

O sujeito das contribuições de Arfuch (2010) não se deixaria aprisionar em qualquer definição, dando à própria noção de “identidade” a ideia de movimento – apropriação que dialoga com as noções derridianas em relação à instabilidade da linguagem e com o reconhecimento da precariedade das identificações/significações. Se entendemos a linguagem enquanto instável e com importante papel na constituição do sujeito, não haveria como concebermos um sujeito estabilizado e fixo em uma verdade.

Essa concepção traz aproximações com a perspectiva que privilegiamos em nossa pesquisa: ao destacar a pluralidade de discursos, legitimando a não existência de uma única verdade ou interpretação absolutas, surgem caminhos para “novas verdades” que podem contrariar o que estaria provisoriamente estabelecido, os sentidos socialmente sedimentados/estabilizados.

Dessa forma, identifica-se a instabilidade do sujeito, em constante construção de si. As noções prevalecentes são desafiadas em sua suposta necessidade objetiva, e o estabelecimento da normalidade, do certo/errado, do próprio/impróprio, se desfaria a partir do momento em que a perspectiva propõe a desestabilização da fixidez da referência.

A narrativa, então, é posicionada enquanto constituinte das identificações do sujeito. Configura uma construção que permite articular, mesmo que provisória, uma imagem de autorreconhecimento e também de criação de si. Essa narrativa seria localizada no movimento entre o historial e a ficção, sendo essas fronteiras também submetidas à abordagem derridiana, segundo a qual não se concebe a história enquanto verdade e o ficcional enquanto fantasia.

A própria noção de verdade é posta em movimento, assim como a noção de fronteira, obviamente dando à ciência a credibilidade devida<sup>30</sup>.

Colocamos em xeque, dessa forma, o fechamento do saber absoluto, a interpretação total do “eu” e de nossa história a partir dos acontecimentos, sendo que esses próprios estão submetidos à instabilidade da linguagem pela qual realizamos as suas leituras e apropriações. Os acontecimentos, ou os contextos dos acontecimentos, têm seus significados e sentidos construídos a partir de outros tantos contextos, reverberando, por sua vez, de forma insaturável, em diversos outros contextos.

A narrativa é o resultado momentâneo da confluência de outros textos que se trazem no dialogismo com os outros textos do interlocutor. Dessa forma, a leitura dos acontecimentos, ou seja, das narrativas, considera tanto o “falante” quanto o “interlocutor”, e os inúmeros contextos que lhes interceptam.

Essa articulação com o outro, ou os outros, incluindo o “eu” de outra temporalidade/espacialidade, não se configuraria como simples somatória de individualidades exteriores que cabem dentro de mim, mas como articulações que são capazes de impor, ainda que de modo instável, a prevalência de valores compartilhados a respeito do imaginário da vida, dando sentido às identificações que se realizam, e provendo aparato para que o diálogo seja possível.

Nessa mistura, entre os (fugazes) outros e minhas (fugazes) identificações, entre o público e privado, articulam-se o individual e o social, direcionando os sentidos dessa articulação para além do clássico binarismo entre social e íntimo, e postulando um enfoque

---

<sup>30</sup> O conhecimento no formato científico pode ser avaliado e questionado, sobretudo por ser passível de falhas, provisório e afetado por questões de poder e política - ou seja, não é definitivo, neutro nem tampouco constitui a única forma legítima de conhecer o mundo (entre outros, SANTOS, 2011).

não dissociativo entre ambas as esferas. Os outros constituem dialogicamente o “eu”, que se transforma dialogicamente em outros novos e provisórios “eu”.

A invisibilidade do íntimo se articularia com a visibilidade do público, dos interesses privados, na dinâmica dialógica na qual as duas esferas se interpenetram e se modificam a todo instante, não cabendo espaço para uma relação hierárquica. Contrário a qualquer essencialidade do que vem a ser público/privado, assim como individual/social, sobressai o princípio do dialogismo bakhtiniano: o que ocorre em um está dialogicamente articulado com o outro, sendo impossível pensar na pessoa fora das relações sociais.

No caso desta pesquisa, torna-se então impossível pensar no jovem estudante de ensino médio narrando sua trajetória de vida fora das relações sociais que teriam sido construídas, entre outros espaços-tempos, no ambiente escolar.

Entrecruzando-se indissociavelmente, sem cessar, ao tempo em que o íntimo pode extrapolar os seus limites, chegando ao público, este também pode contrair os seus limites, não alcançando o tempo todo o estatuto da visibilidade. Essa ambivalência constitutiva do público e do privado contribui para deslocar a construção de sentidos e os modos que tornam “públicas” certas pessoas e “privadas” certas cenas coletivas.

As conversas coletivas, nesse ponto, reconheceriam o individual/social a partir de novos olhares e ouvidos, sendo um outro contexto de leitura das trajetórias.

Esta é uma concepção fundamental que Arfuch (2010, p. 100) estabelece para pensarmos os caminhos investigativos pelas entrevistas narrativas, pois “toda biografia ou relato de experiência é, num ponto, coletivo, expressão de uma época, de um grupo, de uma geração, de uma classe, de uma narrativa comum de identidade. É essa a qualidade coletiva [...] que torna relevantes as histórias de vida”.

A questão sobre como os jovens do ensino médio regular narram os questionamentos e confrontos que a ordem social impõe a eles no que se refere mais diretamente aos seus futuros diz respeito a tais jovens, principalmente, pois pode nos indicar sedimentações de relevo.

Dessa forma, é coerente utilizarmos as entrevistas narrativas enquanto caminho investigativo na pesquisa de campo para acessarmos as repetições-deslocamentos referentes ao que está socialmente estabelecido. As enunciações realizadas nas entrevistas trazem notícias de enunciados mais amplos da sociedade, que se repetem-deslocam a construir verdades.

No entanto, não cabe aqui apenas elencarmos que esses relatos íntimos e essas histórias de vida trazem notícias de enunciados mais amplos da sociedade. É preciso atenção ao princípio estabelecido pela virada linguística e sua crítica pelo pós-estruturalismo de que a

própria linguagem, incluindo as narrativas, abriria caminhos para a autocriação e identificações múltiplas, desagregadas dos coletivos tradicionais: novas narrativas e identificações podem apresentar novos modelos de vida possíveis.

Essa dinâmica de narrativa e leitura coletiva traz um “problema de inscrição da temporalidade no espaço autobiográfico: quem fala na instância atual do relato? Que vozes de outros tempos – da mesma voz? - se inscrevem no decurso da memória? Quem é o sujeito da história?” (ARFUCH, 2010, p. 115). São perguntas propostas pela autora que correspondem ao nosso horizonte de questões em torno à temática dos desenhos de futuro da juventude.

Apesar de não creditarmos veracidade, por princípio, aos relatos e às histórias de vidas enunciadas em entrevistas, não há razão para desacreditá-las *a priori*. De todo modo, essa busca da verdade única estaria suspensa ao tempo em que nossa perspectiva “habilita a considerar o devir da identidade como um trajeto sempre aberto à diferença, que ressignifica constantemente a instância do autorreconhecimento” (ARFUCH, 2010, p. 126).

Essa percepção da vida e da identidade/identificação como uma unidade apreensível e transmissível, que sai de um fio e vai se desenrolando em uma direção, não tem espaço na leitura derridiana.

Apesar dessa ilusão de linearidade parecer ser necessária para a vida, em especial para o seu prosseguimento, o pesquisador precisa estar atento a ela enquanto uma fantasia que assim pode ser apresentada nas entrevistas narrativas. As nossas histórias de vida são histórias não lineares, que vão e vem e dobram esquinas e becos, e, por isso, as narrativas são uma forma de nos construirmos, de nos vivificar diante dos interlocutores e de nós mesmos.

Quando Arfuch (2010, p. 128) afirma que “o que está em jogo, então, não é uma política da suspeita sobre a veracidade ou a autenticidade dessa voz, mas antes a aceitação do descentramento constitutivo do sujeito enunciativo, mesmo sob a marca de ‘testemunha’ do eu, sua ancoragem sempre provisória [...]”, entendemos que o que importa, para a autora, é o que cada um teria para comunicar de si mesmo, considerando todos os contextos que confluem nessa fala e a heterogeneidade constitutiva desse “si mesmo”, inclusive o próprio encontro com a pesquisa.

Para a autora, ainda considerando Bakhtin (1982 *apud* ARFUCH, 2010, p. 125), na entrevista narrativa, o entrevistado não apenas constrói a sua narrativa, mas também assume o encargo de responder pelo outro, por se tratar de uma relação dialógica, adiantando-se às expectativas e objeções desse interlocutor, respondendo antecipadamente a esse outro, a partir do entendimento de que essas enunciações poderiam – e deveriam – ser ponderadas. “[...]”



assim responsividade e responsabilidade (não por acaso têm a mesma raiz) estarão ambas compreendidas. O dialogismo então é também uma ética”.

Nas narrativas produzidas no espaço-tempo da entrevista, o entrevistado responde ao enunciado da pergunta, bem como aos (infinitos) enunciados precedentes que constituíram a pergunta, e às suposições que constrói acerca da situação da entrevista. O caráter responsivo do diálogo, a suposição/antecipação da posição do outro com quem se dialoga sustentaria o encontro entre os sujeitos da entrevista.

“Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003a, p. 297), o que sugere que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003a, p. 300).

Dessa forma, os princípios de Leonor Arfuch (2010), para construirmos a operacionalização da pesquisa de campo, no que se refere às entrevistas narrativas, podem ser sintetizados da seguinte forma: a) a narrativa é constituinte das identificações, sendo mais do que uma simples lembrança de relatos do já ocorrido; b) o público e o privado, o íntimo e o social se articulam em uma dinâmica dialógica, na qual as duas esferas se interpenetram e se modificam a todo instante, sem espaço para uma relação hierárquica ou determinística; c) destaca-se a atenção a como se constroem essas enunciações, com foco nas condições materiais e nas contingências do momento de realização da entrevista, pois o diálogo entre entrevistado e entrevistador têm mais a nos dizer do que apenas o que é explicitado pelo “falante”, a partir do entendimento de que essas narrativas se constroem nessa relação dialógica; d) os relatos dos nossos entrevistados podem propor o reconhecimento de relativo teor ficcional nessas narrativas, que não desacredita ou inviabiliza a atenção às suas narrativas pela pesquisa, desde que também reconheçamos a ficção que constitui a percepção da vida e da identidade como uma unidade linear, apreensível e transmissível.

Considerando a teorização e as contribuições da autora, que aqui justifica o recurso a narrativas juvenis para buscar responder às questões de pesquisa, optamos por utilizar o nome “conversa”, intitulado assim os momentos com os jovens estudantes do ensino médio regular.

O nome “entrevista”, apesar de ser amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas, inclusive por Arfuch (2010), traz restâncias que podem deixar a impressão de uma comunicação de informações, baseada em perguntas e respostas, contradizendo a argumentação que defendemos e que expusemos até aqui.

Em proposição que vai ao encontro dos apontamentos da autora, Jorge Larrosa (2003, p. 212) teoriza sobre o nome que optamos, “conversa”, e não se distancia de Arfuch (2010) ao estabelecer que uma comunicação entre pessoas abriria espaço para que elas sejam mutuamente influenciadas em um diálogo, indicando a diferença entre uma “conversa” e uma “entrevista”:

[...] nunca se sabe onde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça [como uma entrevista], mas algo que se entra... e, ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto [...] pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer.

Larrosa (2003, p. 212) aponta como as conversas identificam que sem o outro não seríamos nada, que essas conversas nos transformam e nos ajudam a narrar nossas histórias, deslocando significados, interpretações, contextos que significam outros contextos, nessa articulação com o outro, outros outros e outros “eu”, de forma insaturável, já que “em uma conversa, não existe nunca a última palavra”.

Essa caracterização pode ser identificada em nossas conversas com os jovens do ensino médio regular, que sempre deixaram algo mais para ser falado, escutado e (re)interpretado. Finalizamos as conversas sempre com a ideia de que havia tanto ainda para ser conversado.

Não se trata de contestar a teorização de Arfuch (2010), mas, sim, de incorporar as proposições do autor e adotar terminologia mais pertinente para a pesquisa. Larrosa (2003) argumenta que, em uma conversa, poderia existir troca, permitindo diferentes lógicas e saberes, tecendo deslocamento e produção de outros e novos conhecimentos. A conversa seria algo aberto, sem um roteiro definido, diferente de uma entrevista em que se espera informações do entrevistado diante dos interesses do pesquisador.

O nome escolhido por nós marca o distanciamento com teorias acerca de entrevistas como metodologia de pesquisa que não dialogam com todo o nosso arcabouço teórico e que, por vezes, dele divergem.

Em pesquisas com jovens, temos a contribuição de Ferreira e Raimundo (2017, p. 57), que recorreram ao uso de conversas como uma metodologia importante para as ciências sociais, identificando o ato de conversar como um dispositivo metodológico não equiparável a “simples conversas cotidianas”.

Os autores utilizam a dinâmica de grupo focal, definida por eles como uma técnica específica de produção de dados discursivos em contexto grupal, em que se estabelece, por exemplo, um número ideal de participantes de uma conversa. No entanto, identificam uma

fronteira com as formulações da metodologia, pois “na sua aplicação prática, contudo, é muito difícil (eventualmente até desnecessário e estéril) limitar com precisão as fronteiras técnicas e procedimentais entre várias modalidades de entrevista em grupo” (FERREIRA, RAIMUNDO; 2017, p. 65).

Apesar da técnica dos autores carregar características que remetem à construção inicial dos grupos focais, orientada por princípios de economia de tempo na pesquisa exploratória sobre hábitos de consumo e teste de produtos e marcas no campo dos estudos de comunicação, publicidade e *marketing*, como a administração dos “tempos de intervenção dos vários participantes no sentido de condicionar participações mais impositivas e dominantes” (FERREIRA, RAIMUNDO; 2017, p. 77), ela nos auxilia no que se refere ao contato com o público alvo de nossa pesquisa.

Defendem um contato “*youth-friendly*” com os jovens, que pode ser traduzido como “amigável à juventude”. Esse tipo de contato favoreceria com que esse público conversasse “usando um tom mais confessional”, diminuindo as interferências metodológicas de grupos focais, entendidos como uma técnica dialógica em um “ambiente de inquirição supostamente menos excepcional e artificial do que as entrevistas individuais, uma vez que os participantes não são isolados das relações quotidianas, como acontece no encontro entre entrevistador e entrevistado” (FERREIRA, RAIMUNDO; 2017, p. 67).

Tal teorização também nos apoia no uso do nome “conversa” no lugar de “entrevista”.

## 5.2 A dinâmica de contato com o ambiente escolar e os jovens

A dinâmica realizada para o contato inicial com os jovens do ensino médio regular, público alvo de nossa pesquisa, foi fundamental para a prática de uma *conversa* sincera e aberta à existência de possibilidades, incontáveis e imensuráveis, de desenhos de futuro, em um momento em que se tem no horizonte a não obrigatoriedade da frequência no ambiente da educação escolar.

Inicialmente, foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa para os professores, coordenação pedagógica e direção das escolas, ressaltando que a pesquisadora estava naquele espaço, não como uma pessoa que iria avaliar de que forma eles estariam contribuindo para os desenhos de futuro dos estudantes: estava interessada em conversar com os estudantes para conhecer os seus desenhos, para dialogar sobre os seus cotidianos e anseios diante da

finalização da Educação Básica, a ponto de que suas narrativas apresentassem problematização de significações de juventude, tempo presente/futuro e ensino médio, entre outras, socialmente estabelecidas e aceitas e que, de alguma forma, restringem a projeção de outras e novas formas de se construir uma trajetória de vida.

Após contatos coletivos e individuais, os professores das escolas se mostraram prestativos, colocando-se à disposição para conversar com as turmas do terceiro ano do ensino médio sobre o projeto de pesquisa, convidando-os a entrarem em contato durante o intervalo para poderem conhecer melhor os objetivos da pesquisa, e como se dariam as nossas conversas. E assim os jovens foram tendo o primeiro contato não apenas com a pesquisadora, mas também com a pesquisa em questão.

A dinâmica nas três diferentes escolas acontecia de forma semelhante: eu, a pesquisadora, ficava sentada em uma mesa perto do refeitório, ou no pátio das escolas, cumprimentando alguns estudantes que passavam e timidamente sorriam como uma forma de cumprimento.

Alguns professores sentavam à mesa para conversar, frequentemente questionando como estava o andamento da pesquisa e o contato com os estudantes. Essa aproximação dos professores, de alguma forma, despertava o interesse dos alunos em entender aquele contato de seus professores com alguém externo da escola que, de alguma forma, estaria interessado em ouvi-los.

O cronograma de conversas e o *corpus* da pesquisa foi sendo construído com as apresentações voluntárias dos alunos que ora se apresentam em um grupo fechado para uma conversa, ora de forma aberta para se juntar com outros colegas.

Foram realizadas catorze conversas entre novembro de 2017 e dezembro de 2018, no contato com três diferentes escolas públicas localizadas em Goiânia/Goiás, totalizando o contato com setenta e dois jovens matriculados no terceiro ano do ensino médio regular, sendo vinte e quatro homens e quarenta e oito mulheres, entre dezesseis e dezoito anos de idade.

Tabela 1 – Sobre as conversas (data, número de participantes, escola, duração)

	Data da conversa	Nº. de participantes	Escola	Duração/tempo de cada conversa
01	19 de novembro de 2017	05	1	53min 47s
02	13 de março de 2018	04	1	52min 43s
03	21 de março de 2018	05	1	45min 32s
04	13 de abril de 2018	06	1	63min 57s
05	07 de maio de 2018	06	2	53min 47s
06	23 de maio de 2018	06	2	55min 42s
07	30 de maio de 2018	04	2	43min 39s
08	04 de junho de 2018	06	2	72min 39s
09	11 de junho de 2018	06	3	73min 47s
10	12 de junho de 2018	05	3	79min 53s
11	13 de junho de 2018	04	3	49min 57s
12	03 de dezembro de 2018	06	1	56min 13s
13	05 de dezembro de 2018	05	2	42min 06s
14	07 de dezembro de 2018	04	3	37min 12s

Todas as conversas foram realizadas de acordo com a disponibilização e apresentação voluntária dos jovens, de forma livre e esclarecida, tendo sido realizadas no ambiente escolar e gravadas utilizando gravador de voz digital Sony Icd-Px 240.

### 5.3 Sobre o espaço da pesquisa: a cidade e suas escolas

O interesse inicial em realizar a pesquisa na cidade de Goiânia/Goiás deve-se, não somente à minha familiaridade com essa cidade, como também a um dado sobre o município: a cidade mais desigual do Brasil seria também da América Latina, e a segunda mais desigual do mundo, figurando como a décima com distribuição de renda menos igual do mundo, de acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos, ONU - HABITAT (2010-2012). Cinco cidades brasileiras estariam entre as vinte mais

desiguais do mundo: Goiânia (10<sup>a</sup>), Belo Horizonte (13<sup>a</sup>), Fortaleza (13<sup>a</sup>), Brasília (16<sup>a</sup>) e Curitiba (17<sup>a</sup>).

Com essa desigualdade, em 2017, Goiânia ocupou a 12<sup>o</sup> posição no ranking das cidades mais populosas do país, com 6.778.772 pessoas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas<sup>31</sup> (IBGE). Importa ressaltar que o fator desigualdade definiu o lócus da pesquisa por entendermos a cidade na perspectiva de um espaço desigual que, de alguma forma, pode fomentar desenhos de futuro que se direcionem de forma combativa à ordem social, podendo a pesquisa publicizar e reconhecer a heterogeneidade social da juventude.

Em dados do mesmo ano, o Censo Escolar/INEP<sup>32</sup> informa 50.038 estudantes matriculados no ensino médio, distribuídos nas 791 escolas públicas e privadas da cidade. Tem-se 415 escolas públicas em Goiânia, com 33.574 estudantes matriculados no ensino médio e 10.547 estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio regular. Em relação às escolas privadas, existem 373 escolas, com 5.255 estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio regular.

Após os trâmites necessários para o início da pesquisa junto aos estudantes, fomos orientados pela Secretaria Estadual de Educação a procurar uma escola específica, localizada na região sul de Goiânia. A orientação veio da possibilidade de acolhimento por parte da direção da escola, composta por pessoas que trabalhavam anteriormente na Secretaria.

A primeira escola com a qual tivemos contato, em 2017, contava com 537 matrículas no Ensino médio, sendo 144 destinadas ao terceiro ano. A escola contou com 130 alunos participantes nos dois dias da avaliação do Exame Nacional do Ensino médio, ENEM<sup>33</sup>. Uma escola em um bairro populoso de Goiânia, com escolas privadas na mesma região.

Ao esgotar as possibilidades de conversas nessa escola, não tendo mais a disponibilidade voluntária dos jovens estudantes, procurei indicações de professores e da coordenação pedagógica para contato com uma nova escola, aberta a receber a pesquisa em seu espaço. Foram recebidas quatro diferentes indicações, que não foram efetivadas por resistência da direção dessas escolas em receber uma pesquisa não vinculada à Universidade Federal de Goiás.

---

<sup>31</sup> Os dados sobre a cidade podem ser acessados de forma interativa na página oficial do IBGE, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>>. Acesso em: 18/07/2018.

<sup>32</sup> Essa é a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar até a última quarta-feira do mês de maio de 2017, sendo os dados públicos e oficializados pelo Ministério da Educação. Dados disponíveis em: <<http://www.vedu.org.br>>. Acesso em: 18/07/2018.

<sup>33</sup> Microdados do Enem/Inep (2017).

Dessa forma, a Secretaria foi novamente procurada, indicando, mais uma vez, uma escola específica com possibilidade de acolhimento por ter em sua equipe pessoas que trabalhavam anteriormente no órgão e estavam acostumadas a acompanhar pesquisas acadêmicas nas unidades escolares.

A segunda escola com a qual tivemos contato, localizada na região norte de Goiânia, em 2017, contava com 676 matrículas no Ensino médio, sendo 174 destinadas ao terceiro ano. A escola contou com 129 alunos participantes nos dois dias da avaliação do Exame Nacional do Ensino médio, ENEM<sup>34</sup>. Uma escola em um bairro populoso de Goiânia, mas contando com apenas duas escolas privadas na mesma região.

Realizando a oitava conversa que compõe a pesquisa nessa segunda escola, no período vespertino, foram vistos vários jovens entrando e saindo da escola, fosse para acessar a sala de informática, que contém um computador com acesso à internet, ou para encontrar com os colegas para estudar ou conversar.

Alguns questionaram sobre a presença da pesquisadora naquele espaço: a pesquisa foi, então, informada a eles, que contaram sobre uma turma de Produção de Texto. A professora dessa turma foi procurada pela pesquisa para falar do que tratavam essas aulas.

Luciana, a professora de Produção de Texto, era aluna de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás. Houve uma conversa sobre o seu trabalho junto aos jovens, que teve início com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que concedia bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dedicassem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometessem com o exercício do magistério na rede pública.

A professora explicou que começou suas atividades na escola em 2017, assim que iniciou o curso de Letras. No entanto, apesar de o vínculo entre a escola e a Faculdade ter sido suspenso, “provavelmente porque esse Programa não existe mais, ou não tem mais verba do Governo... Não sei bem o que aconteceu”, ela continuou com as aulas: “aqui é um espaço de aprendizado meu, e também deles. É uma atividade bem legal, e eu acabo aprendendo muito! Por isso, com autorização da Direção da escola, mantive minha entrada aqui e essas aulas, que servem de apoio para eles” (Luciana). Ela continuou:

São poucos alunos que têm interesse nessas aulas. Eu estou aqui com esses seis alunos, que você conversou, e com outros quatro, que participam das aulas em outro dia, no período da noite, que é o horário que eles podem. Então, eu venho aqui na escola duas vezes na semana. Algumas vezes, vem eu, outras vezes vem uma colega minha. A gente vai revezando, porque para ela é muito importante esse espaço aqui

---

<sup>34</sup> Microdados do Enem/Inep (2017).

também. Estamos vendo um jeito de essa nossa atividade aqui servir como horas de estágio no curso também. A coisa não é tão gratuita assim... Digo, não é um altruísmo nosso, entende? Aqui é muito bom, porque a gente testa algumas práticas pedagógicas. E a gente ganha muita experiência na questão do processo de ensino-aprendizagem, que é uma via de mão dupla, não é mesmo? Eles se interessam, porque começam a entender melhor os textos, começam a entender melhor os livros didáticos, e até mesmo as perguntas das provas. [...] A gente não conversa muito sobre o ENEM, mas todo mês eles fazem uma redação, que a gente corrige de acordo com os critérios do ENEM. Daí, durante o próximo mês, nós vamos corrigindo essas redações juntos. Assim é que construímos nossas aulas. E eles adoram!

Ela explicou que algumas colegas da turma de graduação também continuaram com as aulas de Produção de Texto nas escolas em que estavam envolvidas através do Programa: “é um aprendizado para nós, além das horas que podem contar como estágio supervisionado”.

Tendo o apoio de Luciana, a pesquisa teve contato com a terceira escola, localizada na região central de Goiânia. Em 2017, contava com 277 matrículas no Ensino médio, sendo 70 destinadas ao terceiro ano. A escola contou com 67 alunos participantes nos dois dias da avaliação do Exame Nacional do Ensino médio, ENEM<sup>35</sup>. Uma escola em região de fácil acesso.

#### **5.4 Contextos em diálogo e uma forma de organização do material de pesquisa**

Para além da importância das proposições citadas, a contribuição de Arfuch (2010), Larrosa (2003) e Ferreira e Raimundo (2017) à nossa pesquisa se constrói em articulação com a proposta de contexto na teorização de Jacques Derrida (1991).

A realização e leitura de entrevistas narrativas, em articulação com o reconhecimento de que aquele contexto de diálogo estaria sofrendo influência de diversos outros contextos com que mantém relação dialógica, em um movimento de reverberação insaturável de contextos, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, constrói coerência nesta pesquisa. Há sempre um ou mais contextos que tornam possível a leitura de um texto (DERRIDA, 1991a).

Analisar sobre o que falam os estudantes foi uma tarefa da pesquisa a elaborar, pois, nessa perspectiva, o pesquisador, em sua interpretação, identificaria a narrativa construída na entrevista e como se deu essa construção, atribuindo sentidos a partir de seu foco. O que os jovens nos disseram sobre os sentidos que atribuem ao seu futuro indicam suas construções

---

<sup>35</sup> Microdados do Enem/Inep (2017).



contingentes em relação a tal questão, apontando ou não as interpelações sociais que podem estar contribuindo para a estruturação dessas narrativas.

O texto, no entanto, está além do que o autor quer dizer com ele. Está para além do contexto que é a intenção do falante, considerando a trajetória de chegada da pesquisadora e esses jovens, entre outros fatores. O que é enunciado nas entrevistas nos indica caminhos para a problematização de uma construção que vem marcada por outros caminhos. Cabe ao pesquisador elaborar essa “rede” contextual para desenvolver as suas teorizações.

Ao narrarmos, construímos a nossa própria história, elaboramos deslocamentos com marcas de um passado, de múltiplas referências. Dessa forma, as narrativas se constroem em espaços-tempos de significação, radicalmente abertos. Sendo a entrevista dialógica e relacional, tem-se a existência de “contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem” (DERRIDA, 1991a, p. 25) que apoiam o estabelecimento, mesmo que provisório, de sentidos.

De acordo com a abordagem teórica que privilegiamos, as problematizações não se debruçam apenas nas falas transcritas de nossos entrevistados, mas no diálogo em que essas narrativas foram construídas, evocando questões que saem do escopo do que essas enunciações estão mostrando de forma explícita, em direção a como essas enunciações se construíram.

Levando em consideração o sujeito que se expressa por meio do texto e que também dessa forma se constitui, o foco está nas narrativas que são criadas nas entrevistas, não como testemunho, mas como enunciação de uma história que está a ser narrada de alguém para outro alguém.

Os nossos entrevistados enunciaram repetições-deslocamentos que assim se caracterizam justamente por estarem a dialogar conosco, ou por estarem a se basear em determinado(s) contexto(s), que também ganha(m) atenção da pesquisa.

Desse modo, por exemplo, a leitura da fala do entrevistado está permanentemente acompanhada da pergunta, da entrevista em si e de todo o contexto dessa enunciação: isso não invalida a pesquisa de campo, mas é uma ponderação que precisa ser considerada em leituras posteriores, que não poderão se ater apenas às respostas dadas.

A ponderação é feita para a construção de uma verdade que faz parte de um todo social a ser problematizado, mas não *da* verdade. Justamente por ser dialógica, uma conversa não poderia acontecer independentemente de outros contextos. Não é apenas a resposta ao que está sendo colocado, mas também a tudo que o entrevistado vivenciou e está vivenciando naquele momento, todo o caminho que o levou até aquele contexto, assim como o entrevistador.

Scott (1998) desenvolve a tese de que os sujeitos são constituídos pela experiência. Sai da ideia de que nada poderia ser mais verdadeiro do que o relato da própria pessoa a respeito do assunto que vivenciou, como “prova incontestável e como ponto de explicação originário” (SCOTT, 1998, p. 301), em direção a questões sobre a natureza constitutiva da experiência, ou seja, como a visão de alguém é estruturada através da linguagem e da história:

[...] experiência nesta definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência legitimadora [...], mas sim o que procuramos explicar [...]. Pensar sobre a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz (SCOTT, 1998, p. 304).

A experiência que está a ser documentada a partir da entrevista, portanto, não permite supor uma identidade auto evidente. A partir dessa leitura:

Experiência tanto pode confirmar o que já é conhecido (vemos o que aprendemos a ver), quanto perturbar o que parecia óbvio (quando sentidos diferentes estão em conflito nós reajustamos nossa visão para tomar consciência do conflito ou resolvê-lo – isto é, o que significa ‘aprender com a experiência’, muito embora nem todos aprendam a mesma lição, ou aprendam da mesma forma, ou ao mesmo tempo) (SCOTT, 1998, p. 320).

A leitura das conversas, portanto, consideraria, na medida do possível, todas as estratégias de abordagem como contextuais e contingentes. As experiências contadas são sempre mediadas por outras falas, outros contextos que significam o contexto daquela fala.

O relato de quem vive a experiência não pode ser tomado como prova documental e usado como explicação final, posto que “o que conta como experiência não é auto-evidente nem direto. É sempre contestado [...]” (SCOTT, 1998, p. 324).

Com o apoio de Scott (1998) sobre o teor constitutivo das experiências que serão relatadas, e coerentemente com a proposta de Arfuch (2010) e as contribuições derridianas que a abordagem desconstrutora traz para uma leitura de mundo, as conversas construídas na pesquisa foram concebidas, desenvolvidas e lidas na interlocução com esses autores.

Roteiros abertos para as construções possíveis na troca entre pesquisador e entrevistado, reconhecendo a importância do favorecimento da elaboração e publicização das múltiplas narrativas em torno de temas que lhes dizem respeito, sem perder a direção do que problematizamos: os desenhos (ou não) de futuro da juventude.

A proposta que apresentamos para a organização do material empírico a ser construído pela pesquisa tem sido denominada de *contextos de iteração* nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ (LEITE, 2017).

Essa proposta de organização do material para a análise tem como base tais referências teóricas: as contribuições de Scott (1998) sobre experiência e, também, as contribuições de Arfuch (2010), ao elaborar que as entrevistas narrativas seriam constituídas a partir de um dialogismo, a relação com o outro, do meu contexto com o contexto do outro, que se relacionam com outros tantos contextos para elaborarem sentido.

E, daí, abre uma janela para as contribuições derridianas acerca da noção de contexto, como fundamentalmente aberto e instável, mas passível de identificarmos parcela dos seus rastros constitutivos.

A proposta de definição de contextos de iteração como forma de organização do material para interpretação e problematização intenciona ser capaz de favorecer o reconhecimento das marcas da responsividade das muitas iterações estabelecidas socialmente a respeito daquilo que foi enunciado naquele momento, constituindo o contexto de iteração da enunciação em foco.

Ela tenta considerar toda a troca passível de identificação, que teria levado à enunciação de interesse da pesquisa, o que já constitui uma amostra maior do que o contexto do próprio diálogo: são considerados os contextos que aparentemente estariam fora do contexto da entrevista, o que inclui a focalização arbitrada pela pesquisa.

Focalizamos, portanto, o contexto imediato de enunciação e outros contextos que significam esse contexto, o que inclui teorizações e pesquisa acadêmicas, e entram também outras iterações, o que está circulando na sociedade. Relembre-se que a iterabilidade supõe uma restância mínima para que o significado do que está sendo dito seja repetível e identificável em, através e até em vista da alteração (DERRIDA, 1991, p.76).

A estrutura da iteração implica ao mesmo tempo identidade e diferença, sendo a linguagem em movimento. A significação é contingente.

Torna-se então preciso analisar diferentes contextos que gravitam sobre as falas: em que momento da narrativa ela foi dita, o que foi dito antes e depois dessas afirmações, qual o tema que está em discussão e que levou essa afirmação a ser feita, entre outros. O contexto participa do processo de significação do texto. E o contexto da conversa tem relação dialógica com diversos outros contextos, e assim se reverberam os contextos de forma insaturável.

Enquanto propomos uma abordagem que considera os aspectos próprios da linguagem, segundo teorizações de Derrida (1991a, 1999, 2001), vamos de encontro às perspectivas que procurariam responder o que essa mensagem significa exatamente, e que secundarizariam a instabilidade tanto do contexto quanto da significação do enunciado, trabalhando com um entendimento representacionista da linguagem.

A interlocução teórica que privilegiamos propõe a impossibilidade de sabermos “exatamente” os sentidos de uma mensagem através das palavras usadas no diálogo.

Por isso, com os “contextos de iteração”, podemos organizar a problematização dos caminhos de significação ao relacionarmos o contexto da entrevista a outros contextos que lhe dizem respeito.

Em termos operacionais, já que os contextos se reverberam de forma insaturável, disporemos o material considerando o contexto da construção do enunciado durante a narrativa, ou seja, o contexto mais imediato de cada enunciação, bem como os demais contextos que lhe outorgam sentido. De que forma chegamos àquele momento da conversa, e o que poderia ter dado subsídios significativos para aquela narrativa.

O contexto em que a narrativa ocorre possui relação com contextos sociais mais amplos, o que permite reconhecer sua possibilidade de abertura, já que esses contextos sociais não são, de imediato, identificáveis.

De acordo com Leite (2017a, p. 173), as enunciações, em geral, “não trazem qualquer significação estabilizada que independa do contexto da sua enunciação, dado que não se remete a conteúdos positivos alheios à nossa interpretação”.

Dessa forma, a proposta da pesquisa no que se refere à organização do material de pesquisa é subdividir o contexto de diálogo das conversas realizadas com os jovens, em focalizações parciais, definidas conforme se identificam iterações de interesse para a pesquisa, em recortes que passam a se chamar “contextos de iteração”.

Desse modo, nas conversas, lidas na unidade da sua realização, identificando cada uma como uma narrativa escrita de forma coletiva entre os seus participantes, registraram-se iterações de sentidos relativamente às: a) significações de juventude; b) tempo presente/futuro; e c) interpelações sociais – reconhecidas de acordo com os objetivos da presente pesquisa, na medida em que participam da identificação dos desenhos de futuro dos jovens de ensino médio participantes do estudo.

Configuram os contextos de iteração que organizaram o material das conversas, repetindo/deslocando significações provisoriamente estabilizadas, trazendo restâncias de sentidos que circulam no meio social em que nos situamos, mas também dialogando com teorizações que contribuem para a construção desses sentidos.

Vale ressaltar, aqui, o que afirmamos anteriormente ao desenvolver a interlocução teórica dessa pesquisa: a repetição está a ser relativamente a alguma coisa, assim como o deslocamento está a ser relativamente a alguma coisa. O significado não é indeterminado,

absolutamente novo e disperso, mas estabelecido, de modo provisório e precário, com o apoio do seu contexto de enunciação.

Para a interpretação das narrativas acerca dos desenhos de futuro, dentro dos contextos de iteração anteriormente identificados, indicamos como caminho para as análises três questões a serem respondidas: 1) qual temática estava sendo abordada; 2) qual temática se desenvolveu a partir da narrativa; 3) quais interpelações sociais – escola, família, religião , ambiente de moradia etc. - podem colaborar no contexto de significação das narrativas.

Dessa forma, considerando as contribuições de Arfuch (2010), entre os demais autores que destacamos ao longo desse texto, procuramos ter os subsídios necessários para discorrer acerca dos desenhos de futuro dos jovens de ensino médio público desta pesquisa, destacando o que aparece como possibilidade de futuro para essas populações, para além do trabalho precário e o ensino superior; como os jovens têm interpretado as interpelações sociais relativas aos seus desenhos de futuro; como as narrativas sobre desenhos de futuro dos jovens se constroem no momento de finalização da Educação Básica; qual a relação do tempo presente e do futuro nos desenhos dos jovens estudantes; e como a escola, uma interpelação diária na vida desses jovens, pode ser narrada no que se refere a seus desenhos de futuro.

## 6 AS NARRATIVAS

Indicando como a organização do material de pesquisa e as teorizações anteriormente exploradas colaboraram para a leitura dos desenhos de futuro, neste capítulo apresentamos as conversas organizadas em contextos de iteração, quais sejam: significações de juventude; tempo presente/futuro; e interpelações sociais.

Os contextos de iteração foram identificados de acordo com os interesses da pesquisa em responder as questões acerca dos desenhos de futuro dos jovens de ensino médio público. Há conversas em que prevaleceram enunciações relativas a significações de juventude, ao tempo em que há conversas em que tais enunciações não foram explicitadas.

A delimitação dos contextos foi uma escolha relativamente arbitrária da pesquisa, de acordo com os interesses e fundamentação teórica, posto que todos os temas tratados se sobrepõem em maior ou menor medida.

Desmembrar o material de pesquisa para responder à pergunta sobre como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seus futuros, em aspectos que contribuem para responder a essa pergunta, parte da ideia de que os textos (e contextos), na concepção derridiana, vão se significando e se modificando mutuamente.

Haverá, sim, algumas interseções; entretanto, prevaleceu o interesse em separar a discussão das conversas com os estudantes da pesquisa em três contextos de iteração para melhor inteligibilidade e possibilidade de problematização.

Considerando o caminho para as análises ao responder sobre qual temática estava sendo abordada, qual temática se desenvolveu a partir da narrativa; e quais interpelações sociais – escola, família, religião, ambiente de moradia etc. - podem colaborar no contexto de significação das narrativas, descrevemos a seguir a realização da primeira conversa, que aconteceu com cinco jovens no dia 19 de novembro de 2017.

A escolha da exposição da primeira conversa, especificamente, deve-se ao fato de que essa conversa iniciou o nosso contato com os estudantes, adquirindo perfil exploratório, de primeira experiência com suas narrativas.

Essa conversa ainda nos apresentou uma primeira versão do que as conversas poderiam indicar em relação aos planejamentos de futuro e as interpelações sociais, tornando as nossas escolhas teórico-metodológicas coerentes e coesas com o que estávamos vivenciando com os jovens estudantes.

A primeira conversa apresenta um aparato de contextos únicos, assim como cada uma das catorze conversas. Entretanto, ela se aproxima das demais pelos contextos sociais nos quais os jovens estão submersos, ao passo que se distancia por se tratar de um coletivo específico, de indivíduos com diferentes contextos que colaboram nas suas construções narrativas.

O objetivo de apresentar essa conversa é para que haja, dentro das possibilidades de um texto escrito, o contato do leitor desse texto com a expressão das construções do escopo dessa pesquisa, indicando: como a linguagem depende da interação entre os sujeitos, sendo que esta interação determina os significados do texto; e a relação entre os interlocutores, no aspecto em como ela pode afetar como cada indivíduo se comporta no diálogo.

Essa foi uma forma que encontramos para expressar a consideração, na leitura dessas narrativas, tanto do “falante” quanto do “interlocutor”, e os inúmeros contextos que lhes interceptam.

As catorze conversas foram construídas de forma dinâmica, por interlocução dialógica, em que a pesquisadora buscou levantar questões suficientemente amplas na intenção de que os demais participantes tivessem papel principal.

Em outros aspectos, a descrição da primeira conversa identifica a atenção aos aspectos da linguagem não verbal que existiu em todas as conversas, em coerência com o referencial teórico que orienta a presente pesquisa.

Nessa perspectiva, propõe-se atenção a como se constroem as enunciações, com foco nos muitos e diversos contextos que atravessam a sua realização, o que inclui as condições materiais e as contingências do momento de realização da entrevista.

Cada conversa aconteceu em contextos próprios e únicos, alimentados por contextos mais amplos e heterogêneos que procuramos ler para interpretar as narrativas, sobretudo, no que diz respeito aos seguintes aspectos: possibilidades de futuro para essas populações, para além do trabalho precário e do ensino superior; modos como jovens têm interpretado as interpelações sociais relativas aos seus desenhos de futuro; relação dos tempos presente e futuro nos desenhos dos jovens estudantes; e também as narrativas sobre a escola nesses desenhos, uma interpelação diária nas suas vidas.

Para analisar os contextos das conversas, destacamos as trocas dialógicas explicitadas nas conversas, já que os contextos são impossíveis de serem captados em qualquer tipo de suposição de totalidade. Apresentamos trechos de narrativas, indicando a interlocução com os diálogos que foram construídos na conversa, em coerência com a fundamentação teórico-metodológica de Arfuch (2010).

O destaque da primeira conversa, aqui, acontece para que seja possível acompanhar, ainda que parcialmente, os caminhos investigativos trilhados nas catorze conversas realizadas ao longo da pesquisa.

O número de conversas, aliás, se fecha em catorze pelos limites dados à pesquisa, considerando-a uma atividade prática, haja vista que todos os estudos, conversas e materiais produzidos e organizados são de responsabilidade de apenas uma pessoa. As três últimas conversas alertaram pela possibilidade de fechamento desse momento, pois as iterações remetiam às demais conversas realizadas anteriormente.

Aqui, dispomos de uma análise a partir do que vivemos com esses jovens estudantes do ensino médio público das três escolas em que desenvolvemos a pesquisa. As análises dos contextos podem indicar foco em algumas poucas proposições, que acabam se repetindo, sendo elas ENEM, ensino superior, precariedade da escola pública, entre outros<sup>36</sup>.

São temas pertinentes, sobretudo porque foram amplamente abordados pelos próprios jovens estudantes. Nesse texto, apresentamos outros temas que, de alguma forma, também foram apresentados, embora relacionados àqueles.

Construímos o que podemos dizer sobre o que vimos, com base em nossas conversas, tendo em mente que existem diversas verdades, e diferentes formas de se dizer o que aqui narramos. Importa, pois, que os relatos dos nossos entrevistados podem propor relativo teor ficcional que não desacredita ou inviabiliza a atenção às suas narrativas pela pesquisa, desde que reconheçamos a ficção que constitui a percepção da vida e da identidade como uma unidade linear, apreensível e transmissível.

## **6.1 A primeira conversa realizada com os jovens estudantes**

Em todas as escolas, os professores se mostraram prestativos, colocando-se à disposição para conversar com as turmas do terceiro ano do ensino médio sobre o projeto de pesquisa, e convidando-os a entrarem em contato comigo durante o intervalo para poderem conhecer melhor as intenções da pesquisa, e como se dariam as nossas conversas.

---

<sup>36</sup> As construções narrativas das catorze conversas sintetizam um espaço de construção dos desenhos de futuro: a existência de uma vontade em estudar de forma coerente a uma aprovação no ENEM, embora, concomitantemente, apresentem construções acerca das condições materiais não colaborarem para que isso ocorra: por mais que estudem, parece não ser suficiente para o sucesso no Exame. De algum modo, as conversas sobre os desenhos de futuro gravitam em torno disso.



Na primeira escola pesquisada, durante duas semanas, no período matutino, fiquei sentada em uma mesa perto do refeitório, cumprimentando alguns estudantes que passavam e timidamente sorriam para mim, como uma forma de cumprimento.

Alguns professores sentavam à mesa para conversar comigo, o que de alguma forma despertava o interesse dos estudantes em entender aquele contato dos seus professores com alguém externo à escola que, de alguma forma, estaria interessado em ouvi-los.

Após duas semanas, três estudantes chegaram à mesa em que eu estava sentada, no intervalo, para conversarem comigo. Chegaram falando<sup>37</sup> que “acharam massa alguém se interessar em saber o que eles estavam pensando da vida depois do terceiro ano”.

Por causa do interesse desses jovens em conversar, entendi que o objetivo de pesquisa poderia se instalar além da construção de uma pesquisa acadêmica, tendo uma finalidade maior de contribuir para o reconhecimento da heterogeneidade interna à categoria juventude.

Contei que ficava pensando sobre como, no terceiro ano do ensino médio, eu tinha como objetivo passar no vestibular, sem ter pensado em outra opção. Contei que fiquei pensando que talvez os meus colegas de escola teriam outros planos, e que eles, estudantes daquela escola, poderiam ter os mesmos planos que eu, com foco no ensino superior, ou outros planos, talvez, que eu nem poderia imaginar quais seriam. Também contei a eles que eu questionava, agora, o porquê de tais planos aparecem como naturais.

Eles se animaram com as minhas indagações, e questionaram se poderiam conversar comigo sobre isso para participarem da pesquisa. Expliquei que eu havia planejado, no projeto de pesquisa, conversas com estudantes que se apresentariam de forma voluntária.

Propuseram, então, chamar alguns colegas que também estavam interessados em conversar sobre o assunto, em grupo. Esses estudantes me explicaram que depois das provas do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), estavam conversando entre eles o que fariam depois do final do terceiro ano, e que não se importariam em conversarem com a minha participação.

Dessa forma, realizei a primeira conversa com os estudantes no dia 19 de novembro de 2017, às 09h10, em uma sala na própria escola, reservada para nós, contando com a presença

---

<sup>37</sup> O registro dessas falas (fora das entrevistas formais) se deu por meio de *Diário de campo*, no qual realizei um registro o mais preciso possível das observações dos acontecimentos diários, experiências pessoais no ambiente de investigação, com reflexões e comentários, facilitando o hábito de observar e refletir os acontecimentos do dia de trabalho nas escolas. Ele também compõe o *corpus* empírico da pesquisa.

de cinco estudantes<sup>38</sup>: Gabrielly (17 anos), Ana Clara (17 anos), Gracielly (18 anos), Matheus (17 anos) e Ana Laura (18 anos).

No contexto de diálogo da primeira conversa realizada com esses jovens, que não se esgota no espaço-tempo desse encontro, registraram-se iterações de sentidos reconhecidas de acordo com as focalizações da presente pesquisa, na medida em que participaram da identificação dos desenhos de futuro desses jovens de ensino médio.

Uma das temáticas abordadas foi a questão da necessidade de conversar sobre o futuro pós-ensino médio: “não é que a gente sente necessidade” (Ana Laura), complementada que esse seria um “assunto [que] aparece assim, ainda mais no final do ano e depois das provas” (Gracielly).

Logo depois, expuseram o que lhes afligia naquele momento, trazendo enunciações que interessam à pesquisa por causa da temática abordada: “eu vou continuar vendo as meninas porque a gente é tudo vizinho, mas os meus outros amigos, sei lá se eu vou ver eles depois que sair da escola. [...] Tem uns caras que eu nem saio com eles, só vejo aqui na escola mesmo” (Matheus).

Outra fala interessante foi de Ana Clara, que disse sentir a “necessidade de conversar para saber o que as meninas vão fazer, e até para me dar alguma ideia do que fazer também”. Ela apontou ainda que se sentia “um pouco perdida quando penso que ano que vem não vou ter mais que vir para a escola”.

A temática que se desenvolveu refere-se à possibilidade de aprovação no ENEM. Vale ressaltar que a primeira conversa se deu no final do ano letivo, após as provas do Exame. Nesse cenário, o Exame estava sendo narrado como um marco que finaliza a Educação Básica e a obrigatoriedade de frequência no ambiente escolar. Com o fim da obrigatoriedade, a não frequência significaria, também, o não convívio com os amigos, o que causava algum tipo de insegurança e angústia nesses jovens.

Uma das estudantes contou que algumas colegas de sua turma iriam mudar de cidade. Questionei a razão de elas mudarem, se elas não haviam realizado as provas do ENEM, e o que fariam caso passassem em alguma faculdade em Goiânia. A resposta foi que ela acreditava que “[...] poucas pessoas aqui da escola vão passar, na real. A gente não viu todas as matérias, teve ocupação, que acabou atrapalhando um pouco o calendário, acho que deu uma desmotivada até nos professores viu?” (Gabrielly). A estudante ressaltou, ainda, que

---

<sup>38</sup> Os nomes usados no texto dessa pesquisa são nomes fictícios, preservando a identidade dos estudantes que se disponibilizaram, voluntariamente, a participarem das conversas da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa foi avaliada e aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

acreditava que só quem tivesse feito cursinho fora da escola é que teria chance de ser aprovado no Exame.

Matheus ressaltou que não se sentia preparado porque o ano na escola “[...] tinha sido a maior bagunça”, pois teriam “[...] várias coisas de Matemática que eu não aprendi. E de Física também! Na real, a gente ficou um tempão sem professor de Física, e, quando ele chegou, eu acho que ele não sabia nem por onde começar”. Com um ar de descontentamento, disse em um tom mais baixo que não sabia “[...] por que fui fazer aquelas provas”.

Em um ponto da conversa, foi narrado como o ensino médio é vivenciado pelos jovens. Apontei que “[...] parece que a gente fica um tempão se preparando para terminar o ensino médio e quando chega o final dele a gente fica perdido”. Ana Clara apresentou um tempo fora do ambiente escolar: “[...] passa rápido demais. E no ensino médio não é só estudar para o ENEM, né? Várias coisas acontecem! Eu briguei com minhas amigas, fiquei triste um tempão... Aí depois meu pai saiu de casa, ficou só eu e minha mãe”. Finalizou sua fala ressaltando que “[...] é muita coisa que acontece na vida da gente”, em um momento em que ainda teriam que lidar com “essa do ENEM”. Em tom de desabafo, enfatizou que “[...] tem um monte de coisas acontecendo. Nossa vida não é só estudar né”.

Com os relatos das colegas, Matheus disse, em tom mais alto, que elas deveriam falar isso para a diretora da escola, pois “[...] para ela a gente tem que estudar e passar no ENEM, nem que seja numa faculdade qualquer, só para dar status para a escola”. Com essa afirmação, perguntei a todos se, na escola, existiam conversas com os estudantes para que eles realizassem as provas do Exame, tentando entender se existia alguma interpelação explícita no que se refere ao ingresso no Ensino superior.

Eles apontaram que “nem tem essa possibilidade de não fazer o ENEM na cabeça deles. Para eles todo mundo vai fazer! Tem gente na minha turma que não fez, sabia que não ia passar mesmo. Mas eles nem contaram para os professores” (Gabrielly). Também afirmaram que tem professor que incentiva, “mas aí depois esse mesmo professor fala alguma coisa que desacredita a gente, fica falando que menino de escola pública igual a gente não quer nada com nada e não vai passar” (Gracielly).

Demonstrei estranheza diante do relato da estudante sobre “uma hora eles ficam incentivando a fazer as provas e a estudar para passar, e outra hora eles ficam falando que vocês não vão passar”. Ela complementou dizendo que acreditava que “uma hora eles estressam com a gente e desacredita de nós. [...] Mas a maioria dos alunos são tudo desmotivados, assim como eu, em relação ao futuro. Todo mundo desanimado” (Gracielly).

Iniciando um relato que entendi mais como um pedido de ajuda, Gracielly disse em tom firme e um pouco mais alto que o que havia apresentado ao longo de toda a conversa que “os pais e os professores deveriam prestar mais atenção nos filhos e na gente mesmo em vez de só focarem em si mesmo, sabe? Eu acho que a gente ia ter mais motivação se tivesse mais incentivo dos pais e dos professores”.

Diante do relato da colega, os demais alunos não iniciaram nenhuma conversa em relação aos pais. Matheus destacou a questão dos professores, relatando que alguns dão aula “jurando que a gente não vai passar mesmo”, ao tempo em que também existem professores que falam que eles precisam tentar, “se dedicar e tal que a gente passa sim! Mesmo que não seja na pública [...], os professores aqui não acham que a gente vai passar na pública não [...]”.

Tentei retornar à questão dos pais, que ainda não tinha sido inserida na perspectiva de incentivo, apenas no relato de Ana Laura, sobre as suas dificuldades familiares. Questionei, então, se os pais não acreditavam também neles, assim como eles apontavam em relação aos professores. Ana Clara desabafou, ressaltando sua preocupação em relação a um futuro profissional: “Não vai dar para ficar em casa à toa”.

Matheus concordou com a colega, afirmando que “só emprego que paga só um salário mínimo. Aí a gente não muda de vida”. Na mesma perspectiva, Ana Clara continuou: “E eu não quero ficar trabalhando num lugar ruim porque eu quero ter filhos, quero dar o melhor para eles. Mas cursinhos são caros e exigem tempo, e eu não tenho tempo e nem dinheiro, vou precisar trabalhar para ajudar em casa”. Finalizou sua fala com um tom melancólico, em um tom de voz um pouco mais baixo que o anterior: “infelizmente, agora eu não sei o que vai acontecer”.

Gracielly, que havia indicado a questão da falta de atenção também dos pais, não se manifestou nesse momento, mas ouviu a fala da colega Gabrielly fazendo sinais positivos com a cabeça, concordando que:

[...] às vezes a gente precisa de mais atenção do que os outros acham, sabe? A gente, jovem, precisa de mais atenção do que eu acho que os pais acham que a gente precisa, sei lá. Às vezes eles estão preocupados com alguma coisa tipo a escola e tal, e, na verdade, a gente está nem aí para a escola, tá é com outros problemas na vida que atrapalham a escola, e aí eles não querem nem saber! Só querem saber que a gente venha para a escola direito. Daí a gente vem, mas às vezes não está com cabeça para prestar atenção na aula (Gabrielly).

Na tentativa de que eles falassem mais sobre a questão da de atenção, perguntei se estavam a relatar sobre “outros problemas que interferem no dia a dia”. Gabrielly, então, relatou um episódio em que passou por uma dificuldade e não obteve compreensão familiar: “tipo uma vez eu briguei com uma amiga minha e eu nem podia conversar com minha mãe,

que se eu falasse alguma coisa para ela, já ia perguntar se era aqui da escola. Fica fissurada com essa coisa da escola e esquece que as vezes a gente tem outros problemas, né?”.

Fiz sinal positivo, apresentando que eu havia entendido a sua colocação, e questionei, retoricamente, que “os pais, professores e o pessoal da escola ficam preocupados em vocês estudarem e esquecem que vocês precisam ter condições para estudar”. Ana Clara, prontamente, respondeu que seria “isso mesmo, professora! Quando a gente está chateado com algo, não tem cabeça para estudar, para pensar nas matérias”. Matheus logo interferiu, com tom de voz alto, com “nossa, é verdade!”.

Gracielly, que até então não havia voltado à conversa, estando apenas prestando atenção nas questões colocadas pelas colegas, voltou a apresentar insegurança em relação aos pais:

Aí é só um exemplo, professora. Tem vez que a gente não sabe mesmo o que vai fazer depois que acabar o ensino médio. Tem gente que tem certeza que não vai passar. É aí? Como enfrentar os pais? Porque a escola, a gente vai sair mesmo [...] Mas e nossos pais? Se eu não passar sei nem o que falar para eles, né?

Gabrielly ressaltou que a “vida toda praticamente eu queria ser médica, mas fui pesquisar mais e vi que na enfermagem talvez seja mais fácil [...] Mais fácil passar no ENEM e também terminar o curso, né, professora?”. Apresentei feição de dúvida, de que não estava entendendo o que seria mais fácil, e ela complementou, dizendo que acreditava que “quem faz Medicina é tudo rico, né? Eu não tenho dinheiro assim não! Depois, lá no curso, eu às vezes não vou ter condição de fazer as coisas que os outros alunos vão ter”.

Logo Ana Laura contou que “queria fazer Direito, e logo arrumar um estágio na área. Tem uns estágios que são pagos, né? Aí eu ia conseguir estudar e ainda fazer o concurso para delegada civil, que é meu sonho”. Ela indicou que a escolha pelo concurso foi um incentivo de sua mãe, “porque, uma vez, ela conversou comigo sobre como é, e eu achei massa”.

Enquanto as colegas comentavam, Matheus estava reflexivo, olhando fixamente para um ponto qualquer da sala. Logo após a fala de Ana Laura, disse que até sonha em fazer uma faculdade, por influência de seus pais:

Tenho esse sonho por causa dos meus pais, né, que não tiveram essa mesma chance, nem de prestar um vestibular, fazer a prova do ENEM, sei lá como era na época deles. Eles me apoiam, me ajudam demais nessa questão de estudar, porque daí eu nem trabalho, né? Eu só estudo mesmo porque eles querem me ver formado. Daí se eu não passar no ENEM, eu vou tentar fazer algum curso técnico, que já é uma formação, né, professora?

Ele contou, então que havia marcado como opções de curso “Direito, Engenharia e Ciências Sociais”. Sorri e comentei que seria “cada curso em uma área”. Ele riu e disse que a

ideia era fazer algum curso, pois não havia nada por que ele se interessasse muito. Relatou, então, que sempre havia trabalhado “de peão [...] já trabalhei de motoboy... daí, quando penso em algum curso, assim, eu nem sei direito como é que funciona”.

Após uma conversa sobre como Matheus chegou aos três cursos indicados, Gracielly, que havia tensionado a conversa sobre a falta de atenção dos pais e professores em relação às angústias dos jovens, perguntou, com voz um pouco mais baixa do que antes, se podia desabafar. Todos, juntos, concordaram que sim.

Desde a infância eu sempre tive muitos sonhos, mas pouco investimento neles. Sonhos básicos como ter uma família unida, uma casa boa, e principalmente nos estudos, e essa parte não me considero satisfeita, porque nunca fui uma boa aluna, nem tenho mais esperanças, na verdade, sobre minha vida estudantil. Para o futuro eu penso em apenas viver um dia de cada vez, não vejo motivos para me iludir na esperança que minha vida vá melhorar, a não ser que eu tome uma atitude em relação a isso. [...] Pois é. Já pensei em ser de tudo nessa vida! Desde a Medicina até engenheira. [...] É... Mas então, mas hoje eu penso somente em estudar música. [...] É, música! Sempre foi o motivo de meus olhos brilharem! Até o momento não se tornou realidade, nunca tive oportunidade nem de aprender a tocar violão, mas essa é a única coisa que me motiva a continuar tentando. [...] Mas assim... Eu sinto uma deficiência muito grande de investimento pelo governo na educação. Olha nossas salas de aula! Minha prima, que estuda em colégio particular, tem aula de violão! Só que ela não quer aprender... [...] É isso que eu sinto em relação ao meu futuro. Muito bonito falar de planejar o futuro, professora, mas para nós aqui não tem isso não. Planejar a gente não planeja. A gente fica é sonhando com o futuro. [...] Por isso, professora, que eu falo que os pais, os professores e as pessoas mesmo deveriam prestar mais atenção na gente do que ficar cobrando! Igual eu penso que, aqui a gente tem Educação Física né? Às vezes, o professor de Educação Física sabe tocar violão, podia até ensinar a gente, mas eles nem querem saber quais são nossos interesses, o que a gente tem vontade de fazer, de aprender. Acha que é só essas matérias aí que a gente nem vê muito sentido. Fica decorando para fazer prova, e, no final, a gente tudo vai concluir o ensino médio sem saber nada.

Todos os presentes na conversa ficaram impactados com o desabafo da colega, que foi interrompida algumas vezes com frases de incentivo, como “continua tentando que um dia você consegue” (Gabrielly), e também com a empatia dos colegas: “[...] a gente não tem muita oportunidade mesmo! Às vezes queremos ser alguma coisa mas as nossas condições não dá” (Matheus). Gracielly finalizou sua frase com um “então professora, é isso que eu acho”, com uma voz e feição de desânimo. Mas apontou ainda que todos tinham “uns planos”: “tipo a gente sonha! Já que sonhar é de graça!”.

## 6.2 Algumas reflexões sobre as conversas com os jovens estudantes

Com todos rindo, a primeira conversa foi finalizada. Apesar da risada, algo que se apresentou na primeira e nas demais conversas foram os encerramentos a pedido dos

participantes, que demonstraram cansaço, fosse pelas expressões faciais ou pelas próprias palavras: “já estou meio cansada” (2ª conversa); “sabe por que eu fico cansada só de pensar? Porque uma escolha errada hoje eu vou ter que carregar as consequências para sempre” (4ª conversa); “estou cansada e quero ir embora” (10ª conversa).

A partir da quarta conversa, comecei a notar que o cansaço exposto poderia estar relacionado com a temática da conversa, que se apresentava desgastante no decorrer das construções narrativas. Isso aparentava ser devido ao grau de cobrança ao qual relatam estar submetidos no ensino médio em relação ao futuro, mas também por um certo descontentamento com as possibilidades de futuro que lhes são colocadas, distanciando, em geral, o que querem do que está ao seu alcance, narrados como “sonhos”. Em todas as conversas, o ânimo inicial deu espaço a um desânimo, no decorrer das narrativas, em continuar conversando sobre seus planos e futuros.

Sonhar, tendo como referência os desenhos de futuro, foi verbo presente em todas as conversas, embora a décima primeira conversa não tenha relato direto utilizando-se a palavra “sonho”. Essa conversa foi definida pela primeira fala, que alinhou futuro com uma carreira profissional, não sendo esse alinhamento questionado pelos demais estudantes. Diferentemente das demais conversas, não surgiram como desenhos de futuro carreiras profissionais que fossem narradas como “sonho”.

O curso de Medicina é um exemplo de desenho de futuro que apareceu na maior parte das conversas como “um sonho”. Apesar de ser uma possibilidade que é dada como real para esses jovens, que podem concorrer a uma vaga em qualquer curso de graduação em qualquer universidade pública do país, a aprovação em um curso concorrido, como Medicina ou Direito, é colocada como impossível diante das condições de preparação para o ENEM. Gislaine, estudante que participou da última conversa, relatou de forma bem objetiva: “A gente de escola pública não passa para Medicina. Quer dizer, passa! Mas quem passa são aqueles alunos que são exceção mesmo!”.

Gislaine tem razão. Os dados do ENEM, disponibilizados pelo INEP (2018), com base nas notas de quem fez a prova em 2017, mostram que quanto melhor a condição socioeconômica do estudante, maior sua nota no Enem tende a ser. Condições como renda familiar do aluno, o tipo de escola – pública ou privada – em que estudou e até se ele tem ou não internet em casa estão, quase sempre, ligadas a ter um bom ou mau desempenho. Isto não significa que viver na pobreza ou na falta de estrutura é determinante, mas que esses fatores são muito relevantes para o sucesso dos alunos. No Enem, 1 a cada 4 alunos de melhor

condição econômica consegue uma vaga na universidade pública, enquanto em piores condições, são 1 a cada 600 (INEP, 2018).

A questão sobre a aprovação no curso de Medicina foi a temática central da sexta conversa, sendo construídas narrativas a partir de uma não possibilidade de concretizar esse “sonho”, colocando-se como necessidade a existência de desenhos alternativos.

Durante grande parte da minha vida eu quis cursar Medicina em alguma universidade pública! Esse desejo surgiu em mim no início do ensino fundamental, eu acho. E eu estava com essa ideia até pouco tempo atrás. [...] Então... [risos]. Eu penso em desistir de Medicina porque é isso, olha como todo mundo olhou para a Wanessa! O curso que a gente está escolhendo [Medicina] é considerado impossível para a gente, pobre. E isso acaba aumentando as minhas inseguranças, porque aí eu duvido muito de mim, da minha capacidade de fazer uma boa prova do ENEM [...]. É que pobre... não sei explicar, mas vou tentar. Não é porque a gente é pobre que a gente não vai conseguir. Quer dizer, é porque a gente é pobre. Porque a gente não pode pagar uma escola particular boa, porque a gente não vai poder ficar todo o curso só por conta de estudar também. Tipo, já é muita vantagem eu não estar trabalhando esse ano, mas é porque os meus pais querem que eu faça uma faculdade. Mas tipo, eu tenho que trabalhar, senão as coisas apertam, sabe? Tem os boletos para pagar [risos]. E muitas vezes eu fico imaginando entrar na faculdade e não ser inteligente o suficiente ou até mesmo não gostar do curso.

Eu não tenho outro plano. Eu espero um dia conseguir me tornar médica da família, que é o meu maior sonho. Cuidar e conseguir salvar vidas... claro que eu queria ter alguém aqui para me dizer assim, o que eu devo fazer, o que vai dar certo se eu fizer, ou alguém para dizer para mim sempre para eu não desistir, porque eu sou capaz e que eu vou realizar os meus sonhos, seria muito bom, viu?

Diante de sonhos e desenhos serem construídos nas narrativas de forma distinta, principalmente no que se refere a uma formação no ensino superior, a quinta conversa foi marcada por uma discussão sobre o que é possível para o futuro desses jovens. Essa temática, aliás, gravitou em todas as conversas, apresentando-se nas narrativas a partir de construções acerca dos problemas da educação pública brasileira que, de acordo com esses jovens, têm descartado do cenário da educação pública superior os alunos das escolas públicas:

Achei interessante isso de conversar sobre o que a gente está pensando sobre o futuro, tipo em relação ao que a gente planeja. [...] falar tipo sobre os nossos sonhos ou sobre o que a gente está planejando real. Bom, uma coisa é o que a gente sonha para o nosso futuro, né? Tipo sonho mesmo. Ah, eu queria ser médico, morar em uma casa massa, com piscina, quartos grandes, um banheiro para cada pessoa... sei lá, cada um tem um sonho, que sei lá, um sonho que faz parte das suas doiduras né? Aí outra coisa é o planejamento real, tipo do que é possível.

Mas é muito real mesmo a diferença entre o que a gente sonha para a nossa vida e o que é possível acontecer, tipo o que está mais próximo da nossa realidade. Teve vezes que chorei por não saber o que fazer, embora eu faço isso até hoje né... chorar! Eu choro porque às vezes dá um medo de crescer, tipo de terminar a escola e ter que assumir algumas responsabilidades.

Sim, essa questão de sonho e realidade é real, mesmo! Mas sei lá, eu fico pensando no meu caso. Em 2014 eu estava indo super bem lá no Goiás [Esporte Clube], time que eu jogava futebol. Mas como eu estava entrando no ensino médio, tive que parar



de jogar, pois a ideia dos meus pais era eu ficar estudando tipo de forma integral. [...] Nunca me iludi sobre o futebol, pois sei que é muito grande a concorrência e que o estudo vai me dar um bom futuro de forma mais garantida. Mas fico triste porque as pessoas me elogiavam muito quando viam eu jogando bola. E isso me faz pensar se eu fui covarde, sei lá. Covarde por não ter corrido atrás do meu verdadeiro sonho. Penso que se eu tivesse ido atrás, o meu sonho podia ser hoje a minha possibilidade de realidade, né! Sempre tive o sonho de ser jogador profissional de futebol, mas deixei passar.

Mesmo diante das dificuldades narradas para os alunos de escolas públicas no que se refere ao ingresso no ensino superior, as narrativas apresentaram o ENEM como um “caminho automático” após o encerramento da Educação Básica. A décima primeira conversa foi a única que apresentou a construção de que não ter desenho de futuro, incluindo a não certeza de realização das provas do Exame, como um desenho de futuro: “eu tenho o plano de não ter planos para o futuro, especificamente”.

Todos que participaram dessa conversa estavam decididos em fazer um curso de graduação ou um curso técnico, já que cursavam de forma concomitante um curso de qualificação profissional oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. Mas essa decisão se perdia no decorrer das narrativas diante da obviedade, segundo os estudantes, de uma não aprovação no Exame.

A partir do discurso da própria Secretaria de que a qualificação profissional seria um auxílio para a empregabilidade deles, não garantindo, no entanto, um emprego, todos estavam cientes de que uma formação superior não necessariamente melhoraria a vida deles no que se refere às necessidades materiais, mas que seria a melhor decisão se estivessem buscando mudar as suas condições de vida.

Construções sobre a importância da formação superior e a insistência nesse caminho foram desenvolvidas principalmente na terceira conversa:

Eu não sei o que acontece, mas assim... para quê essa insistência em a gente fazer o ENEM? Acabou o terceiro ano, acabou a nossa vida na escola. Os professores nem vão lembrar da gente, aí não entendo essa preocupação em a gente fazer algum curso, se formar, sei lá.

Eu penso em fazer a faculdade de Turismo porque eu acho importante ter um curso superior. Quer dizer, eu nem sei se eu acho importante, mas eu acho que vou ficar mais tranquila se eu tiver, porque, se acontecer alguma coisa errada e eu não ter esse curso, todo mundo vai ficar me enchendo o saco falando que falou para eu estudar e eu não quis. Então eu penso em fazer.

Eu penso nisso também, e eu também conheço gente que tem só o Ensino médio e que trabalha, ganha bem e é muito feliz também. Tipo assim... sei lá. Eu acho que o Ensino médio você tem que fazer, porque quando você tem só o ensino fundamental fica mais difícil de você conseguir um emprego bom, que você vai poder ganhar mais que um salário mínimo. Mas agora, fazer curso superior, às vezes não precisa. Você pode fazer outra coisa. A minha vizinha, por exemplo, ela não tem curso superior não. Ela faz um curso de beleza, eu acho, alguma coisa assim, sei lá,

estética eu acho, e tem um salão tipo na frente da casa dela. Ela ganha super bem, trabalha em casa, faz o que gosta, não tem patrão, não tem chefe e é toda feliz. Ela não tem curso superior e é alguém na vida, sabe.

Importante ponderar essas narrativas com as estatísticas que apontam empregabilidade e remuneração proporcionais aos anos de escolaridade. Há um levantamento do Ministério do Trabalho (2018) que mostra que a renda de quem tem formação no ensino superior chega a ter um rendimento 169% maior de quem tem apenas o ensino médio. E um estudo da Fundação Getúlio Vargas que demonstra que a educação e os rendimentos salariais estão muito mais conectados do que se pode imaginar. De acordo com a pesquisa, cada ano de estudo completo, aumenta o salário em média quase 15%. Uma pessoa que conclui o ensino médio pode ter um salário três vezes maior do que uma pessoa que não tem.

A questão que se construiu nas conversas, a partir do questionamento sobre a importância do ensino superior, no entanto, sempre voltava mais à falta de preparo para o ingresso do que para o questionamento da importância de uma formação acadêmica, conforme se pôde perceber através das construções narrativas.

Quem é de escola pública e passa no ENEM, tipo que tem uma pontuação boa, geralmente é porque fez esses cursinhos [particulares/privados], porque pelo o que a gente tem aqui na escola, é muito complicado passar. Só se for em cursos mais básicos, tipo para ser professora, fazer História, Sociologia, Biologia, esses cursos assim. Uns cursos que tem mais vaga do que gente querendo entrar. Mas a gente que quer fazer Psicologia, Medicina, Direito... não tem jeito! Com o que a gente estuda aqui a gente não passa nem na porta! Aí os planos de futuro ficam tudo nos sonhos mesmo, viu! (3ª conversa).

Todos os cursos vão ser difíceis para a gente que é de escola pública, que não sabe nem escrever direito, que não sabe nem ler direito também. Acho que a gente vai ter dificuldade com uma rotina de estudo de faculdade. Não sei ainda se a gente pode fazer faculdade, às vezes é um sonho perdido, sabe? Não sei se é coisa para nós (2ª conversa).

As denúncias em relação à escola pública situaram o que foi narrado como as principais dificuldades do ensino médio. As dificuldades da vida são apontadas como condição importante nas experiências como estudantes de ensino médio, elencando-se responsabilidades e pressão para o ingresso no ensino superior, apesar da má qualidade da Educação Básica pública, como os principais desafios, chegando-se a classificar de período turbulento os anos de ensino médio: “as coisas nesses últimos anos não foram nada fáceis, me diziam que o ensino médio era bom por ser a melhor fase de nossas vidas, mas ao mesmo tempo é muito turbulento, né? Eu não imaginava que seria tanto. Estou aqui porque sobre o futuro eu ainda não sei” (3ª conversa). A suposição de turbulência desse período foi evidenciada quando os estudantes participantes de três diferentes conversas entenderam que a

pesquisa estava relacionada a algo sobre “teste vocacional”, tendo sido esse o motivo de terem manifestado interesse em participar da conversa, embora a temática tenha sido um equívoco.

O engano, no entanto, indicava a necessidade de “conselhos”, como eles mesmos disseram, em relação aos seus desenhos de futuro. Sentiam-se, segundo eles, “perdidos”, precisando de alguém para ajudar a “organizar o que a gente deve fazer”.

Esclarecido o equívoco, foram questionados sobre o interesse em conversar logo que entenderam não ser um teste vocacional: “[...]conversar sobre os nossos planos é massa! É massa saber que tem alguém interessado em nos ouvir sobre isso” (8ª conversa).

Miriam, estudante que participou da penúltima conversa dessa pesquisa, ressaltou que seria legal conversar com alguém porque os “[...] planos tem que estar de acordo com a nossa realidade”, indicando ainda que o momento em que vivem, o final do ensino médio, faz com que “[...] a gente meio que cai a ficha de ter que abandonar o que a gente sonha e pensar em algo mais real”.

A tensão narrada como característica dessa “fase da vida”, qualificando assim o ensino médio, é o pano de fundo de cinco diferentes conversas que apresentaram como uma das temáticas principais a depressão.

Eu comecei a refletir sobre o que eu quero para o meu futuro. Assim, não que eu não estava pensando antes, mas eu comecei a pensar tipo, o dia todo, sabe? [...] E o que me influencia é isso, é pensar na minha família e nessas estabilidades que eu penso que tem que ser o meu objetivo mesmo. [...] Tem que ser porque eu acho que é condição para eu ser uma pessoa feliz, sabe? (9ª conversa)

A sociedade é muito cruel, não aceita que a gente fraqueje ou desistamos. Errar não é aceito, e a gente acaba ficando com muito medo de fracassar. Você sabe muito bem disso [olhando para a colega Amanda]. Ser uma psicóloga é meu sonho. E não ter que ver pessoas próximas a mim sofrendo por depressão ou ansiedade também é um sonho. Para poder entender o que me faz ser tão ansiosa também é uma das minhas razões de querer fazer o curso de Psicologia (10ª conversa).

É um tormento ter que escolher uma profissão, sei lá, acho a gente muito novo para escolher o futuro, chega a ser um pouco desesperador. Porque você passa o ano estudando para fazer o ENEM, depois escolhe um curso que não gosta, sei lá, que não vai dar conta de trabalhar. Aí você vai ter que estudar de novo para o ENEM, né? Porque depois de um ano a gente esquece tudo que aprendeu aqui na escola (12ª conversa).

O terceiro ano acabou, gente! Eu acho que agora é o momento que a gente tem para tomar as decisões da nossa vida, e são decisões importantes. Porque se eu decido não fazer curso na faculdade, eu só vou poder me arrepender e tentar de novo no outro ano. Então eu preciso pensar em tudo, né? [...] Eu cheguei a esses planos tem pouco tempo. Na verdade, eu nunca tinha parado para pensar muito nisso. E o ano todo eu fiquei estudando sim, porque eu gosto de estudar, mas eu não fiquei me pressionando para seguir algum rumo, tipo algum curso. Eu fiquei o ano inteiro ansiosa, pensando sobre o futuro, mas assim, sem pressão. Não sei explicar! [risos] Não tem como falar que a gente não pensou sobre tudo isso durante o ano, mas eu pensei de uma forma saudável, eu acho. Tinha gente que chorava na aula! (13ª conversa)

Apesar do interesse em desenvolverem desenhos de futuro, todas as narrativas indicavam entraves sociais que colocariam seus planos como impossíveis, o que não significa que esses jovens não estavam a planejar o futuro, de todo modo.

Esses entraves foram comumente narrados como dificuldades do ensino médio, justificados pela baixa qualidade da educação pública brasileira. Eles narraram uma falta de preparação não apenas para o ENEM, mas também uma preparação para uma vida social, “fazendo sentir o peso das responsabilidades de ser adulto” (6ª conversa), relatando ansiedade e desamparo no que se refere às suas vidas fora do ambiente escolar, em aspecto coletivo e social, além dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Essas conversas foram finalizadas com uma fala da pesquisadora para que os jovens procurassem ajuda, caso sentissem necessidade, afinal, todos tinham histórias de vida importantes, estando focados em ter uma vida melhor. Foi conversado sobre como algumas pessoas conseguem lidar com pressões de forma tranquila, e outras precisam de ajuda, de acolhimento, e principalmente de orientação.

Quem sentisse tristeza ou sem energia para o dia a dia, que procurasse conversar com os pais, com pessoas em quem confiassem ou com a coordenação pedagógica da escola, que poderia encaminhar para um acompanhamento psicológico. “Não é besteira, gente! Isso é muito importante! É importante que vocês não lidem com isso sozinhos”, alertei.

Diante das construções acerca da qualidade do ensino médio público que, de acordo com os jovens, vem condicionando seus desenhos de futuro, visibilizando a oportunidade de uma formação educacional superior como o caminho a ser seguido ao tempo em que não possibilita a efetivação desse futuro, já que não fornece a formação mínima exigida (proposição aplicável a todas as conversas, sem a ocorrência de narrativas contrárias), como falar sobre desenhar algo para o futuro?

Se, de alguma forma, os desenhos já estavam, segundo os estudantes, sendo oferecidos a eles prontos, a partir do ingresso no ensino superior, ou com traços já marcados, possibilitando poucas alterações, como falar em reconhecimento de uma heterogeneidade social da juventude, que, muito provavelmente, não ingressará na formação superior?

### **6.3 Contexto de iteração: significações de juventude**

Iniciar a leitura das narrativas dos jovens de ensino médio público que participaram desta pesquisa a partir do contexto de iteração denominado significações da juventude foi uma

escolha intencional, haja vista que existiu uma preocupação inicial, nos estudos que compuseram nosso referencial teórico, acerca de como seriam identificados esses jovens.

Pesou, ainda, o entendimento de que a noção de juventude é construção historial, que responde a condições sociais específicas, textuais, contextuais e contingentes – qualificações que abraçam o nosso referencial teórico e que nos acompanharam ao longo de toda a pesquisa. Sabendo que existe a ideia, no senso comum, de que o futuro está sempre, de alguma forma, em planejamento, quando pensamos em desenho de futuro enquadrando aspectos de construção de identificações, existe um potencial específico em relação à juventude, conforme destacamos anteriormente em estudos desse texto.

Quando discutimos os estudos sobre juventude, recorremos anteriormente às contribuições de Schwertner e Fischer (2012), que mostraram a necessidade de problematização do entendimento do jovem ainda como um sujeito no qual se depositam as expectativas da família e da sociedade, em geral, como um projeto de futuro.

As construções narradas dos desenhos de futuro não fogem a essas expectativas indicadas pelas autoras. A família tem sido peso importante em relação aos caminhos a serem seguidos após a finalização da Educação Básica<sup>39</sup>, mas também a escola e a sociedade em geral. A vontade dos pais tende a coincidir com a normatividade social: o principal traço do desenho de futuro sendo o ingresso no ensino superior.

Esse ingresso, sendo narrado como um sonho dos pais/família, quando não uma realização que foi transposta aos filhos por não poder ter sido realizada por eles, aponta uma identificação da juventude como um espaço tempo de atendimento das expectativas da família e da sociedade, em geral, ou seja, como um projeto de futuro.

A partir das narrativas, temos a recorrência de uma enunciação que coloca que o ingresso no ensino superior significaria “dar certo na vida”, direcionado como o objetivo final da Educação Básica. E a pressão da família também é pressão da sociedade. Pressionados “por todos os lados”, estariam os jovens, no final do ensino médio, preocupados com seus futuros e considerando esse um momento de entrada na vida adulta, concretizada, prioritariamente, a partir do ingresso no ensino superior.

Uma das narrativas se inicia da seguinte forma, após as apresentações pessoais e a fala de alguns colegas em relação aos que entendem sobre desenhos de futuro: “Para falar dos

---

<sup>39</sup> As interpelações sociais referentes à família (pais/responsáveis) serão tratadas no tópico sobre o contexto de interação denominado interpelações sociais, ainda neste capítulo. Neste momento, destacamos como essas interpelações acabam por contribuir nas construções no que se refere às significações de juventude.

meus planos, eu acho que preciso antes falar dos planos da minha mãe”. A partir daí, foi apresentada a construção de uma trajetória orientada pela família:

É que o sonho da minha mãe era me manter no ensino fundamental em uma escola particular. Não foi possível, porque, no final do quinto ano, o meu pai perdeu o emprego. [...] Foi bem difícil. Ele trabalhava em um hotel, e o hotel meio que faliu, teve que demitir um monte de gente. [...] Não, ele não ficou muito tempo desempregado. Só que ele começou a trabalhar em uma indústria com o salário bem inferior, então, a gente teve que reajustar as contas lá de casa, né? Aí eu vim para o ensino público. No começo, foi um choque, mas agora eu já estou acostumado. No fim do meu ensino fundamental, tipo para entrar no ensino médio, eu consegui uma boa escola, né? Eu estudei muito para conseguir vaga no Colégio Militar, que é uma escola muito boa. Eu busquei Deus, viu? Peguei firme nos estudos e passei na prova. Mas aí eu não me adaptei lá na escola. [...] Umas regras malucas que eles têm lá. E eu acabei reprovando em uma matéria, fiquei com dependência... Foi um rolo! Aí eu saí de lá e vim para cá. Minha vida mudou bastante, porque eu tive que tomar algumas decisões, tive que amadurecer bastante, porque não dava para dar esse desgosto para minha mãe, porque ela ficava se sentindo muito cobrada. [...] Ah, tipo de eu ter que ter saído lá na escola que eu estudava, sabe? Ela achava que meio que isso tinha me desandado. Mas aí eu vou entrar no curso de Medicina, e ela vai ficar orgulhosa, com certeza! Estou pedindo bastante a Deus, é, estudando igual a um condenado, porque, se Deus quiser, eu vou conseguir uma vaga (8ª conversa).

A construção indica não apenas a relação dos desenhos de futuro com as expectativas familiares, mas também como o processo de construção desses desenhos passa por um processo de amadurecimento, em que se sobressai a hierarquia familiar, “porque não dava para dar esse desgosto para minha mãe, porque ela ficava se sentindo muito cobrada”. Sem ter responsabilidade sobre a sua trajetória escolar, interceptada por questões trabalhistas de seus pais, levando-a à escola pública.

A pesquisa que aqui se apresenta tem em suas narrativas a construção de uma juventude que se reconhece a partir da condição estudantil, no limiar do que viria a ser a vida adulta: o processo de amadurecimento, o vir-a-ser adulto, passa pelo ambiente escolar.

Em geral, fala-se em adolescência<sup>40</sup> como encerrada no ensino fundamental; no ensino médio, como juventude; e ensino superior, como adultez. O estudante universitário é identificado como adulto, o que é uma atribuição muito peculiar ao contexto das conversas de nossa pesquisa, pois, usualmente, o universitário é identificado como jovem.

Isso não coincide com várias enunciações razoavelmente estabelecidas socialmente. Seja no Estatuto da Juventude<sup>41</sup>, estabelecido pela Lei n.º 12.852/2013, seja no senso comum,

<sup>40</sup> Há apenas uma fala, especificamente, que parece confundir adolescência com juventude, localizada na 12ª conversa: “[...] é, sei lá, mas dá uma felicidade saber que não vou ter que vir para cá todo dia. Acho que o sonho de todo adolescente é terminar logo o ensino médio e enfim entrar no mundo real sabe, mundo do adulto” (12ª conversa). De modo geral, há a relação adolescência com ensino fundamental, juventude com ensino médio, vida adulta com universidade.

<sup>41</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) desmembra a categorização juvenil: estabelece que adolescente é o indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos, adolescentes-jovens entre 15 e 17 anos, os jovens-jovens com idade entre os 18 e 24 anos e os jovens adultos na faixa-etária dos 25 aos 29 anos.

os estudantes universitários parecem ser, com maior frequência, considerados jovens, não adultos. Consideraram-se jovens sujeitos com idades entre 15 e 29 anos, segundo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) e adolescentes sujeitos com idades de 12 a 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Conversando sobre as trajetórias escolares, a construção seguinte é um exemplo de como eles constroem o limite entre adolescência e juventude, relacionando o ensino médio com o ser jovem:

Quando eu estava no ensino fundamental eu também não pensava muito no futuro. Eu acho que isso é normal, porque a gente ainda meio que é criança, adolescente... Não é ainda jovem, né? [...] Uai, eu acho que jovem é quando você já tem um pouco de responsabilidade, as pessoas confiam mais em você, e esperam mais de você. Adolescente você ainda pode vacilar, porque você ainda é tipo meio que criança, meio que está crescendo. Entende? [...] Deixa eu ver se explico melhor... No ensino médio, você já é jovem, porque você já tem mais responsabilidades, você já tem que pensar no seu futuro, você já tem que começar a pensar que você vai ter que se virar na vida. Quando você é adolescente, você ainda pode contar quase que cem por cento com os seus pais, ou responsáveis. Quando você está no ensino médio, você meio que não tem mais responsáveis, apesar de continuar tendo pais [risos de todos] (11ª conversa).

Na discussão do que se considera adolescente/jovem/adulto, um artigo publicado na revista científica *Lancet Child & Adolescent Health* (SAWYER *et al.*, 2018) afirma que o fato de jovens estarem optando por estudar por um período de tempo mais longo, não só até a faculdade, assim como a decisão cada vez mais frequente de adiar casamento e maternidade/paternidade, estariam mudando a percepção das pessoas de quando a vida adulta começa. A autora indica que postergar o casamento, o momento de ter filhos e a independência financeira significa "semidependência", o que caracteriza que a adolescência foi estendida. E a juventude, então, estaria relacionada com a independência financeira, apesar de uma categoria em permanente construção social e histórica.

Problematizamos a razão de, no contexto das conversas promovidas pela nossa pesquisa, aparecer a identificação da juventude com o ensino médio e a vida adulta com a vida universitária. Será por que a moratória social<sup>42</sup> é parcial para essa parcela da juventude? Isto é, sabem que não poderão fazer um curso universitário como fizeram o ensino médio, sem trabalhar?

---

<sup>42</sup> A moratória social é um tempo reservado à preparação do jovem para a vida adulta, o que se torna necessário com a sofisticação técnica da produção: as sociedades passam a exigir mais e mais estudo por parte das suas populações (as centrais, não as periféricas, onde essa discussão é mais complexa), tanto para engajamento no mercado de trabalho como no de consumo. Indica-se que a pessoa jovem precisa de tempo para apenas estudar (não de tempo ocioso, isso nunca!), sem ter que sustentar família, nem tampouco a si própria.

De qualquer forma, é importante ressaltar que uma parcela significativa da juventude brasileira não pode ser caracterizada como tal pela sua condição em relação ao trabalho. Ao contrário, o direito de gozar minimamente da condição de jovem<sup>43</sup>, para significativa parcela da população brasileira, só é possível porque trabalham (SPOSITO, 2005).

Ao contextualizar a condição social dos jovens no Brasil, deve-se ter o cuidado de apreciar as diferentes implicações da juventude como período de moratória social. A restrição de oportunidades no mercado de trabalho dificulta a incorporação dos jovens e a permanência dos trabalhadores nesse mercado, o que implica em duas diferentes condições: os jovens pobres se submetem a condições precárias de trabalho e continuam dependentes do seu núcleo familiar, em uma relação de interdependência (tanto o jovem depende da família quanto a família depende do jovem); e os jovens privilegiados em sua origem social acabam por adiar a busca pela inserção profissional, perpetuando-se na condição de estudantes, continuando dependentes das suas famílias, o que provoca um prolongamento da moratória social.

Para Souza e Paiva (2012, p. 356):

Se para uns a busca pela qualificação é condição *sine qua non* à educação, mesmo provocando um adiamento do ingresso no mundo do trabalho, para outros, a falta de oportunidades de emprego formal e a sua posição social no limite do exército de reserva adiam perversamente a sua entrada na adultez.

Dispõe-se discussão acerca da peculiaridade da identificação etária da juventude e da vida adulta entre os estudantes entrevistados, na qual observamos equivalência entre adultez, responsabilidade, realização/ “grande feito”.

Indica, assim, que o ingresso no mercado de trabalho não se constituiria como único (ou fundamental) fator implicado na transição da juventude para a vida adulta. Este processo de transição consistiria em fenômeno complexo e multicausal que se dinamiza a cada sociedade e a cada contexto histórico. A inserção socioeconômica do jovem seria um dos pontos complexos.

Conseguir uma boa nota no ENEM para, então, ter uma vaga em uma universidade, preferencialmente pública, aparece, nas narrativas, como o grande feito que se espera dos jovens estudantes, mesmo aqueles que são desprovidos dos incentivos materiais para tal feito, como uma educação de qualidade coesa com o que é exigido no Exame de seleção para as Universidades.

Conquistar uma vaga seria algo que os jovens seriam capazes de fazer, em uma generalização do senso comum que desconsidera as desigualdades sociais, de gênero e de

---

<sup>43</sup> Isto é, “[...] a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer.” (SPOSITO, 2008, p. 87).



raça. É algo repetido socialmente que acaba por construir uma verdade para os jovens estudantes, como pudemos teoricamente reconhecer a partir das colaborações derridianas no que se refere à iteração e performatividade da linguagem.

A juventude, nas narrativas registradas pela pesquisa, parece se constituir em preparar-se para o futuro, porque é o momento em que os horizontes são considerados, socialmente, abertos. Importante destacar que se tem estabelecido, dada a identificação da juventude como a esperança do amanhã, que essa é a urgência do momento, que esse é o tempo das mais imprescindíveis realizações que direcionarão os seus futuros.

Entretanto, foi recorrente o reconhecimento das limitações impostas por suas condições socioeconômicas – como pontuam Souza e Paiva (2012, p. 357): “[...] ao mesmo tempo em que ele [o jovem] faz parte de uma concepção voltada para os ideais de autonomia, liberdade e vigor, trata-se de um sujeito muitas vezes ameaçado e limitado, exposto a realidades claramente afastadas das suas condições particulares” (SOUZA, PAIVA, 2012, p. 357).

Narram, desse modo, um presente marcado pelas angústias e incertezas diante das possibilidades para o futuro, no que se refere à sua sobrevivência (na família, no mercado de trabalho, nas universidades etc.).

Conversando sobre os seus dias, como se constroem as suas rotinas e como isso se relaciona com seus desenhos de futuro:

Nós... [risos]A gente já se prepara para o que vier! A adolescência para mim não está sendo fácil, então, eu penso que quanto menos você viver com o que pode te deixar com depressão, melhor! [...] É que meus sentimentos são muito indecisos. Tem hora que eu quero uma coisa, tem hora que eu não quero mais. Mas eu preciso é arrumar um objetivo e focar nele, né? [...] Tenho sim! Eu penso em fazer Medicina, igual às meninas! Eu sempre fui apaixonada por Medicina! Mas eu não tenho mais certeza quanto à especialização, preciso pensar melhor. Espero conseguir uma vaga na UFG [Universidade Federal de Goiás] (8ª conversa).

Apresentam um cotidiano juvenil relacionado ao ambiente escolar que, de alguma forma, “não está sendo fácil”, principalmente no que se refere ao futuro, às incertezas em um momento em que se cobra decisão.

Uma pesquisa<sup>44</sup> sobre narrativas de jovens estudantes universitários de origem popular construídas de 2007 a 2009 sobre o caminho entre o ensino médio e a universidade indica que

---

<sup>44</sup> A pesquisa trabalha com narrativas de “jovens estudantes universitários de origem popular, matriculados regularmente em diferentes cursos de graduação da UFS [Universidade Federal de Sergipe]”. São narrativas “registradas na forma de relatos orais, em que se inscrevem percepções da vida vivida por esses jovens, sobre a ótica de suas trajetórias escolares; a experiência do ensino médio nas escolas públicas; a busca por informações concernentes ao ensino superior e ao vestibular; as táticas que foram capazes de mobilizar para potencializar o

“inegavelmente, não é suficiente ter acesso ao ensino superior para que tenhamos assegurada a situação de sucesso escolar, em que pese o debate sobre essa noção, a medida que, ao acesso, se segue o desafio da permanência (SAMPAIO, 2011, p. 36)”, apesar do acesso se configurar como êxito para esse grupo de jovens:

Trata-se, depois de tantos obstáculos, de uma vitória, uma conquista individual, familiar e do grupo social. [...] Mas, por outro lado, encontramos também aqueles que, mesmo considerando a aprovação no vestibular uma vitória, a identificam com o que poderíamos chamar de ‘vitória sob condições’, ou seja, uma conquista que só se consumará tendo sido asseguradas condições concretas para realizar o curso (SAMPAIO, 2011, p. 47).

Mesmo que as desigualdades socio educacionais não sejam eliminadas pela entrada de jovens das classes populares na universidade, as narrativas em relação aos seus desenhos de futuro identificam uma apresentação do final da juventude a partir da realização das provas do Exame Nacional do Ensino médio para ingresso no ensino superior.

Apesar da existência de múltiplas condições juvenis, o espaço universitário distinguiria os jovens a partir de uma noção de juventude baseada na dependência, seja ela financeira ou de decisões sobre si. O universitário se diferencia do jovem estudante do ensino médio por ter poder de decisão sobre sua vida, ou por ter algum tipo de independência financeira – e, nesse sentido, já considerado adulto. Essas narrativas, repetidas em diferentes contextos, demonstram a força dessa enunciação de valorização do ensino superior.

Há de se considerar, no entanto, que terminar o ensino médio não é única condição de acesso à vida adulta para os jovens participantes da pesquisa, haja vista que existiria também o caminho da entrada no mercado de trabalho após a finalização da Educação Básica, caso não ocorra o ingresso no ensino superior.

Poucas narrativas foram construídas sobre permanecer apenas estudando para, então, concorrer novamente a uma vaga no ensino superior. Essas narrativas, no entanto, incluíam também a necessidade de trabalhar para contribuir, financeiramente, com o pagamento de cursinho, ou para ajudar em casa. Nenhuma narrativa foi construída sobre permanecer um tempo tanto fora do ambiente educacional quanto do mercado de trabalho.

Ao conversarmos sobre em como os pais se apresentam nos seus desenhos de futuro:

Eu acho que minha mãe está mais preocupada que eu, porque se eu não passar na faculdade eu vou ter que começar a trabalhar né, professora! Não vai dar para ficar em casa à toa. Trabalhar até para ver se consigo ajudar ela em casa e também para pagar um cursinho para mim, porque eu não vou desistir de fazer uma faculdade, senão eu só vou ficar com emprego ruim até o dia de eu morrer (1ª conversa).

No ensino médio, como são jovens, constrói-se sob a tutela familiar. A necessidade de trabalhar, caso não seja aprovada em uma universidade, indica essa relação que se faz da vida universitária com a adultez, sobretudo em relação à contribuição financeira no ambiente familiar.

Em um país como o Brasil, de desigualdade social expressiva - lembrando ainda que Goiânia foi indicada a cidade mais desigual do Brasil de acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos, ONU-HABITAT (2010-2012) -, a juventude brasileira que não estaria nem trabalhando e nem estudando, é denominada juventude inativa (no caso, são inativos no mercado de trabalho, como é o caso das mães que estão em casa cuidando dos filhos, e não porque não exercem qualquer tipo de trabalho), ou nem-nem.

De acordo com estudo da FGV (2013, p. 15), o percentual de jovens com ensino médio que estão na condição nem-nem subiu de 14% para 17% entre 2001 e 2011. “Esse aumento da taxa de inatividade entre os jovens com ensino médio sugere que os mesmos estão enfrentando maiores dificuldades em continuar estudando ou em encontrar trabalho”. Assim, um tempo que poderia ser de preparo para uma futura e bem ajustada integração social passa a ser interpretado pelos nossos jovens como um tempo de ansiedade e desestruturação, à procura de uma estabilidade financeira e de trabalho/estudo.

Para os nossos sujeitos, a juventude chegaria ao fim junto ao ensino médio, com poucas possibilidades de alargamento: podem até viver a realidade de uma dupla jornada de trabalho informal/cursinho, porém evitando-se, a todo custo, uma situação nem-nem, que seria interpretada como um fracasso, por definição. O ingresso na vida adulta se definiria, então, prioritariamente pelo ingresso no ensino superior e/ou pela entrada no mercado de trabalho formal.

Entretanto, a vida adulta é construída nas narrativas, em geral, de forma negativa: é quando as amizades não mais serão mantidas, haja vista a obrigação em trabalhar para sustento próprio ou da família, ou o ingresso no ensino superior, onde teoricamente se cobra uma maior dedicação em relação aos estudos. Como afirma Andrade (2010, p. 266), em artigo que explora o modo como as condições sociais se repercutem na transição para a idade adulta, “se, por um lado, é uma etapa de vida constituída por sonhos e desejos em relação à idade adulta, é também um tempo de incerteza e ansiedade”.

Ao conversarmos sobre o ensino médio, e suas rotinas escolares, expuseram que existe um misto de desejo de ser adulto pela liberdade de decisão, mas há também o medo das responsabilidades.

Agora que começou o terceiro ano, e o ensino médio está acabando, e aí muitas dúvidas surgiram e as inseguranças começaram a surgir dentro de mim também, né? E me pergunto: será que eu realmente estou escolhendo o curso certo? Será que eu tenho vocação para alguma coisa? Ou, eu realmente quero fazer faculdade? Essas dúvidas, junto com o término do ensino médio, estão me fazendo sentir o peso das responsabilidades de ser adulto. [...] Isso é verdade, por isso eu nunca fui atrás de trabalhar, até porque se eu trabalhar não vou ter tempo para estudar. Aí ia levar meio arrastado os estudos, né? Mas eu confesso que estou com muito medo quando o ensino médio acabar. Já tenho em mente o que eu quero para minha vida, mas o maior medo é de não conseguir. O último ano, que é esse que a gente está vivendo, é o mais difícil. São tantas coisas para fazer, tanta coisa para estudar, da escola, do ENEM. E pensar que é o momento em que se decide o que vai ser do futuro... É como eu disse, crescer não é muito divertido, né? (6ª conversa)

Claro que nesses últimos anos eu comecei a ver as coisas com outros olhos [fazendo o sinal de aspas com as mãos], mas eu acho que é normal da gente que é jovem, né? Tipo mudar a forma de ver as coisas. Atualmente eu estou passando por um momento de indecisão, mas não quer dizer que seja ruim, eu acho que é natural (6ª conversa).

As dúvidas e inseguranças são retratadas como um aspecto comum da juventude, principalmente no que se refere ao ensino médio, um momento compreendido por eles como de decisão: “são tantas coisas para fazer, tanta coisa para estudar, da escola, do ENEM”.

Falam, sobretudo, de uma rotina entendida como “típica” de um jovem, relacionada, sobretudo, com a ida à escola: “[...] todo mundo aqui é jovem, mas sei lá. Na verdade, nem sei se eu quero formar em alguma coisa, porque não sei se vou passar em alguma faculdade” (12ª conversa).

No entanto, a rotina escolar acaba se relacionando com o ingresso no ensino superior. Ainda conversando sobre o ensino médio, indicam uma significação de juventude relacionada com o momento de decisão:

O último ano foi de muita pressão! Uma pressão muito grande e toda uma preparação para o ENEM que, nossa! Nem passou pela cabeça, acho que de ninguém, não fazer o ENEM, não tentar entrar numa faculdade. Acho que é o sonho de todo vestibulando sair bem no ENEM, né? Sonho de todo mundo que está no terceiro ano. [...] Tipo meus planos são os mesmos de um adolescente comum. Formar, ser feliz na profissão, conhecer alguém para casar e formar uma família (12ª conversa).

Ao deixar para trás o ensino médio, e o cotidiano da vida de um estudante da Educação Básica, abandonar-se-ia também a vida juvenil, assumindo as responsabilidades do que viria a ser um adulto, agora responsável por si e, se possível, na condição de universitário. Esse “mundo real” seria o mundo das responsabilidades, definido pelas dificuldades decorrentes de uma sociedade ainda marcada por expressivas disparidades sociais, obstáculos para o acesso e a permanência no sistema educacional, e ingresso difícil no mercado de trabalho.

Após ouvir sobre os desenhos de futuro dos colegas, estando a maior parte da conversa apenas escutando e observando, um jovem apresentou a seguinte construção:

Nossa, vocês todas estão pensando no futuro, né? Eu estou acabando o terceiro ano, amém! Mas não tenho a mínima ideia do que ainda estou prestes a encarar. Estou nervosa e com medo. Fico pensando assim: vamos fazer o quê? Não sei o que esperar do meu futuro. Faculdade privada? Nem pensar! Teria que trabalhar dia e noite! Porque, além da faculdade, você tem outros gastos! Não é só com a mensalidade. Tem o transporte, alimentação... Enfim! [...] Então, para mim, agora, como plano de futuro, tenho a opção mais viável esperar um milagre em relação ao ENEM [risos de todas]. [...] Mas é sério! Eu penso que eu ainda sou jovem, não preciso me preocupar tanto com isso, porque também não é caso de vida ou morte, né? Caso eu não passe esse ano, cursinho está aí para isso! [risos] (14ª conversa).

A construção narrativa em questão indica preocupações que se somam às incertezas não apenas do final do ensino médio, mas também da construção da vida adulta.: como ter condições financeiras necessárias para a locomoção até a faculdade, arcar com as despesas necessárias do curso, ter condições materiais mínimas para se manter enquanto universitário etc.

Destacam-se, nas narrativas, as construções acerca da falta de perspectivas, conforme já havíamos noticiado como qualificação juvenil a partir dos estudos de Esteves e Abramovay<sup>45</sup> (2007, p. 32), indicando a falta de perspectiva como o item que melhor define a juventude.

A sugestão da pesquisa de que “o número maior de anos passados nos bancos escolares, ao contrário do que se poderia supor, ao invés de ampliar os horizontes das juventudes, [...] parece concorrer para o encolhimento de suas esperanças” (ESTEVES, ABRAMOVAY, 2007, p. 32), tem espaço em algumas narrativas através de relatos sobre o medo de não conseguir um bom emprego mesmo com a formação superior.

Eu fico vendo quantas pessoas estão no terceiro ano, e meio que me assusto. [...] Na minha sala tem mais de cinquenta e dois alunos. Nas outras salas também tem muita gente. Todas as salas, agora no começo do ano, estão cheias, né? Começo não... meio do ano, né! A evasão esse ano parece que está menor. Vamos ver depois da Copa, né? Mas enfim... Agora, imagine quantas escolas e faculdades, porque eu também penso nisso, existem. Essas pessoas todas vão competir comigo por uma vaga. [...] É, eu falo uma vaga no mercado de trabalho. A competição em si não me assusta. Assusta é pensar que eu sou apenas mais um na multidão, não com o pensamento niilista, que eu acho bobeira, de que serve apenas para justificar preguiça ou procrastinação, mas eu tenho medo de não conseguir lutar mais, tipo de ir atrás e conseguir essa vaga (9ª conversa).

<sup>45</sup> A escolha por referir essa pesquisa dá-se pela focalização das enunciações dos jovens sobre a juventude, dentro dos limites que a perspectiva dialógica que informa as conversas promovidas pela presente pesquisa contradiz a possibilidade de uma narrativa dos “jovens por eles mesmos” – nunca são apenas “eles mesmos”. Apesar de ter mais de dez anos de estudo, é um estudo complexo referenciado na área. Não pretendemos definir a juventude, sobretudo, pela forte generalização implicada pelos autores. Destacamos, enfim, a contribuição do estudo no que se refere às construções da normatividade social.

Esse medo se articula com os estudos divulgados pelo IPEA (2018) que indica que quase metade (44,2%) dos jovens empregados com diploma universitário estariam em postos de menor qualificação. Por outro lado, ponderamos que é importante reconhecer que, embora não garanta inserção no mercado de trabalho, ainda nos dias de hoje, o diploma universitário favorece a empregabilidade e a remuneração. E, se as pessoas com maior grau de escolaridade são atingidas, significa que as camadas inferiores estão ainda em maior desvantagem, sendo esse o efeito perverso da recessão: se quem tem diploma só consegue emprego que não exige ensino superior, quem não tem ensino superior tende a não conseguir emprego algum<sup>46</sup>.

Nas narrativas registradas pela pesquisa, a escola, em geral, aparece como uma instituição que está distante dos interesses e necessidades do seu público, não conseguindo atender as demandas que lhe são colocadas, não lhes abrindo perspectivas para que pudessem acreditar e ampliar suas potencialidades.

É o seguinte: não tem como a gente planejar muita coisa, porque, com o passar dos anos, estudando, mudando de escola, mudando de cidade, e vivendo o que a gente vive, a gente aprende o nosso lugar no mundo. Não sei se você vai entender isso, não sei se você estudou em escola pública [respondi que não]. [...] Então, às vezes, você não vai entender, mas aqui tudo e todos mostram para a gente qual é o nosso lugar. Quando um professor fala sobre a prova do ENEM, mostrando que não acredita que a gente vai sair bem, ele mostra o nosso lugar. Quando a Diretora fala alguma coisa com desânimo, não querendo que a gente faça, sei lá, algum evento de música ou de artes, por exemplo, aqui na escola, ela mostra para a gente nosso lugar. Tipo, deve ter gente aqui na escola que queria, ou sei lá, que sonha em fazer música, tocar em banda, em viver disso... Mas sabe que não tem como, porque vai ganhar dinheiro como? Tem gente que sonha em fazer Medicina, ser médico, mas vai conseguir? A pessoa pode até sonhar em fazer alguma coisa tipo isso que eu estou falando, vocês entendem, né? Tipo, a pessoa sonha, mas, com o passar do tempo, ela sabe que não é possível. Tipo, que ela quer ir para um lugar que não é o lugar dela. É como se fosse um lugar que não cabe ela. Tipo aqueles brinquedos de encaixar. Não encaixa (2ª conversa).

Ao conversarmos sobre como a escola, de alguma forma, interfere nos desenhos de futuro, as construções indicam uma oscilação entre incentivo e desestímulo. Fala-se sobre o Exame, sobre a importância da formação superior, mas também se desacredita na aprovação dos estudantes.

---

<sup>46</sup> Levantamento feito entre 2015 e 2016 pela Relação Anual de Informações Sociais (Rais) - do Ministério do Trabalho - apontou a taxa de criação de vagas entre os diversos níveis de escolaridade: as vagas que exigiam nível superior cresceram 1,46%, enquanto que a taxa das vagas disponíveis para pessoas menos escolarizadas decresceu (-12,39% para pessoas com Ensino Fundamental completo e -3,06% para quem concluiu somente o Ensino Médio).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre dados referentes ao último trimestre de 2017, indicou que o desemprego continuou afetando mais os trabalhadores sem nível superior: a taxa de desemprego para aqueles que não concluíram o ensino médio chegou a 20%, contra 6,2% para os trabalhadores com ensino superior, considerando o índice de desemprego no Brasil de 11,8%.

A partir desse desestímulo, não apenas vindo da escola, mas como reflexo do horizonte de expectativas, há, como vimos anteriormente ao levantar as construções gerais sobre as catorze conversas, preocupações relativas à saúde mental e a autoestima desses jovens, que conversaram sobre depressão, nomeando-a como “a doença do século”.

Então, eu não sei falar, tipo, qual é meu plano para o futuro, porque, às vezes, eu penso em fazer alguma coisa, mas depois eu me arrependo e volto atrás, porque eu fico achando que eu não vou dar conta. O que tem me ajudado são meus amigos. Eu acho que, graças a eles, eu nunca fui pego pela depressão, que hoje é tipo a doença do século XXI, né? Porque é difícil você pensar no que você vai fazer ano que vem e pensar que você não vai dar conta de nada. Uma coisa é a tranquilidade que você vai ter que estudar e tal, então, você não preocupa mais com o próximo ano; mas aí pensar que vai acabar o terceiro ano e a gente não vem mais para a escola, e que temos que fazer alguma coisa, meio que dá um desespero (7ª conversa).

Podemos refletir sobre como a escola, portanto, corroboraria no que se refere à insegurança pessoal e social e à falta de perspectivas estar entre as cinco principais características apontadas pelos próprios jovens sobre a juventude nos dias de hoje, conforme pesquisa apresentada por Esteves e Abramovay (2007), que parecem se confirmar pelas construções narrativas da presente pesquisa que aqui se apresenta.

As conversas que compuseram nossa pesquisa destacam a dificuldade da instituição escolar de reconhecer e entender o jovem, o que pensa e seria capaz de fazer; fazendo com que os próprios jovens também não se reconheçam e se entendam, de acordo com suas narrativas, a partir de qualificações positivas.

Conversando sobre o que podemos considerar ao começar a construir um desenho de futuro.

A gente precisa pensar também no que a gente já sabe sobre a gente mesmo, tipo do que a gente gosta e do que a gente é capaz de fazer, né? Isso a gente aprende um pouco aqui na escola, mas eu acho que essas coisas a gente aprende muito mais fora da escola. [...] É fora da escola que eu realmente sei do que eu sou capaz de fazer (13ª conversa).

Há a impressão de que a escola pode estar interferindo de forma negativa, cerceando as possibilidades. Ao expor consideração semelhante em relação os jovens participantes de sua pesquisa, Dayrell (2003, p. 50) afirma que “[...] as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos”.

Em síntese, as identificações de juventude lidas nas narrativas construídas nas conversas com os estudantes abraçam as construções do ambiente escolar, numa perspectiva de preparação para o futuro, sob a máxima de “ser alguém na vida”, a partir de uma escolha

profissional fornecida pelos pais/família/sociedade. E isso acontece apesar da ciência geral da precariedade do mercado de trabalho que se apresenta para esses jovens, o que coloca em dimensão falaciosa interpelações sociais a que esses jovens estão expostos, incluindo a própria falácia da meritocracia.

A meritocracia se traduz em colocar o ENEM como o único caminho digno a ser seguido, quando se sabe que as escolas que frequentam não preparam os estudantes de forma satisfatória para o Exame, e tampouco as famílias podem assumir responsabilidades financeiras durante o curso universitário, caso aprovados em universidades particulares.

Como conclui a pesquisa de Assis e Gerken (2011, p. 393) sobre a forma como a universidade pública é representada por sujeitos que cursaram a escola pública e como essas representações sociais se relacionam com suas escolhas de vida efetivadas depois de cursarem o ensino médio:

Por fim, é importante frisar que não ignoramos que um dos principais fatores que afastam os jovens das camadas populares do ingresso na universidade pública é a falta de qualidade proporcionada pela diminuta atenção dos governantes aos níveis básicos de escolarização no Brasil.

Ser jovem, quanto à identificação da juventude como vir-a-ser, tratar-se-ia de um vir-a-ser limitado, que importa, prioritariamente, no que diz respeito ao engajamento no mercado de trabalho. E dentro de um escopo também limitado, onde não se considera, por exemplo, preocupações com o social/coletivo, ou outro tipo de realização que não seja em moldes produtivistas.

Os jovens estudantes indicam como planos alternativos tudo o que não diz respeito ao mercado de trabalho ou às suas profissionalizações. Daí, secundarizam desenhos de futuro relacionados à causas coletivas.

Ao conversar sobre o que podem fazer em casa de não aprovação para o ingresso no ensino superior, uma aluna respondeu: “Mas tem outra coisa também... Não sei se seria um plano B, mas tipo é algo que eu posso fazer. Há algum tempo eu comecei a frequentar a igreja, e decidi que eu posso também fazer um trabalho voluntário e missionário, buscando ajudar quem precisa” (8ª conversa).

E nessa insignificância geralmente atribuída a tudo o que não se refere ao mercado de trabalho, ser jovem seria atravessar o tortuoso caminho do ensino médio público em direção ao ensino superior público, lidando com as desigualdades socio educacionais que se evidenciam nessa transição para os jovens estudantes desfavorecidos socioeconomicamente.



#### 6.4 Contexto de iteração: tempo presente/futuro

O levantamento teórico e bibliográfico desenvolvido na presente pesquisa destacou discussão acerca da concepção de tempo que os jovens estudantes do ensino médio público, participantes da nossa pesquisa, poderiam apresentar nas conversas, identificando entendimento de tempo como uma construção social, historial e, portanto, não linear.

Essa compreensão dá-se, sobretudo, a partir da interlocução teórica privilegiada pela nossa pesquisa, em destaque a Jacques Derrida, embora não possamos dispensar as contribuições de outros autores, como Koselleck (2006) e Hartog (2014), que argumentam sobre o tempo enquanto uma construção cultural.

Nas discussões sobre o tempo presente/futuro com Leccardi (2005), identificamos a proposição de que as pessoas, incluindo os jovens do ensino médio público, acabariam encontrando refúgio em projetos de curto prazo, reagindo à velocidade das mudanças sociais e de consumo da sociedade contemporânea com projetos que se expressam em tempos mínimos, deixando transparecer uma maleabilidade, ou seja, capacidade de adaptação: a ideia seria viver tudo no menor tempo possível, na ciência da existência de um presente que tem como direção um futuro que insiste em querer chegar, mas não chega como previsto ou sonhado.

Ao colocarmos essas proposições em diálogo com a questão das significações de juventude, recorrendo à noção de identificação performativa da juventude (LEITE, 2017, 2015), suspendemos qualquer essência que identifique aprioristicamente os jovens, ou qualquer agrupamento social, questionando, dessa forma, tais estudos.

E questionando a indicação do refúgio dos desenhos juvenis em projetos de curto prazo, acompanhamos as catorze conversas que compõem essa pesquisa sob a ciência da existência de pesquisas acadêmicas, como de Leccardi (2005), que constatam a valorização do tempo presente na contemporaneidade. No entanto, munimo-nos de abertura para possibilidades contingentes de entendimento do tempo.

Apesar de estarem conectados com o presente e atentos para os acontecimentos, os jovens construíram narrativas, na presente pesquisa, resistentes à identificação da pessoa jovem da atualidade como presentista. E o mesmo aconteceu quando foi realizada pesquisa<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> A pesquisa aqui referida, que fortalece nos apresentarmos para essa pesquisa abertos para possibilidades contingentes de entendimento do tempo, é intitulada *Diferença e desigualdade na educação escolar do jovem*

com estudantes que participaram das ocupações de escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, em 2016.

Na contingência investigada, a iteração das vozes jovens ouvidas pela pesquisa colocava-se, de modo flagrante, contrária a uma significação do tempo que inviabiliza o vínculo com a coletividade. No lugar de significá-las como exceção, o que só confirmaria a regra da juventude presentista, interpretamos as performatizações das/dos estudantes ativistas nas ocupações das escolas como enunciações divergentes do tempo presente, que contestam o presentismo e impedem sua estabilização plena como marca de novo regime de historicidade (LEITE, ARAÚJO, 2018, p. 100).

Explorando narrativas de jovens ativistas do movimento de ocupação de escolas no estado do Rio de Janeiro, essa pesquisa destacou o quanto foi significativo, nesse contato com os jovens, compreender que a parcela da juventude que logrou criar um espaço-tempo relativa e provisoriamente liberado do controle adulto optou por um engajamento social que em muito se distancia do imediatismo presentista (LEITE, ARAÚJO, 2018).

Se para Leccardi (2005, p. 49), diante da velocidade das mudanças sociais e do desenvolvimento tecnológico, duvida-se da positividade do tempo vindouro (futuro) e até da possibilidade de sua efetiva realização, fazendo com que vivamos em um momento de “individualização das biografias”, E comprometendo as relações políticas e mesmo a própria constituição dos coletivos sociais, os jovens da pesquisa em questão narraram um cenário distinto, apresentando notável envolvimento com causas da coletividade estudantil, assim como da sociedade em geral.

Esses jovens construíram uma narrativa que destaca um olhar direcionado ao futuro, “[...] que se constrói em coletivo, pelo coletivo, para o coletivo” (LEITE, ARAUJO; 2018, p. 103), e que funciona como um guia, ou um orientador, também em dimensão individual<sup>48</sup>.

Em nossa pesquisa, no entanto, as construções apresentam pouco espaço ao coletivo, embora o futuro se apresente em torno de características positivas, quando os diálogos são construídos, especificamente<sup>49</sup>, apenas sobre seus desenhos no aspecto de planejamento, de sonhar, de querer. A ideia de ingressar no ensino superior acompanha a ideia de mobilidade social, de forma ascendente.

---

*adolescente: desconstruções* (2014-2017) e desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ).

<sup>48</sup> Aqui, vale lembrar das contribuições de Arfuch (2010) em relação às narrativas, posicionadas enquanto constituinte das identificações do sujeito, sobre como os outros constituem dialogicamente o “eu”, que se transforma dialogicamente em outros novos e provisórios “eu”.

<sup>49</sup> Conforme indicamos, existiu, durante as conversas, um certo desânimo dos jovens estudantes em relação ao futuro, sobretudo quando os diálogos envolviam as condições materiais de efetivação de seus desenhos de futuro.

Deixar para trás um passado, e presente, de precariedade, esboça os desenhos de futuro dos jovens estudantes, destacando que esse futuro, positivo, pode chegar a depender de cada um.

Ao conversarmos sobre a responsabilidade pessoal de cada um em relação aos seus desenhos de futuro, construíram as seguintes narrativas:

Mas, nos dias de hoje, já estou otimista e aprendi, de certa forma sozinho [fazendo sinal de aspas com as mãos], me esforçado mais a não depender tanto de outras pessoas. Agora eu estou sonhando de forma mais realista, igual vocês estavam falando: é a vida da gente que é a influência do que a gente decide fazer no futuro, né? Então eu não fico o tempo todo avoado, pensando no futuro, porque é necessário focar no presente, eu acho. [...] Porque é nos dias de hoje que a gente está construindo as condições de ter um futuro. Igual quem está estudando igual um condenado, é porque está trabalhando para poder fazer um ensino superior. Não é isso? (7ª conversa).

Antes de ficar aí achando que a gente escolhe o nosso futuro, melhor olhar a vida de cada um. [...] Assim, eu acho que a gente pode sim planejar nosso futuro, e trabalhar para que o que a gente planeja aconteça. Claro que a gente pode. Mas muitas coisas vão cruzar nosso caminho e que vão interferir no nosso presente e, assim, interferir também no nosso futuro. São tempos interligados, né? O que a gente tem hoje interfere no amanhã. A gente planeja, mas a vida às vezes atrapalha nossos desenhos, e aí a gente tem que mudar de planos. [...] É, o que eu digo é isso, é adequar os nossos planos para as nossas condições também (9ª conversa).

É, e para você ter um plano, você precisa olhar também para o futuro, e não só para o presente, para as suas condições. Você tem que ter consciência do que está procurando e em que caminho está caminhando. Para você ter o futuro que planeja, você precisa lutar, ir atrás, construir o hoje e pensar no que está fazendo e no que quer fazer também (13ª conversa).

O futuro só aparece como questão individual: “melhor olhar a vida de cada um”. Parece, pois, a ausência de horizonte de utopia social. Talvez pela precariedade em que esses jovens tenham vivido até os dias de hoje, principalmente se considerarmos a temática das nossas conversas e o local em que foram realizadas, a escola, que, de alguma forma, conforme nos alerta Arfuch (2010), participam das construções narrativas.

Embora tenhamos podido constatar em pesquisa anterior (LEITE; ARAÚJO, 2018, p, 103) sobre uma juventude comprometida com o coletivo e o político “em arrojadas bases igualitaristas, que buscam equacionar igualdade e diferença, o que entendemos nos autorizar a rejeitar o rótulo de presentista para esse agrupamento social”, a pesquisa que aqui se apresenta indica apenas um vago desejo de ajudar o próximo por meio da prática profissional, como é o caso de algumas construções que argumentam sobre a escolha do curso de Psicologia, ou Fisioterapia, para a formação superior.

[...] Por isso quero fazer Psicologia. De preferência em uma universidade pública, é claro, para ajudar pessoas que sofrem de inquietações ou problemas emocionais, principalmente entre os jovens e os adolescentes. Espero poder ajuda-los a entender

e a lidar com toda essa pressão que é exercida sobre eles. Sobre nós, né? Quero poder fazer a diferença na vida de alguma pessoa, seja só por poder ouvi-la ou mesmo para poder guia-lo para uma vida sem tantas angústias (10ª conversa).

Mas eu quero muito ser fisioterapeuta mesmo! Eu pesquisei também e vi o tanto que é uma profissão bonita, né? Eu acho que combina comigo. É uma profissão que requer o bem estar das pessoas. Muitas das vezes, eu vejo reportagem em que as pessoas necessitam não só de um fisioterapeuta, mas também de uma comunicação positiva, de uma palavra amiga, porque, em geral, a pessoa está lá sofrendo, com dor, machucada, né? Então, esse é meu desenho de futuro, para ajudar mesmo as pessoas com algo que também vai me fazer feliz! (14ª conversa)

Em geral, conforme apontamos anteriormente<sup>50</sup>, há uma preocupação em relação às condições materiais que parecem acompanhá-los ao longo de suas trajetórias: “[...] eu preciso de dinheiro também para ter minhas coisas e ajudar em casa com algumas coisinhas” (5ª conversa); “[...] agora, o que influencia eu a pensar isso? O que motiva esse meu não plano para o futuro? Eu acho que é a vida, acho que é a nossa realidade” (7ª conversa); “Então, eu acho que o que eu quero, a princípio, é estabilidade mental, mesmo! Ficar de boa comigo mesma. E depois estabilidade financeira” (9ª conversa).

Dessa forma, há de se considerar que os desenhos não se orientam apenas no que se referem ao futuro. De alguma forma, o presente acaba se apresentando como “fabricando cotidianamente o passado e o futuro do qual ele tem necessidade”, conforme afirmação de Hartog (2014, p. 270).

O presente desses jovens parece realizar uma leitura de seus passados para poder dar subsídios às construções de futuros. Em seus desenhos, são consideradas as trajetórias, suas histórias e sobretudo rastros que não querem ser reproduzidos em relação às carências, e precariedade, principalmente, que os acompanham.

Ao conversarmos sobre como as trajetórias podem dialogar com as escolhas profissionais:

Então eu acho que a Psicologia vai me ajudar nisso. Psicólogo não é rico, mas também não passa dificuldade, tipo, não é pobre, né? E você ainda tem tipo uma estabilidade mental, porque com o curso você entende bem a questão da mente humana, não é? Então, meus planos para o futuro são esses (9ª conversa).

O futuro, fabricado cotidianamente, seria uma resposta ao presente. E as suas trajetórias, as leituras que fazem dos seus passados, suas histórias de vida, dizem, muito, acerca de seus desenhos de futuro.

Ainda sobre as trajetórias:

---

<sup>50</sup> Apesar de soar repetitivo por serem identificadas nos três contextos de iteração, questões referentes às condições materiais de realização dos desenhos de futuro foram frequentes nas conversas, em contextos e temáticas diferentes ao longo dos catorze encontros com os jovens estudantes. Não podemos suprimi-las, por fazerem parte dos contextos de significação das conversas.

Eu passei dois anos da minha vida pensando no que fazer e agora que eu estou no terceiro ano, essa aflição só aumenta. Já me deparei pensando em diversos cursos que eu imaginava ser bom para mim, mas não entendo o que me faz desistir das ideias facilmente. Se eu conversar isso com meus pais, não sei se eles vão entender, sabe? Eles vão começar a achar que não vai dar em nada eu fazer o ENEM, e sei lá... Eu não quero ser a decepção deles. [...] Acho que é meu medo, mesmo. Coisa minha. O medo do que ser e fazer quando o ensino médio terminar me atormenta demais. A cada dia mais. Mas eu sei que eu devo viver um dia de cada vez, para não pirar. E é isso que eu estou tentando fazer (5ª conversa).

Quando a gente começa o terceiro ano, a gente começa a pensar em muita coisa. Mas eu comecei o terceiro ano pensando em outra coisa. Meu namorado viajou a trabalho para outra cidade, que fica a dez mil quilômetros de distância aqui de Goiânia. Aí meus planos sempre foram no sentido de a gente voltar a morar pelo menos perto um do outro. Mas agora não sei como vai ser, não vejo muitas possibilidades (10ª conversa).

Para a maioria, a aprovação para o ingresso no ensino superior seria o que poderia dar sentido ao que vivem atualmente, que se configura na “pressão do ENEM”. As suas trajetórias escolares, afinal, sempre teriam sido para essa finalidade. O presente, para eles, poderia se resumir na ansiedade de lidar com as provas do Exame, e com a insegurança em relação à continuidade da formação educacional. Ou seja, um presente que se define por uma expectativa de futuro, e não o contrário, como se esperaria de uma postura presentista.

Nesse sentido, a sétima conversa apresentou importantes construções sobre a insegurança em relação ao futuro, tendo sido essa a sua temática predominante. Ao conversarmos sobre o ensino médio:

Essa fase é bem difícil, e eu estou vendo que não é só para mim. [...] Eu acho que entendi o que é essa inconveniência sua, viu? Mas a gente vai sair dessa. Isso me conforta um pouco, por saber que não sou a única a passar por isso. Nos últimos dias eu ando muito preocupada com o ENEM, quero muito conseguir estudar tudo o que eu preciso. Acho que por isso eu fiquei tão empolgada com o teste vocacional também, porque meio que ia direcionar e me dar um estímulo, eu acho. Mas a palavra que define ou vai definir o meu ano é insegurança. Eu realmente não sei o que fazer, mas eu espero que depois do terceiro ano eu consiga passar na faculdade.

Eu vim aqui para essa escola no ano passado, e depois que aconteceu algumas coisas lá na minha casa, que eu prefiro não comentar aqui, eu levei uma grande surpresa, sei lá, daí a escola passou a ser um ambiente muito mais sério e mais difícil, e, de certa forma, fui obrigado a me dedicar e estudar sempre que possível. Aí eu acho que essa pressão fez eu ficar um pouco inseguro em relação ao meu futuro, porque estou gastando muita energia com isso de estudar, de escola e de ENEM. E eu não quero que depois tudo isso seja em vão!

Estou com vários planos para o futuro, mas tenho medo que nada dê certo. Eu já quis fazer faculdade de moda. Mas agora eu estou pensando muito em fazer Medicina veterinária. [...] Mudei, sei lá por quê. Mas eu estou insegura, não sei... Tenho medo de me arrepender.

Ao tempo em que as construções narrativas se baseiam no presente que está sendo alimentado pelos estudos e pelos desenhos em relação às provas do ENEM, há uma ansiedade

sobre a disponibilidade de tempo e material suficiente para atingir uma boa pontuação nas provas, sobretudo pela leitura que fazem em relação aos seus passados, marcados pela precariedade de uma trajetória na escola pública brasileira: “quero muito conseguir estudar tudo o que eu preciso”.

Há a preocupação, ainda, sobre as decisões serem definitivas, o que influencia, de alguma forma, o sentimento de pressão:

Mas eu me preocupo se vou conseguir alcançar meus objetivos, e se talvez não seria melhor eu arriscar em uma carreira menos concorrida. Eu fico pensando nisso o dia todo, todos os dias. Não é que eu não tenha certeza do que eu quero para o futuro. Na verdade, eu acho que eu não tenho as condições de realizar os meus planos. [...] Poxa, tem tudo! Tudo mesmo! Tipo, tudo em letras maiúsculas. Pode até citar: tenho dificuldades em várias matérias, sempre estudei em escola pública, não sei se eu vi todas as matérias que vão cair lá na prova, não sei se eu tenho psicológico para fazer provas difíceis, não sei se eu estou preparada para fazer uma boa redação, porque para um curso concorrido você precisa fazer uma boa redação, né? Sabe? Não sei se eu tenho condições materiais, físicas e até meio que subjetivas para realizar meus objetivos. [...] Não, não é tipo desculpa para desistir. Eu estou me preparando bem para o vestibular, cumprindo minhas responsabilidades aqui na escola, e vou terminar o terceiro ano sabendo que fiz tudo que devia ter feito. Tipo, tudo que estava dentro das minhas possibilidades, sabe? (11ª conversa)

O último ano foi de muita pressão! Uma pressão muito grande e toda uma preparação para o ENEM que, nossa! Nem passou pela cabeça, acho que de ninguém, não fazer o ENEM, não tentar entrar numa faculdade. Acho que é o sonho de todo vestibulando sair bem no ENEM, né? Sonho de todo mundo que está no terceiro ano. [...] Tipo meus planos são os mesmos de um adolescente comum. Formar, ser feliz na profissão, conhecer alguém para casar e formar uma família (12ª conversa).

As decisões passam pelas escolhas em relação ao ENEM. As construções narrativas da presente pesquisa remetem ao futuro como o período após o ensino médio, na possibilidade (ou não) de continuidade da formação educacional.

Há de se considerar, nesse ponto, as ponderações de Arfuch (2010), e o peso da própria entrevista, haja vista que as conversas acontecem nas escolas.

Apesar de, a todo momento, na construção das narrativas, terem sido estimuladas construções sobre as vidas e os cotidianos também fora do ambiente escolar, os jovens seguiram apresentando uma rotina intimamente relacionada com a escola: “isso de estar no terceiro ano, e essa rotina mesmo que eu falei, de vir para cá todo dia, sempre com esse assunto do ENEM, das provas, da faculdade (10ª conversa), “nos últimos anos eu não tenho feito muita coisa diferente: da escola para casa e da casa para a escola” (5ª conversa).

E como afirmado anteriormente, no caso desta pesquisa, torna-se impossível pensar no jovem, qualificado enquanto estudante de ensino médio, narrando sua trajetória de vida, e seus desenhos de futuro, fora das relações sociais que teriam sido construídas, entre outros espaços-tempos, no ambiente escolar.

Como as iterações relativamente às significações de juventude, onde o ensino médio foi identificado como o marco fronteiro de ser jovem/vida adulta, iterações relativamente ao tempo presente/futuro apontaram enunciações no que se refere à identificação do ensino médio com o presente, e à sua finalização como um marco de início do que podemos considerar sendo o futuro:

Nesse meu último ano do ensino médio eu espero conseguir ir em todos os eventos da escola, tipo a festa junina, semana da consciência negra... essas coisas! Eu quero participar mais da vida da escola, porque é o nosso último ano, né? Quero desfrutar o máximo o finalzinho desse ciclo da minha vida (8ª conversa).

Eu estou no terceiro ano, o mundo meio que está se abrindo para mim, porque agora eu não vou ser mais obrigado a vir para a escola, mas eu vou precisar tomar algumas decisões, começar a decidir mais sobre a minha vida, fazer escolhas, ir atrás do meu futuro, né? E eu não sei o que fazer e nem para onde ir. Mas aí, ao invés de ter medo, eu estou procurando ter paciência e equilíbrio (9ª conversa).

Meu ensino médio foi muito legal, mas também não foi tão legal como parece. Quando você pergunta o que eu planejo sobre o meu futuro, eu penso no ensino médio, que é quando eu comecei a pensar mais sobre isso mesmo. Passei por bons e maus momentos, e conheci e perdi muitos amigos porque eu acabei mudando de escola umas duas vezes. Quer dizer, três... Não! Foram duas vezes mesmo. Eu afastei de todos meus amigos do ensino fundamental, o que foi bem chato e fez eu ficar desligado no primeiro ano [do ensino médio]. Acabei reprovando, o que foi uma droga, porque aí foi muita coisa para cima de mim, gente me enchendo o saco, e eu mesmo me achando um merda. Depois eu me abri e acabei até conhecendo novas pessoas, fazendo novos amigos. E acabei mudando de escola de novo. Foi aí que conheci muitas pessoas, fiquei meio que popular na escola, e me apeguei a muita gente, porque conversava com muita gente, assim, todo dia. Tem vez que eu venho para a escola só para trocar uma ideia. [...] Tipo eu estudo de manhã e venho para a escola, ficar de bobeira, à tarde. Daí esse ano está mais tenso fazer isso, porque eu venho sentindo uma pressão por estar no terceiro ano e não saber qual profissão seguir, ou o que fazer quando o ensino médio acabar. Fico me perguntando se vou ter que sair da casa dos meus pais, se vou ter que arrumar um trampo, ou se vou ter que fazer algum curso, sei lá, desses técnicos. Não sei (11ª conversa).

Eu também achei que o ensino médio foi o momento que eu mais parei para pensar sobre o futuro. Acho que é porque todo mundo fica pressionando quando você está no ensino médio, essa coisa de vestibular, de ENEM, de fazer faculdade, de começar a trabalhar. Acho que é porque a gente se aproxima dos dezoito anos também. Não sei. Quando eu comecei o ensino médio eu já senti todo o estresse, logo no primeiro ano. Mas agora eu vejo que aquele estresse era só o começo da enorme bola de *stress* que eu ia carregar comigo nos outros anos (11ª conversa).

As conversas mostram uma orientação temporal potencialmente tensa, típica de situações fronteiriças, em que se prepara para atravessar algum limite, ou passar para um novo “ciclo”. Estão em um momento de decisão, de fato, seja em relação ao futuro, seja em relação a significar suas trajetórias, seus passados e presentes.

A juventude localizada em situação de fronteira, tanto em relação ao tempo futuro quanto à vida adulta, fala sobretudo da ideia de transitoriedade comumente relacionada aos

jovens. Assumimos que se trata, sim, de uma fase de transição. No entanto, é importante destacarmos que todas as fases da vida são transitórias, embora a juventude carregue esse estigma de forma pontual, sendo a categoria social mais qualificada socialmente através deste atributo por estar em situações consideradas “de fronteira”, sobretudo em relação à independência financeira: narram estar entre a vida adulta e a vida juvenil, entre o ensino médio e o ensino superior/mercado de trabalho, entre a responsabilidade civil e a tutela familiar, etc.

Nessa tensão, o presente constantemente confronta o futuro nas narrativas desses jovens. Ora está à porta, quase chegando, ora já está sendo vivido, talvez pela ansiedade de que ele nunca chegue conforme seus desenhos. E um emaranhado de desenhos se constroem a partir de uma orientação temporal potencialmente tensa, ou confusa, diante das possibilidades.

Há construções sobre como já se organizam diante de uma não aprovação, e há construções sobre como se sentem “perdidos” em relação ao futuro. Ao conversarmos sobre a quantidade de desenhos que podemos construir:

Eu pensava em fazer educação física, mas eu mudei de ideia e vou continuar fazendo musculação de boa mesmo, sem pensar em fazer o curso. E nesses últimos anos eu estava nadando também, peguei até o terceiro lugar no campeonato goiano. Mas daí eu vou fazer assim: vou fazer o ENEM, e terminar o terceiro ano, e daí vou esperar o resultado do ENEM, e já começar a trabalhar até saber como vai ser a faculdade, se vai ser pública, se vai ser particular com pelo menos um desconto... Ou senão vou procurar um serviço nas academias, ou voltar a trabalhar numa loja que eu trabalhei, de fábrica de manequins. Parece confuso, né? (7ª conversa)

Durante o ensino médio eu passei por muita coisa na minha vida, muita coisa mesmo, vocês nem têm ideia! Agora que está quase no fim, eu começo a pensar que, na verdade, passou tão rápido, mas tinha horas que eu achava que nunca ia acabar. E eu estava um pouco ansiosa para acabar, porque vai mudar a minha vida, vai mudar minha rotina, né? Então, deve mudar muita coisa sim. Mas agora eu estou com medo, e não sei se quero que acabe [risos]. Foram quase três anos de pura ansiedade, medos, estudos e muita pressão para decidir sobre o futuro. [...] Ah, pressão de todos os lados: minha, dos outros, dos meus pais, de amigos, de familiares (10ª conversa).

Eu estou no último ano do ensino médio e confesso que estou sim um pouco perdida, apesar de saber qual curso eu quero fazer na faculdade. [...] É que esse momento envolve muitas decisões que não sei se sou capaz de tomar (11ª conversa).

Os desenhos parecem ser únicos, tendo que se apagar um para se construir outro. Eles próprios parecem se confundir sobre o que estão fazendo com o que deveriam ter feito ou começar a fazer, principalmente quando estão próximos ao final do ensino médio, como



podemos identificar, sobretudo, nas construções das conversas que foram realizadas após as provas do ENEM<sup>51</sup>.

Hoje, se me perguntarem qual é meu objetivo de vida, eu vou falar que é entender que eu tenho meu próprio tempo. Tipo, eu acho um absurdo as pessoas cobrarem da gente decisões em relação à profissão, porque a gente não entende nada na vida, e já ter que escolher com o que vai trabalhar, com o que vai ganhar dinheiro, pagar as contas. Eu nem sei as contas direito que eu vou ter que pagar. Eu vou ter que sair de casa? Eu acho que não, né? Eu não sei direito como vai ser agora que eu terminei a escola. Então, eu quero tipo que as pessoas entendam que eu tenho o meu próprio tempo, e que as coisas da minha vida vão acontecer no meu tempo. Eu não entendo um monte de coisas, e se eu não entendo essas coisas, como eu vou lidar com elas? (12ª conversa)

Eu não sei que curso eu vou fazer, vou primeiro ver se vai dar para passar em algum com a nota que eu tirar, né? Depois eu vejo o que eu faço. Eu só espero que daqui uns três anos, ou até mesmo antes, sei lá, tudo esteja resolvido, que eu encontre uma profissão que me encaixe, e que meus sonhos estejam realizados [...] Uai, os sonhos que eu tiver tendo na época mesmo. Sei lá... E que meus pais estejam perto de mim também, não enchendo o meu saco, mas me apoiando como sempre, deixando eu viver minha vida mesmo (6ª conversa).

Na ansiedade pelo futuro, de certa forma, fora de seus controles, “sei lá”, sabendo que, às vezes, o que estão fazendo no presente não será suficiente para traçar em definitivo seus futuros, em alguns momentos, expõe-se um senso de continuidade em suas trajetórias, como se tivessem sido preparados “a vida toda” para o ingresso no ensino superior, tentando localizar, em seus desenhos, um rastro de horizonte de expectativa:

Olha, eu mesma nem pensava em fazer alguma faculdade, porque eu morei em outro país, né? Quando eu tinha sete anos eu me mudei para o Peru. Eu fui morar com meus avós, porque meus pais me tiveram muito novos e sei lá, acho que eles não estavam conseguindo cuidar de mim direito. Aí fui morar lá. Eu fiquei morando lá dez anos e voltei para o Brasil esse ano mesmo. Foi muito difícil no começo, porque meu maior medo, quando eu vi que ia voltar para cá, foi não conseguir seguir o ritmo na escola, porque, sei lá, é diferente, né? Ainda mais porque tem o português, fiquei com medo de falar as coisas errado e as pessoas não entenderem, ou virar piada na escola. Eu também tinha muito medo de fazer o ENEM. Ele nem estava nos meus planos. Mas aí, quando começou as aulas, e eu vi os professores e todo mundo falando, eu vi que eu ia ter que fazer mesmo, né? Tipo, aí que eu comecei a pensar em alguma profissão, o que fazer da vida, essas coisas. Eu queria fazer Medicina, mas já mudei de ideia, e decidi fazer Nutrição. Daí eu vi que tipo, se eu não passar na UFG, eu vou tentar fazer em outra faculdade pelo PROUNI. Tanto faz, porque, nas duas, eu não vou ter que pagar, né? (12ª conversa)

Em outros momentos, existe um senso de superação, próximo do universo de sentidos da doutrina da meritocracia<sup>52</sup>, principalmente naquelas narrativas em que se destacam os desenhos como sonhos, justificados pelo histórico escolar no ensino público brasileiro.

<sup>51</sup> As conversas que foram realizadas após as provas do ENEM (conversas nº 01, 12, 13 e 14) tiveram um teor de maior desânimo em relação ao futuro, destacando construções sobre como as ações do passado estariam afetando os desenhos de futuro e suas possibilidades de efetivação.

Todo mundo falou alguma coisa que me deixou com a cabeça a mil por hora, sabe? Isso de a gente estudar em escola pública a vida toda é complicado mesmo, porque a gente se sente incapaz, é algo que vem sendo construído dentro da gente. Às vezes, a escola é até boa, mas, só por ser pública, a gente já interioriza que a escola é ruim. E aí a gente vai se desacreditando da gente mesmo, né? Para mim foi difícil chegar até aqui, no final do ensino médio. Eu passei por muita coisa, sabe. Eu já pensei em parar de estudar e só ficar trabalhando, porque as coisas estavam difíceis, eu estava já muito cansada. Mas me esforcei para estar aqui. Adiantou alguma coisa? Não sei (13ª conversa).

Porque uma coisa é você sonhar, e outra é você ter um plano e fazer algo para realizá-lo, né? Um plano pensado durante a nossa trajetória no ensino médio, com foco em ver os resultados, não é nada fácil. A gente fica muito indeciso, porque tem o fato de amar uma profissão que a gente quer, mas a gente não tem o conhecimento necessário para fazer o curso dessa profissão. Aí fica um frio na barriga, né? Porque a gente meio que cai a ficha de ter que abandonar o que a gente sonha e pensar em algo mais real. E aí você começa a ver que se você planeja algo, esse algo pode acontecer, e que só depende de você. Eu sei que tem toda essa história de meritocracia, que a gente não tem todas as condições igual as outras pessoas, mas é disso mesmo que eu falo. Os nossos planos têm que estar de acordo com a nossa realidade, né? Por isso são planos, e não apenas sonhos. Só depende de mim e do que eu realmente quero e espero da vida (13ª conversa).

Essas construções nos permitem falar de uma vontade de desenho de futuro muitas vezes não realizados ou realizáveis, em geral, por motivos materiais, como podemos perceber nos relatos que se referem à qualidade da Educação Básica pública no Brasil. “Os nossos planos têm que estar de acordo com a nossa realidade, né?”.

Os estudantes da pesquisa apresentaram, dessa forma, a adaptabilidade que Leccardi (2005, p. 49) argumenta que marcaria a juventude contemporânea, com a metáfora do *bricoleur*, na “capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada”.

O aspecto próprio dos jovens da nossa pesquisa, no entanto, é que essa adaptabilidade não é tanto em resposta à aceleração do tempo, mas, sim, por conta das suas situações socioeconômicas. continuam a ser identificados como vir-a-ser, porém vivem um presente que se anuncia como futuro já passado que inviabiliza um horizonte de expectativa positivo. Como se não existisse tantas outras possibilidades de desenhos de futuro.

Ao pesquisar sobre as expectativas de jovens do ensino médio de escolas públicas em relação à continuidade dos estudos e à inserção no mercado de trabalho, Souza e Vazquez

---

<sup>52</sup> Na linha da identificação de contextos/textos outros que dão sentido ou dialogam com os rastros e as narrativas construídas, aqui, vale indicar como o chamado senso de superação e a meritocracia são textos que se relacionam com diálogos sobre o “ser alguém na vida” que dependeria, sobretudo, dos próprios jovens, argumentando pela identificação performativa da juventude pobre, explicitada na fala que segue como “algo que vem sendo construído dentro da gente”.

(2015, p. 424) aplicaram um questionário a 1363 estudantes da região metropolitana de São Paulo, chegando a considerações próximas às narrativas dos jovens da presente pesquisa:

A expectativa em relação à continuidade dos estudos é alta, o que faz pensar inicialmente que o desejo desses jovens está acima da avaliação de suas chances concretas, o que reproduz a ideologia do mérito e do dom, mas principalmente do esforço individual que possibilitaria superar as condições do ponto de partida; nesse sentido, o céu seria o limite. Porém, há um reconhecimento dos percalços derivados da posição na estrutura de classes.

Ao propormos questionar sobre como as escolas estariam, para os jovens, ampliando (ou não) os seus horizontes no que se refere ao futuro, entendendo que, a partir das narrativas em discussão, apresenta-se forte restrição desses horizontes ao ingresso no ensino superior, assumimos que há, à disposição dos jovens, ao tempo em que se tem como cobrança um futuro de sucesso, um presente mais do que inseguro: um presente de precariedade e de carências múltiplas. Sobre como se sentem em relação ao futuro:

Grande parte da frustração que me rodeia, em pleno terceiro ano, vem do fato de não saber como ou quando eu vou realizar todos os meus sonhos. Eu resolvi estipular metas. Comecei devagar, estipulando quantia e prazo para comprar um batom vermelho. E eu consegui. Mas como faz isso quando a meta é passar no vestibular? Tenho um prazo de uns meses para aprender todo o conteúdo do ensino médio e ter, ao mesmo tempo, que lidar com a minha baixa autoestima, falta de apoio da minha família, problemas em casa e uma tristeza quase constante que eu não sei explicar de onde vem. [...] Eu faço muitas coisas para fugir dessa tristeza. Além de ouvir músicas, apesar de tristes, para aliviar a tensão pré-vestibular. Eu gosto de pensar no que me motiva a estudar. E é engraçado perceber como eu sempre acabo chorando de alegria, pois me imagino em um estado de felicidade mesmo. Mas não é tão simples e logo depois eu me sinto deprimida demais para fazer qualquer coisa. Deprimida demais até para sonhar. Para o resto do ano eu espero conseguir estudar e passar no vestibular. E, depois do ensino médio, não sei exatamente o que fazer, principalmente, se eu não passar. Mas está tudo bem! (10ª conversa)

O futuro indeterminado e indeterminável, governado pela precariedade do presente, dá lugar ao presente tensionado pela pressão do ingresso no ensino superior, ao tempo em que já se vive as consequências de seu passado diante de uma provável (e acreditada) não aprovação.

Apresentam-se de forma incisiva nos desenhos de futuro as “dúvidas sobre o que fazer no futuro”. E apesar do presente de pouca estima e esperança, sentem-se pressionados a um futuro de sucesso em “ser alguém na vida”, o que faz com que os jovens se sintam incapazes:

E terceiro ano é tão decisivo, que eu comecei a pensar que eu não teria vida se não passar no ENEM, tipo vida após o terceiro ano, que quando você analisa, é muito ilimitada, né? Cheia de oportunidades! Mas, quando se está com outras angústias, parece tudo muito cruel, desesperador e sem visão, assim, de futuro (10ª conversa).

Posso falar uma coisa? Para mim, a depressão era só uma desculpa de algumas pessoas, mas eu acabei vendo de perto como ela é quando eu quase reprovei de ano e quase perdi o contato com muitos dos meus amigos, que são as pessoas que mais me ajudam a viver mesmo. Eu entendo o que vocês estão falando, e essas dúvidas sobre

o que fazer no futuro pode levar todo mundo à depressão, porque a gente se acha muito incapaz. [...] É isso mesmo, a gente acha que vale nada (7ª conversa).

Eu acho que é isso mesmo, que a vida é que influencia os nossos planos para o futuro, ou a nossa falta de planos para o futuro. Mas, quando eu falo que é a vida, eu digo em relação à nossa rotina, sabe? A gente vai vendo como é a vida, como é o nosso dia a dia, e meio que cai a ficha do que a gente é capaz, do que a gente pode fazer, do que a gente não pode nem querer nessa vida. Eu vejo um povo aqui da escola querendo uns cursos que com certeza eles não vão passar. Acho isso a maior ilusão. Para que o cara fica querendo uma coisa que ele não vai ter? Por isso eu acho que eu não consigo pensar em nenhum plano, em nada assim para meu futuro, porque eu não vejo muita expectativa (7ª conversa).

A disposição diante do futuro, seja ele de curto, médio ou longo prazo, orientar-se-ia, sobretudo, em ter uma direção buscando não se deixar engolir pela velocidade dos eventos.

Embora tenha como ferramentas apenas ansiedades e angústias, presentes ao final de todas as conversas sobre desenhos de futuro, como não se entregar à insegurança difusa na contemporaneidade almejando um futuro de “ser alguém na vida” que parece não ser possível atingir dadas as condições materiais, e a força das estruturas sociais, que a tudo e a todos devora, mesmo que instáveis e flexíveis? Resta a esses jovens, então, atender as interpelações sociais, se distanciando dos seus íntimos sonhos.

### **6.5 Contexto de iteração: interpelações sociais**

As interpelações sociais são aqui significadas como os questionamentos que instituições sociais impõem aos jovens, destacando-se, pelos interesses da pesquisa, aquelas que se referem mais diretamente aos seus futuros. O pressuposto dessa pesquisa é de que esses questionamentos aparecem de modo inquisitivo no que se refere às construções de futuro dos jovens. Dessa forma, os desenhos de futuro estariam sendo construídos sob a pressão de se responder às instituições sociais que os interpelam.

Os jovens participantes de nossa pesquisa, ao serem convidados a conversar sobre seus desenhos de futuro, construíram narrativas que giravam em torno dos cursos escolhidos, indicando que o desenho de futuro já tinha o esboço do ingresso no ensino superior, embora incertezas em relação aos cursos superiores, no que se refere à escolha, ao ingresso e à permanência.

De acordo com as conversas realizadas em nossa pesquisa, escola e família se destacam nas interpelações aos jovens estudantes. E por uma resposta ao que lhes é oferecido, de forma supostamente altruísta, desconsiderando a existência da obrigatoriedade do governo

e dos responsáveis<sup>53</sup> em relação à formação educacional, os jovens se vêm diante de indagações relativamente a seus futuros que precisam, considerando suas construções narrativas, ser respondidas de forma socialmente satisfatória.

A resposta prioritária, para as duas instituições, seria o ingresso no ensino superior. Ao conversarmos sobre a pressão que sentem sobre “ser alguém na vida”, independente do que isso significaria:

Sei muito bem como é isso, essa pressão! Eu estou trabalhando depois da escola como atendente em uma loja, porque eu preciso de dinheiro também para ter minhas coisas e ajudar em casa com algumas coisinhas. Mas eu também estou tirando algumas horas do meu dia, e geralmente tem que ser à noite, para estudar para o ENEM. Só estudando aqui na escola eu sei que não vou conseguir passar. O pior é a pressão que estou sofrendo da minha família para ter uma formação superior. Parece que se eu não entrar na faculdade eu não vou ser ninguém na vida! Gente! Eu acho isso um absurdo! Tem um monte de gente aí sem faculdade, e essas pessoas não têm valor? Nossa, é muita pressão, sabe? Parece que se eu não fizer faculdade eu vou ser a decepção da família (5ª conversa).

Daí, no ensino fundamental, eu não importava muito com o futuro, e não tinha uma ideia concreta sobre qual carreira profissional eu pretendia seguir. Aí, no ensino médio, de tanto as pessoas perguntarem, eu comecei a buscar saber mais dos cursos que tinham, tipo as opções, né? (11ª conversa)

A escola, assim como a família, se constrói nas narrativas como interpelações de relevo, haja vista a insistência que existiria, segundo os estudantes, na realização das provas do ENEM. Sendo que o Enem não certifica o ensino médio desde 2017, função que retornou ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), os jovens indicam que há dois possíveis motivos para que exista insistência na realização das provas.

A primeira delas seria em relação a um *status* que a escola poderia ter em relação ao seu potencial de aprovação em instituições públicas. Para os jovens, essa seria uma forma que a escola teria de “mostrar serviço”. Quanto mais alunos aprovados no Exame, mais visibilidade a escola teria.

Esse primeiro motivo reporta à história do Exame, criado em 1998 pelo governo federal como um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da Educação Básica. Durante mais de dez anos foi usado exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior.

---

<sup>53</sup> O Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Sendo a escola pública, na nossa sociedade, o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola.

Reporta, ainda, a uma prática extinta em 2017, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) deixou de divulgar planilha com os resultados do Enem por escola. Apesar de “que o anúncio do MEC de deixar de divulgar os resultados por escola foi feito sem que houvesse uma adequada e formal exposição de justificativas” (Zanchettin, 2018, p. 974), à época, as declarações gravitaram sobre o objetivo do Enem, que seria avaliar o grau de conhecimento do estudante e não a escola frequentada.

Esse motivo, no entanto, apresenta-se ambivalente nas construções narrativas dos estudantes. Apesar de relatarem sobre a insistência de alguns agentes educacionais na realização das provas, os relatos que se destacam são sobre a descrença desses agentes em relação à aprovação dos jovens para o ingresso em instituições públicas, colocando em debate, nas conversas, sobre a qualidade da educação pública ofertada.

O segundo motivo se confunde com o sentido do ensino médio aos jovens estudantes, e também aos agentes educativos, de acordo com as construções narrativas. Para os estudantes, prevalece a ideia de que a insistência na realização das provas do ENEM existe porque essa seria a finalidade ou o objetivo final do ensino médio: o ingresso no ensino superior. Dessa forma, os relatos giram em torno de uma preparação, desde o primeiro ano do ensino médio, para as provas do Exame.

Sobre a juventude e o ensino médio, Krawczyk (2011<sup>54</sup>, p. 762), ao propor desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio no Brasil, a partir das condições existentes nas instituições, das políticas educacionais em curso e dos desafios colocados pela realidade social, econômica e política, faz uma síntese sobre os sentidos, para os jovens, de cada etapa:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

A síntese da autora indica como o ensino médio tem, há no mínimo dez anos, mantido o *status quo* dos jovens pobres no Brasil, não possibilitando, de forma efetiva, o seu ingresso

---

<sup>54</sup> Este texto é uma síntese de “O ensino médio no Brasil”, publicado pela Ação Educativa, em 2009: KRAWCZYK, Nora. O Ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

na universidade, oferecendo como papel para seus desenhos de futuro “um frustrante universo de possibilidades”.

Essa demanda pelo ensino superior se constrói como o sentido do ensino médio. Tal sentido, pragmático, dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/1996), que reconhece o ensino médio como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade maior o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania<sup>55</sup>, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No Brasil, o ingresso no ensino superior passa, na maior parte dos casos, pelo ENEM. Essa possibilidade mobilizaria não apenas os estudantes em torno da escola, mas também os agentes educativos. Como afirmam os autores, “o que se mantém verdadeiro é a centralidade da escola na aquisição das credenciais que permitem avançar na escolarização e pleitear melhores posições nos mercados de trabalho e nos circuitos de prestígio social” (BRENNER, CARRANO, 2014, p. 1230).

E mesmo que esse ingresso no ensino superior não seja considerado como possível pelos jovens, o Exame teria que ser feito para “tirar a prova”, como se em um desafio existencial. Sobre fazer ou não as provas do Exame, disparam: “e existe opção?” (9ª conversa).

A escola, eu acho, tem cobrado muito esforço e tempo de nós. E eu espero que a minha rotina mude logo com o ENEM. Mas por causa dessa rotina, eu não sei... eu fico pensando que eu estou meio que no automático. Aqui na escola todo mundo fala do ENEM, ainda mais no terceiro ano. Então qual é o meu plano? ENEM! Sei lá, não tem como ser diferente. Eu acho que às vezes a gente nem tem tempo de pensar algo diferente disso. [...] É, esse ano tem essa preocupação que é o ENEM para fazer (5ª conversa).

Essa insistência é narrada como ocorrência expressa pelos sujeitos do ambiente escolar. Há relatos sobre professores, direção ou coordenação pedagógica estimulando ou encorajando os estudantes a realizarem as provas do ENEM:

Mas aqui na escola todo mundo pensa em fazer o ENEM, porque a gente escuta sobre o ENEM desde quando começa as aulas. Já passou as provas e os professores ainda ficam falando sobre o ENEM, perguntando como foi as provas, perguntando se a gente vai passar, falando para a gente pensar em mais de uma opção de curso. Não tem como fazer o terceiro ano e não fazer o ENEM. Eu acho, né? (12ª conversa)

---

<sup>55</sup> A questão da cidadania foi pouco referida nos desenhos de futuro narrados. Sublinhamos que, entre os objetivos definidos para a educação, esse é o que é menos identificado com o futuro dos estudantes participantes da pesquisa.

De acordo com Krawczyk (2011, p. 762), “os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, têm baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro”, apesar do incentivo em realizar as provas do Exame.

Em nossa pesquisa, se destacam as construções que apontam descrença dos professores no que se refere a aprovação para o ingresso no ensino superior: “mas aí depois esse mesmo professor fala alguma coisa que desacredita a gente, fica falando que menino de escola pública igual a gente não quer nada com nada e não vai passar” (1ª conversa); ou ainda “[...] quando um professor fala sobre a prova do ENEM mostrando que não acredita que a gente vai sair bem, ele mostra o nosso lugar” (2ª conversa).

De acordo com os jovens, a narrativa é de que não existe a necessidade de estimular a participação dos alunos, já que a realização das provas do ENEM é entendida como um caminho natural, objetivo final do ensino médio: “eu acho que é o caminho normal, assim, da vida” (8ª conversa), embora o estímulo exista.

Em estudo realizado por Abramovay e Castro (2003, p. 165), em treze capitais brasileiras, a respeito da percepção dos estudantes acerca dos objetivos do ensino médio, tanto da rede pública de ensino quanto da rede privada, os jovens participantes apontaram como principal finalidade a preparação para o curso superior: “[...] a principal vontade que anima os alunos a concluírem o ensino médio não é a aquisição de um diploma, mas a busca por uma diferenciação social mediante a inserção no mundo universitário”.

Sobre os docentes, a pesquisa indica que:

Alguns professores defendem que a educação média deve fazer com que o aluno esteja: mais preparado para prestar um vestibular, para que ele possa escolher uma carreira que ele possa seguir e ser um bom profissional no futuro, dando a ideia de que o sucesso do egresso do ensino médio no mercado de trabalho tem como pré-requisito uma formação de nível superior (ABRAMOVAY, CASTRO, 2003, p. 165).

As construções narrativas de nossa pesquisa também indicam que o ENEM/o ingresso no ensino superior seria o destino final do ensino médio, sendo os estudantes preparados para as suas provas desde o início da terceira etapa da Educação Básica: “[...] lá, no primeiro ano, já tinha essa coisa de ENEM e umas outras provas que a gente faz, tipo umas provas do governo. Maior pressão em cima dessas provas! Daí eu acho que é isso também... não tem como fugir muito do ENEM. Tipo, o meu plano é o ENEM” (5ª conversa).

Abramovay e Castro (2003, p. 571) sintetizam como ideia básica dos estudantes e agentes educativos de sua pesquisa: “se já conseguiram chegar ao fim da Educação Básica,



por que não avançar rumo a outro nível educacional e efetuar as conquistas sociais e econômicas dele esperadas?”

Esse cenário, no entanto, não é o mesmo identificado por Heringer (2012, p. 15) ao relatar sobre sua pesquisa sobre as perspectivas sobre o futuro após o Ensino médio entre estudantes negros e brancos na Cidade de Deus (RJ). Ao explorar em que medida os estudantes têm informação sobre as políticas de ação afirmativa que ampliam o acesso ao ensino superior e se a informação sobre as mesmas possibilita a estes estudantes considerar o ensino superior no seu horizonte de possibilidades futuras, a autora identifica que, em relação ao ENEM:

[...] a maioria dos estudantes informou conhecer a prova, mas nem todos tinham a informação de que o resultado desta prova determinava as possibilidades de ingresso na maioria das instituições de ensino superior. Ao longo dos grupos focais, alguns perguntaram para que servia o ENEM e se era obrigatório realizá-lo.

A pesquisa de Heringer (2012) não apenas argumenta a favor da insistência dos agentes educacionais sobre a temática ENEM, mas também colabora para analisarmos a importância da discussão, no âmbito do ensino médio público, sobre a exclusão no ensino superior, sobre a maior proporção de estudantes de escolas particulares e brancos aprovados no ENEM, principalmente em disputas para cursos de maior prestígio.

A conclusão da autora sobre o que dificulta os jovens a acreditarem na possibilidade de realização de seus desenhos de futuro dialoga com as construções dos estudantes jovens participantes de nossa pesquisa, conforme analisamos anteriormente: “[...] a baixa qualidade da maioria das escolas públicas de ensino médio torna difícil para um grande número de estudantes conquistar uma vaga em uma instituição pública, principalmente nos cursos mais competitivos” (HERINGER, 2012, p. 07)

Heringer (2012, p. 14) afirma que “no caso da escola pública pesquisada, nosso estudo demonstra que a expectativa de ingresso no ensino superior é modesta para a maioria dos estudantes investigados”, afirmando que quando perguntados sobre a principal dificuldade a ser enfrentada na caminho para ingressar no ensino superior, a maioria dos jovens teria respondido sobre o grau de dificuldade das provas e seu despreparo para as mesmas.

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1081) constroem considerações semelhantes ao apresentar parte dos resultados de pesquisa desenvolvida com jovens estudantes do ensino médio do estado do Pará, em que se abordou a realidade do ensino médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização:

Na forma como elaboravam os seus projetos, pudemos identificar o desejo comum da inserção no ensino superior como uma aposta nas “promessas da modernidade”. Independentemente de traduzir os seus sonhos em ações concretas e viabilizá-los, só a expressão dos mesmos já era muito significativa. Para uma grande parcela destes jovens, geralmente os mais novos, sem maiores experiências no mundo do trabalho, a escola se colocava como um espaço privilegiado para a realização dos seus sonhos. Para estes, a exigência seria por um ensino médio que os capacitasse a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos da universidade pública.

Apesar de ser lido, pelos jovens participantes de nossa pesquisa, como um caminho natural no contexto de finalização do ensino médio, o estímulo para uma formação educacional superior existe e é impulsionado pela família, pelos agentes educacionais e também pela sociedade<sup>56</sup> com a máxima de que “é preciso estudar para ser alguém na vida”.

Os jovens, no entanto, não identificam, em suas narrativas, o ENEM como uma questão que necessita de debate. Mesmo diante da improvável aprovação através do Exame, a exigência que é feita sobre a realização das provas não é questionada, mas sim a necessidade da formação educacional superior: “[...] penso na diferença que eu quero fazer no mundo, com meus projetos inovadores. Se eu não precisasse de um curso superior para as pessoas poderem me ouvir, me ler e deixar eu desenvolver esses projetos, eu não faria faculdade” (9ª conversa).

Conversando sobre o ENEM, e em como ele é visto pelos estudantes como a finalidade do ensino médio:

Eu, às vezes, acho que as pessoas se iludem muito com essa coisa de ensino superior, em ser formado em alguma coisa. Não sei se eu concordo com essa história de ser alguém na vida porque estudou. Assim, a gente estudou né? Sabemos ler e escrever e já estamos na frente de um monte de gente, porque assim, eu conheço várias pessoas que não sabem ler e escrever. Tipo, sabem ler o nome, sabem escrever o nome, mas se colocar para ler uma notícia do jornal, vai conseguir nem ler uma frase. E ainda tem gente que tem curso superior aí, é formado e tudo mais e não consegue trabalho também. Tipo, sei lá, professora. Formam vinte pessoas e só tem uma vaga na escola. Vão ter aí dezenove pessoas desempregadas, né? Formar, então, não é garantia de nada. A gente não pode se iludir também! Sei lá... aí fica lá mais uns quatro anos estudando para depois dar em nada? Decepção! (2ª conversa)

Parece que se eu não entrar na faculdade eu não vou ser ninguém na vida! Gente! Eu acho isso um absurdo! Tem um monte de gente aí sem faculdade e essas pessoas não tem valor? Nossa, é muita pressão, sabe? Parece que se eu não fizer faculdade eu vou ser a decepção da família (5ª conversa).

<sup>56</sup> Aqui, a ideia de contextos que se significam entre si, servindo de contextos de interpretação de forma mútua, colabora na compreensão de como escola, família e sociedade parecem apontar a mesma direção aos jovens estudantes da escola pública de ensino médio. Essa mútua afetação pode passar por vetores divergentes e em disputa, mas não é o caso, talvez pela força das iterações, pela performatividade da linguagem, pelos rastros já estabelecidos que apresentam discretos deslocamentos de sentido em relação ao que está estabelecido socialmente. Destaca-se, assim, que os contextos não são, por definição, convergentes e homogêneos.

Eu confesso que nesses últimos dias eu venho pensando na possibilidade de não fazer faculdade. [...] Uai, porque eu tenho percebido que esse desejo foi colocado dentro de mim pelos meus pais, e até pela própria sociedade. [...] Porque se você não tem algum tipo de formação acaba sendo considerado um nada. Aí diante de tantas dúvidas eu tenho vontade de sair perguntando para as pessoas o que eu devo fazer, porque eu realmente não sei (6ª conversa).

Essa necessidade é questionada também nas construções narrativas que tratam sobre as interpelações da família. A família, que, conforme já assinalado, se destaca como interpelação presente nos desenhos de futuro, por exemplo, exigiria uma resposta aos anos de investimento em uma educação supostamente de qualidade, seja no pagamento de cursos preparatórios, ou na disposição a anos de dedicação exclusiva à escola, principalmente.

Consideração semelhante é apresentada por Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1076), afirmando que “[...] os jovens entrevistados revelavam um sentido de obrigação em relação à família, mas existia também a dimensão moral de uma retribuição aos pais pelo que já receberam até então”, ao discutir sobre a realidade do ensino médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização.

Para além da influência da família no desempenho escolar do aluno (NOGUEIRA, 1998; FARIA FILHO, 2000; COSTA, 2010; MAHENDRA, MARIN, 2015; entre outros), importa para nossa pesquisa a identificação da interpelação da família sobre os desenhos de futuro, que indica, especificamente, a escolha profissional como um projeto que se diz pessoal, embora se coloque narrativamente como um projeto familiar, ou de forte influência da família.

Discutindo o papel da família na escolha profissional do sujeito contemporâneo, imerso num campo de possibilidades existente no atual cenário do trabalho, e os legados e lealdades invisíveis que são transmitidos através das gerações, Almeida e Magalhães (2011, p. 212) afirmam que “hoje, apesar de o ideário de liberdade de escolha existente na sociedade contemporânea, o jovem ainda encontra-se vinculado às influências familiares e aos conteúdos transmitidos através das gerações”.

As nossas conversas não desviam da conclusão das autoras em relação as pressões e influências familiares. As narrativas apontam que o caminho preferencial, indicado pela família, é o do ingresso no ensino superior, com foco em “ser alguém na vida”. Tem-se que há um entendimento comum de que a formação superior é condição fundamental para se ter sucesso na vida. Esse sucesso é transcrito pela carreira profissional, retomando a ideia de que outros aspectos da vida, fora do que se refere ao trabalho, devem ser secundarizados.

Esse é o desenho de futuro comum entre os jovens que participaram da pesquisa. As identificações da juventude com frequência se articulavam à profissionalização, a um modo de conquistar, como adulto, um lugar próprio na sociedade:

[...] eu penso muito em me formar para dar orgulho para meus pais, né? Nunca pensei nisso de depois de formar eu não conseguir emprego. Agora fiquei preocupada com isso. [...] Sério, gente! Todo mundo já tinha pensado nisso? Porque, assim, eu formo e tal. E depois? Eu vou trabalhar em qualquer coisa, jogando fora os anos de faculdade? É né? Seria uma decepção mesmo (2ª conversa).

Eu já tenho predefinido um possível curso para o ENEM. Mas a minha preocupação no momento é entrar em alguma faculdade, independente do curso. Minha ideia então é fazer a prova e depois ver qual curso eu vou conseguir entrar. Desde que me conheço por gente eu sou preparada para o ENEM, e fico ansiosa por não saber se eu vou conseguir uma nota boa, então a ideia é essa: vou lá fazer a prova e conseguir uma boa nota. E vai ser uma boa nota porque eu vou conseguir entrar em algum curso [risos]. [...] É, eu sei que eu devia pensar em algo que eu gosto, e tal... mas essa minha forma de pensar o ENEM é inevitável quando a gente vive em uma base de pressão dos pais, que pagam cursos o ano todo, e a sociedade pressiona a gente e pressiona nossos pais também ditando quais ramos a gente tem que seguir para ter prestígio, reconhecimento e respeito, né? (6ª conversa)

Ao tempo em que algumas pesquisas indicam (SOARES *et al.*, 2010, GONÇALO, 2016<sup>57</sup>) que o jovem resiste a associar sua escolha profissional às influências familiares, a nossa pesquisa permite questionar tal generalização, posto que indica que a escolha de uma profissão como desenho de futuro não é resistente às influências familiares. A ideia que se constrói nas nossas narrativas é de que a família ensina que se você tem uma profissão, você é alguém na vida. E essa crença é uma marca nas construções acerca dos desenhos de futuro dos jovens, que não hesitam em apontar essa “motivação” para a escolha do ingresso no ensino superior.

De todo modo, tanto escolher uma profissão quando optar por ter uma profissão pode ser “revelador das identificações do jovem com seus pais, e uma maneira de manifestar seu amor: nesta fase de hesitação, é para eles difícil reconhecer a sua própria motivação [...]” (SOARES *et al.*, 2010, p. 143)

Se em 1950, mais da metade da população do país era analfabeta<sup>58</sup> (50,6%), é importante considerar que essas pessoas, hoje pais e mães, ou avôs e avós, tendem a não medir esforço em romper um ciclo vicioso de desigualdade social. “Por volta de 1990, o ensino médio tinha sido praticamente universalizado, e iniciou-se então um redirecionamento

<sup>57</sup> A pesquisa de Gonçalves (2016) trabalhou com dados coletados de 120 jovens, chegando a consideração final de que a maioria dos jovens escolheria sua profissão de acordo com seus interesses (afinidades) e não de acordo com a opinião da família. Não existe a discussão, em sua pesquisa, sobre a opção de se escolher uma profissão ou não.

<sup>58</sup> De acordo com o Mapa do analfabetismo no Brasil, do INEP, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em 26/08/2019.

da política educacional no sentido de expandir o ensino superior em grande escala (FERREIRA; VELOSO, 2006, p. 263)”. Assim, chegar ao ensino superior em nada se configura como algo “natural” para os jovens pobres brasileiros.

De fato, o incentivo que existe para a participação nas provas do ENEM se justifica haja vista que os dados do Instituto (IBGE, 2018) mostraram que dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% entraram numa faculdade, sendo que as melhorias recentes no acesso ao ensino superior, principalmente a partir do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, não foram suficientes para superar o baixo percentual da população brasileira com ensino superior completo. Atualmente, não há continuidade nessa expansão de acesso e rompimento das barreiras econômicas impostas aos jovens para dar continuidade aos seus estudos.

Há ainda que se considerar que os trabalhadores informais compõem a parcela de menor escolaridade: em média, de zero a três anos de estudos, representando 59,1% do total. Próximos a esses trabalhadores aparecem os profissionais com escolaridade entre quatro e sete anos, com quase 49%, seguidos pelos trabalhadores que possuem até dez anos de ensino, 37,7%, e pelos que têm ensino médio completo, de acordo com um estudo realizado pela FGV (Fundação Getúlio Vargas) em parceria com o IBRE (Instituto Brasileiro de Economia), de 2009.

Essa análise contextualiza – no sentido de apontar os textos correlatos – o incentivo dos pais/responsáveis ao ingresso no ensino superior, haja vista a experiência que eles têm sobre as oportunidades no mercado de trabalho aos jovens: a educação é socialmente reconhecida como a principal via de acesso às oportunidades, sejam elas relacionadas ao trabalho, ao status de ocupação e de mobilidade social.

Em recente Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2018), que destaca as desigualdades de acesso ao ensino na pré-escola e no nível superior, conclui-se que o Brasil tem maior retorno salarial para quem tem nível superior completo, se considerados os trinta e seis países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que representa grandes economias e do qual o país ainda não faz parte. Os dados da pesquisa do Instituto mostraram que uma pessoa com diploma no Brasil ganhava 2,5 vezes mais do que alguém com ensino médio, enquanto entre os países da OCDE a média era de 1,6 vezes mais. A discrepância teria a ver, de acordo com os pesquisadores do Instituto, com o fato de o Brasil se enquadrar em um país muito desigual.

Mais do que retorno salarial, a importância da educação estaria também na inserção no mercado de trabalho formal. A conclusão de pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio

Vargas (FGV, 2016) aponta que ter formação profissional aumenta em 48% as chances de um indivíduo em idade ativa ingressar no mercado de trabalho. Demonstra, ainda, que cada ano de estudo completo aumenta o salário em média quase 15%. Assim, uma pessoa que conclui o ensino superior pode ter um salário quatro vezes maior do que uma pessoa que apenas concluiu a Educação Básica/ensino médio. Tais tendências argumentam pelo contexto de incentivo dos pais ao ingresso no ensino superior.

Há construções relativas às interpelações da família em quase todas as conversas:

Tabela 2 – Construções narrativas relativas às interpelações da família

<i>Conversa</i>	<i>Trecho da narrativa relevante</i>
<i>1a conversa</i>	"[...] tem gente que tem certeza que não vai passar. E aí? Como enfrentar os pais?"
<i>2a conversa</i>	"[...] eu penso muito em me formar para dar orgulho para meus pais, né?"
<i>3a conversa</i>	"[...] por isso, por mais que eu não tenha o meu pai por perto, que nos abandonou quando eu era criança, eu quero me formar para dar orgulho à minha família, a mostrar para todos que eu sou alguém e que sou capaz de fazer muitas coisas boas"
<i>4a conversa</i>	"[...] e é como meu pai falava, com o passar dos anos vai vindo as escolhas, né? Ter que tomar decisões do curso que vai fazer, e não é fácil"
<i>5a conversa</i>	"[...] porque eu penso muito nos meus pais quando eu penso no meu futuro. [...] Mas fazer esse curso é mais da vontade dos meus pais do que da minha, e por isso eu estou tendo que estudar muito esse ano para sair bem no ENEM"
<i>6a conversa</i>	"[...] mas essa minha forma de pensar o ENEM é inevitável quando a gente vive em uma base de pressão dos pais"
<i>7a conversa</i>	"eu ainda tenho que estudar para o ENEM, que aí eu estou fazendo um cursinho pela internet, com umas videoaulas pela internet que está sendo muito bom também. Meu pai quem indicou, pensando nas provas do ENEM"
<i>8a conversa</i>	"[...] para dar orgulho para minha família, mostrar que eu sou capaz disso tudo por conta da base que eles me deram"
<i>9a conversa</i>	"Eu quero ser médica para tornar os sonhos de outras pessoas possíveis. [...] minha mãe, minha irmã"
<i>10a conversa</i>	"Foram quase três anos de pura ansiedade, medos, estudos e muita pressão para decidir sobre o futuro. [...] Ah, pressão de todos os lados: minha, dos outros, dos meus pais, de amigos, de familiares"
<i>11a conversa</i>	"Ah, meus pais me pressionam de toda forma. Ficam me perguntando o que eu quero da vida. Às vezes me perguntam de forma mais direta que profissão eu vou seguir"
<i>12a conversa</i>	"[...] meus pais sempre perguntam sobre as faculdades e os cursos que eu estou interessada"
<i>13a conversa</i>	"Eu não moro com meus pais, moro com minha avó [...]. Ela é minha motivação para muitas coisas. Eu não moro com meus pais, moro com minha avó, e eu me sinto sozinha já porque quando ela morrer, sei lá o que vai ser de mim. Ela é minha motivação para muitas coisas. Ela é o motivo de eu querer fazer Medicina"
<i>14a conversa</i>	Não se aplica.

A última conversa (14ª conversa) que compõe o escopo dessa pesquisa não traz construções narrativas expressas por relatos no que se refere as interpelações sociais dos pais, embora apresente a temática. Após uma colega afirmar que "eu estou acabando o terceiro ano, amém! Mas não tenho a mínima ideia do que ainda estou prestes a encarar. Estou nervosa e com medo. Fico pensando assim: vamos fazer o que? Não sei o que esperar do meu futuro", foi questionada pelos colegas, expressamente, "sobre a pressão dos pais".

Respondeu:

Meus pais? Então, eu nem moro com meus pais. Eles moram em outra cidade e eles nem se interessam muito por mim. Eu moro com minha avó paterna aqui em Goiânia. Mora só eu e ela, daí ela recebe uma pensão e eu acho que meus pais mandam uns duzentos reais para ela, para ajudar com os gastos que a gente tem em casa. Nunca me perguntaram o que eu quero fazer da vida, e minha avó também nunca me perguntou, mas eu acho que ela não entende essa coisa de ENEM. Então eu nunca pensei muito nisso! Acho que eu queria fazer algo assim, diferente, desafiador, para dar uma animada na minha vida mesmo! Porque é só eu e minha avó, né! Vocês podem imaginar que não é muito agitado [risos].

Ao contribuir com uma sistematização da produção do conhecimento, na área da Orientação Vocacional/Profissional e das Teorias de Desenvolvimento de Carreira, sobre a influência dos pais no processo de escolha da carreira de jovens, Almeida e Melo-Silva (2011, p. 82), psicólogas, afirmam que:

O panorama sobre as publicações da área, segundo diferentes referenciais teóricos, revela que a influência dos pais nos processos da escolha profissional dos filhos ocorre continuamente nos processos de interação dentro dos grupos familiares, algo iniciado na infância. A influência envolve tanto ações objetivas e práticas, como intervenções dos pais proporcionando: apoio financeiro, formação educacional, diálogos/ações facilitadoras da exploração vocacional; como também influências de ordem subjetiva, nem sempre tão claras e, por vezes, inconscientes, como: apoio, aprovação/reprovação das escolhas, expectativas de resultados, cobranças e, até mesmo, influências dos estilos de interação familiar, valores/crenças dos pais sobre mundo do trabalho, suas problemáticas vocacionais, sonhos e projetos que mantêm para os filhos, dificuldades no processo de separação pais-filhos, dentre outros.

Não tratando especificamente sobre a escolha pelo ingresso no ensino superior, mas às escolhas profissionais, as autoras concluem, identificando a importância da família na construção dos projetos de futuro dos jovens para além de uma interpelação social, que algum processo de intervenção junto aos pais pode “contribuir para a produção do conhecimento acerca da qualidade emocional do vínculo pais-filhos, e gerar condições facilitadoras do processo da escolha da carreira e do desenvolvimento do jovem em direção ao mundo adulto” (ALMEIDA, MELO-SILVA, 2011, p. 83).

Apesar da forte influência da família, é preciso indicar que a escola tem papel também importante no que diz respeito às escolhas profissionais. Conforme as construções narrativas desta pesquisa, algumas escolhas de cursos superiores, e do caminho para a continuação da formação educacional, deram-se a partir da participação em Programas governamentais, como o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens e o Programa Jovem Aprendiz. Esses programas, no entanto, surgiram como temática apenas na segunda e quarta conversa.

Nessas duas conversas, ao discutirmos sobre trabalho e educação, já que os estudantes, em sua maioria, apresentavam ter como atividade única o estudo no ensino médio, construiu-se uma discussão sobre como o trabalho poderia contribuir nos desenhos de futuro.

Dei sorte de participar do Programa, pois foi algo que fez toda a diferença na minha vida. Eu estava numa fase muito desanimada, passando algumas dificuldades em casa e trabalhar fez toda a diferença. [...] Ah, então, eu vi um cartaz na escola que eu estudava e fui atrás, procurei a Coordenação, a Diretora. Elas estavam na maior má vontade, mas eu fui atrás de tanta gente até entender como funciona, como eu fazia a inscrição para participar. Foi bem tranquilo e eu consegui a vaga lá da Clínica. Aí lá eu comecei a conviver com pessoas que são outro nível, né? Aí aprendi muita coisa, vi como que é a rotina de trabalho deles e também tive a experiência de uma rotina de trabalho, né? Não era tão pesada como a deles, mas era uma rotina também. Foi bem legal, eu fiquei mais animada para fazer as coisas, sei lá, me deu uma esperança sabe? Tipo, eu vi que poderia trabalhar com aquilo ali, e que eu dava conta de trabalhar também, né? Sempre tive medo de não conseguir, sei lá, fazer as coisas (2ª conversa).

[...] Porque aí eu tive um incentivo, sabe? Tipo, se eu não tivesse trabalhando eu não sei se eu ia querer terminar o ensino médio. [...] Se eu não quero fazer faculdade, pra quê eu terminaria o ensino médio? Daí no trabalho eu vi que preciso ter pelo menos o ensino médio para conseguir ser efetivado lá, e por isso eu estou aqui ainda, para terminar o ensino médio. [...] o estágio no Jovem Aprendiz fez eu ver que eu posso trabalhar alí na empresa pro resto da minha vida, de boa, que eu vou ser muito feliz”. Continuou: “só que tem uma coisa que a Jovem Aprendiz me ajudou também, que foi que eu comecei a pensar nas profissões das pessoas que trabalham lá também, né? Eu posso fazer Engenharia, posso fazer Química, e posso até fazer Administração, se for o caso (4ª conversa).

Olha, eu acho bem legal essa coisa do Jovem Aprendiz. Às vezes pode sim atrapalhar, mas eu acho que depende de cada um. Eu disse que já fui Jovem Aprendiz, né? Era muito cansativo, gente, vocês não tem noção do tanto que eu ficava cansada. Chegava em casa e não consegui fazer mais nada, só ficava pensando que no outro dia tinha que vir para a escola e depois já ir para a Caixa de novo. Acho que por isso as minhas notas estavam tudo ficando ruins, porque eu ficava cansada de verdade. Mas eu acho que foi também porque eu me dediquei demais ao trabalho. Eu chegava lá toda empolgada, querendo fazer as coisas, conversar, resolver os problemas que surgiam, sabe? Andava de um lado para o outro, meio que tomando a frente das outras pessoas também. [...] Mas aí eu comecei um estágio na Polícia Rodoviária Federal. É pelo Jovem Aprendiz também. Esse ano eu ainda estou lá, mas aí eu estou mais quieta, até porque a gente está no terceiro não, né? Não é um ano que eu posso vacilar. E lá eu mexo muito com uns programas deles, anúncios e alguns documentos. Com esses anúncios, eu fiquei, sei lá, meio que com vontade de fazer Publicidade. Então, no caso, meio que foi aquele negócio do útil ao agradável. Ou útil ao útil, né? Porque eu tenho o meu salário, que é uma coisa que eu preciso, né? Eu preciso de grana para ajudar em casa também. E também me ajudou a decidir sobre o que fazer da vida no futuro (4ª conversa).

As construções se deram entorno de que trabalhar havia sido um incentivo a continuar estudando, seja por causa de informações ou do contato com o mundo do trabalho. Apesar da baixa participação dos estudantes, os relatos foram favoráveis em relação a existência desses programas:



Bom, eu acho que tem que ter sim, porque aqui na escola tem muita gente perdida, tipo que não sabe o que fazer, o que gosta de fazer, entende? Tipo não consegue nem imaginar com o que poderia trabalhar. Aí às vezes você vê que tem vaga em algum lugar e se imagina trabalhar lá, ou não, né? Aí você vai percebendo o que você poderia fazer ou não (4ª conversa).

Eu acho que a gente tem que pensar também que esses estágios podem ser úteis para quem precisa trabalhar, tipo assim, quem precisa ter grana para ajudar em casa, porque nem todo mundo pode ficar só estudando, sem trabalho. Nem todo mundo tem pai e mãe, tem o responsável que banca, né? Aí às vezes esses Programas ajudam nisso, né? Eu fico imaginando que sim. Tipo é uma forma de você ganhar uma grana sem ter que se submeter a um trabalho paia, tipo que você vai ser feito de capacho, porque a gente nem tem idade para conseguir um trabalho massa, né? Aí esses Programas dão uma oportunidade de você trabalhar, ganhar tipo um salário, mas é um trabalho digno, sei lá, um trabalho que as pessoas não vão colocar você para ralar no lugar de dez. Eu penso assim, né? (4ª conversa).

Eu não acho que seria vantagem procurar um emprego agora. Bom, eu acho que esse programa deve ajudar quem precisa muito trabalhar, tipo que se não trabalhar não consegue vir para a escola, porque a família não vai ter dinheiro nem para comprar um lápis, ou um caderno, sabe? Essa pessoa compensa trabalhar (6ª conversa).

Pesquisas indicam a existência de aspectos positivos sobre o trabalho de forma concomitante com a educação escolar básica, como “o aumento da maturidade e da organização pessoal” (Sousa *et al.*, 2013, p. 919) e uma valorização social a partir do reconhecimento no trabalho e na família (OLIVEIRA, GODOY; 2015).

No entanto, as narrativas dos jovens indicam que é preciso considerar o desafio de conciliar trabalho e escola. As construções falam sobre uma atenção que se deve ter na relação entre trabalho e educação: “[...] porque se você trabalha, você meio que perde o foco. E o foco nosso agora tem que ser estudar, tem que ser o ENEM (6ª conversa)”.

Considerando a crítica realizada pelos estudantes participantes de nossa pesquisa em relação à qualidade da educação pública ofertada, que é colocada como a principal dificultadora da concretização de seus desenhos de futuro no que se refere o ingresso no ensino superior, é preciso que discutamos a questão dos aspectos negativos que o trabalho acarreta para a vida escolar dos jovens.

A pesquisa de Dutra-Thomé *et al.* (2016, p. 101) que investigou características educacionais e sociodemográficas em jovens brasileiros trabalhadores e não-trabalhadores, tendo participado do estudo 7425 jovens (45,8% homens), entre 14 e 24 anos, indica que “o grupo de jovens não-trabalhadores apresentou índices superiores em relação às variáveis série em que estuda, vezes por semana em média que vai para escola e percepção sobre a escola atual; e menores índices de reprovação com relação aos jovens trabalhadores”. Além disso, “constatou-se uma relação entre dificuldades acadêmicas e trabalho juvenil, bem como a

necessidade de os jovens estarem psicologicamente preparados para administrar exigências laborais e escolares, de maneira a não prejudicar seu desempenho nessas atividades”.

Ao afirmar que famílias de nível socioeconômico baixo acreditam que os jovens, ao atingirem a adolescência<sup>59</sup>, já estão preparados para trabalhar, sendo uma crença reforçada pelo discurso moral do trabalho, o qual engrandece os benefícios da atividade laboral, como evitar que os jovens se exponham a drogas e à delinquência, a pesquisa colabora para entendermos a força da interpelação da família.

Os jovens participantes de nossa pesquisa, em sua maioria, não exerciam qualquer atividade de trabalho para que pudessem se dedicar aos estudos para o ingresso no ensino superior. Afinal, esse seria o caminho para “ser alguém na vida”.

De acordo com DUTRA-THOMÉ *et al.* (2016, p. 107), “o contexto apresentado permite identificar que os jovens trabalhadores se encontram entre dois ambientes: o trabalho, onde eles possuem o reforço do salário; e a escola, para a qual não conseguem se dedicar”. Tem como uma de suas considerações finais o alerta de que:

[...] programas governamentais que buscam encorajar o engajamento escolar de crianças e jovens necessitam instruir pais sobre a importância da educação. Além disso, devem promover a crítica em relação ao discurso moral do trabalho, presente especialmente em famílias de baixa renda, o qual enaltece os benefícios do trabalho sobre os benefícios do estudo, justificados pela necessidade de sobrevivência (DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2016, p. 108).

As construções narrativas acerca dos Programas indicam, ainda, que os estudantes não estão seguros em relação às escolhas profissionais, apesar de estarem certos de que é preciso realizar, nesse momento de finalização do ensino médio, uma escolha, haja vista seus desenhos de futuro limitarem-se ao ingresso no ensino superior, sobretudo pela força das interpelações sociais a que estão expostos.

Há estudantes que apontaram mais de três opções de formação superior, por dúvidas pessoais, enquanto outros se disseram dispostos a cursar “o curso que der para fazer com a nota que eu tirar no ENEM”.

Em relação às profissões, especificamente, foram narradas escolhas tradicionais<sup>60</sup>, em sua maioria. Algumas construções narrativas indicaram o caminho da continuação dos estudos em cursos técnicos: “muito mais fácil de passar! [...] ENEM, sei lá. Não quero preocupar com

---

<sup>59</sup> A pesquisa de Dutra-Thomé *et al.* (2016) não explicita a que enquadramento etário se refere ao falar sobre adolescência.

<sup>60</sup> Foram indicados como opções os cursos superiores: Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia Elétrica, Medicina Veterinária, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Comunicação Social (Jornalismo), Pedagogia. Ocorreram, ainda, indicações de cursos técnicos, sendo eles: Análises Clínicas, Turismo e Estética.

isso e ficar sofrendo essa pressão” (3ª conversa). A defesa da formação técnica, não obstante, é presente nos debates sobre escolarização das camadas mais pobres da população brasileira.

Ao comentar com os jovens sobre “outros caminhos além de profissões conhecidas, como Jornalismo, Direito, Medicina”, foi relatada surpresa, expondo que “os professores aqui não falam dessas opções não, mas eles falam sempre que a gente tem que pensar num curso que dê para a gente passar”, indicando, mais uma vez, a interpelação direcionando os desenhos de futuro ao ingresso no ensino superior: “Eu coloquei lá também Enfermagem. Mas se eu não passar em nenhum dos dois eu acho que vou fazer um curso técnico em Análises Clínicas” (1ª conversa)

Em debate sobre uma mudança na opção de curso superior, uma das participantes da pesquisa contou que tinha os planos de fazer o curso de Jornalismo, mas que havia mudado de ideia e optado em fazer Estética, um curso oferecido pela Universidade Estadual de Goiás. Sua construção fortalece o reconhecimento não apenas a família e a escola como interpelação social em relação ao ingresso no ensino superior, mas também em relação às escolhas profissionais.

Ela explicou que é “tipo um curso técnico, eu acho, ou uma graduação de curta duração. Acho que são só dois anos de curso”. Ela disse, ainda, que “ninguém apoiou a decisão de mudança de curso, muito menos os professores aqui da escola, que ficaram falando que uma coisa é ficar fazendo massagem, outra coisa é ser um jornalista e ganhar dinheiro”. Ela complementou: “parece que se eu optar por estética não vou ter estabilidade financeira, um bom lugar no mercado de trabalho, sei lá. Mas a verdade é que tem muita esteticista ganhando mais dinheiro que jornalista. Eu acho”.

As artes, por exemplo, que apareceram em algumas narrativas como opções ou como “verdadeiros sonhos”, constituem amplo mercado de trabalho, inclusive nas ocupações de apoio técnico-operacional. No entanto, é comum que se ignore essa realidade e se insista com uma perspectiva que não encontra fundamento na ordem social contemporânea: artes são para os artistas, loucos ou ricos, não para a classe trabalhadora.

Borges e Faria (2015, p. 43), ao discutir os processos de formação, profissionalização e inserção social dos jovens no mercado artístico da cidade de Salvador, na Bahia, entendendo que “[...] no Brasil, ainda que nos últimos dez anos tenham ocorrido avanços importantes na redução da pobreza e do desemprego, encontrar trabalho e nele permanecer ainda é um desafio para a juventude”, concluem que os cenários das artes têm mobilizado sonhos e expectativas entre os mais jovens. Eles afirmam que:

As artes não são apenas um meio para a obtenção de propósitos gerais de desenvolvimento dos nossos países, mas são um fim em si mesmo e podem ser entendidas como um pilar de desenvolvimento dos jovens nas comunidades onde vivem e trabalham, pois embora sujeitos a uma ordem de mercado, os jovens são agenciadores de mudança [...] (BORGES, FARIA, 2015, p. 52).

Para os jovens participantes de nossa pesquisa, esse seria mais um caminho de negação de oportunidades de futuro por parte da escola pública. E diante de negações de oportunidades, como o desenvolvimento de habilidades artísticas, e de limitação de trajetórias ao focalizar todo o ensino médio para as provas do ENEM, como os estudantes estão narrando a vivência das interpelações sociais de suas escolas? De forma negativa, construindo narrativas sobre ansiedade e angústia.

Esse cenário construído nas narrativas é semelhante ao cenário descrito por Dayrell (2003, p. 45) sobre João, que tinha o grande sonho de “sobreviver da música, ou pelo menos de alguma atividade em torno do mundo da cultura”. O autor conta que o jovem teria sido excluído do sistema escolar ainda no ensino fundamental, não retomando os estudos desde então. “A escola é lembrada como um espaço que não o envolvia, distante dos seus interesses e necessidades”.

A realidade, na época, descrita pelo autor, sobre a vida de João, é o que não esperamos para os jovens participantes de nossa pesquisa, sendo ela o reconhecimento de que a falta de um diploma diminui suas possibilidades no mercado de trabalho, quando o jovem “se diz arrependido de não ter concluído o ensino básico [...]” (DAYRELL, 2003, p. 45).

Há indícios de provisoriedade nas respostas dos jovens, que mostraram seus desenhos, que ora se afirmam e ora se negam, limitados, ou já esboçados, quanto à direção ao ensino superior por causa das interpelações sociais, e ampliados, ou incertos, no que se refere aos cursos que podem ser escolhidos.

A reforma do ensino médio, nesse caminho, tende a perpetuar esse cenário de inviabilidade de acesso ao ensino superior, na tônica da redução dos gastos governamentais com ensino<sup>61</sup>. De fato, há o benefício de uma habilitação de nível médio que possibilita uma ocupação no mercado de trabalho, mas em quais condições? Os dados que apresentamos nessa pesquisa sobre o mercado de trabalho destacam a realidade para qual estão sendo destinados os jovens pobres de nosso país.

---

<sup>61</sup> Concomitantemente à reforma em questão, tem-se a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela os gastos públicos em investimentos para a educação, tornando imperativos o sucateamento da educação pública. A reforma do ensino médio, não acompanhada de investimento em infraestruturas, contribui para a perpetuação de uma educação de má qualidade. Ao congelar os investimentos públicos nos patamares de 2016, a EC 95 também inviabiliza a concretização das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE).

Uma mudança curricular é, inclusive, pautada nas construções narrativas que compõem a presente pesquisa, que indicam que a escola não se interessa em “[...] saber quais são nossos interesses, o que a gente tem vontade de fazer, de aprender” (1ª conversa). Secundariza-se a vida juvenil, os interesses dos jovens estudantes para além dos muros da escola, em favor do trabalho, da qualificação para o mercado. Tanto que as conversas sobre os desenhos de futuro gravitam quase que exclusivamente em torno de trabalho e/ou escolha profissional<sup>62</sup>.

Além de não participarem de forma ativa dos próprios desenhos de futuro (pois quando questionamos como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro, temos a indicação de que a escola, ao insistir na preparação dos jovens estudantes para a realização das provas do ENEM, e a família, a partir da interpelação em direção ao ingresso no ensino superior, preenchem todo o espaço dos desenhos de futuro dos jovens estudantes, impossibilitando que existam traços relativos a projetos próprios, evidenciando que as interpelações tomam para si os desenhos de futuro dos jovens), os jovens também são desconsiderados no que se refere a uma reforma relativa a uma instituição social construída e mantida diariamente por eles.

Conforme desenvolvemos nessa pesquisa, em um contexto econômico desfavorável, elevar a escolaridade dos jovens e ampliar sua qualificação pode facilitar a inserção no mercado de trabalho, e reduzir empregos de baixa qualidade. Com a formação técnica, estarão fadados a subempregos (baixas remunerações, baixa qualidade de vida, instabilidade com relação ao salário, etc.).

Em relação às interpelações da família, não há como indicar as orientações possíveis. Existe a possibilidade de que pais e mães se sacrificarão, mais ainda, para que seus filhos possam se dedicar exclusivamente aos estudos para conseguirem uma vaga no ensino superior, na égide de que é preciso ser alguém na vida. E também a possibilidade de que a formação técnica, habilitando os jovens ao mercado de trabalho, seja satisfatória haja vista a necessidade da contribuição financeira, ou independência. Há tantas possibilidades, de acordo com cada jovem, cada família, cada verdade.

A escola, possivelmente, resistirá ao anseio da formação educacional superior, conferindo aos seus jovens aquilo que lhe é possível: a formação técnica e profissional. Por mais que professores e agentes educativos possam estar dispostos a oferecer uma formação de

---

<sup>62</sup> Quem “criou” essa prioridade? Provavelmente o sistema capitalista/a presente ordem social, que possui uma relação de tensão e poder tanto com família e escola, interpelações sociais pontuais no que se refere os desenhos dos jovens estudantes.

qualidade para os estudantes, as travas econômicas e estruturais do ambiente escolar existem e precisam ser consideradas. Há de ser oferecido ao jovem aquilo que é possível.

Essa inconsistência em relação aos desenhos de futuro, que flutuam em um funil que direciona ao ensino superior, mesmo não oferecendo condições reais de efetivo ingresso, apresentando-os, de forma prioritária, para o atendimento às interpelações sociais indicadas anteriormente, justifica o uso da expressão “desenho de futuro”.

São planos marcados de lápis e borrachas, mostrando suas ambiguidades e também contradições, indicando que eles não são naturais e nem inevitáveis, mas construções que compõem a re-descrição e redescoberta constante dos sujeitos, questionando o caráter essencial que com frequência se dá, no senso comum, às identidades, sobretudo juvenis.

## **6.6 Considerações sobre as narrativas e os contextos de iteração**

Ressaltando que nada permanece igual, que nada é igual a coisa alguma e, principalmente, que as coisas denominadas com os mesmos nomes não são as mesmas, construímos uma interpretação, em disputa, do que costumamos chamar de realidade, acerca das narrativas dos desenhos de futuro com destaque aos contextos de iteração de interesse da presente pesquisa.

Os passos escolhidos para a caminhada dessa pesquisa são, sobretudo, escolhas relativamente arbitrárias, buscando coerência em relação ao referencial teórico privilegiado por nossa pesquisa. Fomos dando passos numa estrada que poderíamos, a todo instante, nos desviar para algum outro caminho de muitas estradas disponíveis. Escolhemos esses, que compuseram esse texto, porque eles se apresentaram de forma compreensível, inteligíveis e relevantes para nós.

A questões construídas pelas e nas conversas com os estudantes indicam que a temática “educação”/“escola” circula pelos três contextos de iteração priorizadas pela pesquisa: significações de juventude, tempo presente/futuro e interpelações sociais. Uma consideração que é fundamental na perspectiva de Arfuch (2010): o peso da própria entrevista, haja vista que as conversas acontecem nas escolas, o que pode ter contribuído para a recorrência de referências à escola nas narrativas construídas nesses encontros.

Reconhece-se a influência do contexto de construção da pesquisa nos rumos das conversas: por mais que existissem pontos de discussão relativos a atividades extraescolares,

ou questões referentes ao tempo de lazer daqueles estudantes e de outros engajamentos sociais que não a escola, os jovens apresentavam-se tão engajados com os estudos e a temática ENEM, ao conversar sobre os desenhos de futuro, que as construções não se desenvolveram para fora desses muros.

A experiência empírica através das catorze conversas localizou desenhos de futuro como uma construção social, resultado de fenômenos e processos que se desenvolvem contingencialmente em determinadas condições históricas, sociais e econômicas nas diversas esferas de disputa política das distintas relações de poder.

O fato de terem apontado um evento A ser seguido por B (as interpelações sociais seguidas pelo desenho de futuro do ingresso no ensino superior), e não por C ou D, é contingente de alguma outra coisa Y, por exemplo, que tentamos explorar nas conversas, chegando aos contextos de iteração. Poderia ter acontecido de outra maneira.

O predomínio na questão da profissionalização tensiona não apenas as questões relativas aos desenhos de futuro, mas ao próprio sentido do ensino médio e da educação da juventude. Esse predomínio, no entanto, pode ter sido presente nas conversas em decorrência de um efeito dialógico, a partir dos contextos que definiram, mesmo que provisoriamente, os textos. Todas as conversas foram fisgadas pela centralidade do trabalho, provavelmente pela ordem social, como contexto de significação dessas construções narrativas.

De alguma forma, algo pode não ter sido compreensível nas construções, a respeito sobre a força dessas interpelações. Talvez a força das estruturas sociais (das sedimentações de sentido, da sua dura materialidade), que impõem o trabalhar como mais importante do que uma participação política ou coletiva, por exemplo.

O tempo presente e o futuro se encontram no caminho em que os desenhos (realização pessoal/sonhos/desejos) são colocados em pauta apenas depois do atendimento às interpelações sociais relativas a questões do trabalho, que aparecem majoritariamente considerando as necessidades sociais/econômicas (é preciso “ser alguém na vida”, é preciso “fugir de um trabalho que pagará apenas um salário mínimo”).

Quando começamos a pensar sobre os desenhos de futuro dos jovens brasileiros, questionando sobre os estudantes que estão cursando o ensino médio da Educação Básica quanto ao que planejam relativamente a seus futuros, e o que estaria por trás desses planos; ou seja, o que, de alguma forma, interfere nesses anseios, imaginamos um mundo de possibilidades.

Pontuamos que poderíamos encontrar inúmeros desenhos de futuro. Isso não aconteceu. Pareceu uma boa ideia acreditar que esses jovens gozavam de alguma liberdade, e

anseios, em relação à sociedade e aos seus futuros. Talvez pela experiência que tivemos em pesquisa anterior tivemos com os jovens que participaram das ocupações de escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, em 2016 (LEITE; ARAÚJO, 2018).

A ideia era de que nada do que pode ser imaginado poderia ser considerado impossível.

Mas as construções me mostraram apenas um caminho desses futuros, sendo eles o ingresso no ensino superior. E o que aparece como possibilidade de futuro para essas populações, para além do trabalho precário e o ensino superior, inexistente diante das interpelações sociais vindas tanto da escola, que insiste na realização do Exame Nacional do Ensino médio, e dos pais, que insistem no ensino superior como uma possibilidade para o “ser alguém na vida”.

Como as interpelações sociais aparecem em narrativas de jovens do ensino médio regular acerca do seu futuro? Questionando sobre como estavam lidando com o futuro, responderam a contar uma história que incluía qualquer coisa que pensassem que deviam apresentar, para fazer sentido. Ouvi histórias de vida, problemas familiares, formas de ler a vida e o mundo.

No tocante aos desenhos de futuro, as interpelações eram certas, determinantes nos caminhos a serem seguidos, supostamente escolhidos: eles precisavam ser alguém na vida, e o único caminho possível era através do ensino superior, na preparação/qualificação para o mercado de trabalho.

Sobre como os jovens têm interpretado as interpelações sociais relativas aos seus desenhos de futuro, identifica-se uma certa pressão. Esse é o caso, por exemplo, de Matheus, que relata que tem “esse sonho por causa dos meus pais né, que não tiveram essa mesma chance, nem de prestar um vestibular, fazer a prova do ENEM, sei lá como era na época deles”; e de Ana Clara, que acredita que “minha mãe está mais preocupada que eu” no que diz respeito a aprovação no Exame como uma chance de escapar da precariedade da vida, apostando em uma mudança social.

As construções das narrativas são permeadas pelos anseios dos adultos, ou por anseios em se agradar os adultos, quase sempre representados pelos familiares. A ideia que se constrói é de que eles enxergam na juventude o risco de um futuro de insucesso que requer, portanto, a necessidade de controle e tutela.

Tal ideia acaba por reforçar relações assimétricas, hierárquicas, e que se refletem, por exemplo, na instabilidade emocional de alguns jovens devido ao fato de seus responsáveis não acreditarem que eles são capazes de ter “algum futuro” ou “serem alguém na vida” por méritos próprios a partir de suas próprias escolhas.



Crianças e jovens costumam ser sujeitos do outro, sujeitos do arbítrio dos adultos. Em um cenário de incerteza e dúvidas diversas, as interpelações tomam as rédeas e definem as ações imediatas.

Os relatos sobre como os pais estariam mais preocupados com o ENEM do que eles próprios se constroem explicitando a ideia de incompletude colocada aos jovens, ou seja, de que não estão plenamente prontos para decidirem sobre seus futuros.

Permeia-se a ideia de proteção implícita nas interpelações sociais vindas, sobretudo, da família. E se por um lado essa proteção garante responsabilidades da família e instituições, como a escola, por outro, retira direitos e apaga a capacidade desses jovens de agirem por si próprios. São mantidos em regime de tutela e controle em relação aos seus desenhos de futuro, reduzindo-os ao ingresso no ensino superior.

A escola, uma interpelação diária e ambivalente na vida desses jovens, foi narrada no que se refere seus desenhos de futuro como algo que mais os limita do que amplia as oportunidades de inserção social para a juventude. Sem disponibilizar conteúdo suficiente para a aprovação no ENEM, desmotiva os jovens pelas suas condições precárias de funcionamento, desencilhando-os do ensino superior, apesar de incentivá-los como sendo esse o único caminho possível para uma mudança de suas condições reais de vida.

A pesquisa chega à tese de que existe uma narrativa socialmente estabelecida entre os jovens estudantes da Educação Básica pública brasileira de que a escola tem assumido o papel de interpelar socialmente os jovens estudantes a optarem pelo caminho da formação educacional superior sem oferecer condições mínimas de formação para o ingresso no ensino superior.

Como indica Dayrell (2007, p. 1124): “[...] se a escola se tornou menos desigual, continua sendo injusta. E assim é, devido, em grande parte, ao fato da escola e seus profissionais ainda não reconhecerem que seus muros ruíram, que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias”.

Esse cenário oportuniza sentimentos de ansiedade e/ou desamparo em relação ao futuro – expressões verbais utilizadas pelos jovens nas conversas que compõem a pesquisa –, ocasionando desenhos de futuro inviabilizados pela própria precariedade da formação acadêmica que é ofertada a tais jovens.

Ao apostarmos que, diante de tantas possibilidades, incontáveis e imensuráveis de desenhos de futuro, em um momento em que se tem no horizonte a não obrigatoriedade da frequência no ambiente da educação escolar, esses sujeitos estariam dispostos a expor ao longo do desenvolvimento da pesquisa seus planos no que se refere ao futuro e a relação

desses desenhos com os confrontos da ordem social, nos deparamos com o imperativo do ensino superior, e com a força das estruturas sociais.

Os desenhos de futuro estariam sendo construídos sob a pressão de se responder às instituições sociais que os interpelam, mas também de acordo com as imposições das suas condições sociais. Essas, precárias.

Esses desenhos apresentados pelos jovens, e como os narram em relação às interpelações sociais, evidencia a força das estruturas sociais, independentemente de serem consideradas fixas ou instáveis. Ou seja, a empiria nos expôs um lado menos reconhecido da desconstrução, que é o reconhecimento da força das sedimentações de sentido, sua dura materialidade.

A escola enquanto interpelação diária na vida de jovens estudantes do ensino médio regular público apresenta a formação superior como caminho obrigatório, embora não ofereça condições educacionais suficientes para o ingresso desses jovens em Universidade públicas, impulsionando um cenário de ansiedade, desestabilização emocional e, sobretudo, desânimo para consigo, comum aos observadores e íntimos do ambiente educacional público, e também narrados pelos jovens participantes de nossa pesquisa.

Poderia ter sido diferente. Ao acreditar que inúmeras outras possibilidades de desenhos de futuro surgiriam nas construções narrativas, supusemos que coisa alguma é impossível. É melhor imaginarmos as possibilidades mais extravagantes e então indagar por que elas não acontecem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida da gente é a leitura que a gente faz da vida. Ao início dessa pesquisa, procurei privilegiar a perspectiva derridiana em consonância com uma leitura de *Grande Sertão: Veredas*, que me auxiliou a entender a forma de interpretar o mundo proposta pelo filósofo Jacques Derrida. Por falar tanto sobre a linguagem e construção de realidade através da língua, procurei na literatura uma forma de entender o mundo e de me aproximar dessa forma de ler a vida.

A obra, escrita em 1965, por Guimarães Rosa é marcada pelas interpretações, diferentes pontos de vista e o princípio de reversibilidade, que exclui linearidade na história contada. Essa obra, reconhecida mundialmente, retrata o sertão brasileiro, constantemente referido como espaço geográfico, tempo, organização social e cultura. O sertão construído na linguagem para mostrar que nada definitivamente é, mas está sendo.

Guimarães Rosa participava do entendimento que vinha sendo construído durante os estudos, com trechos da obra compondo a nomeação dos capítulos dessa pesquisa. O item referente às propostas teórico-metodológicas a partir de Jacques Derrida era intitulado por “natureza da gente não cabe em nenhuma certeza”; enquanto que o capítulo do levantamento bibliográfico se chamava “tudo que já foi, é o começo do que vai vir”, por exemplo.

A obra é a epopeia de um sertanejo que atravessa o sertão mineiro para combater seu inimigo, enfrentando um pacto com o diabo e também o seu amor por Diadorim, que caminha entre o feminino e o masculino na história narrada por Guimarães Rosa. Mas é também uma epopeia da língua portuguesa: Riobaldo vai contando a sua história, na mistura de um discurso de descoberta e de autoconhecimento, mostrando o mundo que é o sertão, mas também a si mesmo: “o sertão sou eu”. Ele vai tecendo a história de sua vida e mostrando o sertão, construído na sua linguagem.

O livro de Guimarães Rosa inicia com um diálogo entre Riobaldo e um interlocutor supostamente letrado, conhecedor “das coisas do mundo”. No entanto, o diálogo vai mostrando que esse interlocutor nada sabe: tem um não saber mais socialmente valorizado do que o sertanejo, apenas.

A narrativa não segue uma forma linear: nesse cenário, a linguagem entra em cena, auxiliando-nos a entender o sertão e também o personagem como algo não estático. A construção da narrativa segue a partir do movimento de “vai-e-vem” da vida, constatando que “viver é negócio muito perigoso”.

Dessa forma, o personagem vai contando a sua história vivendo-a, simultaneamente. E conversar sobre desenhos de futuro com jovens estudantes do ensino médio seria isso: eles construindo narrativas sobre o que estão vivendo. "Mas quem é que sabe como? viver... o senhor já sabe: viver é etcétera...".

Definindo o limite espaço-temporal entre juventude e vida adulta, a escola é localizada como espaço-tempo de percepção e discussão em relação ao tempo presente e futuro, sendo fundamental também nas significações de juventude, além de um importante espaço das interpelações sociais, de acordo com as narrativas dos jovens, que oportunizaram uma leitura suficientemente profunda sobre como a escola é narrada no que se refere seus desenhos de futuro nas catorze conversas realizadas.

Ao propormos uma caminhada com a desconstrução, em vez de respostas categóricas, damos lugar à provisoriedade dessas respostas: construímos narrativas que podem indicar caminhos, novos ou não, com espaço a vozes que se fazem presentes ao questionarmos sobre os desenhos de futuro de jovens – sujeitos da escola, famílias, academia, políticas públicas, estudantes, a própria pesquisa.

Entendemos que, assim como o texto de Guimarães Rosa, na vida também não encontramos nada que não tenha a marca da divisão, da ambivalência. Ao falar de Diadorim, e de como vivia só um sentimento de cada vez, deixando-o tonto, o autor nos presenteia com o ensinamento de que “a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes”, mostrando que há muito para conhecermos.

As construções narrativas que compõem essa pesquisa identificam que, para esses jovens estudantes, a passagem pelo ensino médio em escolas públicas é um traço relevante, não só como um rastro que constrói o que entendem como sua “personalidade”, mas, sobretudo, em virtude do que significa ser um egresso da escola pública quando tornar-se estudante universitário é parte dos seus desenhos de futuro.

Ao questionarmos como as escolas estão, para os jovens, ampliando os seus horizontes no que se refere ao futuro, podemos responder, a partir das narrativas, que essa ampliação não existe. Ao contrário, o que se apresenta é que a escola pública tende a não viabilizar nem ao menos o caminho do ingresso ao ensino superior para seus estudantes.

Ao entrar em contato com as escolas e os jovens, me senti obrigada a abandonar Guimarães Rosa, talvez pela força das estruturas sociais – que existem, mas não são universais, e tampouco tem em sua essência o poder de definição/explicação de uma verdade/realidade -, da realidade precária do chão das escolas, da educação pública brasileira.

Essa força que faz com que não enxerguemos esperança, que não tenhamos contato com desenhos de futuro coloridos, audaciosos, surpreendentes.

Essa força, modulada pelas contingências, pela possibilidade de que alguma coisa aconteça ou não, vinda com sedimentações de sentidos, que compõem a ordem social, estabilizados contingente e provisoriamente, está constantemente sendo incomodada pelo o que ainda não coube na sociedade, gerando instabilidade social. Mas não necessariamente.

E as conversas começaram a mostrar uma história não mais surpreendente como o sertão. Parecia não ter mais surpresas, mais descobertas surpreendentes. A dura vida dos jovens estudantes não oportunizava desconfiança sobre a existência ou não de algo ruim, ou bom, como acontece em relação ao pacto feito com o diabo, na obra de Guimarães Rosa.

Essa obra, que me acompanhava nomeando capítulos e itens da tese, deu espaço a uma outra leitura que me ajudou a compreender aquelas narrativas, os olhares, as falas, as expressões dos jovens estudantes. Encontrei acalanto literário em Graciliano Ramos e sua obra *Vidas Secas*, principalmente quando me envolvi na leitura das narrativas dos jovens estudantes de escolas públicas de Goiânia/GO em relação aos seus desenhos de futuro.

Ler Ramos, para mim, também fez sentido nas compreensões de Jacques Derrida. Ajudou-me a me aproximar de outras leituras de mundo.

*Vidas Secas* tem uma história sem linearidade temporal, com treze capítulos que podem ser lidos em qualquer ordem. E essa é a vida, e a compreensão do tempo como historial e construção social, que tem seus contextos e textos se significando, e se modificando, a todo instante, a considerar as contingências.

Ao final dessa pesquisa, entendo a contribuição da obra de forma mais íntima. Esse romance, publicado nos anos 1930, narra a miserabilidade da vida de uma família de retirantes sertanejos. Estão sempre se deslocando, de tempos em tempos, para áreas menos castigadas pela seca. É a força da natureza – traduzida em desigualdade social pelos jogos políticos jogados em sociedade – que impõe os caminhos, ou desenhos, desses sertanejos.

Os retirantes estão sempre caminhando para uma nova busca por condições mais favoráveis de vida. Não diferentemente dos nossos jovens estudantes, que, mesmo diante das precárias condições sociais e educacionais que lhes são oferecidas, estão buscando viver a sua vida, da melhor forma possível, do modo como for possível.

A leitura de *Vidas Secas* é um tanto desgastante, pois em algum momento você percebe que a família está em um ciclo. E o mesmo, em algum momento, senti em relação às narrativas. A miséria em que as personagens vivem é a própria vida delas. Em algum

momento, sempre são obrigadas a se mudar novamente, acompanhadas da miserabilidade de suas trajetórias.

A obra me ajudou a significar esse sentimento, que tive quando refleti sobre os desenhos de futuro desses jovens estudantes, considerando o que se tem feito para eles no Brasil, no âmbito das políticas educacionais, tomadas por uma reforma do ensino médio que vem tolher, senão tosar, seus caminhos para áreas menos castigadas pela seca, ou pela dureza do que é ser pobre e depender dos serviços públicos brasileiros.

Um cenário que me faz voltar ao debate acerca da aceleração da qualificação profissional no ensino formal no Brasil, a partir do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*Proeja Fic*), que fez parte da minha trajetória como pesquisadora em minha pesquisa de mestrado. Importa-se, ainda, apenas o “preparar para o trabalho” (ARAÚJO, 2014).

Esse cenário de inviabilização de direitos sociais aos jovens pobres de escolas públicas, que tendem a ser marginalizados na sociedade, dialoga com a estimativa de que Goiânia seria a cidade mais desigual do Brasil e também da América Latina, e a segunda mais desigual do mundo, figurando como a décima com distribuição de renda menos igual do mundo, de acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos, ONU - HABITAT (2010-2012). À juventude pobre, nenhuma oportunidade. Sonhos? Deixe-os sonhar.

Em 2015, quando iniciamos o projeto desta pesquisa, o Brasil apresentava uma outra leitura, colhendo os frutos da ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), em processo de implantação gradativa até 2016. O governo federal, a fim de publicizar o seu olhar para a área da Educação, tinha como lema “Brasil, pátria educadora” (2014), sintetizando a educação como prioridade para os quatro anos de mandato.

No entanto, desde então, agravado com o golpe de estado de 2016, o governo federal apresentou aprofundamento de tendências privatistas presentes historicamente na educação pública brasileira, contribuindo para o sucateamento da educação pública brasileira. Cancelou a destinação de verbas dos *royalties* do petróleo para a educação, nomeou para o Conselho Nacional de Educação uma maioria de Conselheiros que representam interesses privados, além de ter inviabilizado e extinguido programas como o PRONATEC, Ciência sem Fronteiras, FIEs, REUNI, PROUNI e tantos outros.

Em estudo anterior (ARAÚJO, 2011), que teve como objeto o Golpe de 1964 e a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) e do Decreto-Lei 464/69, e seus impactos na

Universidade pública brasileira, identifiquei um cenário que se repete nos dias de hoje: o ensino público golpeado e manipulado, se tratando de um instrumento para sustentação da estratificação social do país, sob a argumentação de que o país precisa de mais mão-de-obra qualificada para acompanhar um suposto crescimento econômico e as alterações no mercado e consumo do mundo.

Existe um cenário depressivo quando pensamos na tríade escola, juventude e desenhos de futuro. Ao analisar os desenhos de futuro dos jovens a partir dos contextos elencados por essa pesquisa, inclinamo-nos a ler a escola média pública como uma instituição social que restringe os desenhos de futuro, limitando os traços, não oferecendo material de qualidade suficiente para que esses desenhos sejam, enfim, dignos de seus autores.

Revivemos, de alguma forma, a reforma do ensino médio da Lei 5692/1971.

E diante do que foi indicado nas construções narrativas da presente pesquisa, considerando a atual reforma do ensino médio, quais as condições que a escola média pública brasileira tem para oferecer aos seus jovens estudantes os cinco itinerários formativos para que se possa ter algum movimento de escolha?

Como a escola, nesses moldes, contribuirá para os desenhos de futuro dos jovens estudantes? Direcionando-os ao ensino técnico, à formação tecnicista, sob a ideia de que o país cresce economicamente (socialmente, de forma secundária, talvez): manter os indivíduos trabalhando, ocupados e cansados demais para refletirem criticamente sobre a situação do país.

A escola, assim como as interpelações familiares, orienta os desenhos de futuro ao ingresso no ensino superior. No entanto, ela não oferece condições mínimas de formação para a continuação da formação educacional, oportunizando sentimentos de ansiedade e/ou desamparo em relação ao futuro – expressões verbais utilizadas pelos jovens nas conversas que compõe a pesquisa.

As construções dos jovens estudantes, que apresentamos na presente pesquisa, são de que ela não atende a contento tais objetivos, mas nem por isso tem negada sua função social. Há um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico para a sociedade, apesar dos fortes apelos para uma reforma da escola brasileira haja vista que não atende, com qualidade, nenhum de seus objetivos legais.

Os nossos estudos confirmam que, embora valorizada socialmente, a escola, para os jovens, mostra dificuldades de cumprir seus papéis. As construções narrativas que compõe essa pesquisa indicam uma crise de sentido e significado, que nos faz pensar sobre a finalidade da escola, e suas consequências na vida social, e nos desenhos de futuro, dos jovens

estudantes. Cursar o ensino médio significa apenas completar um ciclo, que tem o seu contrato finalizado com a participação nas provas do ENEM.

Ao final, tanto de Vidas Secas quanto das conversas, e também dessa pesquisa, ficam os rastros da nossa caminhada: seguimos fazendo desenhos para o futuro, como se existissem caminhos melhores para os filhos dos sertanejos, e os jovens estudantes da escola pública no Brasil.

Seguimos, ainda, lutando pelo ensino médio público no Brasil, para que seja ofertado não apenas de forma universal, mas com qualidade, construindo essa pesquisa como parte de uma luta por uma reforma do ensino médio que amplie as possibilidades de futuro dos jovens estudantes das escolas públicas do país, em denuncia ao que vem sendo desenhado para esses brasileiros.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2003.

AITKEN, Stuart. Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 128, jul./set., 2014

ALMEIDA, Fabiana; MELO-SILVA, Lucy. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Revista Psico-USF*, v. 16, n. 1, 2011. pp.75-85

ALMEIDA, Maria Elisa.; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 12, n. 2, 2011. pp. 205-214.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 02, abr./jun. 2015.

ALVES, Pedro. Prefácio. In: HUSSERL, Edmund. *A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universitas Olisiponensis, 2006.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Renato José. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, maio/ago. 2011.

ANDRADE, Claudia. Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Revista Análise Psicológica*, v.28, n.2. Lisboa, 2010.

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. *As políticas públicas no Brasil: dos tempos da ditadura militar aos dias atuais*. Monografia de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2011.

\_\_\_\_\_. *O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos*. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2014.

ARAÚJO, Nayara Cristina; LEITE, Miriam. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, 2018. pp. 93-105

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSIS, David A. Romeros, GERKEN, Carlos Henrique Souza. Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública. *Psicologia em Revista*, vol.17 no.3. Belo Horizonte: 2011.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.esp., set. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. IN: ESTÉTICA da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2014.

BARROS, Daniel da Silva. Escolaridade e distribuição de renda entre os empregados na economia brasileira: uma análise comparativa dos setores público e privado dos anos 2001 e 2013. *Rev. econ. contemp.*, v.21, n.3. Rio de Janeiro, 2017.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. *Revista Saúde Sociedade*, v.18, n.3, São Paulo, 2009.

BORGES, Vera; FARIA, Ivan. Jovens, formação e mercados artísticos: Dois contextos entre Portugal e Brasil. *Revista Cidades*, n.30, Lisboa, 2015.

BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Comunicado n. 160* – IPEA, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007\\_comunicadoipea160.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoipea160.pdf)>. Acesso em 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Juventude*. 2013a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Revista. Educ. Soc.* [online]. v.35, n.129, 2014. pp.1223-1240.

BUTLER, Judith. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educ. Pesqui.*, v.41, n.spe, 2015.

COSTA, Márcio. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. *Educação em Revista*, vol. 26, nº 2, 2010. pp. 227-247.

COUTINHO, Luciana Gageiro; LEHMANN, Lucia de Mello e Souza. Produção de imagens e construção de sentidos: uma oficina com jovens na escola. *Educ. temat. digit.*, v.14, n.2, jul./dez. 2012.

CULLER, Jonathan D. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da Juventude. *Revista Onda Jovem*. 2012. Disponível em: <<http://www.ondajovem.com.br/acervo/1/pedagogia-da-juventude>>. Acesso em: 21 out. 2017.

DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo. Os "novos" educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. *Educ. rev.*, v.31, n.4, 2015.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, jan.-mar., 2016.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Assinatura, evento, contexto*. In: Limited Inc. 1991a

\_\_\_\_\_. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

DLAMINI, S. Nombuso. Os jovens desafiam a comunidade: entre a esperança e a estigmatização. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015.

DUTRA-THOME, Luciana; PEREIRA, Anderson Siqueira; KOLLER, Silvia Helena. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. v.32, n.1, 2016. pp.101-109.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, 2000. pp.44-50.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do ProJovem Urbano. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 161-175, 2013.

FERREIRA, Vítor Sérgio; RAIMUNDO, Alexandra. Conversas entre jovens: o uso youth-friendly de grupos focais. In: Vítor Sérgio Ferreira (Org.), *Pesquisar Jovens: Caminhos e desafios metodológicos*, pp. 57-89. Lisboa: ICS. Imprensa Ciências Sociais, 2017.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Estudos Avançados*, n. 93, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, out.-dez., 2014.

GABILONDO, Angel. *La vuelta del otro*. Diferencia, identidad, alteridad. Madri: Editorial Trotta, 2001.

GONÇALO, Mariana. *Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: eresentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUSSERL, Edmund. *A Idéia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1990.

\_\_\_\_\_. *A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Centro de Filosofia da Universitas Olisiponensis, Phainomenon. Lisboa, 2006.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais*. Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

INEP. *Sinopse estatística do ENEM 2017*. Brasil, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

JANATA, Natacha Eugênia Janata. A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, jan./mar. 2015.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado – Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto/PUC Rio, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Revista Tema em destaque*. v. 41, n. 144, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n.144, set./dez., 2011.

LARANJEIRA, Denise et al. Juventude, trabalho, educação: os jovens são o futuro do Brasil? *Caderno CRH*, v. 20, n. 49, 2007. pp. 95-105.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan./mar. 2016.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

LARROSA, Jorge. Epílogo. A Arte da conversa. In SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: D,P&A, 2003. pp. 211 - 216.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 04, out./dez., 2012.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, out.-dez., 2011.

LECCARDI, Carmem. *Orizzonte del tempo: esperienza del tempo e mutamento sociale*. Milano: Franco Angeli, 1991.

\_\_\_\_\_. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Revista Tempo Social*, v. 17, n. 2. São Paulo, 2005.

LEITE, Miriam. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, Miriam; GABRIEL, Carmem Teresa (Org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. 1. ed. Petrópolis, RJ; De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

\_\_\_\_\_. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *Revista Educação Temática Digital*, v. 19, 2017.

\_\_\_\_\_. Ativismo político e juventude: catracas na escola e na cidade para os jovens mais jovens. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 26, n.49, p. 169-185, mai./ago. 2017a. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4028/2548>>. Acesso em: 17 de fev. de 2018.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, v.23, Rio de Janeiro, 2018.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos ; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 104 - Especial, out., 2008.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v.15, n. 1, 2011. pp. 23-33.

MELO, Leticia Cavalieri; LEONARDO, Nilza Sanches. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, 2019.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercês Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set., 2015.

MENEZES, Jaileila de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.esp., set., 2010.

MEYER, Dagmar; FÉLIX, Jeane. “Entre o ser e o querer ser...”: jovens soropositivos(as), projetos de vida e educação. *Educação em Revista*, v.30. n.02, abril-junho, 2014.

MILNER, Jean-Claude. *Le périple structural*. Paris: Seuil, 2002.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set., 2010.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a literatura: 'notas' de literatura e filosofia nos textos da desconstrução*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação. *Paidéia*, v. 8, 1998. pp. 91-103.

OLIVEIRA, Adriano Machado. TOMAZETTI, Elisete M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 44, abr./jun., 2012.

PAIS, José Machado. Lazeres e sociabilidades juvenis - um ensaio de análise etnográfica. *Revista Análise Social*, v. XXV (108-109), 1990.

\_\_\_\_\_. *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

PAISANA, João. *Husserl e a ideia de Europa*. Porto: Contraponto, 1997.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez., 2013.

PEREGRINO, Monica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, maio-ago., 2011.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n.1, jan./mar., 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto saussuriano. In: ARROJO, Rosemary (org). *O Signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2. ed. Campinas, SP : Pontes, 2003.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago., 2010.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan./mar., 2016.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exhibir, espionar e disciplinar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), maio/ago., 2010.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org). Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: OBSERVATÓRIO da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Larissa Medeiros. O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, 2005. pp. 57-66

SAUSURRE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2008.

SAWYER, S.M. et al. The age of adolescence. *Lancet child adolesc health*, n. 2, 2018. pp. 223-228.

SCHUTZ, Alfred. Husserl and his Influence on me. Ed. Lester Embree, *The Annals of Phenomenological Sociology*, II, 1997.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educ. rev.* [online]. v.28, n.1, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. *A invisibilidade da experiência*. Projeto História. São Paulo, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. A condição socioeconômica e cultural e o acesso à educação básica. In: DAVID, Célia Maria et al. *Desafios contemporâneos da educação*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, abr./jun., 2013.

SOUZA, Candida; PAIVA, Ilana. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estudos de Psicologia*, n. 17, 2012. pp. 353-360

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 02, abr./jun. 2015.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. *Educar*, Curitiba, n. 30, 2008.



SOUZA SANTOS, Maria de Fátima de Souza; CRUZ; Fátima Maria Leite; BELÉM, Rosemberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.03, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, v. 33, n.2, jul./dez., 2008. p. 83-97.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VINCENT, Guy; LAHINE, B. & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*. n. 33. Belo Horizonte, 2001

WAGNER, Helmut R. Introdução. In: SCHÜTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schütz*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: *ECONOMIA e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2012.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, jan./mar., 2016.

ZANCHETTIN, Fábio. O fim da divulgação dos resultados do Enem por escola: uma breve reflexão sobre a avaliação das políticas públicas e o acesso à informação. *Revista de Administração Pública*, n. 52, Rio de Janeiro, 2018. pp. 971-985

## APÊNDICE – Parecer do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro

**Pesquisador:** Nayara Cristina Cameiro de Araujo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 78246617.4.0000.5282

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

**Patrocinador Principal:** Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.471.292

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de doutorado em educação, realizado no PROPED. O trabalho de campo será realizado por meio de rodas de conversa ou entrevistas com cerca de dezesseis jovens do terceiro ano do ensino médio regular do município de Goiânia/GO. A temática abordada versará sobre projetos de vida. Serão realizadas "quatro rodas de conversas, com quatro diferentes jovens, sem intervenção direta sobre a exposição desses indivíduos durante a pesquisa". O pesquisador fará o mínimo de intervenção possível.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo geral "Identificar os planejamentos de futuro dos jovens do terceiro ano do ensino médio regular público".

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que se constituem como riscos "cansaço ou aborrecimento ao participar das rodas de conversa/ entrevistas; constrangimento ao se expor durante a realização das rodas de conversa/ entrevistas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as rodas de conversa/ entrevistas; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre as suas trajetórias de vida; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre suas trajetórias escolares e/ou trajetórias de vida; a quebra de sigilo, devido às conversas contarem com a participação de outras pessoas além do pesquisador".

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

**Bairro:** Maracanã

**CEP:** 20.559-900

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2334-2180

**Fax:** (21)2334-2180

**E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.471.292

Em relação aos benefícios, a pesquisadora destaca "o avanço científico, além da oportunidade de conhecimento e informação sobre planejamentos de futuro possíveis".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevante valor científico para a área. Participarão da pesquisa 16 estudantes de Ensino Médio.

Não observamos vulnerabilidade dos sujeitos pesquisados, pois a pesquisa será desenvolvida dentro do espaço escolar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou TCLE em linguagem acessível.

**Recomendações:**

-Indicar no TCLE que as gravações das rodas de conversas ficarão sob a guarda da pesquisadora e que após 5 (cinco) anos serão destruídas. Caso passem a compor acervo do grupo de pesquisa, isso deve também ser informado ao participante da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para janeiro de 2019. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 22 de Janeiro de 2018

---

**Assinado por:**

**Patricia Fernandes Campos de Moraes  
(Coordenador)**