



# JUVENTUDE POBRE E ESCOLARIZAÇÃO

## Trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis

Luciana Pedrosa Marcassa | Soraya Franzoni Conde |  
Sandra Luciana Dalmagro (Org.)



# JUVENTUDE POBRE E ESCOLARIZAÇÃO: TRABALHO, CULTURA E PERSPECTIVAS DE FUTURO NOS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ – FLORIANÓPOLIS

Luciana Pedrosa Marcassa  
Soraya Franzoni Conde  
Sandra Luciana Dalmagro  
(Organizadoras)



UFSC  
Florianópolis  
2019

Copyright © 2019 Luciana Pedrosa Marcassa, Soraya Franzoni Conde,  
Sandra Luciana Dalmagro

**Coordenação de edição e editoração eletrônica**

Carmen Garcez

**Projeto gráfico**

5050com

**Capa**

Carmen Garcez

Foto: Juliana Adriano

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da Universidade Federal de Santa Catarina

J97

Juventude pobre e escolarização [recurso eletrônico] : trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis / Luciana Pedrosa Marcassa, Soraya Franzoni Conde, Sandra Luciana Dalmagro, organização. – Dados eletrônicos. – Florianópolis : Editoria Em Debate, 2019.  
474 p. : il., gráfs., tabs.

Inclui bibliografia.

E-book (PDF)

ISBN: 978-85-68267-36-3 (e-book)

1. Educação – Aspectos Sociais. 2. Jovens pobres – Educação. 3. Jovens – Emprego. 4. Maciço do Morro da Cruz (Florianópolis, SC). I. Marcassa, Luciana Pedrosa. II. Conde, Soraya Franzoni. III. Dalmagro, Sandra Luciana.

CDU: 37.015.4

Elaborada pela bibliotecária Maína Rymssa – CRB 14/1581

Todos os direitos reservados a

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Bloco anexo, sala 301 – Telefone: (48) 3721-4046

Florianópolis – SC

[www.editoriaemdebate.ufsc.br](http://www.editoriaemdebate.ufsc.br) / [www.lastro.ufsc.br](http://www.lastro.ufsc.br)

*O projeto de extensão Editoria Em Debate conta com o apoio de recursos do acordo entre Middlebury College (Vermont – USA) e UFSC. Este volume contou com financiamento da Fapesc. A pesquisa teve o apoio da Capes e do CNPq por meio de bolsas aos estudantes e professores.*

## NOTA EDITORIAL

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, tanto nas editoras comerciais como nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não acompanha a demanda existente, em contradição, portanto, com essa demanda e a produção acadêmica exigida. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, frente à tendência de se valorizar a produção intelectual conforme as publicações, em uma difícil relação entre quantidade e qualidade.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Documentos, periódicos e livros continuam sendo produzidos e impressos, e continuarão em vigência, conforme opinam estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas podem contribuir de forma complementar e oferecer maior facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e estudantes na produção de conhecimento, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação também como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulgação aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características,

sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica, conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação –, e por iniciativa e empenho do prof. Fernando Ponte de Sousa, a Editoria Em Debate (ED) completa oito anos de realizações, sempre com o apoio do Middlebury College/Vermont, que acreditou no projeto. Criada com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e grupos de pesquisa da UFSC e outras instituições, conveniadas ou não, sob orientação e acompanhamento de uma Comissão Editorial, a ED publicou 60 livros desde 2011.

*Os editores*

### *Coordenador*

Jacques Mick

### *Conselho editorial*

Adir Valdemar Garcia

Ary César Minella

Fernando Ponte de Sousa

Iraldo Alberto Alves Matias

Janice Tirelli Ponte de Sousa

José Carlos Mendonça

Laura Senna Ferreira

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Michel Goulart da Silva

Ricardo Gaspar Müller

Valcionir Corrêa

## SUMÁRIO

<b>Prefácio – O capital e a fonte da juventude .....</b>	<b>11</b>
<i>Mariléia Maria da Silva</i>	
<b>Apresentação – Os caminhos da pesquisa e os desafios da investigação com crianças e jovens do maciço do Morro da Cruz .....</b>	<b>21</b>
<i>Luciana Pedrosa Marcassa, Soraya Franzoni Conde, Sandra Luciana Dalmagro</i>	

### PARTE I

<b>1 Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do plano “A” dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação .....</b>	<b>51</b>
<i>Gilberto Nogara Junior, Adriana D’Agostini, Leticia Viglietti Manrique, Camila Felipe Tonn, Rafael Márcio Kretzer</i>	
<b>2 A relação dos jovens com a Escola Jurema Cavallazzi: entre a acomodação e a resistência.....</b>	<b>75</b>
<i>Luciana Pedrosa Marcassa</i>	
<b>3 A condição de trabalhador-estudante dos jovens da Escola Padre Anchieta .....</b>	<b>105</b>
<i>Célia Regina Vendramini, Henrique de Brito Espinosa</i>	

- 4 Escola de Educação Básica Lauro Müller como expressão do movimento de destruição e privatização da educação pública brasileira ..... 133**  
*Valéria Gontarczyk, Carolina Incerti Somalo, Soraya Franzoni Conde*
- 5 Os jovens da Escola Simão José Hess: entre a necessidade de trabalhar e a desmotivação para estudar ..... 165**  
*Patricia Buss, Sandra Luciana Dalmagro*
- 6 Do Programa Ensino Médio Inovador à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): o laboratório de ação educacional em atividade na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas..... 193**  
*Gilberto Nogara Junior, Adriana D'Agostini, Rafael Márcio Kretzer*
- 7 A violência e a indisciplina no território e na escola: o caso da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira ..... 217**  
*Célia Regina Vendramini, Elisete Gesser Della Giustina Da Correggio, Carmen Caroline Machado*
- 8 A Escola Henrique Stodiek: uma escola no caminho do trabalho ..... 241**  
*Fabiano Padilha da Silva, Luana de Oliveira Padilha, Luciana Pedrosa Marcassa*
- 9 O Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne e as parcerias público-privadas em Florianópolis, Santa Catarina..... 267**  
*Karina S. Lisa Alcubierre, Larissa Pereira do Livramento, Soraya Franzoni Conde*



**10 Trabalho precário, violência e marginalização:  
o caso dos estudantes de EJA na Ilha da Magia** ..... 289  
*Sandra Luciana Dalmagro, Leticia Viglietti Manrique,  
Cláudia Janet Cataño, Camila Katrein*

**11 As contradições em torno da procura e interesse  
pela Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**..... 321  
*Deise Rateke, Glademir Alves Trindade,  
Célia Regina Vendramini*

## PARTE II

**12 Juventude e trabalho: os dilemas do presente  
e as perspectivas de futuro** ..... 357  
*Célia Regina Vendramini, Luciana Pedrosa Marcassa,  
Mauro Títton, Soraya Franzoni Conde*

**13 Juventude pobre e escola: vínculos e fragilidades  
dessa relação**..... 391  
*Luciana Pedrosa Marcassa, Sandra Luciana Dalmagro*

**14 Cultura e vida social e afetiva subsumida à lógica de  
produção e reprodução do capital: o caso da juventude  
pobre do maciço do Morro da Cruz** ..... 427  
*Adriana D’Agostini, Gilberto Nogara Junior,  
Luciana Pedrosa Marcassa*

**15 O acaso das escolas públicas que atendem crianças  
e jovens dos territórios do maciço do Morro da Cruz** ..... 449  
*Jéferson Silveira Dantas*

**Sobre os autores** ..... 469



## PREFÁCIO

### O capital e a fonte da juventude

Outro dia, ao acordar, após os preparativos matinais para sair de casa em direção ao trabalho na universidade, resolvi fazer uma conferência básica na caixa de mensagens eletrônicas – identificando aquelas que mereceriam respostas urgentes, as que poderiam aguardar, e as que deveriam ser súbita e definitivamente ignoradas –, quando me deparei com o convite para prefaciar o livro *Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis*. O convite certamente me deixou feliz! Afinal, ser lembrada por colegas pelas quais nutro grande admiração e respeito é uma notícia extraordinária para uma manhã de mais um dia cuja agenda de compromissos ordinários, diga-se de passagem, cada vez mais estranha ao *métier* do professor-pesquisador, com tarefas aligeiradas e fragmentadas, seria o meu destino certo. Assim, este convite assegurou uma distinção honrosa à minha jornada.

Não pude dar cabo de todas as tarefas que se enfileiravam desde o fim do semestre (tampouco jogar tudo para o ar), quando o convite me fora feito, e partir logo para a escrita destas linhas. Havia no caminho o fechamento de notas, pareceres, bancas, treinamento de plataforma, comissões e uma infinidade de outros afazeres, que, como já aludido, têm tomado uma dimensão tão intensa que acabam por concorrer com a própria atividade-fim do professor, ou seja, a pesquisa e a docência. Talvez por isso, naquela manhã, tenha sentido uma espécie de reconci-

liação com o ofício de pesquisadora, pois não se tratava de mais uma “tarefa” a ser cumprida, mas sim de um chamado à reflexão. O espaço acadêmico se configurando como lugar da reflexão, em primeiro plano, e, ao mesmo tempo, da denúncia de que o fazer apequenado pertencente a outra lógica, que não deve ser naturalizada. É, portanto, com esse sentimento reconciliatório que passo a fazer algumas considerações sobre a presente obra.

Visto que sou uma apreciadora da radicalidade, vou logo recuperando o sentido etimológico da palavra “prefácio” – que tem raiz no latim: *praefatio*, aquilo que é dito (*fatio*) antes (*prae*) – e o seu significado dicionarizado, que se refere a um “[...] texto introdutório que pretende apresentar ou introduzir o conteúdo de uma obra literária, normalmente conciso e escrito pelo autor ou por outra pessoa” (Aurélio, 1999). Assim, coloco-me um duplo desafio: proferir as palavras iniciais na condição de ser a outra pessoa; isto é, aquela que recebeu a honrosa incumbência da leitura prévia. Portanto, aqui, reconheço a confiança em mim depositada e quero assinalar a sensação de privilégio junto com meus mais sinceros agradecimentos.

Início com o registro de que um dos eixos condutores em que o livro está ancorado refere-se ao jovem trabalhador na sua condição de estudante, ou, na síntese de Foracchi (1977), o trabalhador-estudante. Perspectiva essa que compreende o jovem e sua relação com o trabalho numa organicidade, ou seja, não como um mero aluno que trabalha – visto que aluno desprovido de sua materialidade é apenas uma abstração, um matriculado –, mas como trabalhador que se forma/forja enquanto força de trabalho, com todas as contradições aí presentes. Tomemos apenas uma delas: o trabalho, que possibilita a permanência na escola, na medida em que garante as condições materiais mínimas de sobrevivência, é o mesmo que a impede, em razão do comprometimento do tempo que deveria ser de dedicação aos estudos. Evidentemente que essa não é uma constatação nova, tampouco desconsiderada pelos pesquisadores ou, menos ainda, desconhecida dos gestores da educa-

ção. Sabemos tratar-se de um paradoxo cuja solução não está e nunca estará ao alcance da escola. Por isso, não irei me ater, neste debate, às questões de âmbito pedagógico estrito, mas sobretudo pinçar alguns elementos que nos ajudem a problematizar os mais recentes dilemas da escola e sua relação intrínseca à ordem burguesa.

Assinalo que a constituição de uma força de trabalho adequada aos diferentes padrões de acumulação capitalista é algo que se impõe; e, cada vez mais, cabe à escola esse papel, embora não de forma exclusiva. Apreender os dilemas atuais da escola em geral e, em particular, os colocados para o trabalhador que estuda, implica, rigorosamente, apropriar-se da natureza das determinações do capital. E, conforme Marx (2008, p. 327), o capital se constitui por crises, que “[...] não são mais do que soluções momentâneas e violentas das contradições existentes, erupções bruscas que restauram transitoriamente o equilíbrio desfeito”. O gerador desse desequilíbrio, nos termos formulados por Marx, está na desproporcionalidade entre a ampliação do trabalho morto e a necessária diminuição do trabalho vivo, este último como fonte de valor, o que resulta na queda tendencial da taxa de lucro.

Estudiosos do campo marxista (Harvey, 2011; Mészáros, 2013) vêm apontando, embora sem unanimidade quanto ao formato, que a década de 1970 constitui um marco importante na deflagração da crise contemporânea do capital, sucedida por outras crises. Sem entrar no detalhamento deste debate, com suas tantas polêmicas, quero apenas levantar as consequências para todo aquele que precisa vender sua força de trabalho.

Tais crises exigem sempre novas demandas do capital, a fim de reestabelecer a queda tendencial da taxa de lucro. Providências essas que são chamadas de “contratendências” e se configuram em seis dimensões, segundo Marx (2008): intensificação da exploração do trabalho; redução dos salários; baixa de preços do capital constante; constituição de uma superpopulação relativa; ampliação do mercado externo e aumento do capital em ações. O movimento dessas contratendências

– “revigorantes para o capital e degradantes para o trabalhador” (Silva, 2018) – certamente dá o tom quanto ao nível de expropriação à que estão submetidos os trabalhadores. Isso nos faz indagar: qual a forma/forja mais apropriada, em momentos de crise, para formar/disciplinar o trabalhador sob o ponto de vista do capital?

Qualquer tentativa de resposta a essa questão passa, necessariamente, por entender aquilo que Fontes (2010) sublinha como a mais recente escala de disponibilização dos trabalhadores, sem nenhum precedente. Ou seja, a subordinação da existência ao capital ocorre pela expropriação dos trabalhadores e por sua separação das condições sociais de produção. Esse processo histórico, no presente momento, é intensificado diante da disponibilização crescente da população mundial. Vê-se uma quantidade cada vez mais elevada de trabalhadores destituídos de quaisquer meios de subsistência *pari passu* a sua maior dependência em relação ao mercado. Mesmo que se mantenham em seus territórios de origem, acabam por ser integrados à população urbana, enfrentando novas barreiras físicas, sociais e culturais. Indivíduos que a autora define como

[...] segregados atrás dos muros, destacados em guetos, favelas ou bairros distantes. [...] Apesar de serem os mais fragilizados, sua existência contribui para o reforço da subordinação do conjunto, pela pressão que exercem sobre os demais trabalhadores. Encontram-se movidos por sua própria vontade de integrar-se, de incorporar-se à nova vida (seja ela nova por ser urbana, por estar em outra cidade ou em outro país), de ter “direito à cidade” e, na contraface, são empurrados às atividades ilegais, a suprir mão de obra às variadas máfias (Fontes, 2010, p. 52).

Portanto, teríamos o primeiro elemento da forma/forja contemporânea de adequação do trabalhador aos ditames do capital: a disponibilização crescente da população mundial. Nada (quase) deve escapar-lhe! E, no âmbito das políticas educacionais, como esses requerimentos atuais do capital são respondidos? Em síntese, pela concessão da condução da educação ao patronato, seja pela abertura de novos nichos

de mercado, seja pela formulação de propostas de formação da classe trabalhadora. Essa última constitui o segundo elemento da forma/forja na formatação de um novo perfil de trabalhadores.

Penso que a atual Lei do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) configura-se como um exemplo por excelência da conformação de um novo perfil de trabalhador gestado pelo patronato em plena organicidade com o Estado. Diversas análises (Krawczyk; Ferreti, 2017) procuraram identificar o teor dessa proposta e suas consequências nefastas para a formação da juventude. Fortes críticas incidem sobre a priorização de uma formação aligeirada, superficial e ancorada na lógica do mercado, proporcionada pela flexibilização curricular.

Em direção oposta, seus defensores argumentam que precisaria haver maior proximidade da escola com a realidade dos estudantes para que as novas demandas do mercado fossem contempladas, e que os estudantes deveriam dar vazão a suas vocações e seus sonhos, seja para seguir os estudos de nível superior, seja para entrar “no mundo do trabalho”. Nesses termos, adequar o modelo de Ensino Médio às reais necessidades dos alunos significaria dar-lhes o protagonismo em sua vida escolar para que se tornassem empreendedores.

Os excertos abaixo são terrivelmente expressivos:

Na escola convencional, os conteúdos são tratados como verdades definitivas, destinadas a transmitir a quem os adquire a sensação de segurança e a quem os propagam a aparência de autoridade. No entanto, no campo empreendedor a incerteza substitui a suposta verdade como componente estrutural. Por essa razão, pela necessidade de trilhar caminhos nunca trilhados, a educação empreendedora deve desenvolver a autoestima e valorizar o potencial de persistência dos alunos diante de resultados não esperados, diante do erro e do que os outros consideram “fracasso” (Dolabela, 2003, p. 30).

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à

solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (Costa, 2001, p. 179).

Assim, o par “empreender & protagonizar” é o mais recente *slogan* para a juventude trabalhadora. Detrás dessa apologética se escondem ao menos três momentos das contratendências vinculadas diretamente à produção e reprodução da força de trabalho no contexto de crise do capital: a intensificação da exploração do trabalho; a redução dos salários; e a constituição de uma superpopulação relativa.

Aqui, sendo sintética, caberia mencionar todas as recentes reformas ou contrarreformas que têm como propósito diminuir os custos da força de trabalho, o que redundaria na diminuição dos já poucos direitos conquistados pelos trabalhadores, mesmo considerando os limites da ordem burguesa. Em lugar das garantias e direitos vem a retórica de que o trabalhador deve explorar suas potências para fazer o seu próprio caminho. Aponto também a redução dos salários diretos e indiretos quando o Estado (que é sempre do capital) transfere para o próprio trabalhador o ônus de sua reprodução, ratificando o engodo de que o indivíduo deve ser protagonista de suas próprias “escolhas” e empreender a si mesmo. E, para fechar, faço menção à crescente dispensa de parcelas de trabalhadores, privados do emprego como forma jurídica de contrato e lançados à própria sorte, constituindo e renovando a superpopulação relativa, que, segundo Marx (2011, p. 733), “[...] a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente”.

O desafio insuperável para o capital é justamente assegurar a manutenção de uma força de trabalho relativamente supérflua, porém sem que o desalento criado por essa condição comprometa o anseio da classe trabalhadora em pôr sua mercadoria (força de trabalho) à disposição



do capital. Por óbvio, no sistema do capital, não é dado aos trabalhadores poder algum de escolha, uma vez que sua existência depende rigorosamente da venda dessa mercadoria. No entanto, é preciso administrar conflitos e garantir uma submissa disponibilidade *ad aeternum* (Silva, 2016). Portanto, novamente entra em cena a “solução” do capital para os jovens: empreender & protagonizar.

E como os jovens respondem a esses requerimentos e quais as consequentes contradições que lhes são inerentes?

As questões expostas acima não comportam respostas simples, lineares e, por suposto, superficiais a ponto de se tomar a aparência pela essência. Sem dúvida, essa é, dentre outras, uma das grandes contribuições do livro *Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis*. Isso na medida em que procura problematizar os condicionantes que mantêm e/ou afastam os jovens da escola na perspectiva dos jovens, considerando os sentidos que atribuem ao trabalho e suas expectativas de futuro.

Ao buscar apreender a integralidade do ser social “jovem trabalhador”, os autores da presente coletânea não caem, portanto, na armadilha da representação discursiva, tão ao gosto pós-moderno, para a qual não existiria verdade, mas pontos de vista singulares sem qualquer mediação (particularidade) que os conectasse a uma universalidade. Em direção oposta, as discussões apresentadas no livro, quando expõem as falas dos jovens, procuram justamente apreendê-las mediante um posicionamento em que os fatos singulares constituem-se, utilizando-me das palavras de João Evangelista (1992, p. 35), como “[...] uma modalidade de objetivação particular de um fenômeno universal e que, por isso, apresenta[m] determinadas regularidades sócio-históricas, que podem ser racionalmente apreendidas”.

Em outras palavras, os elementos que compõem a cotidianidade, na perspectiva dos autores, são tomados como expressão reificada das relações sociais produzidas no âmbito da sociedade burguesa. Contu-

do, isso não significa que os relatos dos jovens tenham sido considerados falsos ou desprovidos de razão, mas sim que não foram apreendidos apenas no plano da imediaticidade e da aparência; ainda que nesse mesmo plano comportem uma relação com a universalidade e a particularidade. O que percebo é a tentativa (bem-sucedida) dos autores de se apropriarem da passagem desse concreto sensível, que se dá pelas falas dos jovens trabalhadores (muitas vezes repletas de contradições), para o nível do concreto pensado, entendido como o real, no qual a leitura das contradições alcança outro patamar explicativo.

Ressalto que esse movimento somente é possível quando o horizonte de análise não sucumbe às apelativas narrativas situadas no âmbito do microcosmo e referendadas em si mesmas, mas antes toma a categoria da totalidade, na medida em que concebe a realidade objetiva como constituída por correlações concretas, ainda que unidas de formas muito diversas, mas sempre determinadas.

Para finalizar, manifesto meu entusiasmo declarando que, enquanto houver obras como esta, haverá esperança na vida acadêmica.

Florianópolis, dezembro de 2019

*Mariléia Maria da Silva*  
(Faed/Udesc)

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Dicionário Aurélio eletrônico da língua portuguesa** – Século XXI. [S. l.]: Nova Fronteira, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [bit.ly/2nzCRd7](http://bit.ly/2nzCRd7). Acesso em: 11 ago. 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia**: teoria

e prática da ação sócio-educativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

EVANGELISTA, João. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992. (Col. Questões da Nossa Época, n. 7).

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: Fiocruz; Editora UFRJ, 2010.

FORACCHI, Maria Alice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FRIZZO, Giovanni Felipe; SILVA, Mariléia Marina da; KOCH, Zenir Maria. Apresentação. **PerCursos**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 3-11, maio/ago. 2018. ISSN: 1984-7246. Disponível em: [bit.ly/2n19BvG](http://bit.ly/2n19BvG). Acesso em: 20 fev. 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? As meias verdades da reforma do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-45, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 25. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011. v. II, livro I, p. 713-824.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SILVA, Mariléia Maria da. Geração à deriva: jovens nem nem e a surperfluidez da força de trabalho no capital-imperialismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 119-136, jan./abr. 2016. ISSN: 2238-2097. DOI: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v25i58.2136>.



## APRESENTAÇÃO

### Os caminhos da pesquisa e os desafios da investigação com crianças e jovens do maciço do Morro da Cruz

A publicação que ora apresentamos é resultado de uma pesquisa coletiva desenvolvida pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) durante o período de 2014 a 2017. Os cinco projetos, articulados e coordenados por cinco professoras pesquisadoras do TMT, são: 1) *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade social*, coordenado pela professora Luciana Pedrosa Marcassa; 2) *A relação entre a escola, a cultura e a exploração do trabalho infanto-juvenil em territórios de precariedade de Santa Catarina*, coordenado pela professora Soraya Franzoni Conde;<sup>1</sup> 3) *Estudo correlacional entre Brasil e Espanha sobre juventude, escolarização e desemprego diante da crise estrutural do capital*, coordenado pela professora Adriana D'Agostini; 4) *Migração e escolarização: a realidade de jovens estudantes e trabalhadores*, coordenado pela professora Célia Regina Vendramini; e 5) *Conteúdo e forma escolar em tempos de luta social e de formação para o trabalho abstrato*, coordenado pela professora Sandra Luciana Dalmagro. Além das professoras coordenadoras dos projetos supracitados, participaram outros dois docentes pesquisadores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa

---

<sup>1</sup> Projeto financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa de Santa Catarina (Fapescc), que também apoiou a publicação dos resultados da pesquisa neste livro.

Catarina (CED/UFSC), professor Jéferson Dantas, do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), e professor Mauro Tilton, do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN); um professor colaborador externo, professor Ridha Ennafaa, da Université Paris-8, sete doutorandos(as); nove mestrandos(as), dentre os(as) quais uma professora mestra da Rede Estadual de Educação; um professor licenciado em Ensino Fundamental; e seis bolsistas de graduação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), de modo que as pesquisas contaram com uma grande equipe interdisciplinar, que articulou graduação, pós-graduação e Educação Básica.<sup>2</sup>

Fundamentadas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, interrogaram questões e problemas atuais da relação entre juventude, trabalho e escola em um contexto de consolidação do padrão de acumulação flexível do capital, quando novas formas de exploração do trabalho são requeridas, subordinando a formação escolar e cultural da infância e da juventude aos seus ditames. Neste cenário, a relação com a escola, em especial dos jovens e das crianças das periferias urbanas, torna-se cada vez mais conflituosa, desinteressante, transitória e descontínua. Para a juventude pobre das cidades, o processo de escolarização é atravessado pela necessidade de subsistência, pelas exigências da dupla jornada de trabalho e estudo, pelas condições aviltantes de trabalho dos professores, pela desestruturação das escolas públicas e, sobretudo, pelas determinações de uma vida marcada pela *provisoriidade* e por projetos frequentemente *suspensos*, tal como sugere o documentário de Gaudêncio Frigotto.

Diante desta realidade, o objetivo geral foi identificar e discutir o que mantém e o que afasta a juventude da escola, considerando as múltiplas determinações e dilemas que concorrem neste processo e, para isso, a pesquisa buscou analisar, na visão dos jovens, das crianças e dos adolescentes, os sentidos atribuídos à escola, evidenciando os motivos

---

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre a equipe que participou das pesquisas, consultar a seção “Sobre os Autores” ao final deste livro.

que geram o abandono escolar e também os vínculos que fortalecem a permanência na escola, os sentidos do trabalho e sua presença na vida dos estudantes, as suas expectativas de futuro e as atividades e interesses para além da escola. As questões de pesquisa que orientaram todo o processo de investigação foram: quais são as condições de vida e trabalho dos jovens estudantes do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis? Como os jovens representam e dão sentido às práticas escolares? Quais as principais dificuldades dos jovens perante os estudos? Quais os motivos para o abandono escolar? O que mobiliza a permanência dos jovens na escola? O que os jovens esperam da escola? Que outras atividades, fora da escola, concorrem com o processo de escolarização? Como os jovens têm estruturado seus projetos profissionais e de futuro? Há algo na escola que ainda pode contribuir para alterar a forma como esses indivíduos e grupos concebem seu projeto de formação? Qual a relação entre a baixa escolaridade de jovens e adolescentes trabalhadores e a exploração do trabalho precoce? O que dizem os jovens e os adolescentes trabalhadores participantes da pesquisa? Que relação estabelecem com a escola? O que apontam os documentos e registros estatísticos existentes sobre o trabalho precoce em Florianópolis? Por que os jovens e os adolescentes trabalham? Com que idade começam a trabalhar? Que tipo de atividades desenvolvem fora da escola? Como trabalho e cultura se imbricam?

## O campo da pesquisa

Em Florianópolis, entre as escolas públicas estaduais em funcionamento, há pelo menos dez que atendem crianças e jovens do maciço do Morro da Cruz,<sup>3</sup> uma das regiões mais empobrecidas e vulnerá-

---

<sup>3</sup> Eram 13 as escolas que atendiam as comunidades do MMC, das quais foram fechadas pelo poder público estadual nos últimos dez anos: Escola de Educação Básica (EEB) Antonieta de Barros, EEB Silveira de Sousa e EEB Celso Ramos. Para efeitos desta pesquisa, levamos em conta 11 unidades educativas: Instituto Estadual de Educação (IEE), EEB Getúlio Vargas, EEB Padre Anchieta, EEB Jurema Cavallazzi, EEB Henrique Stodiek, EEB Lauro Müller, EEB Hilda Teodoro Vieira, EEB Simão Hess, a Escola Silveira de

veis da cidade, do ponto de vista econômico, social e ambiental.

Considerando-se que as experiências sociais produzidas nos territórios do maciço do Morro da Cruz incluem e se estendem pelos espaços de escolarização em que estudam os jovens desses territórios, não é de se estranhar que suas práticas, comportamentos, valores, costumes, expectativas, ideias e manifestações culturais, de resistência ou mesmo de descontentamento, façam-se presentes nas unidades educativas localizadas nesses territórios. Conhecer as condições de produção da vida dos jovens do maciço do Morro da Cruz, portanto, é essencial para compreendermos e explicarmos alguns fenômenos que se manifestam no contexto escolar, tais como evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, violência, projetos profissionais, entre outros, que afetam diretamente a tarefa específica da escola, de um lado, e mobilizam o engajamento dessa juventude na formação escolar, ou para além dela, de outro.

O maciço do Morro da Cruz (MMC) é composto por um vasto território formado por um bloco rochoso alongado, cuja área total compreende 2,1 milhões de metros quadrados, situado na porção central da ilha de Florianópolis, mas não integra o cenário paradisíaco da “Ilha da Magia”, amplamente divulgado pela mídia. Composto por aproximadamente 18 comunidades, sua população vive em assentamentos precários e ainda sofre pela ausência de espaços de lazer e de serviços públicos adequados. Não há consenso em relação ao número de habitantes das comunidades, mas as lideranças comunitárias estimam que existam cerca de 30 mil pessoas residindo nos morros, o que equivale a quase 8% da população absoluta da capital.

Grande parte das famílias que aí se instalaram é constituída de

---

Sousa, que foi municipalizada e hoje está voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, que foi terceirizado e agora vem sendo gerido pelo grupo Marista, embora continue sendo frequentado por crianças e adolescentes do Mont Serrat, comunidade pertencente ao MMC. O IFSC – *Campus* Florianópolis foi incorporado posteriormente à pesquisa, mas os dados específicos desta unidade não são considerados na análise da amostra geral da pesquisa.



migrantes e/ou populações originárias do campo. Até os anos 2000, podia-se dizer que 93% das pessoas que moravam nos morros de Florianópolis eram vítimas do êxodo rural verificado no Estado de Santa Catarina ao longo dos últimos 30 ou 40 anos (Dantas, 2007). Ocorre que, desde o início deste século, observa-se um fluxo migratório muito significativo de famílias inteiras oriundas das regiões Norte e Nordeste do Brasil, que vêm se instalando junto aos territórios do MMC.

Com relação aos jovens desses territórios, suas condições de vida são similares às da juventude pobre brasileira. A entrada na vida adulta é afetada pelas dificuldades de acesso à formação profissional e ao emprego. Mas a transição para a fase adulta não se restringe ao término da formação escolar e início da vida profissional. A inserção precoce no mercado de trabalho significa não só um complemento da renda familiar mas também um meio de garantir a própria formação escolar, ou mesmo um requisito para a continuidade dos estudos (Foracchi, 1977), ou ainda a oportunidade de experimentar a condição juvenil em esferas como a sociabilidade, o lazer, a cultura e o consumo (Spósito, 2003).

Por outro lado, os aspectos relacionados à própria estrutura e às condições e funcionamento do sistema público de ensino influenciam o envolvimento dos jovens com seu processo de escolarização: instalações precárias, rotatividade de professores, falta de autonomia das escolas, equipes pedagógicas reduzidas, distanciamento entre escola e comunidade, ausência de diálogo com os estudantes etc., aspectos que, ao contrário de atrair, têm favorecido o distanciamento da juventude da escola e comprometido a formação escolar de crianças e jovens da classe trabalhadora.

Eis o cenário e os sujeitos com os quais esta pesquisa se realizou, em particular os jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que estudavam nas escolas localizadas nos territórios do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, no período de 2014 a 2016.

## A base teórica e os conceitos centrais

Compreender a relação dos jovens, das crianças e dos adolescentes com a escola exige pensar a formação escolar em estreita articulação com as questões socioculturais e econômicas mais amplas, isto é, requer ir além dos processos intrínsecos à escolarização, uma vez que os fatores externos interferem decisivamente na continuidade dos estudos, desenhando diferentes trajetórias escolares entre os jovens.

Logo, não é possível tratar a juventude e a infância como se elas fossem categorias homogêneas, muito menos desconsiderar os processos de inclusão/exclusão e as desigualdades sociais e escolares que se aprofundam no atual contexto e repercutem sobre a formação dos(as) filhos(as) da classe trabalhadora que vivem nas periferias urbanas das grandes cidades. Mas, se não podemos dizer que toda a juventude experimenta e compartilha do mesmo percurso de formação e inserção na totalidade social, não podemos ignorar, igualmente, que a sociabilidade e a escolarização da juventude dos morros, das periferias e das regiões mais empobrecidas são determinadas pela sua posição de classe, pelas suas condições socioeconômicas e pela situação do local de sua moradia, locus das experiências culturais e das relações socioafetivas que estabelecem.

No campo da educação, a definição da juventude e da infância como categorias sociológicas são atravessadas por debates e disputas, uma vez que os critérios que as constituem são de ordem histórica e cultural. Spósito (2003) e Sarmiento (2009), por exemplo, sugerem que se tome como referência as categorias juventude e infância no plural – juventudes/infâncias –, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os indivíduos neste ciclo da vida. Outra indicação dos autores é justamente não sobrepor umas as outras as noções de *juventude* e *de infância*, que dizem respeito a etapas da vida, e de *jovens* e *crianças*, sujeitos concretos, uma vez que juventude e jovens, bem como infância e criança são noções que exprimem estatutos teó-

ricos diferentes.<sup>4</sup> Além disso, para os autores (Spósito, 2003; Sarmiento, 2009), torna-se fundamental pensar a juventude e a infância a partir da sua *condição*, ou seja, do modo como a sociedade constitui este momento do ciclo da vida e os significados que a ele atribui, bem como da sua *situação*, que traduz os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, entre outros. Spósito (2003) adverte que a categoria juventude encerra uma tensão ineliminável: “[...] ela é ao mesmo tempo um momento no ciclo da vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais e *modos de inserção* na estrutura social” (Spósito, 2003, p. 10, grifos no original).

No entanto, em nossa compreensão, a adoção dos termos “juventudes” ou “infâncias”, no plural, não dá conta, em si, de explicitar as profundas diferenças que atravessam os modos de ser e viver em uma sociedade capitalista, globalizada e profundamente desigual como a nossa. Mais do que considerar a pluralidade de situações existenciais e a diversidade de percursos que podem ser construídos de acordo com as condições econômicas e culturais herdadas, é essencial analisar as determinações comuns expressas nas classes sociais como consequências do lugar socialmente ocupado na divisão social do trabalho. O lugar que os jovens e as crianças ocupam na estrutura social exerce influência sobre o modo com que produzem a vida, sobre suas visões de mundo, escolhas, ações e projetos de futuro que efetivamente possuem, os quais podem deslocar ou reiterar sua condição social e sua situação inicial.

Assim, quando falamos em juventude, bem como em infância, concebemo-la como uma categoria social que se caracteriza, ao mesmo tempo, pela heterogeneidade e pelo agrupamento, pela diversidade e pela semelhança, portanto marcada por determinações de classe, gênero, geração, etnia e também clivada por diferenças produzidas pelas condições educacionais e culturais, pelo local de moradia e pela relação que estabelece com outras gerações, em especial com o mundo adulto

---

<sup>4</sup> Os estudos sobre a infância já operam como essa diferenciação, considerando “criança” e “infância” como duas categorias distintas.

e sua entrada nele. Por isso, é importante compreender as experiências concretas em meio às quais as novas gerações se produzem, articulando expectativas, o ambiente cultural, as trajetórias, os modos de pensar e agir com as condições materiais e concretas em que esses jovens estão inseridos. Como diz Maria Alice Foracchi (1977, p. 303) no clássico estudo sobre *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, “Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituir-lo, engajando-se”.

A condição histórico-cultural da juventude das periferias urbanas, como uma particularidade da condição social vivenciada pela classe trabalhadora no sistema capitalista, cria modos de acesso às riquezas materiais e culturais, possibilidades de participação na vida social e produtiva, entre outros modos de inserção e constituição da prática social, que definem as relações que estabelecerão com a escola, reduzindo ou ampliando seus horizontes de formação. Exemplo disso é a inserção precoce da juventude pobre no mercado de trabalho.

Embora o trabalho juvenil não seja algo recente na história,<sup>5</sup> o que se observa na atualidade é o envolvimento dos jovens em jornadas exaustivas e em atividades repetitivas, ainda que não sejam consideradas, via de regra, como trabalho.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> De acordo com Thompson (2002), já havia trabalho juvenil antes da revolução industrial e do capitalismo, nos modos de produção que se sucederam ao longo da história, passando por fases em que os ritmos e as atividades se davam segundo a capacidade e o limite de jovens, adultos, idosos ou crianças, definidos pela relação social familiar e comunitária e segundo a divisão social e sexual do trabalho.

<sup>6</sup> O trabalho precoce conta com regulamentação jurídica que legaliza tal situação: trata-se da configuração do trabalho juvenil como *aprendizagem*, noção amparada na Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000), no Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, entre outros dispositivos legais, que autorizam a contratação de jovens em situação de “aprendizagem”, a partir de 14 anos, para funções que demandem formação profissional, desde que estejam frequentando a escola e/ou cursos de formação profissional, preferencialmente aqueles oferecidos pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

A intensificação do trabalho requerida pelo padrão atual de acumulação capitalista, além de se utilizar de formas domésticas, domiciliares, legais e ilegais, rurais e urbanas para ampliar a extração da mais-valia, acaba por promover a inserção dos jovens no mercado de trabalho em atividades cada vez mais precárias, instáveis, informais, subalternizadas, em ocupações elementares, que exigem pouca qualificação e pouco ou nada contribuem para a elaboração de projetos profissionais que, potencialmente, ofereçam aos jovens melhores condições econômicas e sociais de produção da existência. Dito de outro modo, o trabalho juvenil figura como forma de rebaixamento dos custos de produção (mediante a redução do custo da força de trabalho), o que permite ampliar as taxas de lucro do capital.

Sem dúvida, a juventude e a infância empobrecidas das periferias urbanas das grandes cidades, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, necessitam trabalhar por uma questão de subsistência – própria ou da sua família. Entretanto, a simultaneidade do trabalho com a escola traz consequências ao processo de formação escolar e cultural de jovens e crianças. De um lado, retira-lhes o tempo de dedicação aos estudos ou de viverem sua condição de jovem ou criança, de outro, rouba-lhes muito cedo a capacidade de fazerem outras escolhas profissionais e de prepararem-se para projetos futuros mais ousados, que requerem prolongamento dos estudos.

Assim, o trabalho precoce se configura como uma *necessidade* que aprisiona, não realiza e aliena. Enquanto figura como *necessidade*, o trabalho não pode ser *liberdade*, ou seja, atividade humanizadora, criativa e emancipadora. Se há no trabalho uma dimensão formadora e educativa, pois ao modificar o meio, homens e mulheres modificam a si mesmos, criando cultura e modelos de humanização, por outro lado, sob o domínio do capital, o trabalho não é fonte de realização; ao contrário, ele é o processo de exploração que coisifica e desumaniza. O trabalho, na forma histórica e social do capital, é a atividade pela qual os indivíduos se organizam em classes sociais, produzem a sua existência

e se reproduzem socialmente, ao mesmo tempo em que subordinam todo esse processo à ampliação e à acumulação do capital (Marx, 2017).

Articulada à concepção de trabalho por nós adotada está a noção de cultura, considerada aqui como toda atividade prática do homem, como produto da vida social e processo de constituição da universalidade humana (Marx, 1993). De acordo com Williams (1969), trata-se de um processo integral da vida, ou processo geral de caráter social, relacionado ao modo de produção de determinada sociedade e ao modo de vida que dele se origina. Confrontando-se com uma leitura determinista da relação entre estrutura econômica e cultura, o autor adverte que, ainda que o elemento econômico seja determinante, o que ele determina é “todo um modo de vida”, e é a este modo de vida que a literatura, a arte e as outras expressões culturais devem estar relacionadas (Williams, 1969, p. 290). Em vista disso, a cultura compreende também as artes e o aprendizado, a reprodução e a criação de valores e significados comuns, bem como a incorporação individual destes valores e significados.

Definidas as noções de juventude, trabalho e cultura, torna-se importante pensar na inserção da juventude no território, tendo-se em vista que o território expressa uma dimensão crucial da desigualdade social que caracteriza o nosso país, diferenciando o acesso a bens e serviços e isolando frações inteiras da sociedade, que permanecem quase invisíveis e a quem são negados direitos sociais e políticos.

O território é por nós concebido conforme Santos (2011, p. 96): como “[...] o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais se influi”. Dessa maneira, quando falamos de território, supomos o território usado, ocupado, utilizado pela população. Em nosso caso, “território de precariedade” é o espaço social ocupado pelos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, que vivem sob condições precárias de moradia e trabalho, submetidos à tirania do mercado e esquecidos pelo poder público no que diz respeito ao atendi-

mento de suas necessidades básicas, portanto local em que se verifica o aumento do poder e do controle do crime organizado e do narcotráfico.

A locução adjetiva “de precariedade”, entretanto, é melhor compreendida se somada ao adjetivo “social”, caracterizando de modo mais adequado o complexo que envolve nosso estudo. Assim, *território de precariedade social* – como no caso do maciço do Morro da Cruz – explica o processo de expansão das periferias urbanas, o crescimento da favelização, que, iniciado nos anos 1970, é resultado da produção e da intensificação das desigualdades sociais articuladas à expansão do capitalismo no Brasil. Território de precariedade social é cenário geopolítico de articulação entre o local e o global e faz parte do processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo contemporâneo, que introduz e reproduz as relações produtivas mais avançadas e modernas, como também as mais arcaicas, ambas compatibilizadas entre si e necessárias à acumulação do capital (Oliveira, 2003).

As mediações criadas pelo/no território de precariedade social afetam diretamente a condição juvenil e a experiência de viver a juventude. Nesses territórios, segundo Cordeiro (2009, p. 53), normalmente impera “[...] a mundialização do capital, a globalização e a colonização da cultura pela via da indústria cultural, a influência dos meios de comunicação de massa, o poder autoritário da tecnologia”. Assim, a juventude pobre dos territórios de precariedade não foge dos processos de controle, de contenção e de conformação de suas práticas, comportamentos e ideias, de seus modos de viver e conviver com a pobreza.

De acordo com Kuenzer (2002), do ponto de vista da relação entre trabalho e educação, estão em curso dois processos equivalentes, que respondem igualmente às exigências da acumulação flexível do capital, mas segundo lógicas diferentes, que caminham em direções contrárias. De um lado, são postas em prática estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos, proteção e melhores condições de trabalho; e de outro, estratégias de inclusão no mundo do trabalho sob condições precárias. Esta lógica, chamada pela autora ex-

*clusão includente* é aquela que se alimenta das formas de trabalho mais precárias como mecanismo de superexploração, a exemplo dos trabalhos *quase* escravo, infantil, domiciliar e terceirizado, realidade em que se encontra, principalmente, a juventude pobre das periferias urbanas. De outro lado, verificam-se estratégias de inclusão nos diversos níveis de educação escolar e nas modalidades de formação inicial, continuada e profissional, que, aligeiradas e superficiais, prometem melhorar as condições de empregabilidade e, assim, atraem justamente os jovens, movidos pela necessidade de trabalho. A *inclusão excludente* é a lógica que abarca um conjunto de estratégias que, segundo Kuenzer (2002, p. 93), “[...] apenas conferem certificação vazia, e por isso mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”. Para a autora, através dos processos de *inclusão excludente*, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente com os processos de *exclusão includente* existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao sistema do capital a força de trabalho necessária à sua reprodução.

Neste contexto, a tão propalada *inclusão* da juventude pobre tem se dado pela via do disciplinamento técnico, do amoldamento subjetivo, da contenção social e do ajustamento econômico, mecanismos que induzem uma inclusão precária, instável, marginal, subalternizada. E aí se revela, em nossa hipótese, um dos mais brutais estrangulamentos da escolarização atual: em algum momento da formação escolar, os jovens percebem essas contradições, percebem o que a eles é oferecido e reservado em termos de educação, cultura, direitos, trabalho e futuro, já que para eles fora destinado um lugar residual, subalterno e fundamental no processo de acumulação do capital em sua forma periférica, no trabalho, na cultura, na escola, na cidade. Portanto, a consciência desse lugar parece se configurar, contraditoriamente, como uma das causas para tamanho desinteresse pela escola.



## O caminho da pesquisa

As pesquisas que originaram esse conjunto de textos foram organizadas com base em estudos qualitativos de caráter exploratório-descritivo, que se utilizaram de análises de documentos, questionários, entrevistas, grupos focais, rodas de conversa e observações diretas registradas em diários de campo. Vale dizer que pesquisas dessa natureza e amplitude não seriam possíveis sem participação ativa, consentimento e colaboração por parte das escolas envolvidas, tampouco sem uma ampla equipe de pesquisa, composta por professores e estudantes de diferentes níveis, conforme assinalado no início do texto.

Com o objetivo de ampliar o contato direto com os sujeitos e com o problema da relação entre juventude, trabalho e escola, delimitamos como fontes diretas de pesquisa um conjunto de onze instituições públicas de ensino da cidade de Florianópolis (dez Escolas de Educação Básica<sup>7</sup> e o IFSC – *Campus Florianópolis*), localizadas nos territórios do maciço do Morro da Cruz, das quais ouvimos os jovens que estavam finalizando o Ensino Fundamental e cursando o Ensino Médio, nos três períodos, contabilizando 1.402<sup>8</sup> estudantes.

Diante da magnitude da amostra, tornou-se necessário conhecer, de forma mais detalhada e recortada, as variáveis que atuam sobre a relação entre a juventude pobre e a escola, por exemplo, o território e as condições de moradia, a relação com o trabalho, o emprego e a renda, os aspectos culturais e de pertencimento dos jovens, os problemas vivenciados dentro das escolas, a questão das migrações, as características dos jovens do MMC, seus valores, desejos, necessidades e

---

<sup>7</sup> As escolas que fizeram parte da pesquisa são: EEB Padre Anchieta; EEB Hilda Teodoro Vieira; EEB Simão Hess; EEB Jurema Cavallazzi; EEB Getúlio Vargas; Instituto Estadual de Educação; EEB Lauro Müller; EEB Henrique Stodieck; Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne; Núcleo de EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis (antiga EEB Silveira de Souza).

<sup>8</sup> Voltamos a lembrar que os dados específicos do IFSC não foram incluídos na análise da amostra geral, que leva em conta apenas os 1.181 estudantes das Escolas de Educação Básica. Os dados dos jovens do IFSC foram analisados separadamente e apresentados em capítulo específico.

expectativas, as políticas educacionais voltadas à Educação Básica, em particular ao Ensino Médio, entre outras.

Nesse sentido, as pesquisas podem ser tipificadas como descritivas, já que pretenderam descrever os fatos e fenômenos que constituem a realidade específica de cada escola, articulando-a com a problemática central de cada projeto. Diante dessas exigências, adotamos como estratégia metodológica a elaboração de *monografias de base*, cada qual sobre uma *unidade educativa específica* (escola-campo), a partir das quais foram relacionados os temas que atravessam o problema central da pesquisa. A ideia foi construir de um corpo de informações, dados, descrições e análises parciais do problema de pesquisa investigado em cada escola à luz da revisão de literatura, da interpretação de documentos, do emprego de questionários, da realização de entrevistas, atividades em grupo e observações *in loco*, que foram os instrumentos e procedimentos comuns para o tratamento dos dados específicos de todas as escolas.

Dado o movimento de adoção dos mesmos procedimentos e instrumentos para a investigação das suas partes constitutivas (as escolas-campo), os passos e etapas da pesquisa se seguiram conforme a seguinte ordem:

1) Aplicação de um amplo questionário exclusivamente aos adolescentes e jovens, composto por 33 questões objetivas, com o objetivo de levantar dados sobre a relação que estabeleciam com a escola, tendo-se em vista cinco eixos:

a) dados gerais e condições socioeconômicas, culturais e de moradia dos jovens;

b) a condição do jovem estudante;

c) os motivos que afastam o jovem da escola;

d) os motivos que fortalecem a relação dos jovens com a escola;

e) as expectativas do jovem quanto ao seu futuro e da sociedade.

Essa primeira etapa nas escolas foi realizada ao longo do primeiro semestre de 2014. O questionário foi então aplicado ao conjunto dos 1.402 estudantes das 11 instituições que fizeram parte da pesquisa, entre as quais oito escolas de Educação Básica vinculadas à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina; uma escola que atende exclusivamente à EJA e está ligada à Rede Municipal de Florianópolis; uma escola que foi terceirizada e vinculada à Rede Privada de Ensino (Rede Marista de Educação); e o IFSC, que é uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto às turmas, foram pesquisadas quatro turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, dentre as quais duas do matutino e duas do vespertino; seis turmas de 8º ano do Ensino Fundamental: quatro do matutino e duas do vespertino; treze turmas de 1º ano do Ensino Médio, sendo quatro do matutino, quatro do vespertino e cinco do noturno; treze turmas de 2º ano do Ensino Médio, sendo três do matutino, quatro do vespertino e seis do noturno; treze turmas de 3º ano do Ensino Médio, sendo quatro do matutino, duas do vespertino e sete do noturno. Além do Ensino Médio regular, foram incluídas seis turmas de Ensino Médio Inovador, dentre as quais duas do 1º ano, duas do 2º ano e duas do 3º ano, bem como cinco turmas de Ensino Médio Integrado à Formação Profissional (IFSC, 221 questionários) e sete turmas de EJA, sendo duas do primeiro segmento noturno, duas turmas do segundo segmento matutino e três turmas do segundo segmento noturno.

2) Das questões que se destacaram na análise do questionário, selecionamos temas ou assuntos que foram debatidos por meio de atividades coletivas – os *grupos focais* e as *rodas de conversa*. Dessas atividades participaram principalmente os jovens, mas também alguns professores das escolas. Essa etapa foi realizada nas escolas durante o segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015.

Os temas elencados para aprofundamento nos *grupos focais* foram: juventude e escola: motivação e desinteresse; relação com os estudos: indisciplina, amizades, desinteresse e violência; escola, trabalho

e perspectivas de futuro; escolarização e migração. Ao todo, foram realizados vinte grupos focais, contemplando todas as escolas e envolvendo diferentes turmas, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio regular e do Ensino Médio integrado (no caso do IFSC), em diferentes turnos, matutino, vespertino, noturno e integral. Os grupos focais adotaram o seguinte procedimento: para iniciar, lançávamos uma questão disparadora do debate, que poderia ser apresentada sob a forma de vídeo, texto, imagem ou mesmo de algum dado tabulado a partir do questionário. Em seguida, os presentes iam respondendo às perguntas e provocações dos coordenadores, as quais eram definidas segundo um protocolo prévio ou roteiro semiestruturado. Se necessário fosse, o coordenador retomava alguma questão para esclarecimento e aprofundamento. Os estudantes participaram dos grupos focais por adesão voluntária e se identificaram com nomes fictícios por eles escolhidos e posteriormente estampados em um crachá. Em geral, o número de participantes nos grupos focais variou de oito a quinze estudantes.

3) Diante da necessidade de aprofundamento ou tratamento isolado de questões relacionadas à trajetória escolar dos estudantes, foram realizadas entrevistas com os jovens, os professores e os gestores. As entrevistas enfocaram a história de vida e o histórico escolar dos estudantes. No total de doze, considerando os diferentes segmentos, as entrevistas foram conduzidas segundo um roteiro semiestruturado, o que não impediu a abordagem ou o aprofundamento de questões inicialmente não previstas, mas que o pesquisador considerou importante abordar na ocasião. Os depoimentos foram colhidos em data e local previamente combinados e registrados em áudio, posteriormente reduzido a termo. Os depoentes assinaram Termo de Consentimento e participaram da entrevista por livre e espontânea vontade. Esta etapa foi realizada ao longo do ano de 2015.

4) A análise e sistematização dos dados, a elaboração das monografias de base específicas de cada escola e a elaboração das análises de conjunto fizeram parte da quarta etapa da pesquisa, realizada ao longo

de 2016 e 2017, que rendeu, até agora, a publicação de seis artigos em periódicos especializados da área, um capítulo de livro, diversas apresentações de trabalhos em eventos nacionais e internacionais e o relatório final da pesquisa, socializado com os sujeitos e as escolas participantes.

Paralelamente às etapas de coleta e produção de dados, foram realizadas também análises de documentos e observações de campo, tanto nas escolas como nos bairros e territórios habitados e/ou frequentados pelos jovens. Além disso, estudos, reflexões, leituras e discussões no interior do grupo de pesquisa propiciaram um suporte teórico e metodológico adequado para análise e exposição dos resultados.

Vale dizer que a participação de todos os sujeitos nas diferentes etapas da pesquisa se deu de forma livre e esclarecida, reconhecida e firmada em documento próprio, e os resultados da pesquisa, desde os dados provisórios oriundos das primeiras sistematizações até a conclusão final, foram discutidos, apresentados e socializados com as escolas envolvidas e as autoridades competentes.

## A composição da obra

Os textos aqui reunidos foram escritos a partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo conjunto de professores do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho e oferecem uma importante contribuição aos que se dedicam ao estudo das relações entre juventude, trabalho e escola na atualidade. Seja pela perspectiva teórico-metodológica do grupo, seja pelos recortes temáticos, ou mesmo pela proposta de articular estudos monográficos a diferentes projetos de pesquisa agregados num projeto matricial, os textos proporcionam um olhar inédito sobre os problemas que envolvem a relação da juventude com a escola.

A obra é composta por quinze capítulos, divididos em duas partes. Na primeira parte, onze textos desenvolvem reflexões sobre a relação

entre juventude, trabalho e escola enquanto expressão da singularidade das escolas-campo da pesquisa. Portanto, os textos enfocam aspectos específicos, que sobressaíram da análise dos dados produzidos a partir de cada uma das unidades educativas, ainda que os procedimentos metodológicos e as questões de pesquisa tenham sido as mesmas para o conjunto da amostra.

Assim, no primeiro capítulo, *Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do plano "A" dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação*, Gilberto Nogara Junior, Adriana D'Agostini, Leticia Viglietti Manrique, Camila Felipe Tonn e Rafael Márcio Kretzer discutem a relação entre as experiências laborais, as expectativas ideais dos jovens em relação ao trabalho e as alternativas para obtenção de emprego e renda por parte dos estudantes. Os autores demonstram, a partir das análises que realizaram nos grupos focais, a existência de um hiato entre as expectativas ideais dos jovens e as trajetórias concretas percorridas por eles para se inserirem no mercado de trabalho. Os autores também perceberam que os estudantes do IEE compreendem, de alguma maneira, que o mercado de trabalho e a possibilidade de sua inserção profissional são pautados pela competição e pela inovação, de modo que são impelidos a buscarem formas de qualificação constantemente. Enquanto ampliam-se os níveis de extração de mais-valia, com aumento da produtividade e intensificação do trabalho, os postos de trabalho simples a que esses jovens têm acesso requerem um grau cada vez menor de qualificação, daí a tese dos autores de que "quanto mais trabalho, menos estudo". Eis a contradição aparente que os autores buscam evidenciar.

O segundo capítulo, intitulado *A relação dos jovens com a Escola Jurema Cavallazzi: entre a acomodação e a resistência*, de Luciana Pedrosa Marcassa, aborda um dos dilemas enfrentados pela juventude pobre em seu processo de escolarização: de um lado, resistir, permanecer na escola e assumi-la como possibilidade de esticar horizontes, de projetar um futuro que não reitere as condições socioeconômicas

e familiares, em busca de realização pessoal e profissional. De outro, paralisar diante dos limites da escola, acomodar-se aos sonhos curtos, à improvisação, ao abandono de seus projetos e até mesmo da escola. Assim, entre a acomodação e a resistência, os estudantes da Escola Jurema Cavallazzi se encontram numa encruzilhada, para cuja saída os professores cumprem o importante papel de despertar um desejo que reforce a permanência e o prolongamento dos estudos, tendo em vista a construção de outros projetos de futuro para os jovens.

No terceiro capítulo, Célia Regina Vendramini e Henrique de Brito Espinosa analisam *A condição de trabalhador-estudante dos jovens da Escola Padre Anchieta*, tendo em vista a realidade desses estudantes que, em sua maioria, combinam a jornada escolar com o trabalho. Além disso, a expressiva presença de jovens migrantes nesta escola, a grande rotatividade revelada pelos índices de transferência e abandono, o grau de desmotivação para os estudos e os indicadores de abandono escolar demonstram que a presença do trabalho na vida desses jovens tem sido determinante nas escolhas relativas à sua formação, profissão e futuro.

O capítulo quarto, intitulado *A Escola de Educação Básica Lauro Müller como expressão do movimento de destruição e privatização da educação pública brasileira*, de Valéria Gontarczyk, Carolina Incerti Somalo e Soraya Franzoni Conde, traz à tona um dos debates mais candentes da atualidade, que não escapou ao olhar atento das pesquisadoras. Considerando a singularidade desta escola “centenária”, as autoras discutem como a falta de investimentos públicos e a má conservação das estruturas físicas vêm afetando a relação do jovem com a escola, causando-lhes desinteresse pelos estudos e desmotivação para as aulas. Diante dessa realidade, as autoras entendem que a precarização das condições de funcionamento da escola e do trabalho docente, a escassez de recursos materiais e humanos, o fechamento do ensino noturno, a redução das matrículas, a deterioração da estrutura física da escola, entre outros fatores, revelam que o enxugamento dos investimentos do Estado no setor tem por finalidade a privatização da educação pública brasileira.

No quinto capítulo, *Os jovens da Escola Simão Hess: entre a necessidade de trabalhar e a desmotivação para estudar*, Patricia Buss e Sandra Luciana Dalmagro procuram discutir a relação do jovem que estuda e trabalha, bem como as circunstâncias, contradições e consequências dessa relação sobre a motivação ou desmotivação para os estudos. As autoras perceberam que os estudantes fazem um grande esforço para conciliar trabalho e estudo, indicando certa valorização dos estudos. Contudo a indisciplina e a desmotivação revelam desconhecimento acerca do lugar dos estudos em suas vidas, seja no plano social ou profissional. Elas concluem que atitudes como essas, aparentemente opostas, estão unidas na realidade que as produz, visto serem expressões distintas de uma mesma condição, isto é, da condição do jovem que estuda e trabalha.

O capítulo sexto tem como título *Do Programa Ensino Médio Inovador à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): o laboratório de ação educacional em atividade na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas*. Escrito por Gilberto Nogara Junior, Adriana D'Agostini e Rafael Márcio Kretzer, o texto problematiza a adesão da Escola Getúlio Vargas ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e interroga a percepção dos estudantes sobre a implantação do Programa do ponto de vista do conhecimento, da infraestrutura escolar e do atendimento de suas expectativas. Os autores constataram que a adesão da escola ao ProEMI fez parte das experiências de mudanças no Ensino Médio que antecederam a atual reforma (Lei nº 13.415/2017). No plano de gestão e organização da escola, eles concluem que o programa promoveu várias alterações e inovações voltadas à inserção da perspectiva gerencialista e privatista nas escolas públicas. Já no campo pedagógico, no tocante ao conhecimento e atendimento das expectativas dos estudantes, os dados demonstram que os jovens estão insatisfeitos, bem como que a precariedade e o agravamento dos problemas sociais vivenciados na escola acabam por expulsar parte deles do processo de escolarização.

No sétimo capítulo, intitulado *A violência e a indisciplina no território e na escola: o caso da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Viei-*



ra, Célia Regina Vendramini, Elisete Gesser Della Giustina Da Correggio e Carmen Caroline Machado analisam a relação do estudante com a escola, o território, o trabalho e a cultura, considerando a particularidade dos adolescentes que ainda não terminaram o Ensino Fundamental. Na investigação sobre a relação dos adolescentes com a escola, as questões da violência e da indisciplina se revelaram como o principal problema na visão dos estudantes. As autoras admitem que as condições socioeconômicas e culturais em que esses adolescentes se constituem são caracterizadas pela violência, de modo que as restrições de toda ordem a que são submetidos acabam por conformá-los e educá-los para reagir com os mesmos recursos. Assim, aprendem a enfrentar o mundo com o uso de violência simbólica e física, o que também se expressa na escola. Por outro lado, os adolescentes manifestam o desejo de serem ouvidos e anseiam por um ambiente de convívio escolar que respeite suas diferenças. As autoras concluem que, para estes adolescentes, a escola é um espaço contraditório, que desperta esperança e incredulidade, luta e resignação, desafios e incertezas.

No capítulo oitavo, *A Escola Henrique Stodiek: uma escola a caminho do trabalho*, Fabiano Padilha da Silva, Luana de Oliveira Padilha e Luciana Pedrosa Marcassa discutem as relações entre juventude, trabalho e escola desde a perspectiva dos alunos-trabalhadores. Trata-se de uma escola que está “no caminho do trabalho”, porque ocupa um lugar subordinado ao trabalho, dada a necessidade, dos estudantes e de suas famílias, de articular, em suas respectivas realidades, trabalho e escola. Grande parte dos estudantes trabalha, já trabalhou ou pretende/necessita trabalhar, o que dificulta a dedicação aos estudos e ocupa a maior parte do tempo dos estudantes fora da escola. Nesse sentido, os autores concluem que o trabalho realizado pelos jovens assume um duplo e contraditório caráter: de um lado, é um elemento “desarticulador” do processo de escolarização, pois concorre diretamente com os estudos e a escola, mas, de outro, o trabalho se apresenta, paradoxalmente, como elemento “articulador” desse mesmo processo, visto que a procura por uma boa colocação no mercado de trabalho aparece como motivação

importante para a continuidade dos estudos. Contudo percebem que a inserção precoce do jovem no trabalho o afasta do estudo. E ainda que o motive a frequentar e permanecer na escola, o jovem o faz em condições precárias.

O processo de “privatização” da antiga escola Lúcia do Livramento Mayvorne, que passou a ser gerida pela Rede Marista de Educação, e as implicações desse processo para a relação dos estudantes com a escola é a discussão proposta por Karina S. Lisa Alcubierre, Larissa Pereira do Livramento e Soraya Franzoni Conde no capítulo nono, *O Centro Educacional Marista e as parcerias público-privadas em Florianópolis, Santa Catarina*. As autoras perceberam que, com a parceria, houve melhorias na infraestrutura da escola e no corpo docente, embora as reformas tenham sido financiadas com dinheiro público. Entretanto o que não muda com a gestão privada é a relação com o trabalho e a necessidade de subsistência por parte dos estudantes da escola e de suas famílias. O trabalho realizado sob a forma de “ajuda” no âmbito familiar, na medida em que é cotidiano e repetitivo, compete com os estudos e não assegura estabilidade financeira, que, segundo os jovens, é um dos principais motivos para a evasão escolar. Dessa forma, concluem as autoras, apesar das visíveis melhorias na estrutura física do novo Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, a vida escolar encontra-se limitada e subordinada à exploração do capital e distante da vida real dos estudantes.

O décimo capítulo é dedicado à discussão sobre *Trabalho precário, violência e marginalização: o caso dos estudantes de EJA na Ilha da Magia*, de autoria de Sandra Luciana Dalmagro, Leticia Viglietti Manrique, Cláudia Janet Cataño e Camila Katrein. As autoras desenvolvem uma reflexão sobre a relação dos jovens e adultos com os estudos e o trabalho, considerando a particularidade dos estudantes de EJA. São estudantes que já deixaram a escola e a ela retornam em uma situação muito frágil, na qual os motivos para permanecer na escola são tão fortes quanto os motivos para deixá-la. A EJA mostra, de modo mais escancarado, os fatores que afastam e aproximam os jovens da escola:

trajetórias pessoais difíceis e situações complexas, que revelam que o mundo extraescolar adentra a escola com os alunos e os professores.

Finalmente, o 11º capítulo da primeira parte da obra, intitulado *As contradições em torno da procura e interesse pela Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC*, de Deise Rateke, Glademir Alves Trindade e Célia Regina Vendramini, aborda a particularidade dos estudantes do IFSC – *Campus Florianópolis* e sua relação com a escola no âmbito do Ensino Médio Integrado à formação profissional. O IFSC se diferencia das demais escolas em termos de estrutura física e recursos humanos. Ainda que os estudantes, em sua maioria, sejam filhos da classe trabalhadora, eles se distinguem dos jovens das demais escolas públicas da amostra da pesquisa em termos de renda familiar, inserção no trabalho e escolaridade dos pais. A forma de acesso dos estudantes ao IFSC se dá por meio de uma prova de seleção com grande procura e disputa. Entretanto, ao ingressarem, revelam desmotivação e desinteresse pelos estudos, associados ao cansaço decorrente do nível de exigência por parte da escola. Os estudos adentram o tempo de descanso e lazer dos jovens, e o desânimo é associado ao excesso de estudo. Diante desse perfil, os autores exploram os sentidos que os jovens atribuem à formação escolar e destacam que a maioria dos jovens associa os estudos à preparação para a vida, embora projetem para o futuro a entrada na faculdade. Revelam ainda que os estudantes do IFSC convivem com a dificuldade de viver o espaço urbano, sentem as mazelas das grandes cidades, o trânsito intenso, a competitividade, mas são pouco engajados em movimentos sociais. Vale realçar ainda que, para muitos jovens, o IFSC significa acesso a uma “boa escola”. Entretanto a possibilidade de realizarem um curso técnico profissionalizante que lhes permita conquistar um posto de trabalho concorre com o desejo pela aquisição de conhecimentos.

Os quatro capítulos que compõem a segunda parte da obra apresentam reflexões e análises de conjunto dos dados gerais da pesquisa, segundo seus eixos centrais: *juventude e trabalho, juventude e escola,*

*juventude e cultura*. Cada um desses capítulos desenvolve uma síntese possível dessas relações, abordando, manipulando e sistematizando um conjunto mais amplo de dados e informações que não se restringiram a uma ou a outra escola pesquisada. Portanto os textos desta parte têm caráter mais temático que monográfico, o que nos permitiu tecer comparações, confrontar informações e produzir análises com certo grau de generalização. Por esse motivo, optamos por identificar as escolas através de números.

Seguindo essa lógica, o texto *Juventude e Trabalho: dilemas do presente e as perspectivas de futuro*, sistematizado por Célia Regina Vendramini, Luciana Pedrosa Marcassa, Mauro Tilton e Soraya Franzoni Conde, aborda a relação dos jovens com a escola, o trabalho e as perspectivas de futuro, evidenciando os impasses e contradições vividos pelos jovens que estudam e trabalham. Submetidos ao trabalho precoce, e em condições cada vez mais precárias, esses jovens têm seus projetos profissionais comprometidos, assim como sua formação e desenvolvimento humano.

O texto *Juventude pobre e escola: vínculos e fragilidades dessa relação*, escrito por Luciana Pedrosa Marcassa e Sandra Luciana Dalmagro, enfoca mais diretamente os dilemas e contradições da relação dos jovens com a escola no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e internos ao processo de escolarização, como motivação e desmotivação para os estudos, a relação com os professores e colegas, a forma como os estudantes encaram os problemas da escola e o que esperam dela, etc.

*Cultura e vida social e afetiva subsumida à lógica de produção e reprodução do capital: o caso da juventude pobre do maciço do Morro da Cruz*, desenvolvido por Adriana D'Agostini, Gilberto Nogara Júnior e Luciana Pedrosa Marcassa, discute os aspectos que caracterizam o ambiente cultural em que a juventude pobre do maciço do Morro da Cruz é forjada, as relações sociais e afetivas fora da escola e a difícil tarefa de subsistir num contexto em que a vida está subsumida à lógica do capital.

Já o texto de Jéferson Silveira Dantas, intitulado *O acaso das escolas públicas que atendem crianças e jovens dos territórios do maciço do*

*Morro da Cruz*, resulta de um convite ao autor para que desenvolvesse uma reflexão específica sobre um fenômeno com o qual nos deparamos durante a pesquisa, o fechamento de escolas, que tem relação direta com o problema da evasão escolar de crianças e jovens dos morros de Florianópolis. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o processo de desmonte da educação pública catarinense e suas consequências para a formação de crianças e jovens das periferias urbanas.

Este é o conteúdo e a contribuição da presente obra. Esperamos que os leitores sejam provocados pelos textos e discussões aqui desenvolvidas, de modo que outras questões e perguntas em torno da relação entre *juventude*, *trabalho* e *escola* possam ser elaboradas, visto que a pertinência e atualidade desta temática são atestadas pela realidade. Uma geração inteira de “sobreviventes” do Ensino Médio e do Ensino Fundamental exige que educadores e pesquisadores sigam interrogando os problemas que envolvem a relação dos jovens, das crianças e dos adolescentes com a escola e, concomitantemente, façam a defesa intransigente da escola pública e de sua tarefa específica na formação científica e cultural das crianças e jovens das periferias urbanas e das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, contrapondo-se àquela educação que parece se tornar uma panaceia diante das demandas de contenção e disciplinamento técnico, social e emocional da juventude trabalhadora, necessária apenas ao mercado e ao atual padrão de acumulação capitalista.

Por fim, registramos nossos agradecimentos à Universidade Federal de Santa Catarina e às escolas que conosco colaboraram para que esta pesquisa fosse possível, aos jovens estudantes, pela chance de nos aproximarmos de sua realidade, e à Fapesc, pelo apoio financeiro para a publicação deste livro.

*Luciana Pedrosa Marcassa*  
*Soraya Franzoni Conde*  
*Sandra Luciana Dalmagro*

## REFERÊNCIAS

- CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- DANTAS, Jéferson Silveira. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do maciço do Morro da Cruz. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007.
- FORACCHI, Maria Alice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- KUENZER, Acácia. Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-95.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. Lisboa: Editora Avante, 2006. Obras Escolhidas, tomos I, II e III. Originalmente em 5 abr. 1849.
- MARX, Karl. O processo de produção do capital. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro I.
- OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- SARMENTO, Manuel. O trabalho infantil em Portugal – da realidade social ao objeto sociológico. *In*: LISBOA, Manuel (coord.). **Infância Interrompida** (caracterização das atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal). Lisboa: Editora Colibri, 2009.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa II** (A maldição de Adão). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e Cultura. *In*: WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.





# PARTE I



# 1

## QUANTO MAIS TRABALHA, MENOS SE DEDICA AOS ESTUDOS: A SUSPENSÃO DO PLANO “A” DOS JOVENS ESTUDANTES DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Gilberto Nogara Junior  
Adriana D’Agostini  
Leticia Viglietti Manrique  
Camila Felipe Tonn  
Rafael Márcio Kretzer

O Instituto Estadual de Educação (IEE) é uma das primeiras escolas de Florianópolis. Fundado pelo Tenente Manoel Joaquim Machado em 1892 com o nome de Escola Normal Catarinense, atualmente está localizado na Avenida Mauro Ramos, Centro de Florianópolis. Por ser um Instituto, tem autonomia e estatuto hierárquico que lhe conferem *status* de autarquia.

Um dos seus objetivos é ser escola de referência para a América Latina; assim, são visíveis, em seu Plano Gestor e Projeto Político-Pedagógico (PPP), a preocupação com a busca por qualidade (mensurável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb) e a relação entre educação e desenvolvimento, vinculando, desse modo, a escola aos programas que visam a esta perspectiva teórico-prática, bem como

sua relação com as diretrizes internacionais para uma educação global focada numa formação cidadã.

O IEE oferece turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Inovador e Magistério. A escola possui 52 mil m<sup>2</sup>, dos quais 22 mil são de área construída, composta por sete alas: duas alas administrativas, dois auditórios, um complexo esportivo (que dispõem de quadras, pista de atletismo, estúdio de dança, praça dos namorados, quadras cobertas e demais espaços de pátios) e dois refeitórios. Também conta com 144 salas de aula, doze laboratórios de todas as disciplinas curriculares, três Laboratórios de Informática e internet *wireless* em todos os ambientes da escola, além de rampas, banheiros e equipamentos para acessibilidade.

De acordo com o Censo Escolar de 2015, o IEE registrou 4.357 matrículas, a maioria no Ensino Médio (1.817 alunos). Para atender à demanda de turmas, havia cerca de 420 professores, entre efetivos e contratados temporariamente, e quase 100 profissionais do apoio administrativo. O quadro docente era formado por 2% de doutores, 7% de mestres, 55% de especialistas e 33% de licenciados; e o Corpo Diretivo da Escola, por três Coordenadores (Geral, de Ensino e Administrativo). O IEE detém autonomia em relação aos processos seletivos para admissão de professores, já que constitui uma gerência à parte da Coordenadoria Geral da Região de Florianópolis e também dispõe de recursos próprios. De acordo com o Plano de Gestão da instituição (2015), os recursos da escola são provenientes dos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Ensino Médio Inovador (ProEMI), de eventos realizados pela Associação de Pais e Professores (APP), de recursos da Secretaria Estadual de Educação (SED), de doações de pessoas físicas ou jurídicas, de rendas advindas da aplicação de bens e valores patrimoniais, da redistribuição dos serviços remunerados que presta, além de rendas eventuais, como as taxas de matrículas dos alunos.

A predominância econômica em Florianópolis está concentrada no setor de comércio e serviços, que responde por 76,3% do Produto

Interno Bruto (PIB) da mesorregião de que faz parte (Manrique, 2016). O território em que se encontra a escola é contraditório e diverso, pois, ao mesmo tempo em que faz parte do complexo geográfico denominado maciço do Morro da Cruz, local marcado pela migração, pela pobreza, pela repressão social e de Estado, localiza-se no centro da cidade e por isso recebe estudantes de vários bairros da cidade e de outras cidades vizinhas (São José, Palhoça, Biguaçu), e não somente de seu entorno.

Com relação aos dados obtidos, foram 175 questionários aplicados, em sua maioria nas turmas do 3º ano do Ensino Médio (43,4%), seguidas pelos alunos do 2º ano (29,1%) e do 1º ano (27,4%). A maior parte da amostra (69,6%) frequenta o ProEMI,<sup>1</sup> e os demais (30,4%) estão no Ensino Médio regular, no período noturno.

Outro procedimento relativo à coleta de dados foi o grupo focal, realizado em 2015 com estudantes do 3º ano do Ensino Médio do ProEMI. A ênfase nos estudantes da fase final deste nível e modalidade de ensino teve a seguinte intenção: a proximidade com o fim do processo de escolarização básica, a iminência de ter que trabalhar (ou já trabalhar) e a continuidade dos estudos no contexto de um programa tido como inovador e de jornada ampliada.

---

<sup>1</sup> O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra uma das trinta ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Dentre os objetivos expressos nos documentos orientadores do ProEMI (Brasil, 2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017a), destacam-se o apoio e o fortalecimento de: [...] propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, *ampliando o tempo dos estudantes na escola* e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que *tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea*. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões *do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia*, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, e as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro através do PDDE, para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do plano “A” dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação

Nosso objetivo neste capítulo é compreender a chave explicativa “quanto mais trabalho, menos se dedica aos estudos” a partir dos dados e das falas dos estudantes de Ensino Médio do IEE, tendo como fundamentos o materialismo histórico-dialético e a categoria trabalho. Neste passo, o presente capítulo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, traçamos algumas relações entre as experiências laborais, a expectativa idealizada (Plano A) e as alternativas disponíveis para ter renda e autonomia (Plano B). A segunda seção trata da relação entre trabalho e educação a partir dos documentos oficiais e da categoria trabalho. Por fim, esboçamos alguns apontamentos sobre o processo de ajustamento da escola às determinações do capital.

## Expectativas em suspensão: o mercado determina nossas vidas

*Quanto mais trabalho, menos se dedica aos estudos, é difícil conciliar tudo (Agela, grupo focal do IEE, 2015).*

A frase da epígrafe nos apresenta uma dupla dimensão, que afeta de modo avassalador o jovem estudante da classe trabalhadora, a saber: a dificuldade temporal de conciliar trabalho e estudo, de tal sorte que, quanto mais trabalho, menos estudo. A primeira dimensão é bastante conhecida e estudada, encontra vasta literatura, e alguns excertos são suficientes para comprová-la:

*Eu acho que é complicado, alguns vão estar estudando e trabalhando, outros trabalhando e estudando para tentar passar no vestibular. Aí a vida vira uma correria (Vitor, Grupo Focal do IEE, 2015).*

*Trabalhar e estudar é complicado, é muita correria. Só fazer cursinho já é muito puxado, ficam até às 10 da noite na escola (Agela, Grupo Focal do IEE, 2015).*

A condição de classe destes estudantes é relativamente distinta da

dos demais – dentre as dez escolas participantes da pesquisa *Juventude pobre e escolarização*, é possível perceber que o IEE apresenta ligeira diferença em relação às demais escolas, principalmente no tocante à renda e à escolaridade dos pais: cerca de 33% das famílias recebem entre quatro e mais de dez salários-mínimos, e 25% dos pais e 30% das mães têm Ensino Superior (alguns com pós-graduação). Entretanto esta margem um pouco maior não afasta estes jovens dos mesmos condicionantes que afetam e impulsionam os outros jovens, com maior ou menor margem, a estudar e trabalhar. Diferenças para mais ou para menos não mudam a condição de classe – obrigam-nos a conciliar trabalho e estudos, conforme atestam os excertos abaixo:

*Eu fiz inglês dos 7 aos 17 anos e já trabalho, não oficialmente, mas dou aula particular de Inglês. Como não tenho mesada, é uma forma de conseguir um dinheirinho para as minhas despesas. Caso aconteça de eu não passar na UFSC ou não conseguir bolsa em particular, eu fiz cadastro numa empresa de cruzeiros, e você trabalha como garçom, recepcionista, segurança e viaja pelo mundo de graça. O salário é de R\$ 3.500,00, e aí dá para economizar e trazer o dinheiro para pagar a faculdade (Billy, Grupo Focal do IEE, 2015).*

*Às vezes em que trabalhei, eu não pretendia ajudar em casa, mas minha mãe começou a me perguntar quanto eu ganhava, se eu ia ajudar em casa, daí eu dei uma ajuda, pouco, mas ajudei. Mas trabalhar e estudar é bem difícil. Ser independente e fazer as coisas de sobrevivência e estudar toma muito tempo e é difícil (Puro Osso, Grupo Focal do IEE, 2015).*

Não faltam exemplos de experiências laborais concomitantes, como as de Billy, por exemplo, que, além de dar aulas de inglês, vende ingressos para o clube de festas P12 quando está fora da escola (Billy, Grupo Focal IEE, 2015), ou então a de Wilson (Grupo Focal IEE, 2015), que "tem experiência em TI [Tecnologia da Informação]", ou ainda a de Mandy (Grupo Focal IEE, 2015), que "tem experiência como vendedora em loja de roupa, em loja de *shopping*".

Do ponto de vista das experiências concretas, é possível obser-

Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do plano "A" dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação

var que o trajeto profissional destes jovens difere de suas expectativas. Quando instados a responderem sobre as escolhas profissionais, as respostas variaram em torno de sete profissões: "advogado(a), administrador(a), psicólogo(a), cientista da computação, educador físico, programador(a) e militar" (Grupo Focal IEE, 2015). Entre o concreto e o desejável, há o Plano B, conforme organizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Experiências, expectativas profissionais e busca por autonomia e renda

<b>Experiências prévias</b>	<b>Plano A Profissão almejada</b>	<b>Plano B Autonomia e renda</b>
Professor de inglês	Advogado	Atendente
Vendedor de ingresso para shows	Administração	Vendedora
Vendedora de shopping	Psicologia	Garçom
Técnico em Tecnologia da Informação	Programador	Recepcionista
	Militar	Segurança
	Ciência da computação	
	Professor (Ed. Física)	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do grupo focal (2015).

No questionário geral aplicado na escola, havia uma pergunta sobre projetos profissionais. A maior parte dos estudantes (41,5%) respondeu "um projeto que me realize profissionalmente" – do ponto de vista do desejo, o Plano A –, e 4,3% responderam "qualquer um, porque dependerá das oportunidades" – do ponto de vista da realidade, o Plano B.



Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do plano “A” dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação

Outro aspecto interessante é a relação entre realização profissional e remuneração. Desde que realizados profissionalmente, no exercício do que almejam (Plano A), a questão salarial é secundarizada:

*Educação física, vou fazer o que gosto, não o que dá dinheiro, vou fazer bacharelado e depois licenciatura, quero ser professora, apesar do salário é o que gosto (Puro Osso, Grupo Focal do IEE, 2015).*

*Uma profissão que eu goste, que eu possa me realizar, que me dê dinheiro, mas não só isso, mas fazer o que eu gosto (Carlos, Grupo Focal do IEE, 2015).*

*Direito, tem que gostar do que faz, receber bem, mas principalmente que eu goste (Billy, Grupo Focal do IEE, 2015).*

Por outro lado, há também o destaque ao conforto financeiro:

*Eu quero um trabalho que me dê dinheiro e uma boa condição de vida. Não quero sofrer com nada. Ainda não me decidi, não sei o que eu vou fazer, mas alguma coisa eu vou fazer, eu vou lutar para ter dinheiro, não vou ficar na miséria (Mandy, Grupo Focal do IEE, 2015).*

*Quero fazer Psicologia tanto pela situação financeira como porque eu gosto (Agela, Grupo Focal IEE, 2015).*

Ao analisar os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do Ministério do Trabalho e Emprego relativos ao período de janeiro de 2007 e maio de 2018<sup>2</sup> e à cidade de Florianópolis/SC, observamos que o Plano B dos estudantes está em perfeita consonância com as profissões mais admitidas neste município no intervalo de dez anos, como, por exemplo: vendedor (1º), atendente (4º), recepcionista (7º), garçom (11º) e segurança (13º). Os salários médios<sup>3</sup> destas profissões, respectivamente, são: R\$ 1.373,29; R\$ 1.240,78; R\$ 1.245,02; R\$ 1.296,12; R\$ 1.616,84.

---

<sup>2</sup> Para maiores informações e possibilidades de cruzamento de dados, bem como para aferição de nossa análise, consulte: [bit.ly/2rYYcLO](http://bit.ly/2rYYcLO).

<sup>3</sup> Referentes ao ano de 2018.

Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do plano “A” dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação

A respeito deste conjunto de informações até aqui abordado, nos é permitido traçar algumas considerações: a) a realidade do mercado de trabalho em Florianópolis – em se tratando de empregos registrados e profissões estabelecidas – está expressa nas respostas dos jovens ou, inversamente, a resposta dos jovens é a expressão do mercado de trabalho local; b) este conjunto de profissões “disponíveis” não satisfaz as aspirações e os desejos profissionais destes jovens; c) a remuneração de tais profissões não permite o conforto financeiro almejado; d) o Plano A representa uma “suspensão” entre as experiências prévias e o Plano B.

Com base nestas assertivas, como será que os jovens enxergam e compreendem o mundo do trabalho? O primeiro excerto reforça não somente a ideia de suspensão entre o experimentado e o Plano B mas também a expectativa de inserção no mercado de trabalho levando em consideração o Plano A:

*Quando eu disse para o meu pai que queria ser advogado ele me perguntou: por quê? E eu também vi que ser advogado hoje é muito difícil, tem gente formada em direito e é vendedor de calçada. Porque não conseguiu cliente, trabalho. Para quem faz direito, a vida é só estudar, porque, do jeito que o Brasil continua indo, eu acho que com o tempo cada vez mais emprego vai ficar faltando, e depende do interesse da população (Billy, Grupo Focal do IEE, 2015).*

A expectativa é determinada pela distribuição do trabalho no mercado, tanto pelo viés de sua inserção profissional quanto pela necessidade constante de qualificação para manter um determinado patamar. Diante deste contexto de concorrência entre trabalhadores e de desemprego, as aspirações principais perdem força. Os estudantes compreendem que o mercado de trabalho e a possibilidade de sua inserção profissional são pautados pela competição e inovação (Grupo Focal do IEE, 2015).

*[...] mas a proposta do trabalho é estar sempre inovando, então se você tem uma nova ideia, se você inova sempre, vai ter trabalho. Os patrões sempre querem a inovação. Se*

Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do plano "A"  
dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação

*você sabe fazer coisas que outras pessoas não sabem, você vai chamar atenção, você vai ser importante (Agela, Grupo Focal do IEE, 2015).*

A ideia de inovação no contexto de um mercado competitivo ganha contornos bem definidos com o relato da estudante Agela. Ter novas ideias para ter sempre trabalho, para chamar a atenção e ser importante são características exigidas pelo mercado e afetam, de modo visceral, as expectativas juvenis, principalmente àquelas relacionadas ao Plano A.

A categoria tecnologia é essencial para compreendermos o contexto de competição, inovação e desemprego, segundo os estudantes:

*Numa empresa que precisava de vinte homens para fazer pasta de dente, todos eles foram substituídos por uma máquina automatizada e apenas um aciona o botão. E essa é nossa realidade. Para montar um carro, hoje, precisa de duas pessoas; o resto a máquina faz. E isso vai decair muito mais, porque a mão de obra humana vai ser substituída pela robótica (Billy, Grupo Focal do IEE, 2015).*

*A própria tecnologia vai roubar muitos empregos. Os operários das fábricas vão ser substituídos por máquinas, então vão surgir outros empregos e muitos outros vão decair (Carlos, Grupo Focal do IEE, 2015).*

Neste ponto, chegamos à segunda dimensão: *quanto mais trabalho, menos estudo. Mais trabalho* do ponto de vista da intensificação do trabalho, da produtividade, da mais-valia relativa. *Menos estudo* pela exigência cada vez menor no tocante ao grau de qualificação média necessário à inserção profissional nos estratos médios – ou seja, para a maior parte dos empregos disponíveis. Aparentemente, nossa assertiva sobre menos estudos não condiz com a realidade, uma vez que há uma expansão quantitativa do tempo de escolaridade e de permanência na escola, de aumento da jornada. Por outro lado, esta expansão, pela ótica qualitativa, é acompanhada pela condensação curricular em determinadas disciplinas, notadamente Língua Portuguesa e Matemática, e por

aspectos comportamentais necessários à lógica mercantil, hoje nomeados de competências socioemocionais. As determinações do mercado pelo viés da inovação – no sentido dado por Agela – ou pela compressão do tempo de trabalho necessário e o alargamento do trabalho excedente, derivando daí desemprego e formas empregatícias variadas, competição somada à destruição de sonhos e expectativas – conforme podemos inferir das falas de Billy e Carlos, por exemplo –, ajudam-nos a compreender o movimento em curso no campo educacional. Antes de se configurar como uma contradição, configura-se como exigência para o atual momento histórico.

## **A categoria trabalho como princípio educativo e o menos estudo na escola**

A formação para o trabalho é o elemento central nos documentos que regem a educação brasileira. A Constituição Federal de 1988, Artigos 205 e 214, estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 214 prevê a criação do Plano Nacional de Educação que tenha como um de seus objetivos centrais a formação para o trabalho (Brasil, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação para o trabalho está expressa em diversas passagens. No Art. 1º, a lei em questão disciplina a educação escolar, estabelecendo que ela "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social" (Brasil, 1996). Entre os princípios e fins da educação nacional, no Art. 2º consta que a finalidade da educação é desenvolver plenamente o educando preparando-o para a cidadania e

qualificando-o para o trabalho. No Art. 3º, inciso XI, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais é um dos princípios a serem ensinados. Progredir no trabalho e em estudos posteriores é uma das finalidades da Educação Básica (Brasil, 1996, Art. 22). Os conteúdos curriculares da Educação Básica têm como uma de suas diretrizes a orientação para o trabalho (Brasil, 1996, Art. 27, inciso III). E, por fim, entre as finalidades do Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica (Brasil, 1996, Art. 35, inciso II) está “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

O Art. 2º do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) estabelece quais são as diretrizes da educação no país, entre as quais destacamos a do inciso V, que reitera o papel da educação escolarizada na “[...] formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 2014), e evidencia que o currículo da Educação Básica deve preparar para o mundo do trabalho nos eixos da ciência, trabalho, tecnologia, cultura e cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – e, por conseguinte as Diretrizes específicas do Ensino Médio (Brasil, 2012) – têm entre seus objetivos a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 2010, p. 63).

Conforme observamos na introdução, a maior parte dos que responderam aos questionários e todos os que participaram do grupo focal frequentam o ProEMI, que tem entre seus eixos norteadores o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, sendo o trabalho considerado princípio educativo. A categoria trabalho adquire centralidade, assim como a flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem, que, no caso do ProEMI, é observável pelas alterações na organização curricular e nos primeiros documentos norteadores, sob o nome de reestruturação curricular (Brasil, 2009, 2011), depois chamadas de redesenho curricu-

lar (Brasil, 2013, 2014, 2016, 2017a). Atravessam todos os documentos orientadores do programa o "Foco na leitura, letramento e na matemática como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento" (Brasil, 2016, p. 14); a ampliação da jornada escolar, que no último documento previa carga horária mínima de 3 mil horas, dentre as quais 2,4 mil horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas, a serem implantadas de forma gradativa para redes de ensino cujas unidades escolares ainda pratiquem somente 2, 4 mil horas no diurno (Brasil, 2017a); e o repasse de recursos de acordo com o número de estudantes atendidos,<sup>4</sup> reunidos sob o *slogan* de tornar a escola atraente ao estudante.

Na aparência, o ProEMI: a) atende a bandeiras históricas da classe trabalhadora, como a ideia de trabalho como princípio educativo; b) atende também às vontades individuais dos estudantes, ou seja, contrapõe-se à *rigidez* de currículos *monolíticos* e matérias desnecessárias, sem sentido para a vida; c) centraliza seus esforços em questões basilares ao conhecimento; e, por fim, d) leva recursos às escolas.

Com efeito, o reverso da moeda se apresenta quando se trata da qualidade da educação a partir da ótica dos estudantes:

*Estrutura, tecnologia, recursos [...] [são apontados como necessários à qualidade da educação], o professor quer fazer uma aula diferente, mas as condições não são satisfatórias: o Datashow que não é compatível, a senha que não funciona, o computador que quebrou, e daí se perde muito tempo, e o professor volta à aula tradicional* (Carlos, Grupo Focal do IEE, 2015).

*No primeiro ano, nós tivemos um projeto que eles tentavam fazer umas aulas diferenciadas, mas depois voltou tudo como sempre foi* (Wilson, Grupo Focal do IEE, 2015).

O reverso da moeda também se apresenta com a lógica da gestão empresarial, que adentra as escolas via recursos e prestação de

---

<sup>4</sup> Para maiores informações, vide a tabela constante no último documento orientador do ProEMI (Brasil, 2017a).

contas, ou seja, há o deslocamento do trabalho pedagógico em função do trabalho gerencialista. Outro detalhe deste deslocamento é a insuficiência dos recursos provenientes de programas que, supostamente, surgiram para solucionar tais lacunas, fato este evidente nas falas de Carlos e Wilson.

Outro elemento que nos permite entrever para além de como a coisa se apresenta é a ode ao metodologismo, que se manifesta por meio de

[...] ideias como "metodologias ativas", "desenvolvimento de competências" e "aprender a aprender", [que] coloca um cenário que parece instaurar novas possibilidades de formação, mas que na verdade, secundariza a mais importante dimensão da escola: o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente. Este saber, ironicamente, não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora (Ramos, 2011, p. 783).

A ampliação da jornada escolar e o currículo dinâmico e flexível como "soluções" à antiga estruturação curricular também são colocados na berlinda pelos estudantes:

*Tem matérias que não são necessárias, só servem para preencher o tempo que temos que ficar aqui na escola, por exemplo, empreendedorismo, eu acho que não é necessária. O que passam para gente não é útil, pelo menos para mim (Mandy, Grupo Focal do IEE, 2015).*

A flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem são dois elementos-chave para a conformação de um trabalhador de novo tipo. O primeiro termo advém do processo de reestruturação produtiva do capital, e o segundo – revestido de positividade – afasta-se de uma educação baseada no conhecimento e dirige-se a uma educação minimalista e preparatória à precariedade, hoje denominada pela alcunha de competências socioemocionais (Nogara Junior, 2015).

Por último, a categoria trabalho. No "[...] âmbito do marxismo o

trabalho tem sido uma categoria-chave para se compreender o sentido do trabalho da educação, como o fez Gramsci ao introduzir a noção de trabalho como princípio educativo" (Saviani, 2011, p. 8).

Deve-se buscar compreender a categoria trabalho em sua totalidade, em sua forma mais "avançada" – "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco" (Marx, 1983, p. 12-13) – aquela que permita compreender o processo de trabalho que contém todos os outros processos de trabalho. No capítulo V do Livro I, volume I de *O capital*, Marx diferencia:

a) Processo de trabalho (valor de uso), trabalho útil ou concreto;

b) Processo de trabalho + processo de produção de valor = processo de produzir mercadorias = trabalho abstrato;

c) Processo de trabalho + processo de produção de mercadorias + processo de produção de mais-valia = trabalho produtivo produtor de capital.

O processo C contém todos os processos de trabalho, e os outros processos não o contêm. Embora seja determinante conhecer o processo A – o trabalho útil, concreto –, este é insuficiente quando se trata da categoria trabalho. Embora seja determinante conhecer o trabalho abstrato presente no processo B, este também é insuficiente quando se trata da categoria trabalho. Deve-se reconhecer o trabalho a partir de seus atributos, quais sejam: a) produz valor de uso; b) produz valor; c) transfere valor para outra mercadoria; d) produz valor para além do valor, ou seja, mais-valia.

A introdução do trabalho como princípio educativo na obra de Gramsci (1978) constata o atrelamento da educação escolarizada como meio que contribui para a valorização do capital. Dito de outro modo, não há mais espaços para processos educacionais descolados dos elementos que dão vida, que animam, que servem como meio direto ou indireto de valorização do capital. Nesse passo, o valor, em sua marcha decrescente, por um lado, reduz a qualificação social média, e a consequência é a



igualação em trabalho simples; por outro lado, este processo afeta de modo contundente a escola em sua totalidade, de modo mais perceptível nos campos curricular e da organização do trabalho pedagógico.

Desse modo, em consonância com a formulação marxiana e com Gramsci, assim como está expresso nos documentos oficiais – basta uma leitura acurada para perceber os determinantes ali expressos –, concluímos que o trabalho, em sua forma atual, é o princípio educativo. E, na medida em que este trabalho é o princípio educativo, quanto mais trabalho, menos estudo. Em sua dupla dimensão.

## Considerações finais: o capital clama por igualdade

Na forma social do capital, a busca pela igualdade jamais encontrará um ponto final. No campo educacional, o conceito de qualidade da educação é o que melhor se adequa a este processo, uma vez que a qualidade está diretamente ligada ao movimento imposto pelo regulador da economia, o valor. Nesse contexto, a qualidade da educação atinente a esta forma social é decrescente, ou seja, a qualificação necessária tende a aproximar-se do mínimo ou, como afirma Rubin (1987), é quase zero.<sup>5</sup>

Nesse processo, em que o valor regula a economia, não podemos perder de vista que a análise dessa categoria econômica expressa uma relação social, o trabalho. O que altera o valor das mercadorias não é somente a aplicação de ciência e tecnologia, mas, sobretudo, a movimentação do trabalho social. Essa movimentação – um eterno atrair/repelir da força de trabalho –, somada às alterações técnicas no modo de produzir, além de dispensar um enorme contingente, que deve vender sua força de trabalho em outros ramos – *“o tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção se impõe com a força de uma*

---

<sup>5</sup> Estamos aqui tratando da educação disponibilizada na escola pública de nível médio, portanto aquela que forma o maior estrato de trabalhadores para o mercado. É evidente que há diferentes qualificações, que elevam o conhecimento à produção de foguetes e máquinas – e que são cada vez mais ilhas de excelência –, por exemplo. Nosso objetivo é força de trabalho formada na Educação Básica pública.

*lei natural reguladora, assim como a lei da gravidade se impõe quando uma casa desaba sobre a cabeça de alguém*" (Marx, 2011, p. 210, grifos nossos) –, concentra conhecimento no trabalho morto e aumenta a margem de trabalho excedente para os que mantêm seus postos.

Todavia, como o movimento do capital é contraditório, a produção da mais-valia relativa pressupõe a crescente utilização proporcionalmente maior do capital constante (trabalho morto) em relação ao capital variável (trabalho vivo), quer dizer, um aumento da composição orgânica do capital, o que implica, de um lado, a tendencial redução da taxa de lucro e de acumulação de capital e, de outro, uma redução do número relativo de trabalhadores explorados. Isso significa que parte da mercadoria força de trabalho se torna invendável, acarretando uma população proletária excedente e, conseqüentemente, uma diminuição do preço da força de trabalho abaixo de seu valor. A redução do valor da força de trabalho acaba causando, simultânea e contraditoriamente, uma diminuição de seu preço abaixo do valor (Tumolo, 2003, p. 165).

O movimento destacado por Tumolo (2003) é correto, entretanto nossa análise não compactua com a ideia de força de trabalho invendável. Ainda que estejam em curso ações que destroem parte da força de trabalho – esta destruição ocorre pelas mais diversas formas: juventude pobre assassinada, guerras e processos migratórios com índices elevados de mortos são exemplos que abundam nos meios de comunicação diariamente –, a maior parte desta população trabalhadora excedente é impelida a vender sua força de trabalho sob quaisquer condições, contribuindo assim para a redução constante do valor das mercadorias<sup>6</sup> e impulsionando medidas igualitárias na exploração desta força de trabalho, como ação que permite expandir as relações capitalista de produção. Outro fenômeno recente envolvendo a população jovem em idade produtiva é o alargamento da jornada escolar. Se, por um lado,

---

<sup>6</sup> Na medida em que há disponibilização massiva de força de trabalho e o mercado figura como única instância socializadora, o preço da força de trabalho é vendido abaixo do seu valor. Esse processo impulsiona a busca pela igualdade, e o valor das mercadorias cai. Este movimento em busca de igualdade rompe com direitos adquiridos e impacta o currículo, o conhecimento escolar, a escola, etc.

esta ampliação não é possível nem desejada pelo capital do ponto de vista da disponibilização massiva de força de trabalho à venda sob as mais variadas formas contratuais,<sup>7</sup> por outro lado, este tardamento de ingresso no mercado de trabalho é possível e desejável pelo capital, justamente por ser esta a via – o ensino em tempo integral – que permite a maior parte das ações de mercantilização da educação pública e libera o fluxo para formações subsequentes.<sup>8</sup> Não há desperdício no capital, e a forma social caótica lança às nossas vistas variadas frentes de atuação.

Este processo nos permite compreender o porquê de o preço da força de trabalho estar abaixo de seu valor. Entretanto, as oscilações do preço para cima ou para baixo invocam forças contrárias com vistas ao seu reestabelecimento, ou seja, o valor social médio em sua marcha decrescente.

Esta movimentação do trabalho social, a relação valor-trabalho e o mercado cada vez mais como única instância socializadora incitam uma enorme parcela da população a vender sua força de trabalho sob as mais variadas circunstâncias. No mercado concorrencial mundial, esta questão toma maior vulto e passa a impor a “modernização” da legislação, em um duplo movimento: a) igualar-se na flexibilidade; b) impor sanções internacionais pela garantia de direitos mínimos aos trabalhadores. Estes dois processos tendem a coadunar-se em limites cada vez mais ínfimos.<sup>9</sup> A movimentação do trabalho social – no contexto da relação valor-trabalho – forceja os limites legais e passa a impor vantagens aos capitalistas ou às massas de capitais no processo de valorização do valor. Isso exige do Estado mudanças igualitárias no

---

<sup>7</sup> A jornada escolar ampliada não é um impeditivo à venda da força de trabalho juvenil. Em determinadas situações, este jovem falta às aulas e/ou trabalha nos finais de semana e feriados. Às vezes, as duas coisas (Pesquisa TMT).

<sup>8</sup> A nova forma do Ensino Médio tem o potencial de liberação total do fluxo, ou seja, deixa de ser um entrave, um gargalo para o acesso de formações pós-médio. O mercado financeiro recebeu com satisfação a notícia. Disponível em: [bit.ly/2m8xKAT](http://bit.ly/2m8xKAT). Acesso em: 8 out. 2018.

<sup>9</sup> O exemplo mais conhecido na América Latina é o Consenso de Washington (1989).

âmbito das leis trabalhistas<sup>10</sup> e previdenciárias,<sup>11</sup> por exemplo. História recente do Brasil.

Fontes (2010) categoriza este processo como expropriações secundárias. Esta categoria guarda relação com as expropriações originárias – usurpação violenta das terras comunais – no processo denominado acumulação primitiva. Segundo a autora, estas expropriações – primárias ou originárias – continuam a ocorrer paralelamente às expropriações secundárias, caracterizadas pela perda de direitos sociais e trabalhistas, avançando sobre o conhecimento, a biodiversidade e sobre técnicas diversas de cultivo e tratamento de saúde, contribuindo assim com a conversão em “[...] nova forma de exasperação da disponibilidade dos trabalhadores para o mercado, impondo novas condições e abrindo novos setores para a extração de mais-valor” (Fontes, 2010, p. 54). Uma vez que a grande maioria dos trabalhadores já não dispõe de meios de produção ou recursos sociais de produção, a nova expropriação ocorre, sobremaneira, sobre as conquistas sociais.

A categorização de Fontes (2010) não é suficiente para explicar o fenômeno, justamente pela dinamicidade do processo, que não respeita um limite pré-definido. A ideia de expropriações secundárias, para ser válida, deve incorporar ou a gradação ou a subsequência, ou seja: a) exige uma análise constante do grau de expropriação secundária, por exemplo, as parcerias entre os setores privados e a educação pública ganharam força nos mandatos dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016), via programas experimentais, aos quais as escolas poderiam livremente aderir. Estas parcerias conquistaram mais espaço e foram incorporadas pela Lei nº 13.415/2017, durante o governo de Michel Temer (2016-2018). Desse modo, a expropriação secundária agudizou-se e ainda encontra margem para se

<sup>10</sup> A Confederação Nacional das Indústrias (CNI) aponta que com a nova reforma trabalhista (Lei nº 3.467/2017) o Brasil deve saltar da 117ª posição entre 137 países no ranking de competitividade do Fórum Econômico Mundial, para a 86ª no fator Eficiência do Mercado de Trabalho. Disponível em: [bit.ly/2mT2q9a](http://bit.ly/2mT2q9a). Acesso em: 3 out. 2018.

<sup>11</sup> Em pauta durante todo o governo de Michel Temer (2016-2018) e objeto de ataque obrigatório do próximo presidente, independentemente do partido do qual faça parte.

aprofundar mais; b) quando encontrarem seu limite – suponhamos, a privatização total, clássica – tornar-se-ão expropriações terciárias, etc. O movimento em busca da igualdade não pode ser encerrado como invendável nem costurado a uma categoria limitada – no sentido de que tem limite ou gradação.

Concordamos com Tumolo (2013) sobre o fato de que as alterações no mundo do trabalho contribuem para a subsunção real da vida social ao capital. E que esta subsunção é o ponto a partir do qual – ao aprofundar ainda mais as desigualdades e a barbárie – as relações capitalistas encontram margem para expandir-se (Fontes, 2010). As alterações nos meios de produção e métodos técnico-organizacionais alteram as relações de produção. Essa relação entre as forças produtivas e as relações de produção, ou seja, as modificações das relações de produção que estão atreladas ao desenvolvimento das forças produtivas, exige um constante ajustamento da segunda à primeira.

Partimos do princípio de que esse processo de ajustamento no campo da educação, notadamente no Ensino Médio, configura-se como a radicalização do fetichismo do individualismo,<sup>12</sup> uma vez que o trabalho é o princípio educativo da escola, que forma o maior estrato da força de trabalho.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> De onde provém seu segredo? De sua própria forma, claro! Pergunta e responde Marx sobre o fetiche da mercadoria. O individualismo é a expressão da organização regulada indiretamente pelo valor e atualmente este processo é sentido nas escolas com a qualificação decrescente do conhecimento no currículo e com a incorporação agigantada das competências socioemocionais ou da incorporação dos valores do sociometabolismo da barbárie, formulação esta dada por Mészáros (2008) que melhor define e desvela o termo simpático utilizado nos documentos educacionais no Brasil.

<sup>13</sup> a) o trabalho é o elemento básico da sociedade humana; b) do ponto de vista legal, não restam dúvidas; c) do ponto de vista da análise da categoria a partir marxismo, há divergências sobre a relação entre trabalho e educação mantendo a centralidade da categoria.

## REFERÊNCIAS

BRASIL (Constituição [1988]). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [bit.ly/2ZnME4F](http://bit.ly/2ZnME4F). Acesso em: 26 de set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [bit.ly/2vgFK39](http://bit.ly/2vgFK39). Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.]: MEC, abr. 2009a. Disponível em: [bit.ly/1nHrC75](http://bit.ly/1nHrC75). Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.]: MEC, set. 2009b. Disponível em: [bit.ly/2MyPkJc](http://bit.ly/2MyPkJc). Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: [bit.ly/1MsgdJD](http://bit.ly/1MsgdJD). Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.]: MEC, 2011. Disponível em: [bit.ly/2k9DlJB](http://bit.ly/2k9DlJB). Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 31 jan. 2012. Disponível em: [bit.ly/2IG61zl](http://bit.ly/2IG61zl). Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica.  
Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.]: MEC, 2013. Disponível em: [bit.ly/2kmqxfj](http://bit.ly/2kmqxfj). Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.  
Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica.  
Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.]: MEC, 2014. Disponível em: [bit.ly/2kbr8QU](http://bit.ly/2kbr8QU). Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: [bit.ly/2lG61zl](http://bit.ly/2lG61zl). Disponível em: [bit.ly/2nxlkrD](http://bit.ly/2nxlkrD). Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.  
Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica.  
Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.]: MEC, out. 2016. Disponível em: [bit.ly/2lCFKZZ](http://bit.ly/2lCFKZZ). Acesso em: 17 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.  
Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica.  
Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.]: MEC, fev. 2017a. Disponível em: [bit.ly/2msx895](http://bit.ly/2msx895). Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017b. Disponível em: [bit.ly/2nzCRd7](http://bit.ly/2nzCRd7). Disponível em: [bit.ly/2nxlkrD](http://bit.ly/2nxlkrD). Acesso em: 26 maio 2017.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANRIQUE, Leticia Viglietti. **A relação entre desenvolvimento econômico e formação presente nos documentos que orientam o trabalho educativo em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina.** 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livro I, v. I.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Livro I, v. I.

NOGARA JÚNIOR, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?** 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RAMOS, Marise N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>.

RUBIN, Isaaklllich. **A teoria marxista do valor.** São Paulo: Polis, 1987. (Col. Teoria e História).

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Censo Escolar.** Florianópolis: SED, 2015. Disponível em: [bit.ly/2mrYoEJ](http://bit.ly/2mrYoEJ). Acesso em: 18 dez. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Instituto Estadual de Educação. **Plano de Gestão Escolar.** [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: [bit.ly/2nx0OSg](http://bit.ly/2nx0OSg). Acesso em: 15 maio 2017.

SANTA CATARINA. Instituto Estadual de Educação. **Projeto Político-Pedagógico.** Florianópolis: IEE, 2018. Disponível em: [bit.ly/2nswbxD](http://bit.ly/2nswbxD). Acesso em: 3 maio 2017.



SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011. Disponível em: [bit.ly/2mBTlvS](http://bit.ly/2mBTlvS). Acesso em: 16 nov. 2017.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, abr. 2003. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100007>.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital: contradições e controvérsias. **Em Debate: Revista Digital**, Florianópolis, n. 10, p. 121-140, jul./dez. 2013. ISSN 1980-3532. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2013n10p121>.



# 2

## A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA JUREMA CAVALLAZZI: ENTRE A ACOMODAÇÃO E A RESISTÊNCIA

Luciana Pedrosa Marcassa

Fundada em 14 de fevereiro de 1974, a Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi<sup>1</sup> atende principalmente crianças e adolescentes do Morro da Queimada e do Mocotó, em dois turnos, matutino e vespertino, oferecendo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Está localizada na principal rua de acesso ao Morro da Queimada, no bairro José Mendes, uma longa subida percorrida diariamente por crianças, adolescentes e adultos moradores da comunidade.

O Morro da Queimada é formado por aproximadamente 4 mil habitantes, de origens diversas, em sua maioria de baixa renda. Nos últimos dez anos, tem-se observado um fluxo migratório significativo de famílias oriundas das regiões Norte e Nordeste, que passaram a viver nessa comunidade; e seus filhos, a frequentar a escola.<sup>2</sup> Suas residências são de alvenaria e/ou madeira, e as mais precárias encontram-se no pico mais alto do morro, em terrenos muito inclinados, sem infraes-

---

<sup>1</sup> O nome da escola homenageia a professora Jurema Cavallazzi, personalidade reconhecida em Santa Catarina por ter dedicado muitos anos de sua vida ao ensino.

<sup>2</sup> Segundo os estudantes que responderam à pesquisa (96 no total), 31 deles não nasceram em Florianópolis e, dentre estes, 18 migraram para o município nos últimos dez anos.

estrutura adequada nem segurança. A comunidade hoje dispõe de água encanada,<sup>3</sup> coleta de lixo, rede de TV a cabo, iluminação pública, telefones públicos e particulares, duas creches públicas e comércio local.

A Associação de Moradores do Bairro José Mendes, que inclui o Morro da Queimada, mantém-se em funcionamento há mais de seis anos e é parceira da escola em vários projetos. A escola disponibiliza seus espaços, em especial as quadras esportivas, para que as pessoas da comunidade possam utilizá-los aos finais de semana.<sup>4</sup> Há um grande interesse em manter a escola viva, a comunidade do entorno se mobiliza para participar das atividades educativas e do cotidiano escolar.

Nos últimos três anos, a escola tem participado da Rede de Assistência Comunitária, composta pelo Conselho Tutelar, pelo Centro de Referência da Assistência Social (Cras) José Mendes, pelo Posto de Saúde da Prainha, pela Creche do Morro do Mocotó e pelo Programa de Atendimento às Famílias (PAF). Essa rede tem por objetivo apoiar as instâncias envolvidas e agir conjuntamente na resolução de problemas e impasses que envolvem as comunidades-alvo, no caso, os morros da Queimada, do Mocotó, da Mariquinha, entre outros localizados no centro da cidade.

A estrutura física da escola está muito degradada por falta de manutenção, de recursos financeiros e de pessoal. O telhado já passou por diversas reformas, mas continua com sérios problemas de infiltração e goteiras, de tal modo que duas salas de aula estão interditadas, o acervo da biblioteca está ameaçado pela umidade e, quando chove muito, a permanência dos alunos na escola e o desenvolvimento das atividades pedagógicas ficam prejudicados.

---

<sup>3</sup> A rede de água e esgoto foi construída com recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007, durante o segundo governo de Lula da Silva (2008-2011), cujo objetivo era acelerar o crescimento econômico do país por meio do investimento em infraestrutura em áreas prioritárias, como saneamento, habitação, transporte, energia, recursos hídricos, entre outras.

<sup>4</sup> A quadra esportiva foi recentemente reformada, o que significou uma grande conquista da escola em meio à enorme expectativa dos estudantes e da comunidade.

Tal situação de precariedade não se restringe à estrutura física e às instalações. A gestão da escola está reduzida à Diretora e à Assistente Pedagógica, as quais acumulam todas as funções e tarefas de administração e coordenação, tais como a gestão dos recursos, o controle da estrutura e o funcionamento das rotinas escolares, como também a coordenação pedagógica do trabalho docente e a condução das atividades especificamente relacionadas aos estudantes. Já o corpo docente conta com apenas 11 efetivos dentre os 26 professores que atuam na escola. Devido à rotatividade constante de professores admitidos em caráter temporário (ACT), o número de docentes na escola é sempre muito variável (resultado da atual forma de contratação de professores pelo Estado – por hora/aula), desarticulando e fragilizando o trabalho das escolas. Do ponto de vista dos professores ACTs, em especial os das disciplinas com poucas aulas na escola, a exemplo de Sociologia e Filosofia, há necessidade de completarem suas cargas horárias atuando em mais de duas instituições, o que fragmenta sua jornada de trabalho e evidencia o grau de intensificação e precarização que acomete o trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

De acordo com as informações fornecidas pela Diretora, os recursos que chegam à escola são provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal; do Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina (Cepesc), da Secretaria de Educação de Santa Catarina; e, em caso de redução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Os valores repassados à escola pelo PDDE são relativos aos dados do Censo Escolar, ou seja, proporcionais ao número de alunos atendidos. O governo estadual arca com o salário dos professores e com a conservação da estrutura física das escolas. Entretanto, como se sabe, as escolas públicas estaduais estão por demais sucateadas, e não há manutenção de suas instalações há tempos. As reformas e melhorias que as escolas tanto precisam para manter suas atividades, para funcionar dentro de um ambiente saudável e atrativo, muitas vezes

só são conquistadas com organização e luta por parte dos docentes e dos gestores e com o envolvimento das comunidades atendidas.<sup>5</sup>

Outra fonte de recursos que, ao menos nos últimos anos, contribuiu para garantir a renovação dos materiais de consumo e dos equipamentos foram os Programas do Governo Federal. Destacam-se aí o Programa Mais Cultura e o Programa Mais Educação, que, mediante adesão por parte das escolas às suas propostas, muitas vezes “forçada” pelo estado de precariedade em que se encontravam, acabaram colaborando para a realização das atividades escolares.

Hoje, a escola conta com um único funcionário, contratado pela Associação de Pais e Professores (APP) para fazer os serviços gerais de limpeza, manutenção básica e pequenos reparos. Cabe dizer que é a APP quem faz a gestão financeira da escola, administrando os recursos que chegam e o emprego da verba.

Quanto aos espaços de participação democrática, destacam-se as reuniões para discussão e atualização do projeto político-pedagógico (PPP), das quais participam, além de professores, a APP e o grêmio estudantil, momentos ricos de debate e envolvimento com a escola. O Conselho de Classe é um espaço de participação e decisão coletivas, comprometendo professores, pais, funcionários, equipe pedagógica, direção e alunos. Já o Conselho Deliberativo, órgão de decisão máxima da escola, envolve representantes da comunidade, pais, professores e alunos. O grêmio estudantil, que é espaço de formação política e órgão representativo dos estudantes da escola, esteve esvaziado durante muitos anos, mas desde de 2016 voltou a ter um papel mais atuante.

O PPP da escola encontra-se em processo permanente de cons-

---

<sup>5</sup> Há cerca de dez anos, houve uma fiscalização sanitária nas escolas – motivada pelas denúncias que as próprias escolas fizeram junto ao Ministério Público Estadual –, que, entre outras coisas, obrigou o governo do estado de Santa Catarina a providenciar reparos e reformas emergenciais nas escolas. Daí surgiu o Cepesc, instituído pelo Decreto Estadual nº 1.949, de 19 de dezembro de 2013, que funciona como um cartão de crédito e é utilizado em casos de urgência para compra de materiais de limpeza, de consumo e de manutenção da escola, exceto para serviços.

trução. A Diretora nos conta que havia um PPP antigo, que agora passa por atualização:

*O PPP tenta organizar e dar aos professores qual é a linha de ação da escola, por isso, ele tem que estar sempre sendo revisto e avaliado, mas, ao mesmo tempo, ele não pode ser mudado a cada ano, ele tem que ter um período de implementação do projeto, uma continuidade, pelo menos uns 5 anos, porque não adianta a gente ter um PPP e a cada ano ir mudando, sem dar um período para ver o que está conseguindo efetivar a proposta (informação oral).*

Ela diz também que todo ano é feita uma avaliação institucional do que deu certo e do que não deu certo, momento em que a proposta contida no PPP é reapresentada aos professores, dada a grande rotatividade de docentes a cada ano. Nesta escola, todos participam da elaboração do PPP, na medida em que ele é compreendido como uma construção coletiva.

## Desempenho escolar, evasão e principais problemas da escola

A EEB Jurema Cavallazzi, como muitas escolas públicas, vive o problema da evasão escolar. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em 2019, a escola ofereceu 16 turmas para o total de 335 alunos. Considerando, porém, as transferências e desistências, o número de alunos matriculados reduziu para 286, entre os quais apenas 59 estão no Ensino Médio.<sup>6</sup> Em 2013, a escola teve 371 alunos matriculados, sendo 91 do Ensino Médio, mas já chegou a atender, desde a sua fundação, cerca de 1.200 alunos nos três turnos. Vale ressaltar que, a partir do ano de 2014, a escola deixou de ofertar o ensino noturno.

---

<sup>6</sup> Entre 2014 e 2016, período em que iniciamos a pesquisa e aplicamos os questionários, o Ensino Médio, que ainda contava com uma turma de 3º ano noturno, atendia 66 estudantes. Os dados atuais de matrícula evidenciam que o problema da evasão escolar aumenta no Ensino Médio.

Atualmente, além da visível e progressiva evasão escolar ao longo do Ensino Médio,<sup>7</sup> com destaque para o número de abandonos logo no 1º ano (em 2015, foram 8 desistências e 6 reprovações por frequência, o que totaliza 14 estudantes em situação de abandono escolar no 1º ano do Ensino Médio), a escola percebeu que o problema aparecia já nos Anos Finais do Ensino Fundamental (7 reprovados por frequência no 6º e no 8º ano do Ensino Fundamental). O quadro de reprovação por frequência, abandono progressivo e evasão escolar é dramático, criando enormes dilemas e desafios à escola: há quem defenda a aprovação automática dos estudantes, entendendo que a defasagem idade-série é uma das causas da desistência; outros advertem que a aprovação sem a apropriação dos conhecimentos básicos correspondentes à respectiva etapa do processo de escolarização só empurra o problema para frente, desaguando no Ensino Médio, quando ocorrem, então, por esses e outros fatores, os processos de evasão.

De 2007 para cá, o Ideb da escola aumentou entre as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas caiu nos Anos Finais. Em 2013, o Ideb dos Anos Finais chegou a 2,9, o que rendeu à escola os recursos suplementares do PDE mencionados anteriormente. No plano estadual, em 2015, o Ideb de Santa Catarina para os Anos Iniciais era de 5,9; e para os Anos Finais, de 4,7, enquanto o Ideb brasileiro das escolas públicas estaduais era de 5,8 (Anos Iniciais) e 4,2 (Anos Finais), conferindo a Santa Catarina o *status* de estado com “qualidade na educação”.

Entretanto, o depoimento da Diretora da Escola Jurema Cavallazzi deixa clara a falácia em torno da qualidade da educação no Estado de Santa Catarina, em especial no que diz respeito à escola pública. Primeiro, ela diz que o Ideb é calculado com base na Prova Brasil<sup>8</sup> e nos

---

<sup>7</sup> Em 2014, havia 57 alunos matriculados no 1º ano do EM, entre os quais só 23 foram para o 2º ano em 2015, resultando, no total, em 57 alunos matriculados no Ensino Médio neste ano (Inep, 2015).

<sup>8</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de tes-



índices de aprovação e reprovação, os quais seriam alterados visando à melhoria das estatísticas. Segundo, que o conteúdo do discurso não corresponde de fato ao que acontece:

*[...] eles sempre querem cortar gastos, mas não pensam na qualidade da educação, que era para ser uma prioridade, né, não só utilizado em momentos de campanha eleitoral, que sempre é o discurso, mas, na verdade, quando chega a hora priorizar os investimentos e cortar gastos quando há necessidade, é bem na educação e saúde que acontece (informação oral).*

Pelo exposto, fica claro que são muitos os problemas da escola. Além do sucateamento e da falta de manutenção da estrutura física, dos equipamentos e das instalações, outro agravante é a rotatividade dos professores substitutos, o que dificulta a definição de horários, a distribuição dos espaços, o equacionamento das ações e atividades e ainda impossibilita, pelo tempo curto em que permanecem, a continuidade e consolidação do PPP da escola.

A falta de pessoal técnico permanente e de profissionais especializados para exercer determinadas funções pedagógicas específicas é outro problema identificado na escola. De acordo com a Diretora:

*[...] a gente tem falta de pessoas para trabalhar aqui, nós não temos uma equipe pedagógica, a nossa equipe é composta por mim e mais dois colegas; a gente tem alguns professores readaptados que nos ajudam, como a colega da biblioteca, que adoeceu no exercício da função e não pode trabalhar na sala de aula, mas não precisou ser afastada, então ela fica na biblioteca. Então a gente não tem profissional que seria daquele setor, a gente não tem orientação, não tem supervisão, não tem administrador (informação oral).*

Na visão dos professores, por sua vez, aparecem esses e outros problemas. Um dos docentes entrevistados comenta que “[...] o sistema

---

tes padronizados e questionários socioeconômicos. As provas são aplicadas somente no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: [bit.ly/2oe7UJK](http://bit.ly/2oe7UJK). Acesso em: 10 ago. 2018.

*educacional como um todo melhorou, mas caminha a passos lentos. No sistema estadual, vejo retrocesso com a desvalorização do professor, da estrutura, e a falta de uma estratégia pedagógica voltada à educação moderna".* É geral, portanto, a percepção de que a Escola Jurema Cavallazzi, assim como as demais escolas públicas estaduais, vive problemas decorrentes da falta de apoio concreto por parte do Governo Estadual, seja em investimentos para manutenção e aquisição de instalações adequadas e modernas, seja na garantia de pessoal técnico especializado para fortalecer a equipe pedagógica e a gestão.

Outro grande problema, ainda na ótica dos professores, é o desinteresse dos alunos. Em seu depoimento, um professor efetivo da escola diz que *"[...] caiu assim drasticamente o interesse dos alunos [...] faz dez anos que saí do Ensino Médio, e eu não me lembro do pessoal ser tão desanimado"*. Esse mesmo professor chega a relacionar a desmotivação dos alunos com o desânimo dos professores: *"[...] apesar de tentar fazer algum esforço, assim, tu vêes que os alunos não mostram interesse nenhum, eu acho bem desanimador isso"*.

Outro problema bastante delicado refere-se ao fato de que as crianças e adolescentes dos morros de Florianópolis convivem com a violência "intra e extramuros", para usar uma expressão de Zaluar e Leal (2011). É muito comum presenciar situações de violência na rotina da escola, haja vista haver uma naturalização da violência verbal, dos xingamentos e dos tratamentos ofensivos. Nas conversas paralelas ou entre os estudantes, sempre há comentários de brigas que aconteceram no dia ou na noite anteriores. Professores e gestores buscam fazer o melhor que podem diante dessa realidade, desenvolvendo valores cívicos como o respeito ao próximo, a cooperação, a solidariedade e a construção de um ambiente sustentável e acolhedor dentro da escola, mas, em geral, se veem impotentes frente a situações que não são passíveis de enfrentamento isolado pela escola, dada a preponderância da cultura da violência que penetra o ambiente escolar e a rapidez com que, na escola, se produzem e reproduzem outras formas de violência. Os da-

dos da pesquisa realizada por Zaluar e Leal (2011) a respeito da relação entre o recrutamento de jovens pelo “mercado de drogas”, a pobreza e a formação de subjetividades dentro e fora da escola alertam para a necessidade de um enfrentamento conjunto da problemática da violência, envolvendo políticas econômicas, políticas públicas que assegurem direitos e políticas educacionais que fortaleçam a educação escolar.

Os depoimentos e os dados apresentados ressaltam o confronto entre a violência física extramuros (na rua) e a violência intramuros, praticada na escola, demonstrando que as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas públicas, não têm sido suficientes para impedir a invasão da escola pelos códigos e práticas que dominam as ruas das áreas pobres. O saldo desse confronto, que pode ser identificado nas estatísticas oficiais de mortalidade e nas violências as mais diversas cometidas contra a população jovem dessas áreas, sem registro, tem sido favorável aos responsáveis pela destruição de laços de civilidade e de vidas. [...] É preciso, portanto, produzir com urgência ações políticas e processos educativos capazes de enfrentar essa realidade, na qual, pela ausência de certezas, mas igualmente de balizamentos e limites, os jovens perecem em conflitos corriqueiros e destruidores (Zaluar, 2011, p. 153).

A despeito dessa situação, pouco ou nada tem sido feito pela Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Pelo contrário, a política vigente tem sido a da responsabilização da escola, quando não a de terceirização da gestão, como se o problema fosse meramente administrativo, de “má gestão” ou de incompetência técnica por parte dos seus diretores. Assim, o fechamento de escolas<sup>9</sup> tem deixado de ser, aos poucos, uma medida excepcional para se tornar um procedimento “normal” no âmbito das políticas de contenção da violência e da pobreza: é assim que o problema é invisibilizado, pela sua dispersão ou pelo silêncio que se cria a seu respeito. O resultado, por sua vez, é a criação de sombras, de uma geração de jovens so(m)brantes, como já denunciado por Cordeiro (2009).

---

<sup>9</sup> A esse respeito, veja o texto de Jéferson Dantas que compõe esta coletânea.

Com todos esses problemas, como não afetar o trabalho docente, o desempenho dos alunos, o gosto pela escola, provocando, por fim, a evasão escolar?

## Os jovens e a relação com os estudos

A partir do cenário caracterizado anteriormente e dos dados sobre as condições socioeconômicas e o perfil dos estudantes, percebemos que os jovens da Escola Jurema Cavallazzi partilham características comuns: são negros em sua maioria, vivem nas comunidades próximas à escola – Morro da Queimada e Morro do Mocotó – ou em bairros adjacentes – Saco dos Limões, José Mendes e Costeira –, fato que lhes confere uma identidade muito forte de “jovem do morro”, e compartilham valores e práticas típicos da cultura das periferias urbanas, em que predomina a necessidade de sobrevivência imediata, somada a formas muito estereotipadas de produção cultural, sendo muito fortes a presença de diversos tipos de violência e de conteúdos da indústria cultural no cotidiano desses estudantes. Há presença de “galeras” entre os jovens, assim como é marcante a dependência da internet e das redes sociais como forma de interação social, o que corresponde à restrição dos espaços e ambientes de sociabilidade no local onde vivem. Quanto aos projetos profissionais e de futuro, percebe-se a elaboração de sonhos curtos, delimitados por fronteiras culturais próprias da sua condição socioeconômica e do território em que vivem.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 49% são do sexo masculino e 45,8% do sexo feminino, os outros 5,2% não responderam. Em relação à composição familiar, 67,7% dos estudantes moram com os pais, 10,4% moram somente com a mãe e 8,3% vivem com outros familiares, o que denota uma estrutura familiar relativamente estável e constituída segundo padrões tradicionais. Quanto à origem, a maioria é natural de Florianópolis e de cidades dos Estados da região Sul do Brasil. Apenas 13,5% dos jovens viveram no campo; destes, a maioria

(63,9%) saiu de lá há mais de dez anos. Porém, 18,9% migraram para cá nos últimos cinco anos, o que evidencia um fluxo migratório recente para a cidade. Chama a atenção o percentual significativo de migrações da região Nordeste, que é de 33,3%. Dessas famílias, 56,8% declararam não participar de nenhum programa social do governo. Entre os que são beneficiários de algum programa, 26 estudantes indicaram participar do Programa Bolsa-Família e/ou do Programa Jovem Aprendiz.

O perfil socioeconômico familiar é traçado por uma renda média mensal de 1 a 2 salários-mínimos (de R\$ 724,00 a R\$ 1.448,00). Dos 96 estudantes que participaram da pesquisa, 32 começaram a trabalhar a partir dos 14 anos. Diante deste dado, vale interrogar a relação entre a idade que começaram a trabalhar, os *Programas de Aprendizagem* e a inserção de adolescentes no mercado de trabalho, como é o caso do Programa Jovem Aprendiz. No que se refere ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, a maioria dos jovens respondeu que a mãe possui o Ensino Fundamental Incompleto, enquanto a escolaridade do pai é desconhecida. Entre os que indicaram o grau de escolaridade do pai, esta variou do Ensino Fundamental Incompleto ao Ensino Médio Completo, o que evidencia que a escolaridade do pai é maior que da mãe entre os jovens da Escola Jurema Cavallazzi.

Quanto ao trabalho, considerando as ocupações dos pais ou responsáveis (homens e mulheres) pelos estudantes que participaram da pesquisa (96 estudantes ao todo), encontramos: trabalhadores do comércio e serviços (25 ocorrências), em ocupações elementares (20 ocorrências), domésticos não remunerados (11 ocorrências), desempregados (19 ocorrências), trabalhadores da indústria (8 ocorrências), proprietários de pequenos negócios (3 ocorrências), trabalhadores do apoio administrativo (3 ocorrências), técnicos e profissionais do Ensino Médio (2 ocorrências), aposentados (3 ocorrências), que tem mais de uma ocupação (2 ocorrências), que atuam nas forças armadas como policial ou bombeiro (4 ocorrências), falecido (3 ocorrências), diretores ou gerentes (2 ocorrências), profissionais das ciências/atividades intelec-

tuais (2 ocorrências), trabalhadores qualificados, como operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios (2 ocorrências).

Do ponto de vista da dimensão pessoal, afetiva e subjetiva, algumas questões interessantes podem ser discutidas a partir das respostas aos temas relacionados aos tempos e espaços em que os jovens se sentem mais felizes. Assim, quando interrogados a respeito de “com quem se sentem melhor e mais feliz”, 62% dos estudantes responderam que é com a família, e o local “onde se sente melhor e mais feliz”, para a maioria dos jovens (58,1%), é em sua casa.

Quanto às atividades fora da escola, destacaram-se: ajudar em casa (27,7%); navegar na internet (19,3%); praticar esportes (16,9%); passar o tempo com os amigos (14,5%); trabalho (10,8%). Quando interrogados se participam de algum grupo, 61,4% dos jovens disseram que não participam de nenhum grupo, e aqueles que participam indicaram a igreja (17%) e a associação de futebol (10,2%).

Finalmente, quando levados a manifestar sua expectativa em relação ao futuro da sociedade, os jovens não se mostraram pessimistas, mas estão divididos: 37,8% deles acreditam que haverá mudanças para melhor, enquanto que 34,4% não sabem dizer sobre o futuro, 17,8% dizem que ficará como está, e apenas 10% avaliam que a situação tende a piorar no futuro.

Considerando, portanto, os dados sobre a constituição das famílias, as ocupações, a renda, a escolaridade dos pais, as dimensões socioafetivas e as perspectivas de futuro, podemos levantar algumas hipóteses sobre os jovens estudantes da Escola Jurema Cavallazzi: são filhos de trabalhadores empobrecidos, moradores das comunidades próximas à escola, vivem com os pais, os quais possuem escolaridade baixa e trabalham com atividades simples, de baixa remuneração. Parte significativa deles começou a trabalhar cedo ou precisa/pretende trabalhar. O aumento da evasão escolar, sobretudo ao longo do Ensino Médio, demonstra que a relação com a escola é frágil e que os projetos profissionais não levam em conta o prolongamento dos estudos.

A própria necessidade de garantir a subsistência, sua e/ou da família, acaba sendo uma das razões para a entrada de adolescentes e jovens no “mercado de drogas”. Quando questionamos a ausência de determinados estudantes, ouvimos com frequência a expressão “perdemos para o movimento” ou “fulano está no corre”. Embora não existam estatísticas sobre esse fenômeno, e os próprios estudantes acobertem a situação, a evasão escolar motivada pelo recrutamento dos jovens pelo narcotráfico é real e visível. A escolarização desses jovens torna-se, assim, muito suscetível a interrupções, seja pela inserção precoce no mercado de trabalho, seja pelo envolvimento com o narcotráfico, que exerce enorme fascínio sobre os jovens das comunidades periféricas, em virtude da promessa de “prestígio” e “dinheiro fácil”, que cola tão bem entre uma juventude pobre e sem muitas perspectivas de futuro.

## Os jovens e os sentidos da escola

Para 75,5% dos jovens da Escola Jurema Cavallazzi, o sentido do estudo é “preparar para a vida”. Outros 19,1% associam o estudo à preparação para o trabalho. Entre os aspectos considerados fundamentais para um bom desempenho na escola, 32,6% dos jovens consideram o “esforço pessoal” como um elemento tão importante quanto ter “bons professores” (31,5%). O “apoio e estrutura da escola” é um aspecto importante para 18% dos estudantes. Outros aspectos, como “união da turma” e “colaboração dos colegas”, aparecem mais timidamente entre as respostas. Chama a atenção o fato de que o “apoio da família e o acompanhamento dos pais” seja uma condição menor para o desempenho escolar na visão dos estudantes desta escola (apenas dois estudantes assinalaram esta opção de resposta). Vale lembrar que, embora a maioria dos estudantes more com “os pais”, nem sempre a constituição familiar é tradicional – do tipo pai e mãe; ao contrário, as famílias são compostas de diferentes maneiras, envolvendo sobrinhos, tios, avós, cunhados, etc. Ademais, os pais ou responsáveis trabalham, têm mais de dois filhos e possuem escolaridade baixa, o que pode de-

notar pouca importância dada aos estudos por parte de entes familiares desses jovens.

Quando solicitados a pensar sobre o seu perfil de estudante (que tipo de estudante é você?), 38,2% dos jovens afirmaram ser um tipo de estudante que geralmente tira boas notas, mas não gosta de estudar, enquanto 31,5% afirmaram que são estudiosos, disciplinados e gostam de estudar. Curioso é que ambos os tipos de estudante, os que gostam e os que não gostam de estudar, tiram boas notas. Cerca de 25% dos jovens encontram-se dentro de um perfil de estudante que falta muito e se esforça o mínimo para ser aprovado. Pouquíssimos disseram que vão mal na escola porque têm, de fato, dificuldades de aprender. Cabe interrogar se as notas expressam o processo de aprendizagem dos alunos ou indicam uma política de avaliação e progressão adotada em virtude da necessidade de melhorar o Ideb.

A questão da reprovação por faltas e a cultura do *mínimo esforço* para passar de ano levam muitos jovens a migrar de escola em escola em busca de um ambiente mais convidativo e atrativo do ponto de vista dos seus interesses. Assim, muitos jovens têm sua trajetória escolar interrompida, por diferentes motivos, por meses ou anos, e, quando fazem o caminho de volta, nem sempre encontram espaço na mesma escola em que estudavam. Em muitos casos, os estudantes que abandonam a escola e depois voltam acabam buscando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalizar seus estudos. De fato, 44 dos 96 estudantes que responderam ao questionário na Escola Jurema Cavallazzi (que é uma escola relativamente pequena) já passaram por mais de duas escolas. Doze estudantes declararam ter estudado em mais de três escolas. Nove estudantes percorreram mais de cinco escolas. Entre as razões para a mudança de escola, a maioria alega mudança de bairro ou cidade, mas 10% dos estudantes responderam que a escola onde estudavam fechou.<sup>10</sup> Outros sete estudantes justificaram

---

<sup>10</sup> Das escolas públicas que atendiam às crianças e jovens do maciço do Morro da Cruz em Florianópolis, quatro escolas foram fechadas ou terceirizadas nos últimos dez anos, a saber: EEB Antonieta de Barros e EEB Celso Ramos (fechadas), EEB Silveira



a mudança pela busca por uma escola melhor; e quatro estudantes, por motivos de briga na escola onde estudavam.

Entre os motivos que afastam os jovens da escola e levam ao abandono escolar, interrogamos inicialmente as dificuldades enfrentadas dentro da escola. Nessa questão não houve a prevalência de uma única variável, ao contrário, várias respostas apareceram: 19,4% dos estudantes indicaram “o ambiente escolar (barulho, indisciplina, brigas)” como a principal dificuldade; com 17,2%, empatadas, apareceram as “dificuldades de aprendizagem”, “a estrutura, os materiais e os recursos da escola”, “a relação com os colegas e a turma”. Quanto às atividades que atrapalham os estudos fora da escola, 47,9% dos estudantes responderam que são a internet, a televisão e o videogame, enquanto 15,5% declararam que é o trabalho. Vale lembrar que 27,4% dos jovens desta escola estudam e trabalham ao mesmo tempo.

Quanto aos principais problemas da escola na visão dos estudantes, 23,1% dos jovens afirmaram que a “falta de interesse dos alunos pela escola” é o principal problema, convergindo com a interpretação dos professores. Em seguida, 16,5% disseram que é a indisciplina em sala de aula, dado que confere com a avaliação dos estudantes em relação às dificuldades dentro da escola. Já 37,4% dos jovens associaram as questões estruturais com os principais problemas da escola, tais como a “falta de investimentos do governo”, a “estrutura precária da escola”, a “falta constante de professores”, o que expressa o reconhecimento dos estudantes quanto ao processo de desmonte da escola pública brasileira. Essas respostas se confirmam no depoimento do estudante 3º EM matutino em entrevista à equipe de pesquisa:

*A escola para mim é tudo, é só ali que tu consegue mudar a realidade, mas, na minha opinião, **as escolas públicas são desestruturadas** [...] tem pessoas que são completamente desestruturadas, não tem como lidar com o jovem, não tem*

---

de Souza foi municipalizada e se dedica hoje à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EEB Lucia do Livramento Mayvorne foi terceirizada, passando a ser gerida pela corrente católica Marista.

*como lidar com a criança. [...] não sabe conversar, não sabe o que aquela criança passa. [...] Olha, escola de comunidade, escola do maciço, que é feita para aquelas pessoas que moram no maciço, se é escola pública, já tem um desinteresse do governo, mas por ser do maciço há um desinteresse ainda maior. Exemplo: o [a escola] Celso Ramos fechou, e fechou por quê? Pela falta de estrutura, estrutura física, e também estrutura dos diretores, de professores, porque, assim, o governo deixou de vez! Deixou! Ai desciam muitos do morro e diziam que faziam bagunça e não sei o que, mas a escola não tem uma estrutura! O governo não dá mais essa estrutura pra eles, entendeu? [...] É brincadeira! Deixam de mão essas escolas, então, o que precisa primeiro é melhorar a estrutura física e a estrutura pedagógica do colégio* (Entrevista, Estudante, 3º EM matutino, Escola Jurema Cavallazzi, grifos nossos).

Em relação à desistência, 48,8% dos estudantes responderam que o “desânimo e a desmotivação para os estudos” são as causas do abandono escolar, e 26,4% disseram que os jovens se envolvem com álcool e drogas, por isso desistem da escola. Comparados às respostas obtidas pelo conjunto da amostra (1.181 estudantes das escolas de Educação Básica), segundo as quais o “desânimo e a desmotivação em relação aos estudos” são a principal causa de abandono e desistência da escola para 47,5% dos respondentes, os dados demonstram muita sintonia entre a singularidade e a totalidade no que se refere à representação dos jovens sobre o problema do abandono escolar.

De fato, essa representação é significativa, mas não expressa mais que o próprio processo real, portanto é uma constatação. Mas, se estamos diante de uma constatação, qual seja, que os estudantes abandonam a escola porque então desmotivados, quais seriam as causas ou razões dessa desmotivação e desinteresse? O depoimento do estudante acima citado revela um problema que afeta o coração da escola pública na atualidade: a falta de estrutura material e humana. Se as salas de aula, os laboratórios e os equipamentos estão sucateados, os professores poderão ter dificuldades de ensinar. Se a ges-

tão escolar e a coordenação pedagógica não contam com um quadro de profissionais, todo o trabalho de direção, orientação e apoio aos docentes fica em segundo plano, dificultando uma ação de conjunto sobre a atividade pedagógica da escola. E se o corpo docente, por sua vez, é rotativo, não é possível construir uma relação sólida, segura e de confiança com os estudantes. Tudo isso impacta diretamente a consolidação do projeto da escola e impede que qualquer trabalho pedagógico tenha consequências mais duradouras.

Entretanto, mesmo diante desses limites e contradições, os dados dão mostras de que alguns estudantes continuam apostando na escola: *“a escola para mim é tudo, é só ali que tu consegues mudar a realidade”*, tal como afirmou o estudante no depoimento acima. Sem dúvida, muitos jovens atribuem à escola um sentido romântico ou genérico, haja vista que 68,5% dos estudantes, no total da pesquisa, associaram o estudo e a educação escolar à preparação para a vida. Por outro lado, talvez tenham clareza de que a escolarização é indiferente para o acesso ao emprego e à renda, considerando que as atividades laborais que desempenham são simples e não requerem grande qualificação. Mas, por aquilo que *valorizam* na escola, indicam por onde passa essa aposta, a exemplo de 31,5% dos jovens, que citaram *“os professores”* como elemento fundamental para o bom desempenho na escola. Vale a pena seguir com a apresentação de outros dados, pois os *professores* serão alvo de outras associações, que expressam, em nosso ponto de vista, o tipo de vínculo que os estudantes estabelecem com a escola.

Em relação aos aspectos que os jovens valorizam na escolarização, ou seja, por que permanecem na escola e o que pode fortalecer o seu vínculo com ela, 57% deles disseram que vão à escola *“para adquirir conhecimentos”*, enquanto 31,2% declararam que buscam *“melhorar seu futuro e de sua família”*. Essas respostas, somadas, constituem maioria e revelam que os jovens, apesar das dificuldades de prosseguir nos estudos e dos problemas concretos da escola, têm expectativas positivas

em relação a ela, portanto *ainda atribuem um sentido de realização futura (pessoal ou profissional) à sua experiência escolar.*

Quanto aos aspectos positivos da escola, a maioria (40,2%) valorizou “os professores”, enquanto os “colegas” e os “conteúdos das disciplinas” foram mencionados, individualmente, por cerca de 14% dos estudantes. Em contrapartida, no que diz respeito ao que mudariam em sua escola, 39,1% dos jovens apontaram para a estrutura física, mas 14% deles indicaram justamente “os professores”. Como dito anteriormente, os professores aparecem, ao mesmo tempo, como aspecto positivo e negativo na relação do jovem com a escola, evidenciando o enorme peso que têm nessa equação.

Os dados gerais da pesquisa demonstram que 19,3% dos jovens (o que corresponde à maior porcentagem entre as opções de resposta) consideram como aspecto que atrapalha os estudos dentro da escola a “forma como os professores ensinam”. Por valorizarem os estudos como forma de “preparação para a vida” e a escola como lugar onde se pode “adquirir conhecimentos”, os aspectos negativos da escola, na visão dos estudantes, parecem revelar que eles *reclamam e requerem*, justamente, melhores professores. Assim, a precariedade estrutural da escola pública, as condições desanimadoras de trabalho docente, o processo de ensino, que impõe, diariamente, “o obrigatório, o difícil e o sistemático” para assimilação do saber, tudo isso se confronta com a facilidade de acesso às informações via novas tecnologias e com as expectativas dos jovens em relação ao futuro, frequentemente frustradas pelas necessidades concretas de subsistência. Todos esses problemas e contradições criam barreiras e entraves reais para o engajamento dos estudantes nos estudos, mas que se canalizam e deságuam na figura do professor, centro mais visível da disputa, para o qual se deslocam todos os dilemas e tensões.

O curioso é que, justamente pela ambiguidade dessa relação com os professores, os estudantes também os concebem como um dos aspectos mais positivos da escola e, neste caso, é preciso levar em conta

a relação específica dos jovens da escola com seus professores, em especial com o quadro de efetivos. Em seu depoimento para a equipe de pesquisa, o estudante do 3º EM matutino referiu-se à relação afetiva, de confiança, de apoio e de incentivo aos estudantes como algo muito importante para a motivação dos alunos, mesmo para sua permanência e prosseguimento nos estudos. Ele disse: “[...] *chega a ser uma relação, assim, amigável, de cumplicidade com os professores, entendeu? Eu respeito eles, eles me respeitam, e isso é muito bom, ajuda até no crescimento da escola*”. Em outro trecho do relato, ele falou do encorajamento de um *amigo* professor, para que ele, estudante, participasse de uma eleição para líder de turma, o que mudou toda a sua trajetória e sua relação com a escola:

*Quando chegou a minha quinta-série, metade da minha sala era negro, mas eu percebi que quem tinha voz maior na sala eram os brancos [...] era só eles que mandavam, nós negros tínhamos que ficar quietos, de boca fechada. Foi quando um **amigo** meu, um professor, nunca me esqueço do nome dele, **fulano de tal**, ele disse assim: “Tu sabias que pode ser líder? Tu tens um jeito assim [...]”. Aí eu disse: “Ah, não, professor, não faz isso comigo, com certeza ganhar não é impossível, só que nessa escola [...] tenho pleno respeito ao senhor, mas [pausa]”. E ele disse: “Pleno respeito? Amanhã é a eleição de regente para líder de turma, e tu vais.” Aí eu cheguei em casa e disse pra mãe que eu ia faltar na aula, e ela disse: “Rapaz, tu não te mandas!” Aí eu fui obrigado, porque uma coisa que os pais sempre cobram é o estudo. Aí eu cheguei lá e o professor sentou comigo e conversou. A diretora olhou pra mim e disse: “Não vai”, mas o professor disse: “Ele vai sim, ele pode, ele é aluno [...] me dê uma razão para isso?” Aí a diretora ficou em silêncio e saiu. Eu fui, mesmo constrangido, e o professor perguntou: “Posso colocar seu nome?” E eu respondi: “Tá, professor, pode.” [...] Na sexta série, eu peguei esse mesmo professor, e ele falou: “Tu vais de novo!” Aí eu fui. Desde a quinta série eu sou líder de turma, até o terceiro ano [Ensino Médio], em que estou hoje, eu sou líder de turma (Entrevista com estudante do 3º EM matutino, Escola Jurema Cavallazzi, grifos nossos).*

Percebemos, assim, que o professor continua sendo o elemento mais importante para a construção de vínculos afetivos, políticos e pedagógicos dos jovens com a escola, ligação com uma possibilidade real de acesso ao conhecimento, senão a única para esses jovens.

De outro lado, o mesmo estudante, quando interrogado sobre o que ele considera mais importante entre tudo o que aprendera ao longo da vida, considerando o conjunto de experiências dentro e fora da escola, respondeu: “a força de vontade!”.

*Olha, na minha opinião, é força de vontade, porque eu penso que se eu tiver força de vontade pra mudar, vai mudar, se eu tiver força de vontade pra buscar alguma coisa, e acreditar, eu vou conseguir; se eu tiver força de vontade para ajudar uma pessoa [...] a gente pode tudo, mas depende de você mesmo, de si próprio, e é com a força de vontade que a gente consegue (Entrevista com estudante do 3º EM matutino, Escola Jurema Cavallazzi).*

Não há dúvidas de que a dedicação pessoal aos estudos associada ao desejo, que mobiliza o sujeito em relação ao saber, ao conhecer, que, por sua vez, mobiliza a ação para a realização de seus projetos, são aspectos decisivos do vínculo do jovem com a escola, da sua permanência e mesmo do prolongamento e do sucesso da escolarização. Todavia, acreditar que só a “força de vontade” ou o “esforço pessoal” estabelecem o vínculo do jovem com a escola e levam-no ao sucesso escolar é reduzir demais o peso que outras determinações têm sobre essa relação. Apesar de 32,6% dos estudantes da Escola Jurema Cavallazzi terem indicado o “esforço pessoal” como elemento fundamental para o bom desempenho na escola, o apoio, o incentivo e a interação com os professores, uma gestão democrática que crie aberturas para a participação dos estudantes nas instâncias deliberativas da escola, assim como uma boa estrutura e equipamentos adequados, modernos e estimulantes, são aspectos que se cruzam e determinam o “esforço pessoal”. Quando tais aspectos afetam negativamente a relação do jovem com a escola, seja por sua falta, seja por insuficiência, isso também concorre

para o desânimo e a desmotivação, que, somados à dura realidade de vida e de trabalho desses jovens, jogam um peso muito grande a favor do abandono escolar.

## Os jovens, o trabalho e suas perspectivas de futuro

Com relação às projeções futuras dos jovens estudantes da Escola Jurema Cavallazzi após o Ensino Fundamental, aparece o desejo de prolongar os estudos, ou seja, fazer o Ensino Médio, aliado à necessidade de trabalhar. No tocante aos estudantes do Ensino Médio, as projeções de futuro são as mesmas, isto é, seguir os estudos fazendo uma faculdade e trabalhar, ainda que tais projeções não se concretizem ou enfrentem dificuldades para se viabilizar. Vale lembrar que o número de estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental não se repete durante o Ensino Médio, e que o número de matrículas e de estudantes frequentando a escola nesta etapa vai se reduzindo paulatinamente ao longo dos anos. Diante desse dado, questionamos: para onde vão esses jovens quando desaparecem da escola? Estariam apenas mudando de instituição? Se nossa pesquisa permitiu-nos identificar certa rotatividade e alternância de escolas pelos jovens, o que salta aos olhos, entretanto, é a condição desses jovens estudantes da classe trabalhadora, que necessitam, desde muito cedo, inserir-se no mercado de trabalho, a fim de garantir sua subsistência, mesmo antes da conclusão dos estudos obrigatórios.

Identificamos, em nossa pesquisa, que apenas 30,5% dos jovens da Escola Jurema Cavallazzi “só estudam”. Já 42,1% declararam que “só estudam, mas precisam trabalhar”, enquanto 27,4% já se encontram na situação de estudantes-trabalhadores. Se os jovens que “só estudam, mas precisam trabalhar” estão à procura de emprego, somados àqueles que já trabalham, temos então 69,5% dos jovens na condição de trabalhadores. No grupo focal realizado com o 3º ano do Ensino Médio matutino, dos nove participantes, seis já trabalhavam. E, quando

interrogados sobre os motivos que os levaram a trabalhar, as respostas giraram em torno das seguintes razões: a) iniciativa pessoal: *"foi por opção minha", "porque eu quero mesmo", "só para começar a trabalhar"*; b) necessidade de ajudar a família: *"por enquanto, só pra poder ajudar minha família até eu conseguir um emprego melhor"*; c) subsistência: *"eu moro sozinho, então eu tenho que me sustentar, por isso eu trabalho", "pra ter uma renda melhor"*; d) independência financeira, *"eu trabalho pra buscar financeiramente uma independência", "para poder ter meu próprio dinheiro"*; e) promoção e crescimento dentro do ambiente de trabalho: *"por que eu trabalho desde os 15 anos, daí hoje estou no meu segundo emprego, e neste eu tô conseguindo crescer bastante"* (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Jurema Cavallazzi).

Ao observar os tipos de ocupação desses jovens, levando em consideração que eles mesmos afirmaram priorizar mais o trabalho do que o estudo, percebemos que as atividades laborais são do tipo *trabalho simples*, atividades que qualquer pessoa poderia desempenhar, por não exigirem nenhum tipo de qualificação específica. Assim, entre as ocupações dos jovens, encontramos: *"eu sou subgerente no Mc Donald's", "eu sou repositora em uma padaria", "trabalho como free-lancer em uma loja de roupa íntima", "eu sou caixa de uma lanchonete", "eu trabalho no [supermercado] Angeloni"*.

O que se evidencia nessa relação entre o trabalho e a escola é que os jovens acabam se contentando com pouco; são raros os casos de jovens que têm projeções profissionais claras, que se imaginam fazendo uma faculdade e superando as condições de vida dos seus familiares. Exemplo disso se expressou na participação dos jovens no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); no ano de 2014, dos nove participantes do Grupo Focal, apenas quatro haviam realizado a referida prova, a qual, bem sabemos, representa uma chance de acesso ao Ensino Superior no Brasil.

O depoimento de um estudante que participou do Grupo Focal revela muito bem como o desinteresse pela escola tem levado os jo-



vens a desejarem “mais do mesmo”, ou seja, a reproduzirem a situação em que já se encontram, por força das condições socioeconômicas da família e também das condições pedagógicas e estruturais da escola. A pergunta a ele dirigida foi: “Por que os jovens abandonam a escola?”. E eis sua resposta:

*[...] na minha opinião, é a **falta de estrutura**. [...] Se tu chegas em uma escola e o professor pega um livro da 6ª série, passa para a 7ª, para a 8ª, para o 9º ano, para o 2º, para o 3º, entendeu? O mesmo livro! Aí o professor disse: é porque não tem livro. Isso me quebra, né? [...] É assim, o **próprio governo abandona**, o próprio governo quer que fique assim desse jeito, entendeu? Ele não quer ver jovens doutores, médicos, advogados, quer que fique assim mesmo: “Ah, seus malandrinhos, vão ficar assim!”. É isso que o governo quer, que tudo continue a mesma coisa, e **a escola acaba sendo** um meio, se posso dizer assim, **desinteressante**, porque não mostra o conteúdo que aproxima o jovem da escola, e isso desestimula. Aí, o que ele [o estudante] acha? Melhor do que ir para a escola, eu vou trabalhar! Aí, **pega qualquer emprego**, [...] aí ficam as mesmas faxineiras, ficam os mesmos limpadores de vidro, ficam os mesmos flanelinhas [pausa], eu vejo a gurizada aqui cuidando de carro [pausa], **fica a mesma coisa, reproduz!** (Entrevista com estudante do 3º EM matutino, Escola Jurema Cavallazzi, grifos nossos).*

Para além da falta de investimentos concretos sobre a escola, tanto em termos materiais como de pessoal, favorecendo a escolha do jovem pelo trabalho, e não pelo estudo, há políticas que sistematicamente ocultam os graves problemas e estrangulamentos da Educação Básica. Assim, por trás das reformas e propostas que visam descentralizar o sistema educacional, flexibilizar os currículos e possibilitar a adaptação dos conteúdos de ensino aos contextos locais e regionais – tudo em nome de uma suposta aproximação da escola aos interesses dos jovens<sup>11</sup> –, as

<sup>11</sup> De acordo com Stoski e Gelbcke (2016, p. 42), “[...] as políticas públicas mais recentes para o Ensino Médio têm buscado romper com a rigidez do currículo escolar para aproximá-lo da dinamicidade juvenil e atender mais aos interesses e expectativas das juventudes, que por um longo período histórico estiveram longe do espaço escolar”. As autoras indicam o Programa Ensino Médio Inovador como exemplo dessas políti-

políticas educacionais hoje em vigor estabelecem padrões muito homogêneos de ensino e avaliação (haja vista o sistema de avaliações em larga escala), que tratam o desempenho dos alunos como mera relação entre desvio e norma e contabilizam o sucesso e o fracasso a partir das estatísticas de reprovação. Além da centralização da avaliação, verifica-se a definição, pelas secretarias e órgãos centrais, do calendário anual e do planejamento, chegando mesmo até aos objetivos e conteúdos de ensino (a Base Nacional Comum Curricular é um exemplo disso), o que deixa pouca ou nenhuma margem de autonomia às escolas, para que possam abordar, convenientemente, os aspectos sociais e culturais do público atendido de acordo com as próprias condições de trabalho da escola. Dessa forma, a escola “[...] é cerceada em suas possibilidades de eleger as questões fundamentais às quais deve dar respostas e de gerir, de forma autônoma, a implementação das políticas formuladas em nível central” (Guimarães, 1998, p. 213).

Isso tem um impacto enorme na percepção dos jovens sobre aquilo que a escola pode ou não lhes oferecer. Portanto, a visão restrita do papel que pode ser desempenhado pela escola como possibilidade de melhoria de suas condições de vida e de trabalho está contida também – para além das determinações históricas e sociais que incidem sobre os jovens das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora – na própria construção (ou desmonte) que se fez dessa escola.

Não é sem razão que, em relação aos projetos profissionais, 29,7% dos estudantes da Escola Jurema Cavallazzi declarem não ter nenhum projeto profissional, revelando uma ligação direta com o trabalho que parece prescindir da escola, já que a necessidade de contribuir com a

---

cas. Interrogamos, contudo, a adequação dessas propostas aos “supostos” interesses dos jovens quando políticas como essas foram laboratórios que possibilitaram formular a proposta da atual Reforma do Ensino Médio, outorgada pela Lei nº 13.415/2017. O estudo de Piconi (2018, p. 120) adverte, entretanto, que essas políticas atribuíram à escola o “[...] papel de preparar as pessoas para se adaptar mais facilmente às incertezas do mundo contemporâneo, forjando indivíduos flexíveis, adaptáveis, solidários, responsáveis, empreendedores. A internalização dessas ideias visou incentivar os sujeitos a lidar pacificamente com as incertezas e naturalizar a desigualdade social sem que se questionasse as estruturas produtoras das desigualdades”.

renda familiar ou de garantir sua subsistência não deixa espaço para o sonho ou para a expectativa de um futuro profissional traçado a médio e longo prazo. Ainda que 23,1% dos jovens imaginem um “projeto que o realize profissionalmente”, sabemos bem que esses projetos de realização profissional, no caso desses jovens, muitas vezes não passam de sonhos abstratos ou, como afirma Silva (2015), “mais imaginários que reais”, haja vista não encontrarem, na vida material e concreta dos estudantes, as condições objetivas para sua realização.

Assim, salvo algumas exceções, para a maioria dos estudantes da Escola Jurema Cavallazzi, em situação semelhante à encontrada por Guimarães (1998) em duas escolas da periferia do Rio de Janeiro, a escolaridade não representa,

[...] uma possibilidade real de mudança das suas vidas, de modo a projetar no futuro uma utilidade ampla e um sentido para os estudos. Mesmo os que afirmam desejar uma profissão futura que, teoricamente, pressuponha um nível mais alto de escolaridade, como engenharia, advocacia, fisioterapia, não relacionam os estudos com a profissão almejada e afirmam não estudar (Guimarães, 1998, p. 215).

Não restam dúvidas de que a questão acima exposta tem algo a ver com a inserção profissional dos pais em condições de baixa qualificação, marcada pela vulnerabilidade econômica, pela instabilidade, pela necessidade de sobrevivência e, portanto, por preocupações de caráter pragmático e imediato, porém o distanciamento dos jovens em relação à escola e a dissociação entre estudo e trabalho são situações que recebem influência também das dificuldades concretas da escola quanto ao enfrentamento dos problemas relativos ao ensino, aos conteúdos curriculares e ao projeto científico e cultural que ela oferece aos estudantes. A promoção da escolarização de longo prazo, com efeitos positivos sobre a formação e os projetos profissionais dos jovens, requer uma escola mais estruturada, mais autônoma, plena de possibilidades e estímulos, preparada para acolher e encaminhar, adequadamente, o jovem em direção aos objetivos pretendidos.

## Entre a acomodação e a resistência

*Eu sempre fui um cara, assim, de metas. Quando eu tinha 13 anos, a minha primeira meta foi **arrumar um emprego para ajudar a minha mãe em casa**, é só ela sozinha. [...] **Agora, a minha meta é fazer o vestibular** [...], eu quero me formar em Jornalismo, mas eu botei na cabeça que quero também Psicologia. Por quê Psicologia? Porque tem pessoas que, na minha comunidade, precisam muito disso. Eu sempre tive um sonho, assim, de ser aquele amigo do lugar onde eu moro, para as pessoas virem conversar, então eu pensei assim: "Quero fazer um grande projeto na minha comunidade! Psicologia!". Fazer um projeto, assim, voluntário, eu sei que tem dificuldades, sabe? Vai ser essa a minha meta, minha principal meta é me formar em Psicologia e fazer um projeto na minha comunidade. E eu sei que vou conseguir, porque se com 13 anos eu consegui, agora vou continuar e vou conseguir. É isso que eu quero. É também meu grande sonho, assim, **na minha família não tem ninguém que completou o 3º ano**. Na minha família, o máximo foi a minha tia, que chegou à 8ª série. E este ano, para eles, é o maior orgulho do mundo, porque é o primeiro que está se formando, tá terminando a escola. É o primeiro! Pra mim, já foi uma maior vitória, e **a minha meta é, repito novamente, me formar em Psicologia e fazer um projeto na minha comunidade** (Entrevista, Estudante, 3º EM matutino, Escola Jurema Cavallazzi, grifos nossos).<sup>12</sup>*

O trecho da entrevista acima é revelador das possibilidades e contradições que atravessam a trajetória escolar e a relação do jovem com os estudos, em especial na Escola Jurema Cavallazzi. Se, por um lado, salta aos olhos a positividade da escola, ou seja, o potencial de contribuir para que estudantes das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora queiram prolongar seus estudos, projetar um futuro profissional mais promissor que aquele historicamente reiterado pelas suas condições socioeconômicas e familiares, e mesmo realizar-se profissionalmente, por outro lado, aparecem os limites decorrentes da realidade objetiva, da

---

<sup>12</sup> Hoje o estudante do depoimento acima faz graduação em Jornalismo em uma universidade privada na região da Grande Florianópolis.

necessidade de se inserirem no mercado de trabalho muito cedo, a fim de proverem o próprio sustento ou incrementarem a renda doméstica, as marcas impostas pelo local de moradia e a cultura dos morros, como elementos que freiam o poder da escola de fortalecer, nos jovens, outros projetos mais consequentes e duradouros de futuro. Somam-se a isso as contradições próprias da escola pública como instituição educativa e como agência de socialização e formação de trabalhadores, o sucateamento da estrutura física e dos equipamentos, a precarização do trabalho docente, a deterioração dos processos e das relações educativas dentro da escola e a subordinação da atividade especificamente pedagógica da escola às carências, problemas e demandas imediatas dos sujeitos que ali convivem diariamente: estudantes, professores e funcionários.

Considerando o perfil dos jovens, suas condições e o fato de que a escola se apresenta a esses estudantes como possibilidade privilegiada – quiçá a única – para sua formação e para a ampliação dos seus círculos de sociabilidade, concluímos que os jovens da Escola Jurema Cavallazzi ainda *atribuem um sentido de realização futura (pessoal ou profissional) à sua experiência escolar*, mesmo que essas projeções sejam mais imaginárias que reais, haja vista a necessidade de subsistência imediata que leva muitos deles a suspender, definitiva ou temporariamente, seus planos de prosseguir estudando ou de trilhar uma carreira profissional.

Por outro lado, a busca pela certificação, aspecto que temos observado também em outras escolas, demarca o movimento dos jovens que permanecem na escola em busca de algo que lhes permita escapar à reprodução da posição social da família e de sua classe. Quando declaram que vão à escola *para adquirir conhecimentos e para melhorar seu futuro e de sua família*, evidenciam a existência de uma *aposta*, e que em nome dela eles *resistem* e insistem em seu processo de escolarização, ainda que pouca ou nenhuma ênfase seja dada, por exemplo, à aquisição dos conhecimentos científicos, instrumentos fundamentais para que compreendam o mundo em que vivem, a vida que levam, as escolhas que fazem diante de circunstâncias que fogem ao seu controle

e assim possam agir sobre a realidade, na perspectiva de transformá-la e de construir outro futuro para si. Ao contrário, ouvimos vagamente desses jovens que a escola pode ajudá-los a ser alguém na vida, mas isso parece estar mais diretamente ligado às expectativas de inserção no mercado de trabalho, à luta contra a acomodação e à desqualificação social – por causa do território, da cor e etnia, da condição socioeconômica e de classe – do que ao desejo de desenvolver-se pessoalmente, de apropriar-se da cultura elaborada, enfim, de transformar o lugar social que ocupam na sociedade e nas relações de produção da vida.

Finalmente, pelo peso que têm a relação com os professores e a crença no esforço pessoal como critério de “sucesso” escolar ou profissional, parece que a escola é valorizada, na visão dos estudantes, mais pelas relações pessoais que eles podem tecer em seu interior, ou seja, pelo fato de encontrarem neste ambiente apoio, acolhimento, compreensão, diálogo, amizade – daí os professores desempenharem papel importante – e conseqüentemente afirmar sua identidade junto aos seus coetâneos. Além disso, a possibilidade de extravasar, pela bagunça e pela transgressão às regras, é algo que exprime o jeito de ser de uma juventude que resiste à reprodução das circunstâncias econômicas, políticas e culturais que constituem seu modo de vida, ao empobrecimento da escolarização e ao sucateamento das condições da escola, ao mesmo tempo em que encontra, nessas mesmas determinações, motivos para a acomodação e o ajustamento tácito, que, por vezes, se manifestam no abandono ou no protesto irresponsável.

A imagem da escola construída pelos estudantes é o espelho do que ela de fato proporciona a esses segmentos da população. Não é estranho, então, que a vejam como lugar do encontro social, de encontrar os colegas, de fazer bagunça, de zoar, de transar, conforme “denúncias” de alguns alunos, de evitar a família ou evitar ficar em casa lavando um tanque de roupa. A estratégia pela qual se concebe a escola parece operar através de um mecanismo de inversão, onde os elementos valorizados se caracterizam por aquilo que ela não se propõe como tarefa ou por atividades que, por princípio, ela exclui (Guimarães, 1998, p. 217).

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina; Editora Faperj, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. Rio de Janeiro: Lamparina; Editora Faperj, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. ISSN: 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>.
- FORACCHI, Maria Alice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 76-99.
- GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: [portal.inep.gov.br/basica-censo](http://portal.inep.gov.br/basica-censo). Acesso em: 20 set. 2017.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PICONI, Romulo Bassi. **O Ensino Médio diante da “nova” condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RAMOS, Marise. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. ISSN 0101-7330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário da integração subalterna no capital imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. v. 1, p. 15-70.

SILVA, Mariléia Maria. Entre “Planos B” e “Saídas de Emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], Ano 13, n. 21, p. 142-164, 2015. ISSN: 1808-799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i21.p9589>.

SILVA, Monica Ribeira da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (org.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SPÓSITO, Marília Pontes (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/Semtec, 2004. p. 73-91.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001. ISSN 0102-6909. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092001000100008>.



# 3

## A CONDIÇÃO DE TRABALHADOR-ESTUDANTE DOS JOVENS DA ESCOLA PADRE ANCHIETA

Célia Regina Vendramini  
Henrique de Brito Espinosa

*"Eu queria muito ter esse luxo de viver só para os estudos, só que eu tenho outras coisas para fazer também. Lá em casa somos em três irmãos, todos trabalham e têm o seu dinheiro."*

O depoimento que abre este texto, proferido por um jovem do Ensino Médio da Escola Padre Anchieta, revela a condição de trabalhador-estudante que caracteriza os jovens da classe trabalhadora, particularmente aqueles pertencentes aos extratos mais empobrecidos e que vivem nas periferias da cidade. A trajetória escolar precisa ser combinada com o trabalho, seja ele remunerado, em atividades domésticas ou ainda no cuidado dos irmãos menores, primos ou vizinhos. A pesquisa que realizamos na escola revela que o trabalho responde por 38,1% dos casos de abandono escolar. O trabalho também é responsável por moldar os projetos de futuro, dadas as expectativas e condições reais de seguir os estudos após a conclusão do Ensino Médio.

Essas questões, aliadas à expressiva presença de jovens migrantes na escola e à grande rotatividade revelada pelos índices de transferên-

cia e abandono, bem como à desmotivação para os estudos, são problematizadas ao longo do texto. A análise tem como base uma pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Padre Anchieta, em Florianópolis/SC, considerando o contexto da escola e do território onde vivem os jovens, suas condições de vida e de trabalho, o sentido que atribuem à escola, bem como suas perspectivas de futuro. Valemo-nos de 115 questionários aplicados a sete turmas dos turnos matutino, vespertino e noturno,<sup>1</sup> bem como da realização de três grupos focais com estudantes dos turnos matutino e noturno,<sup>2</sup> complementados por entrevistas com três estudantes do Ensino Médio que estabelecem uma forte relação com a escola e por entrevista com a direção da escola. Analisamos ainda alguns documentos, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Gestão da escola, dados sobre os estudantes disponíveis no *site* da Secretaria Estadual de Educação e pesquisas já realizadas nesta escola.

A escola atende, em sua maioria, crianças e jovens moradores das comunidades do Morro do 25, do Morro do Horácio e de Santa Vitória. Elas compõem o território do maciço do Morro da Cruz, localizado na região central de Florianópolis, área considerada como ocupação irregular, que abriga cerca de trinta mil pessoas, distribuídas por pelo menos dezessete comunidades, instaladas sobre morros e encostas, as quais vivem em condições de pobreza e violência, com infraestrutura deficiente e acesso limitado ou inexistente a políticas sociais, como saúde, escola, saneamento, coleta de lixo, pavimentação e transporte.

---

<sup>1</sup> Os questionários contemplaram o 1º ano do Ensino Médio (22 alunos do turno matutino, 22 do vespertino e 9 do noturno), o 2º (26 alunos do turno matutino e 12 do noturno) e o 3º (16 alunos do matutino e 8 do noturno). O objetivo foi levantar dados sobre a relação dos jovens com a escola, tendo em vista alguns eixos: dados gerais e condições socioeconômicas, culturais e de moradia dos jovens; a condição do jovem estudante; os motivos que afastam o jovem da escola; os motivos que fortalecem a relação dos jovens com a escola; as expectativas do jovem quanto ao futuro da sociedade.

<sup>2</sup> Dois grupos focais foram realizados com os jovens do 3º ano do Ensino Médio (matutino e noturno) sobre as expectativas quanto ao futuro, em termos de formação profissional, trabalho e família. O outro grupo focal foi realizado com estudantes migrantes do Ensino Médio noturno e tratou da suas condições de estudantes, trabalhadores e migrantes.

Em 1999, iniciou-se o projeto político do Fórum do maciço do Morro da Cruz (FMMC), com base nas demandas das comunidades dos morros, visando à articulação entre elas. O Fórum foi constituído por diversas comissões (educação, comunicação, meio ambiente, segurança, trabalho e renda). A Comissão de Educação passou a constituir o FMMC em 2000. Era composta pelas Unidades de Ensino a ela associadas, incluindo a Escola Padre Anchieta. Segundo pesquisa de Dantas (2012, p. 163), a Comissão de Educação foi constituída num contexto de violência nos morros de Florianópolis:

Grande parte das crianças e jovens residentes nas comunidades dos morros atendidas pelas unidades de ensino que se estruturavam em função da CE/FMMC convivia diariamente com a violência do narcotráfico. Havia, de fato, um “toque de recolher” determinado pelos narcotraficantes nas comunidades dos morros, não permitindo que as crianças e os jovens se deslocassem para as unidades de ensino.

Esta realidade, segundo Dantas, acabou interferindo nos processos de escolarização das crianças e jovens, gerando muitos casos de evasão e repetências.

Ainda que o público atendido pela escola seja oriundo do território do maciço do Morro da Cruz, ela está localizada no bairro Agrônômica, onde vêm sendo realizados empreendimentos imobiliários de alto padrão. Recentemente, a escola passou por uma reforma, financiada pelo Grupo Empresarial responsável pela construção de um condomínio residencial em terreno vizinho, o qual, diante da necessidade de vender uma imagem de “boa localização e vista bela” relativa ao seu empreendimento, realizou tal reforma no intuito de melhorar a fachada da escola, porém as instalações internas necessitam de manutenção e, especialmente, de equipamentos pedagógicos.

A escola conta com 21 salas de aula, além das salas de vídeo, artes e apoio (Saed – Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência), ginásio de esportes, laboratório de informática e de ciências, biblio-

teca, brinquedoteca, auditório, dois parquinhos, uma cozinha, uma dispensa (para armazenar a merenda escolar),<sup>3</sup> seis banheiros para os estudantes e dois para os professores, uma sala para os especialistas em assuntos educacionais, uma para a administração da escola e outra para a direção, além da secretaria. A escola já teve sala do grêmio estudantil, cabine de rádio escolar e consultório odontológico, todos desativados. Atualmente, na escola, não há grêmio estudantil, ainda que tenhamos conversado com estudantes do Ensino Médio dispostos a organizá-lo.

Com relação ao quadro de funcionários, de acordo com dados fornecidos pela diretora, no ano de 2016, a escola contava com 46 professores, dentre os quais 21 efetivos e 25 Admitidos em Caráter Temporário (ACT); destes, 12 eram 'segundos professores'. Havia ainda uma professora readaptada e quatro professores cedidos (um para o Sindicato dos Trabalhadores da Educação – Sinte – e três para a Gerência da Educação). A equipe pedagógica era constituída pela diretora e duas assessoras, um assistente de educação e um assistente técnico-pedagógico com carga horária de 20 horas.

Segundo o demonstrativo da unidade escolar do ano de 2016, a escola possuía um total de 911 estudantes, ainda que tivesse capacidade para atender – e já atendera – aproximadamente 2 mil. Do conjunto de estudantes, 369 estavam matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 362 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 180 no Ensino Médio, distribuídos da seguinte maneira: 482 estudantes no período matutino, 379 estudantes no período vespertino e 50 estudantes no período noturno. Observamos, em relação aos anos anteriores, uma diminuição do número de estudantes do Ensino Médio e uma redução progressiva dos estudantes do ensino noturno. Em 2017, o ensino noturno deixou de ser oferecido na escola.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> A merenda escolar é fornecida por uma empresa terceirizada.

<sup>4</sup> Também já funcionaram no período noturno o Ensino Fundamental (séries finais) e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja).

Esta escola apresenta um grande movimento de estudantes, inclusive durante o ano letivo, os quais, com frequência, mudam de bairro ou mesmo de cidade. Apenas no ano de 2016, entre março e novembro, foram efetuadas 194 transferências. Como veremos no desenvolvimento do texto, é uma das escolas com maior número de estudantes migrantes, não apenas do interior de Santa Catarina mas também de outros estados, particularmente das regiões Nordeste e Norte do país. Estes, dada a sua condição de instabilidade e a busca por adaptação em termos de residência e trabalho, acabam por se mover mais, além disso, vários retornam ao seu local de origem ou buscam outro destino diante do conjunto de dificuldades com que se deparam para permanecer em Florianópolis.

### **Jovens, trabalhadores, migrantes e também estudantes**

Os estudantes do Ensino Médio da Escola Padre Anchieta estão, em média, na faixa de idade entre 15 e 17 anos. Quanto ao sexo, 47,4% são meninos e 46,6% meninas, sendo que 6% não o identificaram ou não responderam. No quesito etnia, 38,8% autodenominam-se brancos, 23,3% negros, 19% mestiços e 4,3% indígenas. 14,7% não se identificaram ou não responderam. Se somarmos os negros, os mestiços e os indígenas, teremos uma população de 46,6%; maior, portanto, que a dos brancos. Não obstante isso, é observável e frequentemente mencionada pelos professores a preponderância de negros entre os estudantes do Ensino Fundamental, com visível redução no Ensino Médio. Tal situação acompanha os dados que atestam a menor escolaridade da população negra no Brasil.<sup>5</sup>

Observamos, nesta escola, um grande número de estudantes migrantes. Pelos resultados do questionário, apenas 44% nasceram em Florianópolis; os outros 56% vivem na cidade há pelo menos um e no máxi-

---

<sup>5</sup> Os dados revelam que as taxas de escolarização de negros são significativamente inferiores às dos brancos no Ensino Médio e superior, ainda que tenha havido redução. No Ensino Médio, em 2001, a frequência dos jovens negros era metade daquela apresentada pelos brancos, em 2012, a diferença passou a ser de três quartos (IBGE, 2011).

mo há dez anos. De acordo com o levantamento realizado na escola por meio da análise das fichas de matrícula das oito turmas do Ensino Médio, do conjunto de 230 estudantes matriculados, 109 são migrantes.<sup>6</sup> Os estados com maior número de migrantes matriculados no Ensino Médio da escola são: Bahia, com 23 alunos; Paraná, com 18 alunos matriculados; Rio Grande do Sul, com 17 matriculados; e, por fim, o estado do Pará, com 16 matriculados. Há ainda um expressivo número de alunos migrantes do interior de Santa Catarina, com 21 alunos matriculados.<sup>7</sup>

Verificou-se também elevado número de estudantes migrantes estudando no período noturno: do total de 69 alunos matriculados no Ensino Médio noturno da escola, 47 são migrantes, um total de 68%. Com o encerramento do ensino noturno na escola, estes jovens, que precisam trabalhar para sobreviver, encontrarão dificuldades para dar prosseguimento aos estudos. No grupo focal realizado com os jovens migrantes, vimos que a sua grande expectativa, inclusive o que os moveu a migrar, é o estudo.

A migração pode trazer importantes consequências para a vida das pessoas, pois, ao chegarem ao novo local, os migrantes passam por um processo de adaptação, que consiste não somente em adaptar-se ao clima, ao ambiente e à cultura local mas fundamentalmente em conseguir um emprego e um local para morar. Tais consequências atingem diretamente a vida dos estudantes. Conseguir vaga em uma escola, providenciar a documentação, adaptar-se ao novo ambiente escolar e, muitas vezes, também conciliar estudo e trabalho são os novos desafios.

De acordo com Espinosa e Vendramini (2016), há uma grande movimentação de alunos migrantes na escola, os quais chegam a Florianó-

---

<sup>6</sup> Dos 109 estudantes migrantes, 49 são do primeiro ano do Ensino Médio, 33 estudantes são do segundo ano e 27 do terceiro ano.

<sup>7</sup> Conforme os dados dos questionários, 58,1% têm como origem a região Sul, seguida pelas regiões Nordeste (24,2%), Norte (11,3%), Sudeste (4,8%) e por outros países (1,6%). Observamos que os estudantes provenientes do Nordeste, particularmente os da Bahia, nasceram e cresceram em pequenas cidades do interior, o que provavelmente determinou a resposta sobre a vida no campo: dos estudantes que responderam ao questionário, 19,8% afirmam já ter morado no campo.

polis à procura de melhores condições de vida, mas acabam retornando, dadas as dificuldades de manutenção da vida na cidade. Tal movimento acaba incidindo diretamente na escolarização desses jovens.

Os estudantes do Ensino Médio moram nos territórios próximos à escola, em sua maioria localizados no bairro Agrônômica: Morro do 25, Morro do Horácio, Morro do Macaco e Santa Vitória. Os demais indicaram diversas comunidades do mesmo território, o maciço do Morro da Cruz. Como eles moram nas imediações, a maioria vai para a escola caminhando ou de ônibus.

Observamos que a renda familiar dos estudantes é baixa, gira em torno de um a quatro salários-mínimos, com maior incidência (25,9%) entre um e dois salários. Com relação aos programas sociais, 53% afirmaram que a família não recebe nenhum benefício do governo, 24,3% recebem o Bolsa-Família, 7,8% participam do Programa Jovem Aprendiz e 13,9% não souberam responder.

Pelos dados dos questionários, mais da metade dos jovens no Ensino Médio trabalham ou já trabalharam (52,6%). Destes, 20,7% começaram a trabalhar com mais de 16 anos, 24,1% com idade entre 14 e 16 anos, 4,3% entre 12 e 14 anos, 1,7% com menos de 10 anos e 2,6% não responderam. Os dados são complementados pelos depoimentos nos grupos focais, conforme segue abaixo:

*Eu quando chego em casa só penso em dormir, eu não pego o livro para ler, porque estou cansada, eu trabalhei o dia todo, eu acordei cedo e ainda tem que trabalhar, e depois eu tenho que acordar e vir para a escola e ficar acordada escutando o professor falar, é muito difícil. Às vezes eu chego até a dormir na sala de tão cansada.*

*É complicado para mim, eu já acordo cedo para vir para a escola. Aí, eu já saio daqui baleado, aí eu vou para o trabalho. Correria o dia todo, e quando eu chego em casa, o único pensamento que eu tenho é de dormir, eu não consigo me concentrar (Grupo Focal, 3º EM noturno, Pe. Anchieta, 21/11/2014).*

Observamos, por meio dos questionários, uma clara relação entre a renda familiar e a necessidade de trabalho por parte dos jovens. As escolas cujas famílias dos alunos têm uma renda mais baixa (é o caso da Escola Padre Anchieta) são as que contam com maior incidência de estudantes que trabalham e também de estudantes que começaram a trabalhar mais cedo. Enquanto isso, nas escolas em que as famílias dos alunos possuem renda levemente superior, há menor incidência de estudantes trabalhando, ou então eles trabalham para cobrir suas próprias despesas, e não para prover a subsistência de suas famílias.

Com relação ao trabalho dos pais, observamos um grande desconhecimento por parte dos estudantes: 35,8% não especificaram a ocupação dos pais, e 36,1% a das mães. Os que especificaram, indicaram as seguintes ocupações: em relação aos pais, 21% trabalham no setor de serviços; 13,6% são trabalhadores qualificados, operários da construção, da metalurgia ou da construção mecânica; 7,4% são vendedores em comércios e mercados; 7,4% são trabalhadores do serviço de proteção e segurança; além de outras ocupações com menor incidência. Em relação às mães, 11,3% são domésticas não remuneradas; 9,3% estão em ocupações elementares, domésticas e de limpeza; 8,2% são trabalhadoras dos serviços pessoais; e 8,2% estão desempregadas.

O trabalho dos jovens e de suas famílias também está relacionado à baixa escolaridade dos pais. Na Escola Padre Anchieta, 26% dos pais e 31,8% das mães têm Ensino Fundamental incompleto; 2,9% dos pais e 5,5% das mães são analfabetos. Há um número grande de jovens que não sabem ou não responderam (20,2% em relação aos pais e 10% em relação às mães).

Enfim, a particularidade da realidade por nós pesquisada evidencia a relação entre trabalho precoce, renda familiar baixa, trabalhos simples e precários, com baixos salários e longa jornada de trabalho, e baixa escolaridade dos pais.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Observamos as interconexões entre renda familiar, salário, condições de trabalho e escolaridade. Com isso, não queremos afirmar que o aumento da escolaridade resul-



Com relação à escola, é recorrente o alto índice de evasão escolar durante o ano letivo, bem como as transferências e reprovações. Além disso, observa-se uma grande desmotivação por parte dos estudantes, a qual precisa ser analisada.

A primeira questão a abordar enfoca os motivos que levam o jovem a ir para a escola. Conforme indicam cruzamentos feitos na pesquisa, os jovens que apenas estudam, em sua maioria (42,9%), vão à escola para adquirir conhecimentos, seguidos dos que desejam melhorar o seu futuro e de sua família (25%). Entre os que estudam e trabalham, há uma tendência maior a valorizar os estudos, para melhorar o futuro (45,8%) e também para adquirir conhecimentos (43,8%). Há ainda os estudantes que não trabalham, mas pretendem ou precisam trabalhar, estes seguem a mesma tendência do grupo anterior: 41,7% querem melhorar o futuro, 35,3% adquirir conhecimentos, mas há um grande índice dos que vão à escola por causa dos amigos (17,6%) e dos que vão por obrigação (5,9%). Deve-se assinalar que, no primeiro grupo, dos que apenas estudam, 7,1% também vão à escola por obrigação. Essa resposta não apareceu entre os estudantes que trabalham e estudam.

Os depoimentos dos estudantes nos grupos focais corroboram com a questão acima – a procura pela escola para adquirir conhecimentos. E eles mostraram-se bastante críticos em relação aos conteúdos escolares:

*É que aqui no colégio é matéria atrasada porque a gente não teve base entendeu? Quem estudou aqui desde o início não teve uma base do que era pra ter sido tipo a sétima série, a oitava série para entrar no Ensino Médio já sabendo o conteúdo correto e às vezes no primeiro, segundo ou terceiro ano o professor teve que voltar atrás lá no conteúdo do Ensino Fundamental porque o aluno não tinha visto isso ainda (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

---

te em aumento da renda familiar, como tem sido propalado de forma recorrente pela ideologia da empregabilidade.

Os estudantes observam as diferenças na qualidade do ensino e nas condições de infraestrutura entre as escolas públicas e privadas. Um deles destacou a diferença na trajetória dos alunos que realizam o ensino básico em instituições públicas e os que realizam em instituições privadas, estes últimos com maior chance de acessar as universidades públicas, segundo sua opinião.

Um dos depoimentos acerca do ensino de Matemática desnuda as análises aligeiradas que mostram o desinteresse dos alunos pelos conteúdos. Tanto os resultados dos questionários quanto os grupos focais e as entrevistas revelaram preocupação com o conhecimento por parte dos estudantes e uma crítica ao esvaziamento do conteúdo escolar, bem como às dificuldades que os estudantes enfrentam para acompanhar as aulas e compreender a matéria, gerando desmotivação.

*E em relação à Matemática tem duas coisas que eu vejo que estão muito erradas, que eles ensinam errado: a primeira coisa é escrever no quadro e mandar o aluno copiar; isso aí tá errado, porque não cria senso de abstração no aluno, o aluno não consegue resolver os problemas diferentes, ele só consegue resolver problemas parecidos com esse. As pessoas sabem fórmula de báskara, mas não sabem como deduzir ela, não sabem como chegar nela. E outra coisa em relação à Matemática que eu vejo no Ensino Médio é que a Matemática que se aprende no Ensino Médio é superficial, no sentido de a gente não aprender o que a gente devia aprender, nós não aprendemos direito, vamos chegar à universidade e não sabemos trigonometria, que é a base da geometria (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

Além das diferenças entre o ensino público e o privado, também encontramos uma diferenciação entre o ensino diurno e o noturno. Os alunos percebem as desvantagens do ensino noturno, especialmente o nível de exigência dos professores. Além disso, eles próprios chegam muito cansados após uma jornada diária de trabalho, assim como os professores. Percebem ainda a falta de vida na escola à noite, com espaços pedagógicos e atendimento reduzidos. Entretanto, eles também

assinalam as vantagens de estudar no período noturno:

*[...] a vantagem é que, por exemplo, aqui todo mundo trabalha e ninguém vem aqui pra perder tempo, e eu também não vim aqui para perder meu tempo, sinceramente, porque eu trabalho o dia inteiro, então eu gosto de vir, né. Tanto é que a gente reclama muitas vezes, quando a gente vem aqui e não tem aula, então a vantagem é a de que quando a gente vem todo mundo têm aquela preocupação de vir estudar né, tu vêes aquelas pessoas que aparentemente querem estudar, então é bem diferente de no período matutino, que os alunos levam na brincadeira, e aqui não, essa é a vantagem (Grupo Focal, 3º EM noturno, Pe. Anchieta, 21/11/2014)*

Sobre o abandono escolar – um dos maiores problemas das escolas públicas em geral –, os motivos apresentados pelos jovens em resposta ao questionário foram: 44%, por desânimo e desmotivação para os estudos; 21,1%, porque precisam trabalhar; 18,3%, por envolvimento com álcool e/ou drogas; 7,3%, por falta de apoio da família; 2,8% não possuem condições financeiras para frequentar a escola, mesmo ela sendo pública, 1,8% acham que a escola não serve para nada, e 4,6% não responderam.

Observamos que as causas do abandono escolar são internas e externas. Em relação às causas internas, elas são variadas e complexas. Os depoimentos nos grupos focais e as entrevistas revelaram um grande descrédito em relação à escola pública e ao seu esvaziamento em termos de conteúdos, à forma de ensinar e às relações (professor-aluno, aluno-direção e aluno-aluno). *“Na verdade, a escola não prepara para nada, eu não boto fé no ensino público, mas fazer o que se eu sou obrigado a estudar aqui? É a condição que eu tenho.”* Além disso, revoltam-se com a falta de investimento do Estado na educação pública: *“O governo deixa muito a desejar com o ensino público, tem muita falha”* (Grupo Focal 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).

Os jovens consideram que o bom desempenho na escola depende fundamentalmente de bons professores (36,9%), do seu esforço

pessoal (24,3%), do apoio e da estrutura da escola (14,4%) e da união da turma (13,5%). Vemos que muitos estudantes acabam atribuindo a si próprios as razões do fracasso escolar e defendem que o ensino depende do interesse dos estudantes, conforme depoimento em grupo focal: *“Isso vai muito do aluno se interessar também em aprender ou não. Se ele não se interessar em aprender e não perguntar para o professor, vai ficar sem aprender mesmo”* (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).

As dificuldades enfrentadas dentro da escola também remetem aos professores, no que diz respeito à forma como eles ensinam (22,4%) ou à relação que estabelecem com os alunos (10,3%); 19% afirmam não ter dificuldade, enquanto 10,3% assumem ter dificuldade de aprendizagem; 17,2% atribuem a dificuldade ao ambiente escolar; e 8,6%, à relação com os colegas.

Com relação aos aspectos mais positivos da escola, novamente aparecem os professores, em 29,9% das respostas, seguidos da estrutura física (28%) e dos próprios estudantes (15,9%). Se os professores aparecem como o elemento mais positivo, eles também estão entre as mudanças mais necessárias a se fazer na escola, a saber: professores (23,2%), direção (21,4%), colegas (15,2%) e projetos complementares (12,5%).

Quanto aos professores, encontramos avaliações positivas por parte de estudantes que foram motivados ou provocados a estudar por seus professores e outras avaliações negativas, referentes à falta de interesse e compromisso do professor, conforme depoimentos abaixo.

*O professor de [...] pegou tanto no meu pé que eu já estou começando a gostar. Ele pega no meu pé durante três anos, ele foi um dos caras que me mostrou que vale a pena estar aqui, querendo ou não vale a pena, e foi ele que me mostrou.*

*E ele é um dos únicos professores aqui do colégio que não dá a nota de graça, que o aluno realmente tem que se esforçar para conseguir a nota. Têm muitos professores que tu vens na aula deles e faz uma atividadezinha aqui e outra ali e consegues uma nota para passar.*

*E tem vezes que a gente nem sabe por que tiramos uma nota dessas, tu não fizeste praticamente nada, tu só fizeste trabalhinho e você conseguiu aquela nota, mas tu nem sabes o conteúdo. Isso é uma ironia, porque não reflete o seu conhecimento com a nota que você tirou.*

*Isso acontece por falta de interesse do professor, na verdade, não tem um grande interesse do professor em ensinar o aluno, a não ser que o aluno vá atrás, entendesse? (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

Vale destacar a menção feita acima pelos estudantes sobre a avaliação. Diferentemente do que se afirma no senso comum, eles revelam preocupação não apenas com a nota mas também com o conteúdo e o aprendizado.

Os principais problemas identificados dentro da escola dizem respeito, em grande medida, à falta de interesse dos alunos (36,4%), à indisciplina (13,1%) e aos comportamentos agressivos/violência (11,2%), portanto motivos atribuídos exclusivamente aos próprios estudantes.

Aqui temos duas questões a refletir. Uma delas é a ideologia difundida de que o indivíduo é responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso, desresponsabilizando os profissionais, a família, a instituição e as condições objetivas de vida dos estudantes. Esta ideologia é reproduzida diariamente por diferentes meios (comunicação, escola, igreja, família, entre outros aparatos do Estado) e internalizada pelos jovens. Outra questão a problematizar é que os jovens assumem sua falta de interesse e motivação, a indisciplina em sala de aula, os comportamentos agressivos e até violentos, entretanto não se dispõem a alterar a situação. O que remete à ideologia liberal, que culpabiliza o indivíduo pelo seu fracasso, gerando apatia e imobilismo e até mesmo conduzindo a uma rebeldia (na forma de indisciplina e agressão) que não provoca mudanças efetivas.

Os estudantes assumem que a internet, a TV e o videogame são os aspectos que mais atrapalham os estudos fora da escola (41%). Esse dado diz respeito a todas as escolas pesquisadas por nossa equipe e a

jovens de diferentes condições socioeconômicas. Outro dado bastante expressivo nesta escola é o vínculo dos jovens com o trabalho: como já anunciado, 30,5% assumem que é o trabalho o fator que mais atrapalha os estudos, acrescido das atividades domésticas (5,7%) e do cuidado com os irmãos menores (1,9%). Teríamos, no total, 38,1% das respostas relacionando o abandono escolar ao trabalho. Isto sem contar os jovens que não trabalham, mas que indicaram precisar ou pretender trabalhar.

Questionamos os jovens sobre o que mudariam na escola, visto que apontam nela vários problemas. Com base nos grupos focais, reunimos os elementos com maior incidência nos depoimentos dos estudantes. Um deles diz respeito aos próprios estudantes, que devem mudar sua atitude, pois muitos depredam o colégio e, quando são liberados para saírem da escola mais cedo, não procuram saber o motivo de tal liberação; muito pelo contrário, ficam felizes, pois chegarão em casa mais cedo. E, quando questionados sobre o que precisa ser feito para resolver esses problemas da escola, um dos estudantes elencou a necessidade de maior interação da escola com a comunidade.

Outro elemento refere-se à direção e organização da escola. O grupo focal matutino trouxe à memória um período em que a escola estava mais organizada, havia mais espaço e participação dos alunos, o Grêmio estudantil era atuante e havia projetos diversos na escola. Hoje, os estudantes afirmaram não encontrar espaço e apoio na escola.

Um outro aspecto diz respeito aos professores: os estudantes reclamaram da grande rotatividade dos docentes, o que dificulta o aprendizado; do baixo nível de exigência e do cansaço dos professores, particularmente no ensino noturno; da forma de ensinar e da relação com o estudante. Desse modo, entendem que é preciso uma mudança também no trabalho do professor e consideram que ele deve ser mais valorizado e respeitado, inclusive pelos alunos.

*O professor de [...], por exemplo, ele chegou e quer ensinar mesmo, ele dá aula, ele te explica tudo até se tu não pedir, ele te explica, e ele vive dando listas para os alunos fazerem.*

*Aí tem gente que veio xingar ele, disseram que ele não tinha que dar isso, que ele quer ferrar com o aluno. Mas ele tá ali para te ensinar, ele tá ali pra ti ter o conteúdo, pelo menos a base (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

Ainda em relação às mudanças necessárias na escola, os estudantes apontaram o imprescindível apoio das famílias, conforme exemplo relatado pelo jovem abaixo:

*Mas vai muito da família também. Eu estudei até o segundo ano no Instituto e eu não tive esse incentivo de leitura no colégio. Eu comecei a ler por causa do meu avô, ele sempre me levava na biblioteca e escolhia o livro comigo, a gente ficava em casa lendo junto no sofá. Ele me ajudava a fazer exercício de Português e de Matemática, ele tinha só até a oitava série, mas com o que ele pôde ele me ajudou, então eu tive muito incentivo de casa mesmo (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

Os estudantes também têm clareza da necessidade de maior investimento por parte do governo para o bom funcionamento das escolas, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e ao material pedagógico e didático.

*Mas, voltando à pergunta, eu acho também que deveria ter muito mais investimento do governo, sabe? Como a gente falou antes, a gente tinha aula de dança, aula de violão, a gente tinha incentivo, entendeu? Fazer uma apresentação e ganhar ponto em certa matéria, isso é um meio de incentivar, eu acho que esse dinheiro que supostamente deveria estar para a gente, que não fosse uma rede privada, que não tivesse reformado a escola, eu acho também que estaria incentivando muito mais o aluno. Uma estrutura melhor, um laboratório e materiais pra gente estudar mais, entendeu? Então eu acho que esse ponto também melhoraria bastante (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

Por fim, observamos, por meio dos grupos focais e das entrevistas, uma expressiva valorização da escola e expectativa em relação a ela, o

que de alguma forma nos chamou a atenção. Mesmo apontando um conjunto de problemas, mostrando desânimo e desmotivação para os estudos, enfrentando obstáculos externos e internos para seguir estudando e aprendendo, os estudantes esperam que a escola os incentive a serem pessoas mais críticas e reflexivas.

*Eu acho que nessa escola tem que melhorar é a base ali com as crianças, mostrar para eles que tem que estudar, incentivar eles a gostarem de estudar (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

*A importância da escola na minha vida é me ajudar a me tornar um futuro pensador de ideias. Aqui na escola os professores passam muitas informações, e nós aprendemos a ter nossa própria liberdade. E também a buscar um futuro profissional bom, por que o ensino traz isso para as pessoas, então eu acredito que a escola tem um papel muito importante na nossa vida (Entrevista, Estudante LA, 3º EM matutino, 29/10/2015).*

*Cara, a escola é tipo essencial pra dar uma base pra pessoa, eu sei que ela não vai ensinar tudo, mas pelo menos vai dar uma introdução para a vida (Entrevista, Estudante MA, 2º EM matutino, 29/10/15).*

Uma questão problematizada na pesquisa diz respeito às perspectivas dos jovens em relação ao futuro. Todos os grupos de estudantes (os que só estudam e os que estudam e trabalham ou buscam trabalho) indicaram que pretendem fazer faculdade e trabalhar. A opção “estudar para o vestibular/Enem” teve maior incidência no grupo que apenas estuda (17,1%). E a opção “fazer um curso técnico profissionalizante e trabalhar” teve maior incidência entre os jovens que trabalham (17,1%) ou precisam trabalhar (15,8%).

Por meio dos grupos focais, observamos que o acesso à universidade está num plano distante da realidade concreta destes jovens. Vários deles pensam em fazer um curso superior, mas sem planos concretos de acesso, em muitos casos sem definição por área ou curso, sem expectativa de serem aprovados, especialmente em universidades



públicas. Quando pensam em fazer faculdade, já preveem que será em uma instituição privada, pois não acreditam que podem ser aprovados numa pública. Também se preocupam com os gastos adicionais, como o transporte, a alimentação, os livros e as fotocópias.

Com relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que hoje é amplamente utilizado como critério seletivo para acesso ao Ensino Superior, foram relatadas várias situações: alguns não conseguiram fazer a inscrição por problemas de acesso à internet, pois só tinham acesso pelo celular, com internet lenta; alguns perderam o prazo; outros, em função do trabalho, não tiveram tempo de estudar; e alguns relatam que faltou orientação da escola.

No caso da Escola Padre Anchieta, dos onze estudantes do 3º ano matutino que participaram do grupo focal, somente dois não fizeram o Enem, os demais afirmaram que não fizeram uma boa prova, mas todos pretendem fazer faculdade. Em relação aos estudantes do noturno, apenas dois fizeram o Enem, mas sem qualquer expectativa de obterem boa avaliação.

Observamos que as duas estudantes do 3º ano noturno que fizeram o Enem e planejam cursar a universidade têm alguma referência concreta na família para seguir os estudos: num dos casos, a mãe é pedagoga; no outro, o irmão batalhou para seguir os estudos, mas não conseguiu. Alguns estudantes são estimulados a continuar os estudos e têm como exemplo a seguir um professor ou um familiar.

No que diz respeito à inserção no trabalho, encontramos distintas situações. Há os que almejam seguir estudando, como apontado acima, enquanto outros pretendem inserir-se imediatamente em um trabalho com vínculo empregatício, contrato de trabalho, melhor salário e a extensão da jornada de trabalho limitada a 8 horas, saindo da condição de estagiários tão logo alcancem os 18 anos de idade. Outros pretendem permanecer no mesmo trabalho, tendo a conclusão do Ensino Médio como requisito, ou alterar o posto de trabalho, mas sem grandes mudanças qualitativas em relação à atividade que desempenham e aos salários.

O extrato da entrevista abaixo mostra um jovem com projeto de futuro, mas ao mesmo tempo condicionado à inserção imediata no trabalho:

*[...] eu pretendo pegar um trabalho de 8 horas e de carteira assinada. [...] O meu objetivo com esse trabalho de 8 horas é realizar meu sonho, que é montar o meu estúdio e virar um microempreendedor, aí depois eu pretendo fazer faculdade de música e de sonoplastia, para aprimorar o meu estudo, pretendo fazer faculdade na [Universidade do Estado de Santa Catarina] Udesc (Entrevista, Estudante LA, 3º EM matutino, 29/10/2015).*

Quanto à relação do jovem com a cultura, trata-se de algo complexo, que implica uma análise sobre o próprio modo de vida dos jovens no atual contexto histórico e no território em que eles vivem. Implica também considerar a relação dialética entre particularidade e universalidade, ou seja, analisar o que há em comum entre os jovens que vivem neste início do século XXI e o que os diferencia no que diz respeito às suas classes sociais, ao local onde nasceram e vivem, à sua raça e etnia, bem como às preferências sexuais. Não temos a pretensão de abordar com profundidade e amplitude o tema, objetivamos apenas pontuar alguns elementos acerca das relações, engajamentos e atividades dos jovens fora da escola.

A universalidade em que estão situados os jovens apresenta fenômenos estruturais, relativos ao desemprego, ao trabalho precário e inseguro, ao agravamento da segregação urbana, à pauperização, ao racismo e às discriminações, bem como ao processo de descarte precoce e banimento social dos que deixaram a escola ou sofrem com muitas reprovações. Observamos uma desilusão com relação à democratização da escola e do ensino.

Compõem essa realidade diversas clivagens, segundo Beaud e Pialoux (2006), os quais apontam a oposição entre a “ralé” e os “verdadeiros jovens”, sendo os primeiros considerados violentos, selvagens irreversíveis e não reeducáveis. Há uma outra clivagem entre os bem-

-situados em busca de diplomas e os desempregados ou os estudantes empurrados para cursos rápidos e aligeirados com vistas a inserção no mercado de trabalho. Em certos momentos, ambos se aproximam, por meio de experiências em comum, como por exemplo, a desesperança social, nos termos dos autores aqui citados. Este pesar era antes reservado aos mais dominados e explorados, mas agora parece ter atingido os jovens trabalhadores e os mais escolarizados, na busca por drogas, álcool e comportamentos de risco. Colabora fortemente com essa situação o papel do Estado ao abandonar os jovens ou ao deixar de prover as condições que possibilitam uma alteração do quadro das escolas e dos territórios em que estão inseridos. Bem como a criminalização dos jovens pobres e negros.

A particularidade dos estudantes da Escola Padre Anchieta já está assinalada no primeiro item deste texto, quando contextualizamos a escola e o território onde vivem os estudantes. Daquela seção, recuperamos a sua condição de classe social: são jovens da classe trabalhadora, seus familiares sobrevivem por meio do trabalho simples, precário, de baixa remuneração. Muitos deles trabalham, já trabalharam ou pretendem trabalhar para contribuir com a renda familiar ou para custear suas próprias despesas. A dedicação aos estudos é parcial, ou seja, eles não se constituem como estudantes no sentido pleno, nos termos de Foracchi (1977). O território onde vivem é marcado pela ausência ou a oferta limitada e insuficiente de políticas públicas, assim como pela violência e o tráfico de drogas.

Questionados sobre o que fazem fora do ambiente escolar, 32,4% responderam que trabalham, 15,2% que ajudam em casa, 20% que navegam na internet e 7,6% que assistem à TV, ao passo que 7,6% passam o tempo com os amigos, 6,7% praticam esporte, 4,8% fazem curso profissionalizante, 1% estuda, 1% afirma não fazer nada e 3,8% não responderam. Observamos, em linhas gerais, que o trabalho com vínculo empregatício e o doméstico somam 47,6%, sendo o aspecto que mais ocupa o tempo dos jovens pesquisados. Vemos o jovem ocupar-se pre-

cocemente com as tarefas cotidianas e com o trabalho, preocupar-se com a sobrevivência (sua ou da família), sobrando pouco tempo para pensar e criar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao tempo que os jovens, e não apenas os sujeitos de nossa pesquisa, usam para acessar a internet, normalmente por meio de seus aparelhos de celular. Ouvem música, veem vídeos, conversam com amigos (reais e virtuais), seguem personalidades, entre outras atividades. Vemos o uso das redes sociais como um espaço crescente de socialização dos jovens. O problema é que, em grande parte, a socialização é mediada pelo capital e seus interesses de internalização da ideologia dominante, como por exemplo, a ideologia do consumo.

Questionados sobre os exemplos que buscam seguir, acompanhamos atentamente um debate entre eles no grupo focal realizado no 3º ano do período matutino, evidenciando as diferenças nos referenciais de cada um e a crítica formulada aos processos de aculturação:

*A minha inspiração é a cantora Beyonce, ela é negra e mora nos Estados Unidos, em um lugar onde há muito preconceito, e ela conseguiu ser a maior estrela do pop, ela tem uma família linda e é muito linda.*

*Esse é o erro dos brasileiros, os brasileiros só querem seguir cultura de fora. Tem que seguir Gilberto Gil, Caetano Veloso, não Beyonce.*

*Meu exemplo é a minha mãe, ela sempre batalhou muito para chegar onde ela chegou hoje, sempre trabalhou e fez faculdade, ela começou trabalhando de faxineira em um escritório de contabilidade, aí ela pediu para aprender a mexer no computador, aí o chefe dela falou que, se ela quisesse subir de cargo, ela teria que fazer uma faculdade, ela fez faculdade e hoje ela é chefe do departamento pessoal. E eu me inspiro nela, porque ela sempre batalhou bastante.*

*Bom, eu tenho meus professores. Tem os professores do 1º, 2º e 3º ano. Do 1º ano, tem o professor de Português, se não fosse o professor de Português, eu teria rodado no 1º ano. Nin-*

*guém gostava dele na sala, ele era o único que falava de política (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

Ainda que nem todos tenham seus pais como referência a seguir, assinalam a importância do apoio familiar (não apenas os pais, mas avós, tios e outros familiares) para dar prosseguimento aos estudos. Há os que reconhecem o apoio da família como determinante e há os que se lamentam da falta de apoio e envolvimento dos pais na escola.

*A família é a base de tudo, se não fosse a minha vó, eu já teria saído da escola faz tempo.*

*Se não fosse meu pai me dar um monte de surra, eu também não estaria aqui hoje não.*

*Meus pais querem que eu concilie os dois, estude e trabalhe.*

*[...] no meu caso, por exemplo, eu estudo, e na mentalidade da minha família, acham que eu sou um vagabundo, porque eu não trabalho, eu vou para a escola de manhã e de tarde eu vou para o [Serviço nacional de Aprendizagem Industrial] Senai, e o tempo que eu tenho livro eu passo lendo, estudando e fazendo trabalho no Senai. Então tem que mudar essa mentalidade de que quem só estuda é vagabundo, não é bem assim.*

*O incentivo dos pais para estudar, tipo, nem todo pai tem aquele tempo de ficar com os filhos, eu sei que nem todo pai tem esse tempo, mas pelo menos o final de semana, pegar ali o finalzinho do domingo para ter também esse incentivo dos pais, porque, com o incentivo dos pais para estudar, fica muito diferente. Eu acho que aqui na sala não tem ninguém que não tenha incentivo dos pais para estudar, mas, no outro colégio em que eu estudava, tinha pai que nem ligava para o aluno, é diferente quando o pai incentiva (Grupo Focal, 3º EM matutino, Pe. Anchieta, 25/11/2014).*

Os estudantes também avaliam a necessidade de interação da escola com a comunidade e da comunidade com a escola. Esse é um elemento central, visto que implica o reconhecimento da origem dos estudantes, do seu território, das suas famílias, enfim, do seu modo de vida. Sabemos que os territórios da periferia são invisibilizados ou crimi-

nalizados, o que faz, inclusive, com que os jovens tenham vergonha de revelar onde moram.

Ainda que muitos estudantes neguem a sua origem, encontramos também os que mantêm fortes vínculos com o território onde vivem, conforme pode ser observado no depoimento abaixo:

*Representa pra mim um lugar familiar, porque em qualquer lugar tem coisa ruim, mas representa uma estrutura familiar também, porque muitos membros da minha família moram no mesmo lugar que eu, então ali eu cresci com meus primos, meus tios e tudo mais, então esse lugar onde eu vivo representa muito pra mim, tanto é que eu não pretendo sair dali, a minha família quer morar em outro lugar, mas eu não pretendo sair dali (Entrevista, Estudante LA, 3º EM matutino, 29/10/2015).*

Perguntados sobre com quem se sentem mais felizes, as respostas mais significativas foram: “com meus amigos” (23,8%), seguida por “com o(a) namorado(a)” (15,8%). As outras alternativas não foram relevantes: sozinho (4%), com os contatos da internet (3%), com os colegas da escola (2%) e com os colegas do trabalho (1%). Outros não responderam. A respeito do local onde mais se sentem felizes, apareceu predominantemente a casa (54,2%). Também se mostraram relevantes a igreja, as festas e baladas, a internet e a comunidade.

Vemos que as opções de lazer destes jovens são bem limitadas, restringem-se ao uso das redes sociais, a encontros com os amigos ou namorado(a); alguns participam das atividades da igreja, outros vão a festas e baladas, e poucos praticam esporte. Vários elementos podem ser trazidos para compreender esta situação. Tem a questão financeira, visto que qualquer atividade que exija deslocamento precisa de recurso, inclusive ir à praia. Mesmo que tenham dinheiro, ao que parece, eles não se permitem adentrar determinados territórios da cidade, frequentados por jovens de outra classe social. No território onde vivem, são poucas as atividades culturais e de lazer oferecidas. A questão do narcotráfico, e da violência a ele associada, assim como a presença crimina-

lizadora da polícia causam medo nas pessoas e as levam a permanecer em casa. Enfim, ainda que os jovens criem diversas alternativas para se divertir, eles têm poucas oportunidades de elevação cultural.

*[Os amigos] são daqui da escola. Como é uma convivência diária, a gente acaba formando amigos dentro da escola, e eu sei que esses amigos eu vou poder contar com eles para fazer tudo. Porque, fora daqui o que eu faço na realidade é somente trabalhar e ficar em casa, eu não saio muito, até mesmo porque como eu moro em uma comunidade meio abalada por causa do tráfico de drogas, eu não saio muito (Entrevista, Estudante LA, 3º EM matutino, 29/10/2015).*

Ainda que os jovens sujeitos de nossa pesquisa enfrentem muitos problemas sociais aqui arrolados, tendo em vista sua condição de classe, encontramos pouco engajamento social e político e pouca disposição de lutar por transformações. Quando perguntados sobre as expectativas em relação ao futuro, a resposta com maior incidência foi “não sei” (35,2%). Enquanto 27,8% indicaram que haverá mudanças para melhor, 17,6% acham que ficará como está, e outros 17,6% acham que só vai piorar daqui para frente. Há ainda os que têm outras expectativas e os que não responderam.

Por que muitos jovens não se rebelam? De acordo com Ianni (1968), por serem integrados à ordem estabelecida ou por não terem condições intelectuais para formular a própria condição real. Condição esta que vem sendo negada pela escola, ao não propiciar possibilidades para o desenvolvimento intelectual, para a passagem do concreto ao pensamento abstrato ou, nos termos de Vygotsky (2003), para o desenvolvimento das capacidades superiores dos estudantes.

Associado ao fator escolar, podemos acrescentar o engajamento social e político. De acordo com Beaud e Pialoux (2006), na medida em que se desfazem as forças de identificação coletiva (grupos, associações, partidos políticos, movimentos sociais, entre outros), cada vez mais os jovens tendem a se identificar socialmente por meio do consumo.

Cordeiro (2009), no livro *Juventude nas sombras*, analisa que, apesar dos vários engajamentos (na família, na escola, na igreja, em projetos sociais), ao fim e a cabo, os jovens têm que se virar sozinhos. “Em busca de trabalho e moradia ou levados pela luta em prol de uma escolarização melhor, os percursos e as sonoridades produzidas pelos jovens pobres que conheci indicam que eles permanecem, por si sós, cuidando dos destinos de suas vidas” (Cordeiro, 2009, p. 217).

Ainda que predomine a falta de engajamento dos jovens aqui analisados, encontramos alguns que estão buscando construir uma forma de organização coletiva. É o caso de uma banda de jovens do Ensino Médio da escola Padre Anchieta, os quais, além de talentosos, escrevem letras de músicas com conteúdo contestador. Numa atividade por nós organizada, que reuniu jovens do campo (vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) e da cidade (estudantes do Ensino Médio da Escola Padre Anchieta), a primeira pergunta que um jovem do campo fez foi sobre a apresentação musical na abertura da atividade. Perguntou como os membros da banda tinham aprendido a cantar e a tocar instrumentos. Um dos jovens respondeu que eles vivem em uma comunidade contornada de problemas sociais, em que acontecem muitas coisas todos os dias, então eles somente cantam o que vivem em seu cotidiano, e que foi a vida que os ensinou a cantar.

Há os que estão empenhados na reconstrução do grêmio estudantil da escola, como relata o estudante abaixo:

*[...] agora, nós estamos com plano de montar o grêmio estudantil e tal, e a minha conversa com os professores tem sido muito mais séria, tem sido muito mais focada em montar o grêmio estudantil – e com meus colegas também. Em relação aos meus colegas, eles ainda estão meio assim, não querendo tanta responsabilidade, mas eu estou tentando convencer eles de que é uma coisa muito boa. Então, minha conversa com os professores, com a direção e com os colegas está sendo focada mais com o grêmio estudantil. [...] O grêmio estudantil, na realidade, tem esse papel de representar os alunos (Entrevista, Estudante LA, 3º EM matutino, 29/10/2015).*



Por fim, provocamos os jovens a refletir sobre o que é ser jovem e concluímos com suas próprias palavras:

*Ser jovem para mim é poder arriscar as coisas, sabe? Eu prefiro ainda me arriscar a fazer as coisas que eu gosto do que ter que fazer as coisas de que eu não gosto. Por exemplo, fazer faculdade só porque meus pais querem que eu faça faculdade, sendo que eu não quero fazer faculdade, eu quero ser cabeleireiro (Entrevista, Estudante MA, 3º EM matutino, 29/10/2015).*

*Eu acho que é ser formador de ideias, porque o jovem, se ele não for formador de suas próprias ideias, ele não chega a lugar nenhum. Mas ideias boas, porque senão o jovem vai pensar assim: "Pô, eu vou sair da escola e vou roubar, vou trabalhar na boca de fumo e vou ganhar dinheiro fácil", só que uma ideia que eu digo, assim, não relacionada ao mundo tão aberto, mas ao mundo profissional, ao mundo futurístico dele, onde ele possa buscar o futuro melhor pra ele, porque tem jovem que sai do Ensino Fundamental e desiste de estudar, ou até mesmo chega no Ensino Médio e desiste, porque não consegue atingir suas metas como os jovens do Japão, por exemplo. Os jovens do Japão, como eles têm uma honra da família a zelar, se eles não conseguem atingir as suas metas na escola, eles se suicidam, porque isso é uma desonra pra eles. Então, um aluno que sai no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, querendo ou não, é uma desonra para a família, então ele tem uma válvula de escape, que é a droga. E tem dois caminhos só: o crime, ou a cadeia, ou a morte (Entrevista, Estudante LA, 3º EM matutino, 29/10/2015).*

## Considerações finais

A partir de um conjunto de elementos desenvolvidos no texto, podemos concluir que os jovens da pesquisa e os jovens em geral são fruto do meio social em que vivem e, ao mesmo tempo, sujeitos deste meio. Portanto, não nos cabe avaliar, rotular ou julgar estes jovens estudantes, mas compreender o contexto em que vivem, suas condições de vida, o trabalho precoce a que estão sujeitos, a baixa renda familiar e a baixa

escolaridade de seus pais. Vivem num território clivado socialmente, demarcado em termos de classe social, com acesso limitado a políticas públicas, num ambiente violento e criminalizado, em contato com o tráfico de drogas e com poucas possibilidades de elevação cultural e intelectual.

Assim como os jovens em geral, gastam boa parte do seu tempo na internet, em jogos, séries, comunicando-se via redes sociais, seguindo 'personalidades' e seus padrões/estilos, com conseqüente redução da ética à estética. São fruto de um contexto econômico-social (acumulação flexível) que requer uma formação flexível para a adaptação imediata ao meio social, particularmente ao mercado de trabalho, com baixas exigências educativas e de qualificação profissional. Num tempo marcado pelo pragmatismo, pelo presenteísmo e pela fragmentação, movem-se num mundo virtual e momentâneo, o que os leva a perderem o foco e a concentração no que fazem e a acostumarem-se com o pouco esforço intelectual. A passividade cognitiva e a perda de interesse pela leitura são características cada vez mais presentes na educação. De acordo com Kuenzer (2016), aprender depressa e sem esforço é o desejo de muitos.

Os estudantes participantes da pesquisa revelaram uma grande desmotivação para os estudos (expresso pela evasão, repetência, transferências, ausências, entre outras), entretanto valorizam e têm expectativas em relação à escola. Revoltam-se com as precárias condições de infraestrutura da escola, com o abandono do ensino noturno, com a pouca exigência em termos de conteúdos escolares e com as dificuldades que vão acumulando ao longo da trajetória escolar.

Os jovens que estão há mais tempo na escola têm a memória de um espaço mais estruturado e organizado, com maior participação dos estudantes, diversos projetos e atuação do grêmio estudantil. Também relataram um período em que a escola se organizava coletivamente em torno da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz. Os professores tinham mais tempo para estudar e planejar coletivamente suas atividades. A escola tinha mais autonomia. Além disso, já chegou a atender em torno de dois mil estudantes, já funcionaram,

na escola, o Ensino Fundamental (séries finais) e o Ceja noturnos e, até o ano de 2016, funcionou o Ensino Médio noturno. O que aconteceu? Quais mudanças estão se passando nas escolas públicas brasileiras? Escolas sendo fechadas, ensino noturno reduzido, encerramento de espaços coletivos pedagógicos e formativos, controle e burocratização do trabalho do professor.

Com nossos estudos e reflexões, pretendemos problematizar a escola pública, o jovem que frequenta a escola, o contexto em que ele vive, suas expectativas em relação à escola, o conteúdo escolar, entre outras questões, com o objetivo de nos mobilizarmos e repensarmos a relação da escola e dos conteúdos com o meio social, com o trabalho e com a cultura.

## REFERÊNCIAS

BEAUD, Stéphane; PIALOUX, Michel. Rebeliões urbanas e a desestruturação das classes populares (França, 2005). **Tempo Social** – Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 37-52, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000100003>.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedade**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

DANTAS, Jéferson. **Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC**. 2012. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ESPINOSA, Henrique de Brito. **O ensino da Educação Física no ensino noturno: tensões, contradições e dilemas**. 2015. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ESPINOSA, Henrique de Brito; VENDRAMINI, Célia Regina. Migração e escolarização numa escola pública em Florianópolis/SC. **Revista**

**Pedagógica**, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 136-150, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3391>.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Síntese de Indicadores – 2011. [S. l.]: IBGE, 2011. Disponível em: [bit.ly/2oyCz73](http://bit.ly/2oyCz73). Acesso em: 20 set. 2018.

IANNI, Octavio. O jovem radical. In: BRITO, Sulamita (org.) **Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 225-242.

ESCOLA ESTADUAL BÁSICA PADRE ANCHIETA. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, 2013. Mimeo.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11. Curitiba, 2016. **Anais** [...]. Curitiba: Anped Sul, 2016. p. 1-22. Disponível em: [bit.ly/2nGKYVs](http://bit.ly/2nGKYVs). Acesso em: 20 out. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# 4

## ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAURO MÜLLER COMO EXPRESSÃO DO MOVIMENTO DE DESTRUIÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Valéria Gontarczyk  
Carolina Incerti Somalo  
Soraya Franzoni Conde

O presente texto desenvolveu-se como parte da pesquisa *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade*, realizada pelo Núcleo de Estudos de Transformações no Mundo do Trabalho (TMT). Tem como propósito fazer uma análise específica da Escola de Educação Básica (EEB) Lauro Müller, buscando situá-la no seu contexto, bem como analisar a relação dos jovens com a escola.

A análise que se apresenta está fundada nos questionários aplicados a um total de 45 estudantes do período noturno, dentre os quais trinta estudantes do 1º ano e quinze do 3º ano do Ensino Médio. Também foram realizados: um grupo focal com treze jovens deste mesmo 3º ano, observações diretas registradas em diários de campo, tabulação e análise dos dados coletados, leituras e debates entre a equipe de pesquisa e debate de resultados preliminares com as escolas participantes

da pesquisa. Outras fontes de informação utilizadas foram: o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), dados estatísticos (Censo Escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), entrevistas informais com a Diretora da escola e com a assessora da direção, notícias jornalísticas e bibliografia específica

A partir desses dados, o texto estrutura-se em três partes. Na primeira, apresenta-se o contexto específico da escola, com o propósito de compreendê-la na relação com a totalidade da qual faz parte, ou seja, enquanto escola estadual na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Na segunda, procura-se caracterizar os jovens da escola, suas principais problemáticas, dilemas e motivações. Aborda-se a realidade desses jovens a partir de dois enfoques: os jovens e os sentidos da escola, e os jovens, o trabalho e suas perspectivas de futuro.

## Contexto específico da Escola Lauro Müller

A EEB Lauro Müller, fundada em 24 de maio de 1912, é uma das escolas mais antigas de Santa Catarina, completando 105 anos de funcionamento em 2017. Nomeada em homenagem ao primeiro governante de Santa Catarina, Lauro Severiano Müller (1863-1926), foi o primeiro grupo escolar a ser fundado na capital do estado.

Sua inauguração representou um evento de grande importância, contando com a presença de autoridades e do Governador Vidal Ramos, que, na ocasião, anunciou: “Prestei a maior atenção à construção do edifício destinado a este Grupo, assim como ao seu mobiliário e material de ensino, porque ele deve servir de modelo aos demais, que vão sendo fundados no Estado” (Ramos, 2016 *apud* Gambôa, 2016).

Indicada como escola-modelo, o Grupo Escolar Lauro Müller ocupou um lugar de destaque dentro de um movimento que tinha como princípios “[...] imprimir no espírito dos alunos o amor ao trabalho, à ordem, ao asseio” (Silva, 2006, p. 179), atendendo principalmente os filhos da elite da capital. Gambôa (2016) afirma, baseado nos registros do

Escola de Educação Básica Lauro Müller como expressão do movimento de destruição e privatização da educação pública brasileira

“Livro de visitas” do Grupo, que a Lauro Müller funcionava “[...] como sala de visitas para as autoridades que visitavam o Estado, que, ao conhecê-lo, ficavam encantadas com a modernidade escolar catarinense”.

Figura 1 – Fachada parcial da escola



Fonte: Damião (2018).

Em concordância, Silva (2006) afirma que os prédios dos Grupos Escolares, além da adequação aos padrões urbanos de modernidade, foram símbolos políticos, localizados estrategicamente para impressionar e alimentar o imaginário da população:

Sua localização geográfica oferece indicativos de que estes não atendiam um conjunto alargado da população, mas serviam como símbolos importantes que demarcavam força política, registravam ação governamental e disseminavam um ideal de escola que prometia o alcance do progresso, a modernidade, a redenção. Quem sentasse em seus bancos teria um lugar “assegurado” na tessitura social [...] cravando no imaginário uma ideia de escola que não alcançou um conjunto mais geral da população, mas teve força para seduzi-la. Estas instituições sociais funcionaram como vitrines e

expunham um produto que não estava à venda; deveria ser reverenciado, admirado, mas estava disponível para poucos (Silva, 2006, p. 181).

Assim sendo, localizada na rua Marechal Guilherme nº 134, no Centro de Florianópolis, a Escola Lauro Müller constituiu-se como uma instituição destinada aos filhos da alta sociedade da capital catarinense.

Mais de 100 anos depois, segundo expresso no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola (EEB Lauro Müller, [2015]), a maioria dos estudantes que a frequentam são provenientes de comunidades que fazem parte do Complexo do maciço do Morro da Cruz (MMC), uma das áreas de Florianópolis mais empobrecidas social e economicamente.

Dessa forma, na atualidade, a escola se vincula à realidade urbana da cidade, caracterizada pela “[...] falta massiva de infraestrutura urbana; [a] alta taxa de falta de documentação de posse da terra; [a] insegurança de propriedade; [o] baixo nível de condições de vida e; [a] degradação das áreas de proteção ambiental” (Soares; Moraes, 2013, p. 3), além da precariedade habitacional e a violência vinculada ao narcotráfico.

Ainda que localizada numa área central e contando com cerca de 8% da população de Florianópolis, os habitantes do MMC são considerados periféricos à cidade (Tomás, 2012, p. 27). Nesse sentido, Harvey e Dantas (2013, p. 90) referem-se às “contradições espaço-temporais sob a ótica da lógica do capital”, que, na cidade de Florianópolis, corroboram “para um *apartheid* social aparentemente silencioso e invisível”.

Segundo Dantas (2013), os territórios do MMC foram ocupados inicialmente por pessoas de baixa renda, expulsas das regiões centrais e incentivadas a deslocar-se para os morros e as periferias em nome do “projeto de modernidade”:

A ocupação dos morros foi facilitada pelas medidas sanitárias do governo catarinense, que desmatou grande parte destas áreas, justificando que a densidade das matas representaria focos de doenças infecciosas. Tal permissividade de ocupação dos morros pelo Estado, que inclusive era proprietário



de grande parte destas terras, intencionava a resolução rápida do deslocamento das populações mais pobres para áreas mais “escondidas” da capital do estado (Dantas, 2013, p. 59).

Como sintetiza Santos (2009, p. 519 *apud* Tomás, 2012, p. 165): “Os Morros tornaram-se uma nova cidade de uma pobreza mais extrema, mais afastada, mais delimitada, mais separada, um novo desterro como aquele que fora a vila do século XVIII.” Percebe-se assim, desde os inícios das ocupações nos morros de Florianópolis, a segregação social das populações empobrecidas. Seus moradores eram trabalhadores da construção civil, familiares dos sentenciados da Penitenciária Estadual, migrantes provenientes de áreas rurais empobrecidas e descendentes de escravos.

Tal conformação dos territórios dos quais provêm a maior parte dos jovens que estudam na EEB Lauro Müller não é alheia à relação que eles estabelecem com a escola. Como afirma Dantas (2013, p. 18): “[...] não há como dissociar o espaço onde habitam as crianças e jovens dos territórios dos morros e encostas de Florianópolis dos espaços de escolarização que atendem majoritariamente este público escolar”.

Nesse sentido, também é importante reconhecer os espaços coletivos de esperança (Harvey *apud* Dantas, 2013) e resistência nos referidos territórios. Dantas (2013), em pesquisa desenvolvida durante o doutorado em Educação, encontrou na experiência político-pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço (CE/FMMC) um desses espaços.

No ano 2000, junto com a EEB Jurema Cavallazi, a EEB Padre Anchieta, a EEB Celso Ramos, a Escola de Ensino Fundamental (EEF) Lucia Mayvorne (atual Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne), a EEB Henrique Stodieck e a EEB Hilda Teodoro, a EEB Lauro Müller fez parte da CE/FMMC. A Comissão, surgida da necessidade de debater a relação das escolas com a realidade das comunidades do maciço, caracterizada pela violência generalizada, alicerça-se na “[...] defesa da escola pública integral com qualidade, a partir da construção dos pro-

jetos políticos e pedagógicos de cada realidade escolar” (Dantas, 2013, p. 119). Segundo o autor, até 2006, a Escola Lauro Müller foi uma das unidades de ensino mais atuantes na Comissão de Educação do Fórum, incorporando ao seu PPP as principais ações de articulação política e pedagógica da Comissão (Dantas, 2013).

No PPP da escola (EEB Lauro Müller, [2015]), declara-se a busca por uma educação libertadora, fundamentada na Pedagogia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica, na qual

[...] o sujeito é compreendido como sendo construído e construindo-se em suas tessituras históricas e relações culturais; (entendendo) o trabalho educativo como parte integrante do momento histórico em que se vive, tendo em vista as múltiplas determinações que nos possibilita visualizar a transformação (EEB Lauro Müller, [2015], p. 5).

Nessa busca, encontram-se avanços e resistências. Com efeito, Dantas (2013, p. 201) observa que

[...] os PPPs das unidades de ensino das escolas associadas à CE/FMMC, embora alicerçados numa perspectiva histórico-crítica e tendo como referência de aprendizagem a obra de Vygotsky, não vêm se constituindo de fato em mudanças nas práticas pedagógicas.

Certamente, não é possível entender a realidade particular das unidades de ensino de modo independente da totalidade histórica da qual fazem parte. É preciso compreender tais práticas pedagógicas num contexto de precarização da carreira docente, do sucateamento da educação pública e de dificuldades de produção da vida material por parte dos estudantes e de suas famílias.

## Características e infraestrutura

A EEB Lauro Müller pertence à rede pública estadual e, entre 1912 e 1971, ofereceu o ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), a escola passou a ser Escola Básica e começou a oferecer as quatro séries finais.

Em 1973, incorporou o Grupo Escolar Barreiros Filho e mudou novamente de nome, desta vez para Escola Básica de Demonstração Lauro Müller. Durante seis anos, as duas unidades escolares dividiram espaços, uma na rua Marechal Guilherme (5ª a 8ª séries) e outra na rua Nereu Ramos. (1ª a 4ª séries). Em 1989 foi autorizado o Ensino Médio (então 2º grau) e a Escola Básica passou a se chamar Colégio Estadual de Demonstração Lauro Müller (Costa, 2004).

Segundo a última atualização disponível do PPP (EEB Lauro Müller, [2015]), a escola, que conta com 870 estudantes divididos em 24 turmas – vinte de Ensino Fundamental e quatro de Ensino Médio –, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (o 1º ano funciona de manhã e o 2º e o 3º funcionam à tarde).

Segundo dados do Censo Escolar 2016 (Inep, 2016), o número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 792, enquanto o número de matrículas no Ensino Médio foi de 436. Em comparação com os dados de 2010 – os mais antigos disponíveis –, evidencia-se uma importante redução no número de matrículas, tanto no Ensino Fundamental, com 766 estudantes a menos que em 2010, o que equivale a uma redução de 50%, quanto no Ensino Médio, com 152 estudantes a menos que em 2010, o equivalente a uma redução de 26%, conforme pode ser constatado na Tabela 1, na próxima página.

Segundo dados do PPP da escola (EEB Lauro Müller, [2015]), o número de estudantes no Ensino Fundamental manteve-se relativamente estável entre 2005 e 2009 (434 e 482 estudantes, respectivamente). No mesmo período, enquanto o número total de estudantes da escola diminuiu (de 1023 a 873), a quantidade de turmas aumentou (de 20 para 27). Numa tendência contrária, no período entre 2009 e 2015, percebe-se uma diminuição do número de turmas (atualmente

24), porém se manteve estável o número de alunos (atualmente 870). Devemos salientar que os dados do PPP e do Censo Escolar possuem uma margem de diferença quanto ao número de alunos matriculados. Contudo, no geral, prevalece a tendência à diminuição do número de alunos (17,5%).

Tabela 1 – Número de matrículas da entre 2010 e 2016 por etapa e modalidade de ensino – Escola de Educação Básica Lauro Müller/Florianópolis-SC

Ano	Nível/Modalidade de Ensino							
	Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Anos Iniciais		Anos Finais					
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
<b>2016</b>	278	29	442	43	360	76	31	–
<b>Total</b>	<b>792</b>				<b>436</b>		<b>31</b>	
<b>2015</b>	228	52	439	42	402	59	12	41
<b>Total</b>	<b>761</b>				<b>461</b>		<b>53</b>	
<b>2014</b>	240	50	426	–	530	86	21	20
<b>Total</b>	<b>1.222</b>				<b>616</b>		<b>41</b>	
<b>2010</b>	497	–	971	59	588	–	58	75
<b>Total</b>	<b>1.527</b>				<b>588</b>		<b>133</b>	

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados do Censo Escolar de 2010, 2014, 2015 e 2016.

Notas: Dados referentes aos resultados da matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. Sinal convencional utilizado: – Dado Numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Atualmente, por sua localização central, a escola se encontra cercada por lojas comerciais, bancos, vendedores ambulantes, edifícios

residenciais e prédios em construção. À sua direita, localiza-se a Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos; à frente, o prédio da 16ª Circunscrição do Serviço Militar. Neste cenário, tomado por ruas, comércios e construções, há pouco espaço para que crianças, jovens e adolescentes possam circular. O fluxo intenso dos estudantes pelo entorno incomoda boa parte da vizinhança, que se manifesta favorável à transformação da instituição em museu, tendo em vista o aproveitamento do prédio, tombado como patrimônio histórico da cidade.

Um dos prédios da escola centenária foi tombado pelo Patrimônio Cultural de Santa Catarina nos anos noventa, conservando-se as características de sua construção original: as altas portas e as grandes janelas, “o pátio interno circundado por um corredor alpendrado, com colunatas de ferro” (EEB Lauro Müller, [2015]). Na estrutura física atual, destacam-se as instalações destinadas a preparar e servir as refeições e a secretaria, espaços amplos e bem equipados.

O grande porte da construção e sua antiguidade demandam constantes reparos. Apesar das conquistas logradas nos espaços físicos da escola nos últimos anos, em observações e conversas informais, foi constatado que as dependências da escola se encontram desgastadas pela ação do tempo e pela falta de conservação por parte dos órgãos públicos responsáveis.

Alguns dos problemas observados pelas pesquisadoras se referem à necessidade de reparos de diversas ordens: nos banheiros dos professores, na manutenção dos computadores e nas mobílias. Além disso, destacam-se a necessidade de adaptação do prédio para a acessibilidade de portadores de necessidades especiais e a constante falta de água. O fato de ser tombada prejudica reparos e reformas rápidas e, diante do descaso do poder público, deixa o prédio escolar cheio de problemas. Um dos jovens comentou durante o grupo focal: *“Bah! de que adianta, se a escola está caindo na cabeça há vários anos e ninguém arrumou nada?”* (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).

Nessas condições, a escola não conta com recursos econômicos suficientes nem com o assessoramento técnico que tais restaurações exigem. Em uma entrevista informal com a assessora da direção, a professora nos relatou que, nos últimos quatro anos, foram realizadas duas inspeções nas condições físicas do prédio pelo setor responsável da Secretaria de Educação, porém os restauros ainda não foram realizados. *“No ano que eu cheguei, chovia mais dentro do que fora, a diretora conseguiu arrumar as telhas, mas custou. A gente passou aquele inverno todinho com chuva”*, relata a professora (informação verbal). Na sua opinião, a deterioração do prédio afeta a relação dos estudantes com a escola, a sua identificação com o ambiente escolar e o seu sentimento de pertencimento *“a algo bonito e preservado”*.

Na mesma direção, quando consultados sobre o que gostariam de mudar na escola, 33,3% dos jovens entrevistados na EEB Lauro Müller afirmaram que mudariam a estrutura física (salas de aula, laboratórios, quadras, biblioteca), sendo esta a mudança mais desejada dentre o total das opções.

No que tange às fontes de financiamento, a captação de recursos financeiros é realizada através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar (Prodene), do Plano de Desenvolvimento da Escola e da Associação de Pais e Professores (APP) (EEB Lauro Müller, [2015]). No documento, especifica-se que, “[...] quanto a manutenção, os recursos captados não são suficientes para reparos nas instalações físicas, tão pouco para capacitação de profissionais da escola, participação em feiras e seminários” (EEB Lauro Müller, [2015], p. 5). Uma das questões que nos foi relatada pela assessora da direção durante a entrevista refere-se à especificidade dos recursos estatais recebidos: *“é para o que é”*. Porém, muitas vezes, precisa-se de dinheiro para coisas que não estão vinculadas ao destino original da verba, mas não há possibilidades de utilizá-la de modo diverso (por exemplo, para trocar o relógio de parede), o que faz com que estes reparos sejam pagos *“com recursos pró-*

*prios dos trabalhadores da escola*". A entrevistada também explicou que as contribuições recebidas pela APP são de ajuda para as despesas corriqueiras da escola ou dos professores, sendo insuficientes para cobrir os gastos de manutenção não previstos nos recursos disponíveis.

Contando com recursos limitados e sem financiamento específico, a escola tem-se destacado nacional e internacionalmente através do projeto de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a inclusão de alunos surdos no Ensino Fundamental, ensinando a língua em sala de aula. Como parte do projeto, que se desenvolve desde 2003, alunos mais velhos aprendem Libras e ensinam aos mais novos. O projeto foi agraciado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SC), em 2014, com o Prêmio Escola Exemplo, e também pelo Governo da Espanha e pela Fundação Telefônica, recebendo o Prêmio Internacional Educaredes em 2011. Segundo informação fornecida pela assessora da direção, o projeto não conta com financiamento do Estado.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2015 (Inep, 2016), o total de aprovações no Ensino Fundamental é de 87,5%, enquanto no Ensino Médio é de 68,2%. Segundo a mesma fonte, no ano de 2015, a distorção idade-série no Ensino Fundamental foi de 30,9%, mostrando um leve aumento em comparação a 2014 (30,1%). Já no Ensino Médio, a distorção foi de 55,1%, evidenciando um aumento de 8,9% em comparação a 2014.

No que refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Inep, 2016), Dantas (2013, p. 203) observa que a escola apresentava os melhores números entre as unidades de ensino associadas à CE/FMMC. Segundo dados de 2015, nos Anos Iniciais, a escola superou a meta estabelecida. Nos Anos Finais, no total de 22 escolas estaduais avaliadas no município de Florianópolis, a EEB Lauro Müller é a 7ª com maior Ideb (4,3) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo crescido quase 2 pontos desde a medição anterior, em 2013 (2,4). Contudo, a escola não alcançou a meta estabelecida (5,2).

Com relação ao ensino noturno, a modalidade encerrou-se logo

que o ano de 2016 foi finalizado. Apesar do aumento no número de matrículas entre 2014 e 2015, de 41 para 53 (Inep, 2016), o ensino noturno apresentava uma destacada tendência à redução do número de matrículas, que em 2010 chegou a ser o dobro do que em 2015, além de ter suspenso o serviço de vigilância noturna no início de 2016.

No que concerne à formação dos professores, numa matéria jornalística de 2004 (Costa, 2004), a diretora da escola afirmou que o quadro de professores da EEB Lauro Müller era um dos mais qualificados do Estado: dos 52 profissionais de educação, apenas dois estavam terminando a graduação, enquanto os demais eram formados nas suas respectivas áreas de atuação. No PPP (EEB Lauro Müller, [2015]), também se destaca a formação acadêmica completa dos professores nas disciplinas que lecionam (com exceção de um deles, com nível médio). Segundo dados do documento, dos 26 professores efetivos e dos onze profissionais do corpo administrativo e diretivo, 22 possuem especialização e três são mestres. O PPP não faz referência à quantidade de professores contratados em caráter temporário (ACT) que trabalham na escola.

Como outras escolas públicas no país, a EEB Lauro Müller sofre com a falta de concursos públicos que garantam professores e demais profissionais efetivos. Segundo dados de 2009 (Dantas, 2013, p. 199), do total de 44 professores, só 25 eram efetivos. Em 2016, com a diminuição de turmas, o quadro se agravou, pois, segundo dados atualizados em entrevista com a assessora da direção, dos 26 docentes em atividade atualmente, dezessete são ACTs, o que representa 65% do quadro docente atual, ou seja, o número de ACTs aumentou 22% em relação a 2009. Os professores temporários não possuem os mesmos direitos que seus colegas efetivos e são pressionados pelo constante fantasma do desemprego, dificultando a construção de um vínculo com a escola e sua comunidade.

No PPP (EEB Lauro Müller, [2015]), aponta-se que “[...] as condições de trabalho e o plano de valorização dos profissionais da educação são caóticos, deixando o profissional desanimado e desmotivado”. Corrobo-



rando essa avaliação, existe na escola uma alta rotatividade de professores. Um estudante da escola observa: *“Você vê, os professores também vivem doentes, os professores do colégio, direto da sala para o psicólogo, para se tratar, tirando licença, porque [pausa] complicado o estresse. A estrutura do sistema todo”* (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller). Nessas condições, não surpreende que 5,4% dos jovens que responderam ao questionário considerem a desmotivação dos professores como um dos problemas da escola, nem que 54,1% deles considerem a falta constante de professores como o maior problema da escola.

Por fim, entende-se que as tendências apontadas até aqui em referência à flexibilização laboral sofrida pelos trabalhadores da educação, a escassez de recursos materiais e humanos, o fechamento do ensino noturno, a redução das matrículas, a deterioração da estrutura física da escola, entre outros fatores, apresentam-se como forma de sucateamento da educação pública e do enxugamento dos investimentos do Estado no setor.

## O jovem na EEB Lauro Müller

Com o objetivo de conhecer e entender quem são os jovens que frequentam a EEB Lauro Müller e a relação que estabelecem com a escola, buscamos, no relato e na análise dos questionários aplicados, abordar questões que permeassem a realidade socioeconômica desses jovens e de suas famílias.

Dos 45 estudantes que responderam aos questionários, 51% afirmaram ser do gênero masculino, 44% do gênero feminino e 4% preferiram não responder. A idade dos respondentes revela que o índice de distorção idade-série nas turmas de 1º e 3º anos é de 20%: 18% responderam ter entre 19 e 25 anos e apenas 2% responderam estar acima dos 30 anos. Com relação à identificação étnica, 47% dos estudantes se declaram negros, 11% mestiços, 4,4% indígenas, 33% brancos, 2% asiáticos e 2,2% indefinidos.

Sobre o rendimento total familiar, 16% responderam que a soma dos rendimentos dos familiares não ultrapassa um salário-mínimo, 22% recebem cerca de dois salários-mínimos, 13% cerca de três salários, 7% recebe até quatro salários, 2% até cinco salários e 4% até sete salários. Esse dado mostra a existência de uma polarização de rendimentos, reflexo de uma sociedade desigual, em que 51% das famílias dos estudantes sobrevivem com até três salários-mínimos, enquanto 31% declararam obter rendimentos próximos a oito salários-mínimos.

Quanto à escolarização dos pais, podemos perceber um grande índice de baixa escolaridade. Se somarmos os pais apenas alfabetizados aos com Ensino Fundamental incompleto, obteremos um total de 34,1% de mães e 48,8% de pais. Nesse sentido, não nos surpreendemos quando cruzamos esses dados com a renda familiar do parágrafo anterior, que demonstrou que 51% das famílias assalariadas sobrevivem com até três salários-mínimos. Para melhor compreensão dos dados, vejamos a Tabela 2, na página seguinte.

Com relação à ocupação do pai ou responsável familiar, destacam-se os trabalhos manuais e do setor de serviços, o que condiz com os baixos índices de escolaridade do representante masculino apresentados na Tabela 2. Salientam-se os percentuais de aposentados (17%), de trabalhadores da área de proteção e segurança (14%), de trabalhadores dos serviços pessoais (14%) e também as ocupações não especificadas (13,8%). No caso destas últimas, é interessante observar que seu alto índice pode estar associado à informalidade e à descontinuidade das ocupações desenvolvidas. Muitas vezes, trabalhadores desempregados realizam “bicos” semanais ou diários, que incluem um leque variado de atividades e, portanto, não podem ser classificadas em apenas um tipo.

Empatados com 3,4% das respostas assinaladas, aparecem dez tipos de trabalhos ou ocupações: 1) artesãos e operários de artes gráficas; 2) eletricidade e eletrônica; 3) trabalhadores domésticos não remunerados; 4) desempregados; 5) proprietários de pequenos negócios; 6)

membros de forças armadas, policiais e bombeiros militares; 7) condutores de veículos e operadores de equipamentos móveis e pesados; 8) trabalhadores qualificados e operários da metalurgia e da construção mecânica; 9) vendedores em comércios e supermercados; 10) profissionais do direito, ciências sociais e culturais. Na mesma proporção (3,4%), aparece a opção de pai ou representante familiar masculino falecido. Nesse caso, a fragmentação aparente de um multifacetado mundo do trabalho esconde a unidade essencial de vendedores da força de trabalho, membros da classe trabalhadora.

Tabela 2 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos da EEB Lauro Müller/Florianópolis-SC

<b>Escolaridade</b>	<b>Mãe (%)</b>	<b>Pai (%)</b>
Alfabetizado	02,3	04,9
Ensino Fundamental incompleto	31,8	43,9
Ensino Fundamental completo	04,5	02,4
Ensino Médio incompleto	11,4	07,3
Ensino Médio completo	22,7	09,4
Ensino Superior incompleto	09,1	–
Ensino Superior completo	04,5	04,9
Pós-graduação	–	02,4
Não sei	13,6	24,4

Fonte: Elaborada pela equipe de pesquisa.

Nota: Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Já no trabalho da mãe ou responsável familiar, destacam-se o alto percentual de mulheres trabalhadoras domésticas não remuneradas (20,5%); os trabalhos não especificados (15,4%); as desempregadas (12,8%); os trabalhos de serviços pessoais (10,3%) e de apoio adminis-

trativo (7,7%). Em seguida, aparecem cinco tipos de trabalho empata- dos (5,1%): serviços de proteção e segurança; funcionalismo público; aposentada; e ocupações elementares, domésticas e de limpeza. Por úl- timo, ganham relevo outros tipos de trabalho, com o mesmo percentual de respostas (2,6%): artesãs; direção e gerência; profissionais da saúde; trabalhadoras qualificadas no processamento de alimentos e afins; tra- balhadoras dos serviços; e vendedoras em comércios e mercados.

Embora este aspecto não tenha sido aprofundado nos grupos fo- cais, é lugar-comum que grande parte das mulheres trabalham em ati- vidades relacionadas ao cuidado pessoal e às tarefas domésticas, papel historicamente atribuído às mulheres, por ser visto como uma extensão das funções “naturais” da maternidade. Rico em desprestígio social, contraditoriamente, esse tipo de trabalho é elemento fundamental da reprodução da força de trabalho futura e presente, do qual o capi- tal e a própria classe trabalhadora não podem prescindir. Na ausência das mães/mulheres do lar, é igualmente corriqueiro encontrar crianças, adolescentes e irmãs mais velhas ocupando esses espaços. Para elas, o final da infância e/ou a adolescência é apenas um salto para a vida adulta. No caso dos trabalhos e ocupações realizadas pelos pais ou representantes familiares, evidenciamos que não há nenhum percentual de trabalhadores domésticos não remunerados. Isso destaca que, embora, nos últimos anos, as mulheres tenham avançado na ocupação de diferentes espaços de trabalho assalariado fora de casa, o mesmo não vale para os homens. No geral, eles não assumem as tarefas do lar na mesma proporção com que as mulheres ocupam o mercado de trabalho, existindo, portanto, uma sobrecarga de tarefas das mulheres, que trabalham fora e dentro de casa. Peixe *et al.* (2016), em pesquisa realizada com professoras trabalhadoras na área da Educação Infantil, constatou que, mesmo no caso em que os homens compartilham as ta- refas da casa, eles assumem tarefas fora do espaço privado doméstico: ir ao supermercado, levar os filhos à escola, pagar contas, entre outras. Já as mulheres costumam ser responsáveis por atividades desenvolvi- das dentro da casa: lavar, passar, cozinhar, limpar. Assim, permanecem

restritas ao espaço privado, enquanto os homens realizam tarefas relacionadas à vida social e pública.

Na questão sobre quantos membros da família do estudante possuem carteira de trabalho assinada, 31% responderam que apenas um membro da família possui carteira assinada, 26,7% mencionaram dois membros da família; 22,2%, três membros da família; 8,9%, até quatro membros da família; e 11,1% responderam que não há ninguém com carteira assinada na família.

Quando consultados sobre a idade em que começaram a trabalhar, constatamos que 53,3% começaram a trabalhar antes dos 16 anos, ao passo que apenas 13,3% deles nunca trabalhou. Tendo em vista que a idade mínima para trabalhar, no Brasil, é de 16 anos (exceto na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos), evidenciam-se as incoerências intrínsecas ao pretendido modelo universal de infância/adolescência interferindo nas possibilidades de acesso e permanência desses jovens na escola, instituição que contribui para a consolidação e a reprodução desse modelo.

Como dados da realidade, os questionários e o grupo focal indicam que o trabalho faz parte do cotidiano dos jovens da Escola Lauro Müller e é um dos elementos relevantes que afetam os estudos e levam ao abandono escolar.

Mascagna (2009), ao desenvolver estudos acerca da adolescência na perspectiva histórico-cultural, observou que a adolescência é um período destacado do ponto de vista do desenvolvimento abstrativo. Na adolescência, momento marcado pela atividade de comunicação íntima e pessoal com os amigos, ocorre uma grande transformação no desenvolvimento da psique e do corpo. O amadurecimento sexual transforma suas percepções do entorno e faz o adolescente sentir e pensar coisas diferentes do que até então sentia e pensava. O adolescente é muito sensível. Os níveis de abstração e conceituação atingem patamares elevados, e ele começa a realizar grandes abstrações, a conceituar, a fazer relações entre fenômenos aparentemente desconectados. Passa a perceber as contradições da vida social e da realidade em que está

inserido como nunca antes percebera. Por isso, ele questiona, critica, tensiona. Quanto mais amplia o conhecimento acerca do mundo, mais o adolescente compreende o que ele mesmo é, o que ele mesmo quer ser e quais as possíveis formas de sê-lo. Ele vive uma crise, pois não é mais criança e tem opinião sobre o mundo e sobre o modo de viver e de se relacionar. Mas ainda não é dono da própria vida, e isso frustra seu desejo de agir e intervir no mundo. Por isso, a escola tem um papel fundamental na adolescência: ampliar o repertório cultural, a capacidade abstrativa e a capacidade de conceituação sobre a vida, a sociedade e a natureza. Entretanto, se grande parte (54%) dos jovens pesquisados começou a trabalhar antes de 16 anos, a adolescência, ao invés de constituir-se o momento do salto da capacidade abstrativa humana, passar a ser o momento de entrada na vida adulta. A crise popularmente conhecida como “aborrecente” desaparece.

## Os jovens e os sentidos da escola

Para melhor compreender a condição do jovem estudante e sua relação com a escola, a pesquisa levantou os aspectos que eles valorizam na escola, assim como os motivos que os afastam dela.

Quando perguntados sobre qual o significado do estudo para eles, 73,3% responderam que é uma preparação para a vida; e 22,2%, que é uma preparação para o trabalho. Em menor proporção (2,2%), aparecem empatedos os que consideram o estudo um tédio e os que alegam que o estudo é algo que os satisfaz.

Foi perguntado aos estudantes o que eles consideravam fundamental para terem um bom desempenho escolar. Dos que responderam (38 estudantes), 31,6% acreditam que o esforço pessoal tem papel fundamental para um bom desempenho, mas, para 21,1%, o apoio e a estrutura da escola que seriam fundamentais, ao passo que 7,9% atribuem-no à união da turma, à colaboração dos colegas e ao apoio de amigos, enquanto 6,8% acreditam que um bom desempenho é devido

a bons professores. Apenas 2,1% acreditam que o apoio da família e/ou acompanhamento dos pais são fundamentais, e nenhum escolheu a opção de que seriam as boas condições econômicas e financeiras as condições fundamentais para um bom desempenho. Chamam a atenção o alto índice de respostas relacionadas à responsabilização do próprio estudante como o único responsável pelo seu bom desempenho e o fato de nenhum deles ter escolhido as boas condições financeiras. Encontra-se aí uma contradição, pois, quando os mesmos estudantes responderam à questão referente ao que mais os atrapalha fora da escola, 44% responsabilizaram o trabalho, porque lhes falta tempo para estudar e sobra cansaço.

Quando questionados sobre o próprio desempenho como estudantes, 39% admitem que, geralmente, tiram boas notas, mas não gostam de estudar, e 23% admitem que se esforçam o mínimo para serem aprovados; 21% consideram-se estudiosos, disciplinados e gostam de estudar. Outros 7% responderam que faltam muito, mas prestam atenção às aulas, 5% revelam ter mau desempenho na escola porque têm dificuldades de aprendizado, outros 5% consideram que o mau desempenho resulta do fato de trabalharem e não terem tempo para estudar.

Já em relação aos problemas enfrentados fora da escola, para 44% dos estudantes, o trabalho é o fator externo que mais lhes atrapalha os estudos. Os dados também revelaram que, para 25%, internet, televisão e videogame são os fatores que mais dificultam os estudos, enquanto 11% atribuem a dificuldade à prática regular de esporte e 14% responderam que passam muito tempo com os amigos. É possível perceber que o trabalho aparece como um dos fatores externos à escola que mais interferem nos estudos desses jovens. Embora apenas 6% tenham atribuído as dificuldades com os estudos às tarefas de cuidar dos irmãos e às atividades domésticas, essas atividades podem ser reconhecidas como trabalho, pois o adolescente assume a responsabilidade de um adulto durante a ausência deste. Somando a rotina de trabalho e as atividades domésticas, temos 50% de jovens com uma jornada de

trabalhador-estudante, resultando em constante cansaço e na ausência de tempo para estudar fora da escola.

O seguinte diálogo entre as pesquisadoras (P) e as jovens F e X é ilustrativo:

X: *Eu conheço muitas pessoas que tem dois empregos ainda.*

F: *Dois empregos e estudam [...]*

P: *Então, é normal trabalhar e estudar? Quem tem que trabalhar e estudar?*

F: *Meu caso, todo o mundo [...]*

P: *Todo mundo quem?*

F: *Eu pelo menos, que sou da classe social tem que trabalhar (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

A partir dos dados coletados, também confirmamos que os jovens e adolescentes da escola têm consciência da classe social à que pertencem, para a qual é lugar-comum que todos os estudantes necessitem trabalhar.

No geral, metade dos respondentes considera que é o trabalho – seja ele dentro ou fora do lar – o principal obstáculo para estudar, pois “*Cansa pra caramba*” (fala do Jovem G). Isso manifesta-se na fala dos estudantes:

*É complicado, porque tu vens do trabalho já cansado, tem professores que também são meio chatos. E para ficar aí aguentando eles também, é bem difícil. Não tem como. Às vezes é muito difícil.*

*Meio tema, depende, porque o ano passado eu trabalhava e fazia curso. Fazia curso de manhã, trabalhava à tarde e ia para a escola à noite. Isso é ruim, pelo menos para mim foi ruim, porque, daí, eu tirava na escola e eu chegava cansada, não tinha saco para ficar escutando os professores. Para mim, assim, foi horrível. Mas, assim, um trabalho de 4 horas e depois ir para a escola, acho que ainda dá para aguentar, mas dia todo fora de casa não é bom. Para mim, eu estou falando minha opinião (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*



Na fala dos estudantes, percebe-se o quanto é naturalizada a sua condição de estudantes-trabalhadores, pois “*nada cai do céu*”:

*[...] eu acho que o normal mesmo é trabalhar e estudar. [...] Vai ter que estudar a vida toda e trabalhar, vai ter que trabalhar também, nada cai do céu. No começo é mais difícil, quando você tem um trabalho cansativo, é muito mais difícil ainda, mas o segredo é arrumar, fazer alguma coisa de que gosta.*

*Então, a vida inteira vai ser assim. Sempre vai ter que conciliar, entendeu? Teu trabalho e teu estudo. Quando tiver formado e com a tua profissão, e mesmo assim, tu ainda vais ter que trabalhar ou fazer alguma outra coisa. Não só o estudo (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

Os estudantes do ensino noturno da EEB Lauro Müller consideram o estudo importante para seu futuro. Eles parecem atribuir ao estudo um significado mais amplo do que a formação para o trabalho. Do total de 45 respondentes, 73,3% dos jovens entendem que o estudo é uma preparação para a vida, e só 22,2% deles consideram que o estudo é uma preparação para o trabalho. Na fala dos jovens durante o grupo focal, esse significado atribuído ao estudo foi associado à formação para o convívio social ou à escola, como espaço de socialização. Quando questionados sobre o que é importante aprender na escola, algumas das respostas foram:

*Conviver. É muito importante aprender a conviver, não só com os professores mas com os alunos, com a estrutura toda da escola. E eu, que estou no começo, voltei depois de seis anos, eu pensei que não ia conseguir não [pausa], ainda bem que tenho bons amigos.*

*Se fico muito tempo fora do sistema de educação, eu vou ficando mais diferente, vou ficando mais alternativo [...], eu vou perdendo os laços sociais [...]. Para poder conviver em sociedade, você não pode ficar muito alienígena. Você tem que manter um certo nível de convivência social. [...] Se você fica fora da escola, você vai criando novas maneiras de ser que ficam fora do padrão, e as pessoas têm medo disso (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

Ao responder quais seriam os principais problemas da escola, 54% apontaram a falta constante de professores; 13,5%, a falta de investimentos do governo; 8,1%, a indisciplina em sala de aula; 5,4%, a desmotivação dos professores ou a dificuldade de ensino; 5,4%, a existência de discriminação e/ou preconceito na escola; 5,5%, a falta de interesse dos alunos pela escola; 2,7%, a presença de comportamentos agressivos e/ou violentos; 2,7%, a ausência de diálogo com a direção da escola; 2,7%, as propostas de ensino distantes da realidade do jovem; e 5,1% não respondeu.

A questão da falta de professores apareceu na fala dos estudantes que participaram do grupo focal, a "*aula sem aula*", segundo o Estudante R. Somando as respostas com maior índice, a pesquisa revela que 67,6% dos estudantes percebem a falta de investimentos do governo. Outro dado que não aparece, mas é visível e, inclusive, um problema apontado na introdução deste trabalho, são as condições precárias da estrutura física da escola centenária, algo não relatado como um dos principais problemas por nenhum dos 37 estudantes que responderam a essa questão.

É importante compreender o que leva o jovem a desistir dos estudos. Para 52,5%, a desistência decorre do desânimo e da desmotivação para estudar, 20% se sentem desmotivados porque precisam trabalhar; 12,5%, por se envolverem com álcool e/ou drogas; 12,5%, por falta de apoio da família; 2,5%; por falta de condições financeiras, mesmo a escola sendo pública; e 2,5% não responderam. O desânimo e a falta de motivação aparecem novamente nessa questão, e alguns depoimentos dos grupos focais nos ajudam a compreender quando os estudantes afirmam que o trabalho os deixa cansados, os quais serão mais bem explorados na seção *Os jovens, o trabalho e suas perspectivas de futuro*.

Ao serem questionados sobre as razões de estudarem nesta escola, os resultados demonstram que, para 51% dos estudantes, é a escola mais perto de suas casas; ao passo que 18% alegaram que está mais perto do trabalho; 17% responderam que é por influência da

família; 11%, por influência dos amigos e colegas; e 3%, porque esta é uma boa escola.

Ainda que, em uma pergunta anterior, a falta de professores tenha sido considerada parte dos problemas dentro da escola, quando perguntados sobre os aspectos positivos da EEB Lauro Müller, 40,6% dos estudantes responderam justamente que o aspecto positivo da escola são os professores. Para 9,4%, seria a direção; para 31,3%, os próprios estudantes; para 9,4%, a estrutura física (salas de aula, laboratórios, quadras, biblioteca); para 3,1%, os materiais didáticos (livros, jogos, multimídia, etc.); e 6,3 % consideram os conteúdos das disciplinas como aspectos positivos.

Quando perguntados sobre o que gostariam de mudar na escola, 33% dos estudantes mudariam a estrutura física (salas de aula, laboratórios, quadras, biblioteca), 31% mudariam a direção; 8%, os professores; 8%, os conteúdos das disciplinas; 5%, os espaços de convivência; 3%, os materiais didáticos (livros, jogos, multimídia, etc.); 3% mudariam os colegas; 3%, os projetos complementares/oficinas; e 7% dos estudantes não responderam. Novamente, os dados relacionados ao corpo docente contradizem os 54,1% que atribuíram o principal problema da escola à falta constante de professores. Nesta pergunta, os estudantes concentraram suas respostas em questões relacionadas às condições para estudar, que, levando em conta a estrutura física, os espaços de convivência e os materiais didáticos, revelaram 41% dos estudantes interessados em mudanças no espaço físico da escola, o que mais uma vez destaca a estrutura física de uma escola centenária com recursos insuficientes para manutenção básica.

## Os jovens, o trabalho e suas perspectivas de futuro

Neste tópico, inicialmente, propusemo-nos a analisar a presença do trabalho ou a necessidade de trabalhar na vida dos jovens da EEB Lauro Müller e suas implicações no estudo e no processo de escolariza-

ção. Posteriormente, tentamos correlacionar as condições de vida e de estudo desses jovens com o trabalho e as suas perspectivas de futuro.

Quando sistematizados os dados dos questionários, chamou-nos a atenção a grande quantidade de jovens que afirmavam trabalhar e estudar e, ao mesmo tempo, quão cedo eles tinham começado a trabalhar. A partir dessa constatação, decidimos realizar um grupo focal com o tema “trabalho, escola e perspectiva de futuro”, orientado a compreender melhor a relação desses jovens estudantes com o trabalho.

Pela sua localização central, a EEB Lauro Müller costuma ser procurada por estudantes que necessitam aliar o trabalho aos estudos – 17,7% dos jovens que responderam ao questionário afirmam que estudam nesta escola porque é mais perto do seu trabalho.

Para compreender a realidade dos estudantes, elaboramos uma questão que visou evidenciar quantos deles conseguiam se dedicar exclusivamente aos estudos e quantos necessitavam se dedicar também ao trabalho para garantir a produção da própria vida e de sua família. Os resultados revelaram que apenas 13,3% só estudam; 26,7% estudam, não trabalham, mas pretendem ou precisam trabalhar; 60% estudam e trabalham. Como a realização de tarefas domésticas e o cuidado dos irmãos geralmente não são considerados como trabalho, podemos supor que a porcentagem de quem trabalha é ainda maior.

Essa realidade, em que mais da metade dos respondentes estuda e trabalha, evidencia-se na fala dos jovens. Segundo os depoimentos no grupo focal, eis alguns dos trabalhos que eles realizam: chefe de depósito, recursos humanos em empresas privadas, administrativo de farmácia, músico, artista plástico, *office-boy* e atendente de um banco (os dois últimos fazem parte do Programa Jovem Aprendiz).

Como já introduzido previamente neste capítulo, os jovens se inserem num contexto de pobreza e privação de direitos. Além da precariedade da moradia e do acesso aos serviços públicos, existe o problema do trabalho informal, precário e com baixos salários. Segundo os dados

do questionário, em 51% dos casos, a renda familiar não supera três salários-mínimos (R\$ 2.172,00); e em 42,2% dos casos, um ou nenhum membro da família possui carteira assinada. A maioria dos pais dos jovens trabalha em serviços de proteção e segurança (14% + 5,1%), em serviços pessoais (14% + 10%) e como trabalhadores domésticos não remunerados (3% + 20,5%). Boa parte dos pais são aposentados (17% + 5%). Essas condições de trabalho determinam a necessidade de que a maior quantidade possível de membros da família trabalhe – dentro ou fora do lar.

Quando questionados sobre os motivos de trabalharem, os jovens majoritariamente responderam que o fazem para ajudar em casa e para custear as suas despesas pessoais:

*Para ajudar a minha mãe. Também para comprar os meus negócios.*

*[...] porque a grande maioria também são pobres, são da classe social [pausa]. E eu não tenho dinheiro; se não trabalhar, minha mãe não vai me dar, ninguém vai me dar, então eu tenho que me sustentar e tenho que fazer as coisas por mim, porque senão ninguém vai fazer (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

No que tange ao projeto profissional, 27,9% apostam em realizar-se profissionalmente, 25,6% querem fazer um concurso público, 14% querem ganhar dinheiro, não importa como e 7% apostam em um projeto profissional que lhes permita serem trabalhadores autônomos/empreendedores (2,3% não responderam). No Grupo Focal com o 3º ano do Ensino Médio noturno, a Jovem L. expressou: “Ah, eu só quero fazer minha faculdade e conseguir arranjar um emprego de uma vez. [...] Ganhar dinheiro. Sobreviver. Ser feliz”.

Em concordância com as perspectivas de projeto profissional, a maioria dos jovens demonstra interesse por continuar seus estudos depois do Ensino Médio (74,5%), ao passo que só 10,6% pretendem apenas trabalhar e parar de estudar.

O fato de apenas 13% pretenderem fazer uma faculdade e apenas estudar, e 10% fazer um curso técnico profissionalizante sem trabalhar indica a total assimilação do trabalho integrado ao cotidiano da classe, dificultando os planos concretos de continuação dos estudos da maioria:

*Acho que, sem nível superior, a gente vai ganhar no máximo dois salários-mínimos. [...] É impossível, não dá! O pessoal não vai conseguir fazer um curso técnico – se conseguir! – gratuito – se o governo der. É impossível uma pessoa como eu ficar sem bolsa na faculdade. Para o pobre ir para a universidade é difícil. Isso é um fato. (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

Chamou-nos a atenção que 19% dos estudantes tenham respondido que não tinham nenhum projeto profissional e, quando consultados sobre suas pretensões depois do Ensino Médio, que 15% tenham afirmando que não sabiam o que fariam. Com uma pitada de astúcia, o Estudante R argumentou:

*Eu só no futuro espero ter um [pausa]. Na verdade, não sei, não sei que esperar. Eu procuro, assim, só espero ter saúde, ter todos os dentes e conseguir me manter, né? Se dá um problema, a gente vai e concerta. Poder manter os dentes, manter a saúde. É isso aí. O resto é só alegria. E viver bastante, espero viver bastante. (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

Nessa direção, uma parte considerável dos jovens demonstrou não ter nenhum projeto de futuro. Isso fez com que, quando questionados a respeito de suas expectativas sobre o próprio futuro, demonstrassem dificuldades para responder ou apresentassem uma perspectiva pouco realista, sem elementos concretos para alcançá-la. Como na fala da Jovem Mr.: *“Eu quero muito tudo o que envolva fama. Alguma coisa que me faça chegar à fama”* (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).

O diálogo entre a pesquisadora (P) e os jovens R e Z também é ilustrativo:

P: *Como é que é sua expectativa? Você acha que o futuro vai ser bom?*

R: *Vai ser bom.*

P: *Vai? Por quê?*

R: *Porque sim. Porque vai ter carro voador.*

P: *Que pretende fazer? Tem ideia?*

R: *Não sei ainda. [...].*

P: *E você, Z?*

Z: *Quero trocar [de trabalho]. Ser jogador de futebol.*

P: *Ser jogador de futebol [pausa], você acha que tem condições para isso? Vai chegar lá?*

Z: *Bom sou, né? [pausa]. Mas tem que [...] se dedicar mais (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

No que concerne às expectativas de futuro que os jovens têm para com a sociedade, percebe-se um certo otimismo (a opção escolhida pela maioria dos jovens – 37,5% – é a de que haverá mudanças para melhor) convivendo com certa indiferença (32,5% declararam não saber). Quanto ao restante, 22,5% afirmaram que só vai piorar daqui para frente e 7,5% julgaram que ficará como está.

Por último, chamou-nos a atenção a presença de um discurso de meritocracia na fala dos estudantes associando diretamente conhecimento e renda. A modo de exemplo, o jovem E afirmou que estudar é importante:

*Para ser alguém na vida. No futuro conhecer mais o que você vai trabalhar, porque meu contrato é de dois anos. Eu não vou ficar no meu trabalho, eu vou procurar outro. Daí, vai ser difícil procurar outro. E aí tem que ter conhecimento. Não pode parar de estudar. Porque com estudo tu consegues um trabalho melhor, sem ele não tem como (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola Lauro Müller).*

Mesmo diante das incertezas do desemprego, quando questionados a respeito do que é fundamental para um bom desempenho na escola, a opção com maior porcentagem de respostas foi a de que o esforço pessoal tem papel fundamental para um bom desempenho. Nenhum dos 38 jovens que responderam à pergunta escolheu a op-

ção de que seriam as boas condições econômicas e financeiras o fator preponderante, o que revela que eles assumem a lógica individualista e meritocrática presente na sociedade.

Contudo, ainda que sem estabelecer uma relação clara com a realidade da classe à que pertencem, ao longo do grupo focal, os jovens conseguiram problematizar o discurso meritocrático e chegaram a afirmar que *“o conhecimento não passa só pelo financeiro”*, colocando como exemplo o caso dos professores: *“que, no caso, [é] estudar, estudar, estudar e chegar agora e estão ganhando quê? Não ganham praticamente nada!”* (Jovem M-F). Também foram trazidos à tona os casos do jogador de futebol – *“Porque um jogador de futebol às vezes nem estuda e está ganhando uma grana”*, comentou o jovem J –, do cantor de funk – *“Mesma coisa com o funk, quem canta funk não tem estudo, mas canta uma musiquinha e todo mundo ferve, todo mundo gosta e pronto, eles ganham dinheiro”* (Jovem J) – e até do ex-presidente Lula, que *“não estudou e chegou à presidência do Brasil!”*.

## Considerações finais

A EEB Lauro Müller, originalmente designada como escola-modelo para os filhos das elites de Florianópolis, contando com infraestrutura e investimento acordes ao ideal de progresso e modernidade, ocupa, na atualidade, um lugar de menor destaque, refletindo as tendências gerais da escola pública no Brasil. A degradação do prédio, o aumento de professores ACTs, a escassez de recursos econômicos e humanos, a redução da matrícula – especialmente no Ensino Médio – e o fechamento do ensino noturno escancaram esse processo.

Entendemos que estas tendências não se apresentam isoladas, pois fazem parte de um processo mais amplo de enxugamento dos recursos do Estado para os serviços públicos, entre os quais se destacam os da educação. A liberação dos cofres públicos brasileiros para o pagamento da inescrupulosa dívida pública é parte do enrijecimento



das políticas de austeridade nos poucos suspiros de direitos sociais “à moda tupiniquim” conquistados arduamente pela jovem democracia brasileira. O processo de financeirização do mundo por meio de endividamento do Estado, além da exploração barata de matérias-primas para grandes multinacionais capitalistas, tem aliados importantes nas medidas políticas, nas emendas constitucionais e nas reformas educacionais recentemente adotadas no Brasil. A realidade da EEB Lauro Müller é expressão deste processo.

Aos jovens, adolescentes e crianças da escola pública – que têm na instituição escolar o espaço de acesso à cultura e ao conhecimento historicamente acumulados – resta uma aprendizagem simples para o trabalho simples, reflexo da histórica divisão social do trabalho. A precarização da escola e do ensino funcional, como uma armadilha cruel, favorece a entrada da gestão privada nas escolas (Organizações não Governamentais – ONG, institutos, entre outros). A precariedade da carreira docente e o abandono da infraestrutura das escolas são apenas algumas das estratégias do Estado para criar os elementos que fundamentam os argumentos da privatização do ensino público através do que se convencionou a chamar de parcerias público-privadas. O esfacelamento da escola, amparado no discurso da ineficiência da administração pública, torna o “caminho” da privatização do ensino no Brasil mais “curto”. Lamentavelmente, deixa-se faltar para que se deseje privatizar. Assim, a singularidade da história da EEB Lauro Müller expressa o movimento da totalidade social, que destrói, desprestigia, privatiza e financeiriza a educação pública brasileira, tornando-a mais uma mercadoria.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2ESiFt1>. Acesso em: 20 set. 2018.

CONDE, Soraya Franzoni. O que as crianças do campo fazem fora da escola? Reflexões sobre cultura e infância em territórios rurais de Santa Catarina. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 51-61, jul./dez. 2016. ISSN: 2447-4223. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.96>

COSTA, Carlito. **Escola Lauro Müller comemora 92 anos**. Disponível em: [www1.an.com.br/ancapital/2004/mai/23/1ger.htm](http://www1.an.com.br/ancapital/2004/mai/23/1ger.htm). Acesso em: 29 nov. 2016

DANTAS, Jéferson. **Reescrever o mundo com lápis e não com armas**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz em Florianópolis (SC). Florianópolis: Em Debate, 2013.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.

ESCOLA ESTADUAL BÁSICA LAURO MÜLLER. Onde começa nossa história? **Blog EEB Lauro Müller**, [S. l.], 2 mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2oC1syg>. Acesso em: 30 nov. 2016.

ESCOLA ESTADUAL BÁSICA LAURO MÜLLER. **Projeto Político-Pedagógico**. Níveis e modalidades de educação: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Florianópolis, [2015]. Mimeo.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Proposições**, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 229-250, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2pmncyX>. Acesso em: 20 set. 2018.

GAMBÔA, Róbinson. Florianópolis: Escola Lauro Müller completa 104 anos nesta terça (24). **Tudo sobre Floripa**, Florianópolis, 24 maio 2016. Disponível em: [bit.ly/2nQXFgG](http://bit.ly/2nQXFgG). Acesso em: 27 nov. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: [portal.inep.gov.br/basica-censo](http://portal.inep.gov.br/basica-censo). Acesso em: 30 dez. 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MASCAGNA, Andréa Cristina. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vygotsky. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio et al. **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP; Tubarão: Copiart, 2016.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos? **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 149-168, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2pkxO1d>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, Gaspar; LUCIA, Vera. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. Uberlândia, 200. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2006. p. 179-190. Disponível em: [bit.ly/2Qdcpm7](http://bit.ly/2Qdcpm7). Acesso em: 20 ago. 2016.

SOARES, Sonia Rohling; MORAES, Sérgio T. O diálogo possível entre a ocupação urbana e a preservação ambiental em áreas de encostas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 15. Recife, 2013. **Anais [...]**. [S. l.]: Enanpur, 2013. Disponível em: [bit.ly/2mZOKcD](http://bit.ly/2mZOKcD). Acesso em: 15 nov. 2016.

TOMÁS, Elaine Dorighello. **Antigos e novos olhares sobre o maciço do Morro da Cruz: de não território a território do Pac-Florianópolis**, 2012. 361 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.



# 5

## OS JOVENS DA ESCOLA SIMÃO JOSÉ HESS: ENTRE A NECESSIDADE DE TRABALHAR E A DESMOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR

Patricia Buss  
Sandra Luciana Dalmagro

A Escola de Educação Básica (EEB) Simão José Hess localiza-se no bairro Trindade, na Avenida Madre Benvenuta, próximo à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao *Shopping Iguatemi* e às encostas Leste e Norte do maciço do Morro da Cruz. Quando da criação da escola, no final dos anos 1930, a região ainda era pouco habitada, pois Florianópolis, mesmo sendo capital, possuía regiões interioranas, que, aliás, ainda hoje existem na Ilha de Santa Catarina. Tratava-se de uma zona de transição entre a vegetação do mangue e o morro, de colonização açoriana, cujos habitantes exerciam atividades como a criação de animais e pequenos cultivos, o que se mesclava com a expansão urbana que se iniciava. A escola estava localizada numa região distante do centro da cidade à época, sobretudo pelo difícil acesso e por serem poucos os meios de transporte, constituindo-se como uma escola periférica, para usar um termo atual. A criação da UFSC e da Eletrosul,<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Eletrosul Centrais Elétricas S. A. Empresa pública criada em 1968, ligada à Eletrobrás e vinculada ao Ministério de Minas e Energia.

articulada à expansão da capital e à migração, foi transformando a região, que gradativamente perdeu suas características rurais e o relativo isolamento em que até então se encontrava, constituindo-se atualmente como uma das regiões mais valorizadas da cidade. As mudanças no entorno e no conjunto da cidade afetaram a escola de diferentes modos: se antes era uma escola típica de bairro e pouco valorizada, agora, pela localização privilegiada, passa a atrair estudantes de diferentes regiões.

A EEB Simão José Hess foi fundada com a promulgação do Decreto nº 404, de 9 de março de 1938, então batizada como Grupo Escolar Olívio Amorim e ofertando apenas o Curso Primário Complementar. No ano de 2000, recebeu o nome com que é atualmente conhecida e passou a atender do Pré-Escolar ao Ensino Médio. O Pré-Escolar foi oferecido até o ano de 2008, quando passou a ser responsabilidade do município. A partir deste ano, a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental de 9 anos. Hoje, a unidade escolar é mantida pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria do Estado de Educação.

Atualmente, a escola atende, em média, 1.200 alunos, do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A faixa etária de atendimento varia entre 6 e 20 anos, com predomínio da faixa entre 10 e 16 anos. Por ser uma escola grande e localizada em uma região central de Florianópolis, a maior parte dos alunos é oriunda da comunidade local, dos bairros da Trindade e da Serrinha, mas há uma parte oriunda de bairros mais afastados: Agrônômica, Centro, Pantanal, Lagoa da Conceição, Ingleses e outros.

A escola estabeleceu como objetivo geral: ensinar dentro da historicidade crítica, proporcionando ao educando um desenvolvimento reflexivo, consciente, participativo e comprometido, no sentido de capacitá-lo para uma vivência de liberdade com responsabilidade, contribuindo, dessa forma, para a transformação da realidade, trabalhando para que a educação seja estruturada em quatro princípios básicos:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (Simão Hess, 2010).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a maior parte dos alunos não exerce atividade remunerada; o grupo que exerce atividade remunerada, em sua maioria, estuda no período noturno e recebe entre um e dois salários-mínimos. O perfil socioeconômico dos pais dos alunos é muito variado, mas é possível afirmar que a maioria dos alunos é originária de famílias pobres, ainda que existam alunos provenientes de setores com rendas média-baixa e média.

O trabalho relacionado ao estudo foi um dos focos<sup>2</sup> de pesquisa nessa escola, uma vez que, de acordo com os dados coletados, percebemos um alto índice de estudantes-trabalhadores. Ainda que o índice de estudantes que nunca trabalharam seja alto (43,9%), mais da metade dos estudantes (53,6%) já exerceram atividades laborais. Destes, 3,1% começaram a trabalhar por volta dos 10 aos 12 anos; 5,1%, dos 12 aos 14 anos; 24%, dos 14 aos 16 anos; e 21%, com mais de 16 anos. É alarmante o alto índice de estudantes-trabalhadores que iniciaram suas jornadas de estudo e trabalho muito cedo. Vários são os motivos que os levaram a essa condição, desde a motivação para adquirir seus pertences até a obrigação de ajudar no sustento e na renda familiar, como veremos mais adiante.

Neste texto, portanto, procuramos apresentar e discutir a relação do jovem que estuda e trabalha com a escola, bem como as circunstâncias, consequências e contradições que permeiam essa relação. Primeiramente, apresentamos os dados gerais da escola, como caracterização inicial da pesquisa e, posteriormente, apresentamos e discutimos a relação do jovem trabalhador com o ambiente escolar e o ensino. Abordamos também as questões de desmotivação para os estudos e enceramos com as considerações finais. É válido lembrar que esse é apenas um dos focos explorados a partir dos dados pesquisados. Outras tantas

---

<sup>2</sup> Outro tema identificado na escola foi o alto índice de migração: 47,1% dos estudantes pesquisados não nasceram em Florianópolis.

problemáticas poderiam ser abordadas. Os estudantes da escola Simão Hess, em sua maioria, são filhos da classe trabalhadora e diariamente enfrentam as situações impostas pela sociedade capitalista. A escola, por sua vez, passou a ser alvo de políticas impostas pelo capital, que, além de precarizarem o trabalho do professor, colocam em risco a sua função social.

## Caracterização inicial da pesquisa

Na EEB Simão Hess, 196 estudantes responderam a um questionário que lhes foi aplicado no ano de 2014, o que representa 16,6% do conjunto da pesquisa. Foram seis turmas de Ensino Médio entrevistadas, sendo 65 estudantes do 3º ano, 58 do 2º ano e 73 do 1º ano. Do total de 196 estudantes, 71 estudavam no período matutino, 64 no vespertino e 61 no noturno. A proporção entre homens e mulheres é bastante igualitária: 97 homens e 93 mulheres. Quanto à faixa etária, a grande maioria dos estudantes (138) possui entre 15 e 17 anos; 16 estudantes possuem menos de 15 anos, e 42 têm 18 anos ou mais. Portanto, evidencia-se que pelo menos 21,4% dos estudantes apresentam distorção entre idade e série. No que se refere à etnia, 22 estudantes se declararam negros; 34, mestiços; 9, indígenas; 111, brancos; e 20 não se definiram.

Do total dos estudantes que responderam ao questionário, 99 afirmaram que moram em Florianópolis desde que nasceram, trinta disseram que residem na cidade a mais de dez anos e 61 a menos de dez anos. Os outros seis não moram em Florianópolis ou não responderam à questão. Dos estudantes que informaram o local de moradia, identificamos que a maioria mora em bairros próximos à escola, com destaque para o bairro Trindade, onde está situada a escola. No interior da Trindade, a comunidade da Serrinha foi mencionada como local de moradia por 34 estudantes dos 66 que afirmaram residir no bairro. A Serrinha é uma comunidade localizada na face Leste do maciço do Morro da Cruz,



local conhecido por abrigar a população mais empobrecida da cidade e que nos últimos anos tem recebido muitos migrantes.

A grande maioria dos estudantes (81%), por morar próxima à escola, leva menos de 30 minutos para o deslocamento e 18% informaram levar mais de 30 minutos. Quanto ao meio de transporte, 93 estudantes (47,9%) usam o ônibus como forma de chegar à escola, 39,7% dos estudantes se deslocam a pé, 8,8% vão de carro; e 1,1%, de bicicleta. Skate e moto foram citados individualmente por 0,5% dos estudantes. Vê-se então que, dos respondentes dos questionários, a grande maioria mora próxima à escola, sendo o ônibus e a caminhada as principais formas de deslocamento.

Se 99 estudantes afirmaram que moram em Florianópolis desde que nasceram, a outra metade, 97 estudantes, em algum momento da vida, mudou para Florianópolis com seus pais ou responsáveis. De fato, a escola Simão Hess, entre as 11 escolas pesquisadas, detém o terceiro maior percentual de estudantes migrantes (47,3%). Segundo as informações prestadas no questionário, constatamos que parte significativa dos estudantes vem de diferentes regiões do interior de Santa Catarina. Dos estados vizinhos, dezessete estudantes informaram ter nascido no Rio Grande do Sul e nove no Paraná; dez estudantes informaram ter nascido em estados do Nordeste e treze em outros estados do Brasil. Dos 196 estudantes, 22 (11,2%) informaram já ter morado no campo.

Quanto à moradia, 148 estudantes (75,5%) moram com os pais, 25 estudantes (12,8%) moram apenas com a mãe, onze estudantes moram com outros familiares, três moram com os irmãos, três afirmaram que moram sozinhos e outros três afirmaram que moram com o(a) esposo(a) ou namorado(a).

No que diz respeito à renda familiar, as informações prestadas pelos estudantes foram as seguintes: 4,1% recebem até um salário-mínimo, 25,5% recebem entre um e dois salários-mínimos, 19,9% recebem entre dois e quatro salários-mínimos, 19,4% não sabem a renda familiar

e 4,6% afirmaram não ter renda fixa. Entre quatro e seis salários-mínimos é a renda auferida pela família de 13,3% dos estudantes, e 11,8% informaram renda superior a seis salários-mínimos. 24 estudantes afirmaram participar de algum programa social do governo. Somando a porcentagem das famílias que recebem acima de quatro salários-mínimos, temos 25,1%; os demais, 74,9%, recebem abaixo de quatro salários-mínimos, não souberam informar ou não têm renda fixa. É de se supor que os estudantes que não souberam informar ou que informaram não ter renda fixa pertençam a famílias com renda mais baixa, seja porque se envergonham da renda familiar e por isso não a quiseram citar, seja em função do trabalho informal e precário, que não confere regularidade à renda, ou ainda por outros fatores. Concluimos, portanto, que mais de dois terços dos estudantes da escola se encontram em famílias de renda baixa ou média-baixa, de até quatro salários-mínimos. Ressalta-se, porém, que, do conjunto das escolas pesquisadas, a EEB Simão Hess apresentou uma das maiores rendas médias por família, portanto, das onze escolas selecionadas para a pesquisa que se encontram em território de precariedade, a Simão Hess é a segunda ou terceira com a maior renda familiar dos estudantes, porém, ainda assim, dois terços das famílias têm renda média-baixa.

Outra informação buscada nos questionários refere-se à escolarização dos pais. Como demonstrado na Tabela 1, observamos que o maior número de mães e pais tem o Ensino Médio completo, seguido pelo Ensino Fundamental incompleto e pelo Ensino Fundamental completo. Não é desprezível o número de mães e pais que tiveram acesso ao Ensino Superior: 15,2% das mães e 13,3% dos pais. Do conjunto das escolas pesquisadas, a Escola Simão Hess se destacou por ter a maior escolaridade dos pais, o que pode ser explicado, ao menos em parte, pela proximidade dessa escola com a UFSC. Sabemos, por exemplo, que filhos de professores da UFSC estudam nessa escola. 17 estudantes informaram que não sabem a escolarização da mãe e 23 estudantes informaram que não sabem a escolarização do pai.

Tabela 1 – Escolaridade dos pais dos alunos da Escola de Educação Básica Simão José Hess – Florianópolis/SC – 2014

Escolarização	Mãe	Pai
Não alfabetizado	7	6
Alfabetizado	11	10
Ensino Fundamental Incompleto	24	31
Ensino Fundamental completo	16	21
Ensino Médio Incompleto	25	22
Ensino Médio Completo	48	34
Ensino Superior Incompleto	9	9
Ensino Superior Completo	20	15
Pós-Graduação	14	9
Não sabe	17	23

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## A jornada do jovem que estuda e trabalha

O estudo relacionado ao trabalho, como mencionado, foi o foco de pesquisa nessa escola. Nesse sentido, no que se refere à condição estudantil ao trabalho, dos 196 respondentes, 52 (27,5%) informaram somente estudar, 61 estudam, não trabalham, mas precisam trabalhar, e 75 estudam e trabalham, ou seja, a maior parte (72,5%) dos estudantes pretende ou precisa trabalhar. Ao serem perguntados sobre as atividades fora da escola que mais atrapalham os estudos, o trabalho apareceu em segundo lugar, com 28,9% das respostas. O trabalho também apareceu em segundo lugar entre os fatores que levam à desistência dos estudos, segundo 19% dos respondentes. Como mencionado, do conjunto das escolas pesquisadas, a EEB Simão Hess apresentou uma das porcentagens mais elevadas de estudantes-trabalhadores. Por esse motivo, um dos grupos focais realizados

abordou a relação dos estudantes com o trabalho, a escolarização e o futuro profissional. Realizamos um grupo focal com esta temática em uma turma do 3º ano do Ensino Médio noturno. Dessa turma, entre 16 estudantes, 10 trabalhavam. Entre os trabalhos citados pelos estudantes havia: programador, porteiro, balconista de lanchonete, garçom, atendente de *telemarketing*, vendedor, manicure, entre outros. A carga horária de trabalho variava entre 6 e 10 horas.

Evidencia-se uma longa jornada de trabalho e estudo, em alguns casos chegando a mais de 14 horas diárias. No Grupo Focal da Escola Simão Hess, essa realidade se expressa na fala do Aluno 7: *“É bastante cansativo, a vida é corrida. Eu saio às 6 horas de casa e volto às 11 horas da noite, de segunda a sexta, é bem cansativo. Às vezes você pensa em desistir de trabalhar, mas você tem que pensar lá na frente”*. Ao serem questionados *“por que trabalham”*, os estudantes revelaram a necessidade de trabalhar para o autossustento ou para auxiliar na subsistência da família: *“Para não ficar entediado em casa, para pagar as contas e para poder gastar no final do mês o que sobrar”* (Aluno 1). *“Para poder comprar nossas coisas e nos manter”* (Aluno 2). *“Experiência de mercado de trabalho e ajudar a minha família”* (Aluno 3). *“Eu trabalho desde os meus 13 anos. Trabalho pra ter as coisas e ser mais independente”* (Aluna 4). *“No meu caso é diferente, porque eu trabalho pra ajudar na renda familiar, nós estamos construindo a nossa casa, no caso, eu nunca vou sair de casa”* (Aluno 6).

Como se percebe, esses jovens já precisam contribuir com o seu trabalho para a renda familiar, seja para o sustento cotidiano, seja para auxiliar a família na construção de uma casa ou na compra de um carro. Também se observa o trabalho para poder adquirir produtos de interesse do jovem. Ainda que isso nem sempre seja possível, pois *“com esse salário-mínimo não dá!”* (Aluno 3).

A rotina é corrida não apenas para os estudantes que trabalham. Alguns estudantes têm jornada dupla de estudos para concorrer a uma vaga na Universidade, como indica o depoimento:

Os jovens da Escola Simão Hess:  
entre a necessidade de trabalhar e a desmotivação para estudar

*Eu estudo de tarde e de noite, aí fica muito puxado para mim. Eu faço curso pré-vestibular. Aí agora que está em cima das provas eu estou estudando bastante e, quando eu chego em casa, eu continuo estudando, então eu não paro, eu chego às 11 horas da noite em casa e continuo estudando (Aluna 13, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).*

Porém, para os estudantes que precisam trabalhar, ter tempo apenas para estudar é uma situação desejável. Na opinião de alguns estudantes:

*Se eu tivesse a oportunidade que muitos têm, a oportunidade de os pais poderem ajudar e incentivarem. Porque tem muitos alunos que os pais pagam cursinho e pagam outras coisas. Se eu tivesse essa oportunidade, eu também daria de tudo de mim, do meu esforço para ir para frente e ter um bom desempenho, mostrar aos meus pais que o dinheiro deles não está indo fora ou a dedicação deles não seria um esforço por nada, mas infelizmente eu tenho que trabalhar e estudar. Já era para eu ter acabado faz tempo, porque eu tenho 22 [anos], mas só deu para eu voltar agora, estou tentando dar o máximo de mim, mas às vezes é puxado, é difícil (Aluno 4, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).*

Para o Aluno 3, não há nenhum benefício em trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Este aluno relata: *“Eu contraí gastrite trabalhando no Banco do Brasil por dois anos. Estresse e comia muito mal. Eu acho que trabalhar não valeu muito a pena até hoje”*. A turma, ao ser perguntada se o trabalho ajuda ou atrapalha nos estudos, foi quase unânime em responder que atrapalha. Apenas dois estudantes afirmaram que o trabalho atrapalha e ajuda ao mesmo tempo. Para um deles, com o trabalho se adquire responsabilidade e atitude; de acordo com o aluno: *“Você fica mais sério, você começa a tratar as coisas com mais seriedade e tem uma visão lá na frente”* (Aluno 7, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).

Foracchi (1977), ao analisar a situação dos estudantes que trabalham, indica que o trabalho é uma condição para o jovem manter-se

como estudante; nesse sentido, a autora afirma que o trabalho tem o conteúdo provisoriamente emancipador. O trabalho amplia as relações e experiências dos jovens, afirmando sua independência em relação à família, porém o trabalho limita a vida dos estudantes, reduzindo as horas de estudo e a dedicação ao curso. Para a autora, o estudante que trabalha é um estudante parcial, pois isso o impede de ser estudante em sentido pleno. O trabalho produz autonomia por meio da remuneração, daí sua aparência de emancipação, mas, na prática, ele é alienador, promovendo a aceitação, por parte do estudante, da realidade tal qual ela se mostra, gerando uma alienação progressiva. O jovem que trabalha tem antecipada a condição do mundo adulto.

A análise de Foracchi (1977) ajuda-nos a compreender o lugar que o trabalho ocupa na vida dos estudantes. O mesmo estudante que argumentou que o trabalho contribuía com os estudos acabou por afirmar que *“o que atrapalha no trabalho, para mim, é que ele é cansativo”* (Grupo Focal Escola Simão Hess). Ou seja, o trabalho, como afirmado, impede o estudante de o ser plenamente. Esta situação é percebida claramente por alguns estudantes. Como nos relatou a Aluna 6: *“[...] eu queria ter mais tempo para me dedicar, fazer um pré-vestibular, que eu tive que desistir no começo do ano porque eu tive que trabalhar. A necessidade fala mais alto, e daí eu mudei para a noite e ficou assim mesmo, mas ano que vem eu quero me dedicar”* (3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess). A visão do Aluno 3, para quem o trabalho deixou marcas negativas (gastrite), também corrobora a análise de Foracchi (1977). Para ele, os benefícios adquiridos com o trabalho são enganosos, pois, no tempo que se passa trabalhando, deixa-se de estudar, deixa-se de construir um futuro melhor, ou seja, na expressão do próprio estudante: *“[...] não vale muito pena, porque o trabalho atrapalhou muitas coisas, ele poderia ter estudado mais para o vestibular e ter sido um profissional muito mais gratificante do que ele é hoje em dia”* (Aluno 3, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess). E concluiu que, se não precisasse trabalhar, ele aproveitaria o tempo para estudar mais, pois ser estudante e trabalhador ao mesmo tempo *“[...] é quase*

*insuportável! Tem vezes que a gente nem vem para aula”* (Aluno 3). Segundo relatos de alguns estudantes da turma, é frequente a falta à aula em função do trabalho, sobretudo pelo cansaço.

Outras falas dos estudantes durante a realização do grupo focal afirmam que o trabalho concorre com os estudos. *“Eu estudo só na folga. Durante a semana não tenho tempo, porque eu saio de casa às 8 horas e volto às 22”* (Aluna 6, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess). *“A vida é muito corrida! Às vezes o pessoal me chama para sair e ficam bravos comigo porque eu não tenho tempo. O pessoal fala: ‘Orra! Tu nunca sais comigo!’ Aí eu falo: ‘Não tenho tempo para sair, a minha vida é bastante corrida’”* (Aluno 7, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).

*Eu não tenho tempo mesmo. Às vezes chega em casa e tem roupa para lavar, tem alguma coisa para fazer. Aí tu nunca tens tempo, realmente, para pegar em um caderno, porque não adianta tu pegar só para folhear e deu! Tu não tens tempo de sentar em uma mesa, pegar os cadernos e os livros; quando tu vês já está na hora de voltar para o trabalho, já acabou! Eu saio do serviço já venho direto para cá, então realmente não tem tempo* (Aluna 4, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).

Além de estudar e trabalhar, os jovens afirmam que usam o tempo livre para fazer atividades físicas, assistir a filmes, namorar, navegar na internet, entre outras atividades. Alguns afirmaram usar o tempo livre para descansar, ou seja, repor as energias em função da vida extenuante que levam. Diversos outros, no seu “tempo livre”, realizam tarefas domésticas, o que nem sempre é reconhecido por eles mesmos como trabalho. Como se vê, a rotina de trabalho e estudo concorre com o lazer dos jovens. Nas palavras do Aluno 7: *“[...] eu me esforço o máximo na semana para chegar no final de semana e aproveitar”*. No que foi contrariado pela Aluna 6: *“[...] que bom que tu podes aproveitar, porque eu trabalho até domingo. Eu trabalho todos os dias, só tenho uma folga na semana, então não sobra muito tempo para descansar”*. Já o

Aluno 3 gostaria de ter mais tempo livre para estudar (3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).

O trabalho também se destacou nesta escola, pois boa parte dos estudantes afirma que após a conclusão do Ensino Médio pretende continuar estudando e trabalhando. Essa opção foi assinalada por mais da metade dos estudantes (57%), enquanto apenas 21% afirmaram a possibilidade de seguir os estudos sem indicar a necessidade de trabalhar. Quando perguntados se tinham um projeto profissional, as respostas aos questionários demonstraram que este é um tema um tanto vago para os jovens. Porém, no Grupo Focal desta escola, foi possível identificar por onde passa a perspectiva dos jovens quanto a esse tema. Os jovens demonstraram interesse em continuar os estudos, arrumar um bom trabalho e constituir família.

*Eu quero fazer uma faculdade, cursar Pedagogia, conseguir um emprego bom, comprar uma casa, montar uma família. Mas primeiro quero fazer uma faculdade e depois fazer pós.*

Mediador: *O que tu consideras um emprego bom?*

*Emprego bom é um emprego que dê um dinheiro a mais, não adianta tu pegar um emprego de 8 horas e ganhar R\$ 1,2 mil, R\$ 1,3 mil. Quero um emprego que me dê, pelo menos, R\$ 4 mil por mês, então, para isso, eu vou fazer faculdade, vou fazer pós. Vou fazer um concurso público na prefeitura, e aí vamos ver o que a vida vai me dizer (Aluna 15).*

*Eu pretendo fazer faculdade de Filosofia, seguir carreira como professora e dedicar o resto da minha vida conhecendo os lugares, viajando. Ter tudo do simples, não ter nada demais e vivendo (Aluna 5).*

*Eu quero, porque eu vou fazer um curso de Enfermagem, eu quero me especializar futuramente, se Deus quiser fazer um concurso público para ganhar um pouquinho melhor, porque o meu serviço ocupa o dia inteiro. Então, eu queria mudar o horário: ou só de manhã ou só de tarde, mais para a noite, senão não tenho tempo para estudar (Aluna 6).*

As falas dos estudantes evidenciam seus desejos e, ao mesmo tem-



po, as dificuldades para concretizá-los, não obstante esses desejos sejam de uma “vida simples”, um “emprego bom” e continuar estudando, o que atesta as dificuldades de sobreviver e de viver uma vida digna na atual sociedade. A Aluna 6 manifestou desejo de fazer o curso de Medicina, “[...] mas, como eu sei que nesse momento é difícil, então eu quero me especializar na área de enfermagem” (3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess). Outros projetos profissionais manifestados, como o de se tornar professor, advogado, engenheiro, os quais exigem curso superior, não têm garantia de se efetivar, pois, como apontam os próprios jovens, “[...] para entrar [na Universidade] tem muita concorrência! Tem gente que estuda anos para isso, não é tão fácil assim. Então eu vou me especializando e com o dinheiro que, se Deus quiser, eu vou conseguir com o trabalho, eu vou tentando pagar o pré-vestibular, eu vou tentando entrar” (Aluna 6, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).

Dos dezesseis estudantes do 3º ano presentes no grupo focal, doze manifestaram o desejo de continuar estudando, porém apenas nove afirmaram ter feito o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Quando perguntados se a escola em que estudam prepara para o vestibular, as respostas obtidas foram: “Definitivamente não. Não sei se todo mundo concorda comigo, mas eu acho que não. Falta muito professor, aí arranjam substitutos que não são preparados para dar aula para gente, arranjam estagiários. Eles não sabem de quase nada, é a mesma coisa que a gente” (Aluna 4). O problema relatado por essa estudante foi corroborado por outros. Além disso, na opinião do Aluno 3, “[...] falta firmeza, falta dinâmica do governo para melhorar a estrutura de ensino”, posição reafirmada pela Aluna 4: “[...] a gente não pode julgar que são só os professores, a gente sabe que eles vêm passando por problemas por causa do governo e acabam prejudicando o nosso ensino”.

Quanto às dificuldades para a inserção no mercado de trabalho, os estudantes destacaram dois aspectos: a dificuldade de horário e a falta de experiência profissional. A dificuldade para compatibilizar estudo e trabalho foi evidenciada por alguns participantes do grupo focal da escola:

Os jovens da Escola Simão Hess:  
entre a necessidade de trabalhar e a desmotivação para estudar

*Eu, que estou estudando à tarde e à noite, fui atrás de emprego, ninguém quer contratar ninguém de manhã. Querem o período inteiro. Qual é o incentivo para o adolescente, para o jovem estudar? Eles não se preocupam com essa parte, a não ser as grandes empresas. Mas, enfim, não tem incentivo, não tem, isso que falta. Na verdade, eu tenho cursos para algumas áreas e ninguém me quer por causa do horário, não tem horário (Aluna 13).*

*Como ela disse, a falta de oportunidade mesmo, eu já mandei currículos para muitos lugares. Eu poderia ter conseguido uns três trabalhos, estava pronto para eu fazer, a única coisa que não batia era o horário, eles queriam uma carga horária muito grande, aí não tem como estudar (Aluno 16).*

Quanto à exigência de experiência para ingresso no mercado de trabalho, os estudantes também identificaram a contradição entre a falta de oportunidades para os iniciantes e a exigência de experiência, como evidencia a fala da Aluna 6:

*Eu acho que a falta de oportunidade; até para ser vendedora tu tens que ter uma experiência, mas se é o teu primeiro emprego como tu vai ter uma experiência? Entendeu? Ninguém quer te dar uma oportunidade, eles querem pegar quem já sabe, para eles não saírem no prejuízo o mês que a pessoa não souber (3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).*

Esta visão também é compartilhada pela Aluna 13:

*Aí é que está: esses dias eu estava trabalhando como vendedora e vi que eles querem [contratar pessoas] com experiência, sendo que a gente é jovem e, na nossa idade, nós estamos procurando emprego, então não temos experiência. Eles não querem dar a oportunidade de ter a experiência, entende? É a falta de oportunidade mesmo, a falta de interesse, falta de levar o jovem para frente, para conseguir entrar com mais facilidade no mercado de trabalho (3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).*

Esta realidade enfrentada pelos estudantes é que acaba por levá-los ao ensino noturno, possibilitando que trabalhem durante o dia ou

mesmo nos finais de semana. Como evidenciamos, essa jornada sobrecarrega cotidianamente os jovens, causando-lhes cansaço e prejuízo nos estudos por conta das faltas frequentes às aulas e, em última instância, reprovação ou abandono da escola. Enfrentando essa jornada exaustiva, os jovens participantes desta pesquisa buscam combinar estudo e trabalho. Esses estudantes reconhecem, ainda que de modo um tanto confuso, a importância dos estudos. *“Hoje em dia, o projeto de futuro é estudar, sem estudo tu não vai a lugar nenhum”* (Aluno 3). *“Para ser gari tem que ter o 2º grau, para ser o servente de uma empresa não precisa ter a 1ª série, então o serviço não depende do estudo, não sei explicar”* (Aluno 1). *“Não só visando às grandes oportunidades de emprego, mas também ao conhecimento pessoal, abranger novos conhecimentos, formas de pesquisa, coisas novas, conhecimento é bem básico”* (Aluno 14, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).

Entretanto, para alguns deles, a importância do conhecimento parece estar mais centrada no campo da formalidade – aquisição do diploma como acesso ao mercado de trabalho ou ainda para continuidade dos estudos – do que no acesso ao conhecimento em si mesmo. *“Não é o ensino da escola em si, aqui, que vai nos levar para frente, mas sim para terminar o 3º ano. Está escrito ali, 3º ano, entendeu? É o papel que vale mais, não vale o conhecimento, o que vale é o papel”* (Aluna 13). *“Não basta só o Ensino Médio, tem que ter a faculdade, pós-graduação, porque o Ensino Médio é só diploma, como ela falou, é só o diploma. Tu tens que ter a preparação para a área de emprego e o conhecimento também”* (Aluna 15, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).

É assim que, na relação com o trabalho, a escola perde o sentido de “adquirir conhecimentos”, já que não permite a inserção do jovem no trabalho como atividade realizadora, mas, ao contrário, obriga-o a aceitar qualquer oportunidade de emprego que lhe garanta subsistência, assumindo o significado de “certificação” necessária ao ingresso no mundo produtivo, como uma credencial para o acesso ao emprego e à renda (Marcassa; Conde, 2017, p. 1.306).

O debate realizado nesse grupo focal evidenciou que boa parte dos estudantes não tem clareza sobre a relação entre os estudos escolares e sua vida cotidiana. Eles também assinalaram que a escola não prepara para o vestibular, tampouco para o mercado de trabalho, o que a escola tem a lhes oferecer “é um papel”, isto é, o diploma, que aparece na visão desses estudantes como uma formalidade necessária, seja para o ingresso no mercado de trabalho, seja para a continuidade dos estudos. Para esses estudantes, portanto, a escola carece de sentido em si mesma, ela é um ritual de passagem, uma burocracia inserida em um sistema que a torna necessária, mas que precariamente se liga aos interesses dos jovens e à apropriação de conhecimento que lhes possibilite o entendimento efetivo do mundo e de si mesmos. De acordo com Marcassa e Conde (2017, p. 1.305):

Com o aumento do desemprego, a formação e a escolaridade têm se tornado requisitos fundamentais à conquista de um lugar no concorrido mercado de trabalho. A “certificação” se transformou em condição de empregabilidade, mesmo quando a função a ser ocupada não necessita de todas as qualificações que o candidato selecionado possui. É parte do jogo ideológico do sistema capitalista ocultar o problema estrutural e convertê-lo em exigência de qualificação do trabalhador, como se a oferta de emprego derivasse da formação do sujeito, e não da demanda produtiva. Quanto maior o número de desempregados, maior é o número de exigências que o empregador pode fazer, mesmo para postos de trabalho considerados simples.

Ainda que os estudantes não se apropriem de forma profunda das relações mais complexas do mundo do trabalho, como demonstrado pelas autoras citadas, eles as vivem na prática, como evidenciaram seus relatos.

O trabalho e a falta de interesse pelos estudos são aspectos que se relacionam com a desmotivação para estudar. Quando perguntados sobre “o que é o estudo para você?”, 68,3% dos estudantes afirmaram que o estudo é preparação para a vida, 21% disseram que é preparação

para o trabalho, 5,5% indicaram que o estudo é um tédio, 3,8% assinalaram que o estudo é algo que lhe satisfaz e 1,1% não soube definir. As respostas obtidas do questionário – de que o estudo é preparação para a vida ou a preparação para o trabalho – não foram confirmadas pelos estudantes nos grupos focais. A diferença entre as respostas dos questionários e os relatos proferidos nos grupos focais provavelmente se deve ao fato de que, nestes últimos, foi possível aprofundar o debate acerca da escola e do sentido atribuído aos estudos em face das condições de vida dos estudantes e da própria escolarização, levando-os a uma reflexão que não seria possível alcançar – ao menos neste nível – com a dinâmica intrínseca ao questionário. Nos grupos focais, como buscamos evidenciar, os estudantes questionaram a escola como espaço de preparação para o trabalho e para a vida e denunciaram a ausência de sentido da escola. Destacamos que 5,5% dos estudantes (ou dez estudantes) acham o estudo tedioso, portanto algo extremamente ruim e desinteressante. Somem-se a estes mais dois estudantes que, apesar de anos frequentando a escola, não conseguiram definir o que o estudo representa para si mesmos. De fato, ao lado do trabalho, a desmotivação para o estudo e a indisciplina foram outros dois pontos que se destacaram na EEB Simão Hess. Diante disso, optamos por realizar um grupo focal na escola acerca deste tema, que será foco de discussão no item a seguir, de forma articulada aos dados dos questionários.

### **Desmotivação para estudar: aparência ou essência?**

Neste tópico, trabalhamos com os dados obtidos nos questionários que, como já anunciado, aplicamos a 196 estudantes no ano de 2014 e também com os dados de um grupo focal realizado no dia 12 de novembro de 2015, com uma turma do 1º ano do Ensino Médio do período matutino, turma esta majoritariamente composta por repetentes. A temática do grupo focal foi a desmotivação para os estudos e a indisciplina em sala de aula.

De acordo com as respostas à questão “que tipo de estudante você é?”, destaca-se que 35,9% dos participantes disseram que geralmente tiram boas notas, mas não gostam de estudar, 27,1% afirmaram ser estudiosos, disciplinados e gostar de estudar, 13,8% se esforçam o mínimo para serem aprovados, 11% afirmaram que vão mal na escola porque têm dificuldades para aprender, 8,3% faltam muito, mas prestam atenção na aula, 2,2% disseram que vão mal na escola por não terem tempo para estudar, 1,7% assinalaram que faltam muito e não se interessam pela escola. Se somarmos os que afirmaram não gostar de estudar ou não se interessar pela escola, os que vão mal na escola e os que se esforçam o mínimo, chegamos a 64,6% dos estudantes. Ressaltamos que, destes, 35,9% afirmaram não gostar de estudar, apesar de tirar boas notas. Estes dados revelam a ideia de escola como um lugar pouco atrativo, chato, o que certamente não é uma exclusividade desta escola, mas de todo um sistema educacional ou mesmo social.

Quando perguntados sobre o que dificulta os estudos dentro da escola, a principal resposta foi a forma como os professores ensinam, com 26,6% das respostas, seguida das dificuldades de aprendizagem, como concentração, memorização e entendimento, com 16,6%. Na sequência, foi apontado o ambiente escolar, em particular situações como barulho, indisciplina e brigas, com 14,3% das respostas, seguido da relação com os colegas e a turma, com 9,7%. A relação com os professores obteve 7,4% das respostas; e a relação com a direção da escola, 2,9%. O grupo focal tematizado – à indisciplina e desmotivação para os estudos – apontou a forma como os professores ensinam e a desmotivação dos professores como dois dos principais fatores para a desmotivação dos estudantes, como veremos adiante.

Quanto aos principais problemas da escola, a falta de interesse dos alunos foi o principal fator destacado, com 19,2% das respostas, seguida da falta de investimento por parte do governo, com 18,6%. A falta de interesse dos alunos, a desmotivação dos professores, a indisciplina em sala de aula e o ensino distante da realidade do estudante

somaram 50,2% das respostas, evidenciando-os como os grandes problema da escola, reflexos do grave problema social e educacional que vivemos, como analisado por Marcassa e Dalmagro (2019).

O desânimo e a desmotivação para os estudos também apareceram como os principais motivos de desistência da escola, correspondendo a 48,9% das respostas, seguidos do trabalho, com 19%, e do envolvimento com álcool e drogas, citado por 16,8% dos participantes. Se os estudantes pudessem mudar algo em sua escola, a estrutura física seria a prioridade para 32,6%, mudar os professores é o desejo de 25,5% e mudar os colegas é o anseio de 10,3%. Esses aspectos ajudam a esclarecer os fatores que levam os estudantes a perder o interesse pelos estudos, entre os quais, novamente, aparecem os professores (questionados pelos estudantes quanto à forma como ensinam e por sua desmotivação, como apontado anteriormente), os colegas (mencionados anteriormente pela indisciplina e as brigas) e a estrutura física da escola (citada anteriormente como falta de investimento por parte do governo).

Como a temática da desmotivação para os estudos por parte de professores e alunos, em particular o desinteresse destes últimos, foi bastante evidenciada nas respostas aos questionários, optamos por realizar nessa escola um grupo focal com a temática “desmotivação e indisciplina”. Destacamos que, para discutir esse tema, definimos em conjunto com a escola uma turma em que esse problema estivesse mais evidenciado e houvesse grande número de repetentes.

Iniciamos o debate questionando se os estudantes tinham interesse pela escola e em que consistia esse interesse. Uma parte deles afirmou não se interessar nem gostar dos estudos, a outra via no estudo uma obrigação e alguns estudantes relataram interesse por um futuro melhor. Em nenhum momento apareceu o gosto pelo estudo; mesmo os que afirmaram estar interessados mencionaram preocupação com o futuro, e não prazer em aprender. Nesse contexto, o debate seguiu questionando os estudantes sobre o porquê de os alunos não terem interesse pelos estudos. A primeira resposta obtida foi “*por ser cansati-*

vo”, proferida por um estudante autodenominado “Trabalhador” (Aluno 25). Segundo os Alunos 17 e 18:

*[...] por ser meio que uma obrigação. Tipo, você só consegue uma coisa melhor se seguir na escola. Se não tem escola, não tem como conseguir uma oportunidade. Acho que por esse fato, de ter a obrigação de passar no Ensino Médio, ter todo esse currículo para ter uma coisa melhor, o que torna o caminho mais difícil e às vezes mais chato e faz pessoas desistirem (Aluno 17).*

*A gente não tem interesse pela escola porque os professores também não têm [...]. Não mostram interesse em dar aula para gente. Tem dias que eles chegam aqui, não dão bom dia, e começam a passar matéria. Eles não fazem a gente querer gostar da aula (Aluna 18, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).*

A obrigação de estudar está ligada à necessidade de conseguir um emprego, ao desejo de ter um futuro melhor, à exigência familiar e à fiscalização por parte do Conselho Tutelar.

Já a relação com os professores foi mais evidenciada no Grupo Focal. Os estudantes mencionaram gostar dos professores que buscam se aproximar de suas realidades, que expressam preocupação com o futuro deles, estudantes, e interesse pelo aprendizado. “A professora de Português ‘é massa’, porque ela faz como se fosse da nossa idade, sabe? Faz as mesmas brincadeiras, essas coisas” (Aluna 22). “Porque ela [a professora de Português] é gente boa, ela é descontraída, ela não foca só na matéria, ela tenta dialogar com a gente. Ela não fica num estudo monótono, enjoativo” (Aluno 19). O mesmo foi dito do professor de Biologia: “Eu tenho interesse na Biologia porque ele está preocupado com o futuro e quer ensinar para a gente bastante coisa” (Aluna 24). “Ele se importa com a gente. [...] Nas aulas, ele não passa um monte de matéria no quadro, ele fala as coisas, ele explica, ele joga palavras, ele muda de assunto do nada, mas explicando a matéria” (Aluna 18).



Discordamos de uma leitura simplista dessas falas, que enxergasse apenas o desejo de brincar no estudante, que evidenciasse tão somente o seu descompromisso, ainda que isso também exista. Entrevemos na fala dos estudantes a busca por um ensino menos monótono, por maior aproximação entre estudantes e professores, por aulas mais criativas e dinâmicas e por compromisso da parte do professor com o aprendizado e o futuro dos alunos.

Como contraponto, foram questionados os professores que não explicam direito, que mostram descaso para com os estudantes e com sua aprendizagem, que não inovam nas formas de ensinar:

*Os professores, eles não explicam. Ele passa, ele resolve a conta, e quando tu pedes ajuda, ele bem assim: "Ah, tá ali o exemplo, faz!" (Aluna 18).*

*Tipo, tem alguns professores que conseguem colocar a matéria em outro caminho, levar de um jeito diferente, que muitas pessoas conseguem mais. Só que muitos não conseguem esse caminho e também não conseguem levar a experiência e a sabedoria para outras pessoas (Aluno 17).*

*[...] a matéria realmente é muito grande. Mas o fato de o professor não explicar direito, isso complica muito a gente aprender. Geralmente é a preguiça também que faz a gente não aprender. Mas o fato de o professor não explicar e a gente não ter vontade [pausa] não colabora (Aluno 19, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).*

Quanto a este aspecto, foi fortemente evidenciado no grupo focal o cansaço e desmotivação dos professores em ensinar:

*[...] eles são muito desmotivados. Eles chegam aqui, não dão bom dia, e vão lá e começam a passar matéria. Eu acho que para ter uma boa aula, ele tem que conversar com a gente. Porque se ele não quer dar aula, a gente também não quer aprender (Aluna 18).*

*Eu já percebi que, quando ela dá aula, ela fica frustrada. Ela toda hora fica olhando no celular. Tipo, doída para bater o sinal, ir embora e acabou (Aluno 17).*

Os jovens da Escola Simão Hess:  
entre a necessidade de trabalhar e a desmotivação para estudar

*A professora que ele mencionou ela realmente faz isso. Mas a gente incomoda demais ela. A turma "avacalha" com ela. Então eu acho que se a gente mudasse, ela mudaria (Aluno 19, 3º EM Noturno, Grupo Focal Escola Simão Hess).*

Os estudantes conseguem compreender que o problema não está apenas neles próprios ou, contrariamente, apenas no professor; antes, chegam a apontar que a postura de um influi na do outro, questão visível em algumas passagens do diálogo que se estabeleceu no grupo focal. Adiante, retomamos esta questão, para indicar que, na base destas falas, encontra-se uma crítica não apenas ao outro ou a si próprio mas sobretudo à escola. Com essas falas não temos, portanto, a intensão de culpar o professor por sua desmotivação em ensinar ou pela monotonia das aulas, pois estes fenômenos se ligam primeiramente ao excesso e à precarização do trabalho docente e à forma escolar engessada na sala de aula, entre outros fatores. Sabemos das exaustivas jornadas de trabalho dos professores, dos baixos salários, das condições de trabalho e carreira, que, sem dúvida, têm ligação direta com os fatos citados pelos estudantes. Essa situação foi também reconhecida por estudantes que, nos grupos focais, demonstraram ter consciência do cansaço dos professores pelo excesso de aulas, pela indisciplina dos alunos, pela ausência de condições materiais para aulas mais dinâmicas, nas quais se inclui o aprisionamento do ensino na sala de aula. Os relatos dos estudantes revelam explicitamente um descontentamento com a forma escolar aprisionada na sala de aula, com a repetição e a memorização, com o ensino mecânico e apartado da vida. Têm, implicitamente, portanto, um questionamento à forma escolar, senão à sociedade mais amplamente.

## Considerações finais

A Escola de Educação Básica Simão José Hess é uma escola singular e, ao mesmo tempo, uma instituição de ensino que reflete o sistema educacional e social do nosso país. Na medida em que a escola não fica

imune ao que ocorre na sociedade em geral, tampouco ao que ocorre à sua volta, a Simão Hess também reflete as transformações ocorridas em Florianópolis, como a urbanização, a migração, a pobreza, o desemprego e o simultâneo trabalho precoce por parte dos jovens. Uma escola nascida como escola de bairro, atendendo à população local, mas que passou a atrair estudantes de diferentes localidades e perfis socioeconômicos após o processo de urbanização e a valorização econômica da região em que se encontra. Uma escola onde coexistem o maior número de migrantes e a maior escolaridade dos pais entre as onze escolas pesquisadas. Atribuímos a maior escolaridade dos pais à proximidade da UFSC e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e à seleção dos moradores na região, decorrente da valorização imobiliária. Já a forte presença de alunos migrantes se liga, de um lado, à proximidade da escola ao bairro Serrinha, um dos destinos da migração ao município atualmente, e ainda à mobilidade que a Universidade confere, atraindo estudantes e professores, cujos filhos passam a frequentar escolas na região.

A condição de trabalho docente na EEB Simão Hess parece ser similar a de tantas outras escolas. Os salários baixos, o excesso de trabalho, a precária condição da escola e uma organização escolar que tende a isolar o professor e a sua matéria. Em face dessa realidade, os professores se esforçam para dar o melhor de si, para ensinar mesmo com adversidades, ao mesmo tempo em que sucumbem diante delas, rendendo-se ao desânimo e à mecanização ou formalização do ensino, ambas situações relatadas pelos estudantes. Entre estes, igualmente, há um enorme esforço para, concomitantemente, estudar e trabalhar, o que demonstra valorização dos estudos, assim como há indisciplina e desmotivação, bem como desconhecimento sobre o lugar dos estudos em suas vidas e no âmbito da sociedade. Compreendemos que estas atitudes aparentemente opostas estão unidas pela realidade que as produz, são expressões distintas de uma mesma condição. Em síntese, o que queremos afirmar a propósito da motivação ou desmotivação, do esforço ou da indisciplina é que lhes atribuir a condição de principal

explicação a respeito do sucesso ou fracasso na escola sem explicar o que as gera não contribui para esclarecer efetivamente a situação.

A pesquisa mostra a importância que o trabalho tem para a condição estudantil. Em sentido mais amplo, para além do abordado neste texto, mas nem por isso ignorado, o trabalho tem peso determinante na condição familiar, no que diz respeito à renda, ao local e às condições de moradia, à escolaridade dos pais, etc. Estas situações exercem influência em cada estudante, nas condições de que dispõem para estudar, no sentido que atribuem ao estudo e aos projetos que vislumbram para o futuro, nas referências culturais exteriores ao ambiente escolar, que moldam a relação do aluno com a escola. Essa situação macro e extraescolar atravessa, portanto, a escola e a condição individual do estudante. Os dados do questionário evidenciaram que a maior parte dos estudantes não se encontra em condição econômica confortável, pois 72,5% deles trabalham ou precisam trabalhar, e 38,2% afirmaram que trabalham e estudam ao mesmo tempo. E, pelo que pudemos observar nos grupos focais, não se trata de trabalhos eventuais ou de curta duração, mas sim de trabalhos de jornada longa, entre 6, 8 e até 10 horas diárias, alguns inclusive nos finais de semana. Estes estudantes têm, portanto, uma tripla jornada. Seus depoimentos evidenciam a antecipação do mundo adulto em sua adolescência e juventude, pelo volume de trabalho e responsabilidades, pela necessidade de ganhar o próprio sustento e pelo pouco tempo efetivo para estudar e divertir-se ou socializar-se mais amplamente. E a restrição atual ao jovem e ao estudante refletir-se-á no adulto.

A destinação da maior parte da energia dos estudantes ao trabalho, e não aos estudos, aliada às dificuldades da escola para efetivamente ensinar, indica que aprender de verdade os conteúdos relevantes para entender e colocar-se no mundo está longe de ser realidade dos estudantes-trabalhadores. A realidade, portanto, indica-nos que a formação para a cidadania, a participação, a autonomia e a criticidade, tão enfatizada nos projetos das escolas, não se constitui de fato o objeti-

vo da instituição escolar ou da sociedade brasileira, antes este objetivo está mais para uma formação precária para o trabalho precário, uma cidadania deteriorada para um país dependente.

Nesse sentido, subjacentes ao enorme esforço dos estudantes com a tripla jornada, observamos ainda ora um desânimo, ora uma conformação e ora um questionamento social, evidenciados em falas que mostram o cansaço, a percepção das dificuldades para realizar seus ideais ou a revolta com a situação política do país e com as condições de ensino na escola. Os estudantes da pesquisa sabem que não estão em condições adequadas de estudo, nem aptos a concorrer a uma vaga na Universidade, ainda que a maioria deseje continuar os estudos após o Ensino Médio. Na prática, porém, poucos acabam por fazê-lo. Os grupos focais nos permitem afirmar a existência de um descontentamento com a escola, com as condições e formas de ensino, pois muitos estudantes estão cientes do estado de degradação em que a escola se encontra e percebem o que a sociedade e o Estado reservam para eles, o trabalho em condições precárias e a marginalização social, ainda que esta percepção conviva com a esperança de “um lugar melhor ao sol”. “O vínculo com a escola, mesmo frágil, é estabelecido em razão de necessidades concretas e das projeções de futuro que jovens trabalhadores elaboram em seus percursos de formação, muitas vezes interrompidos, dentro e fora da escola” (Marcassa; Conde, 2017, p. 1307).

Nossa forma de ler os depoimentos dos estudantes nos remete à análise do papel, da organização e da função da escola na sociedade atual, portanto uma análise da própria sociedade capitalista. Pensamos que estudantes e professores têm papel de sujeitos no processo descrito, ou seja, um papel ativo nos fatores de desmotivação e motivação, disciplina ou indisciplina, porém estes sujeitos precisam ser vistos em meio ao todo social que os conforma, uma vez que estas posturas, comportamentos e condições de trabalho e estudo não são criadas pelos sujeitos isoladamente, mas refletem a totalidade social que as produz tal como são. Dessa maneira, como apontamos, “a forma como os

professores ensinam”, para além das características pessoais de cada professor, de suas condições particulares, tem ampla relação com as condições de trabalho e salário, com a formação do professor, com a forma escolar, etc. Por sua vez, a postura de “indisciplina e desmotivação” dos estudantes, que nos salta aos olhos, precisa ser explicada nos mesmos termos. De igual modo, além das características individuais dos estudantes, a expansão deste fenômeno revela aí uma questão social. Sem a pretensão de aprofundar assunto tão complexo, indicamos apenas que suas raízes devem ser buscadas numa sociedade em crise, que não assegura condições adequadas de vida e de estudo. Os baixos salários, o desemprego ou a expectativa de uma vida inteira pela frente de trabalho árduo, mas sem garantias quanto à qualidade de vida não parecem animadores. Esta situação, que pode não ser claramente consciente, não passa despercebida pelos estudantes, como suas falas deixam entrever. Esta discussão articula-se ainda à necessidade de consolidar hábitos de estudo, de disciplina, de raciocínio abstrato para o êxito escolar. Mas, diante das adversidades escolares e familiares, se estas condições não são criadas, culpabilizar o estudante individualmente é postura leviana ou no mínimo cômoda.

Por fim, apontamos ainda que os dois focos que a pesquisa nesta escola assumiu, qual sejam, os estudantes que trabalham e os estudantes ditos indisciplinados e desmotivados, revelam faces de uma mesma realidade. Em meio a uma sociedade excludente e discriminatória e a um modo de produção explorador, os caminhos do superesforço, como estudar e trabalhar simultaneamente, ou do desânimo e da desmotivação para o estudo e para o trabalho são alternativas que se colocam diante dos indivíduos, alternativas aparentemente opostas como reações a uma mesma realidade. Pensamos ainda que a passagem de uma opção a outra se apresenta ao estudante não apenas em momentos distintos mas simultaneamente. O cansaço decorrente do superesforço causa desânimo, assim como a desmotivação, em dado momento, poderia despertar em outro estudante expectativa e forças para tentar “vencer na vida”, ou agora, ou ano que vem, ou no futuro.

Para Silva (2015, p. 143-144):

São jovens que experimentam, desde muito cedo, a necessidade de garantir a sobrevivência diante de condições de trabalho cada vez mais precárias, dentre as quais o subemprego, que vivem a ameaça constante do desemprego, que têm suas trajetórias escolares interrompidas, que migram em busca de oportunidades de emprego, que convivem com a maternidade/paternidade precoce, que sofrem cobranças por novas qualificações, certificações, experiências e tantas outras credenciais.

Entre a necessidade de trabalhar e a desmotivação para o estudo, o resultado é o que temos conhecido: uma escola de alunos com muitas faltas, diminuição do rendimento escolar e tantos outros elementos que resultam em uma formação precária: formação essa que servirá de certificação para o trabalho simples. Isto é, a face perversa de nossa sociedade expressa na escola.

Nesse sentido, retomamos aqui um debate realizado com os estudantes, no qual perguntamos a eles se a escola formava para a vida, ao que responderam: não. Perguntamos então se ela formava para o trabalho. Igualmente, a resposta foi não. Bom, então ela forma para entrar na Universidade, indagamos. Mas os estudantes também não reconheceram que a escola se voltava para isso. Perguntamos então por que eles iam para a escola? Sua resposta foi: "*pelo diploma*", pelo papel, pela formalidade que a escola representa. De um lado, é preciso reconhecer o afastamento entre a escola e a vida, a falta de sentido que ela tem para o estudante, particularmente para os mais pobres. Para Freitas (2005), a escola tem a função de formar para a exclusão e a subordinação. Não nos parece que este papel da escola seja completamente desconhecido dos estudantes. Some-se a isso a formação para o trabalho precário, no qual cairá grande parte dos estudantes, tal como a esmagadora maioria dos brasileiros. De outro, esta crítica não significa que abordamos a escola como se fosse uma instituição inútil ou sem interesse para a classe trabalhadora. Lutamos para que ela tenha

sentido para cada jovem e para que ela permita à juventude se apropriar da riqueza cultural produzida pela humanidade. Mas sabemos que a mudança da escola vem junto com a mudança da sociedade.

## REFERÊNCIAS

DAMIÃO, Carlos. Patrimônio escolar da Capital que resiste ao tempo. **ND Mais**, [S. l.], 10 nov. 2018. Disponível em: [bit.ly/31OYjKl](http://bit.ly/31OYjKl). Acesso em: 20 set. 2018.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SIMÃO JOSÉ HESS. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, 2010. Mimeo.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 111-114, set./dez. 2005. Disponível em: [bit.ly/2nRjr44](http://bit.ly/2nRjr44). Acesso em: 20 set. 2018.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Franzoni Soraya. Juventude, trabalho e escola em territórios de precariedade social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1296-1313, out./dez. 2017. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n4p1296>.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; DALMAGRO, Sandra Luciana. Juventude pobre e escola: vínculos e fragilidades dessa relação. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni; DALMAGRO, Sandra Luciana. **Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz** – Florianópolis. Florianópolis: UFSC/Em Debate, 2019. p. 391-426.

SILVA, Mariléia Maria da. Entre “Plano B” e “Saídas de Emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. **Trabalho Necessário**, [S. l.], Ano 13, n. 21, p. 142-164, 2015. ISSN: 1808 - 799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i21.p9589>.



# 6

## DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR À REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): O LABORATÓRIO DE AÇÃO EDUCACIONAL EM ATIVIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GETÚLIO VARGAS

Gilberto Nogara Junior  
Adriana D'Agostini  
Rafael Márcio Kretzer

Nosso objetivo neste capítulo é compreender os elementos centrais que impulsionaram a Escola de Educação Básica (EEB) Getúlio Vargas<sup>1</sup> a aderir ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), qual a percepção dos estudantes sobre a implantação do Programa do ponto de vista do conhecimento, da infraestrutura escolar e do atendimento às suas expectativas<sup>2</sup> e qual a relação entre este Programa e a atual Reforma do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> A Escola de Educação Básica Getúlio Vargas está localizada no sopé do maciço do Morro da Cruz (MMC), no bairro Saco dos Limões, em Florianópolis, Santa Catarina.

<sup>2</sup> Atender às expectativas dos jovens é um dos *slogans* das políticas educacionais voltadas a este nível de ensino.

Para alcançar nosso objetivo, a primeira seção deste artigo trata, em linhas gerais, do ProEMI, ou seja, suas principais categorias, objetivos e estruturação. A segunda seção é composta pelos dados da instituição escolar – é a partir desta realidade que surgem os motivos, os fundamentos que levaram a escola à adesão – e pela percepção dos jovens acerca do Programa. Por fim, nas conclusões, traçamos uma breve relação do ProEMI com a atual Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Nossa análise está embasada nos documentos oficiais do Estado e da instituição escolar, assim como nos dados obtidos com a aplicação de 145 questionários aos estudantes do Ensino Médio no ano de 2014, e também com a realização de dois grupos focais (nov./2015) e de uma entrevista com dois estudantes do ProEMI (out./2016).

## O Programa Ensino Médio Inovador

O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Dentre os objetivos expressos nos documentos orientadores do ProEMI (Brasil/MEC/SEB, 2009a, 2009b, 2011, 2013b, 2014a, 2016, 2017a), destacam-se o apoio e o fortalecimento de

[...] propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, **ampliando o tempo dos estudantes na escola** e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que **tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea**. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do **trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia**, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação

Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular (Brasil/MEC/SEB, 2009a, grifos nossos).

A edição atual do ProEMI está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e à Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), sendo regulamentada pela Resolução nº 4 de 25 de outubro de 2016, do Conselho Deliberativo (CD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A nova Resolução do Programa apresenta as seguintes alterações em relação aos documentos orientadores anteriores:

[...] prioridade de atendimento de escolas com nível socioeconômico baixo; inclusão de “Mundo do Trabalho” como campo de integração curricular, termo que substitui “macrocampo” por expressar, de modo mais efetivo, a perspectiva interdisciplinar; retirada de leitura e letramento, por este já estar contemplado no campo de integração curricular “acompanhamento pedagógico”; elevação do valor destinado às escolas rurais e/ou com nível socioeconômico baixo e; elaboração de relatórios de atividades com foco na melhoria da ação de monitoramento (Distrito Federal/SEE, 2016).

Todos os documentos orientadores têm como eixos norteadores o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, editada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional Educação (CNE) para a elaboração do redesenho<sup>3</sup> curricular nas escolas de Ensino Médio, com o objetivo de:

---

<sup>3</sup> A questão curricular – em que pese a mudança terminológica de reestruturação (Brasil/MEC/SEB, 2009, 2011) para redesenho curricular (Brasil/MEC/SEB, 2013, 2014) – continua a fundamentar-se nas categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

[...] disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida (Brasil/MEC/SEB, 2016, p. 3).

Os jovens e suas expectativas, anseios e projetos de vida adquirem centralidade nos documentos orientadores do ProEMI. Argumenta-se que, para atender às demandas juvenis, é preciso flexibilizar o currículo.<sup>4</sup> Desse modo, na aparência, os projetos individuais impõem alterações estruturais, e estas configuram-se como um diferencial, “[...] no sentido de garantir a oferta de atividades que atendam aos interesses dos jovens estudantes e, ao mesmo tempo, fortaleçam processos efetivos de aprendizagens significativas” (Brasil/MEC/SEB, 2017a, p. 3).

Entre os critérios para as escolas aderirem ao programa, consta a “[...] capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes” (Brasil/MEC/SEB, 2017a, p. 6). A ideia de parcerias no campo da formação técnica e profissional e/ou “desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de vivências com o mundo do trabalho” (Brasil/MEC/SEB, 2017a, p. 12) só são possíveis em escolas com jornada ampliada, currículo flexível e programas com repasse de verbas para sua efetivação.

Nesse sentido, o ProEMI foi inovador<sup>5</sup> em relação à Meta 6 do

---

<sup>4</sup> Esta formulação não é novidade; nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil/MEC, 2000), as transformações no mundo do trabalho e o volume de informações decorrentes de novas tecnologias colocam novos critérios para a formação dos cidadãos. Não se trata mais de acumular conhecimentos e impor currículos anacrônicos, e sim de adequar o atendimento a “um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis” (Brasil/MEC, 2000, p. 60). Neste contexto, o Ensino Médio ganha *status* de “novo”, e, no currículo, são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta quatro premissas da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (Delors, 1996, 2010), como eixos estruturantes da educação, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

<sup>5</sup> A experimentação do ProEMI teve início no mesmo ano em que foi apresentado o Projeto de Lei (PL) nº 8.035-C/2010 (substitutivo do Senado Federal ao PL nº 8.035-B/2010, que

PNE (2014-2024), que objetiva oferecer educação em tempo integral a no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica. Segundo dados da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), entre 2009 e 2013, aderiram ao programa 5.189 escolas, totalizando 3.721.725 estudantes.<sup>6</sup> Estima-se que os R\$ 300 milhões injetados pelo MEC no ProEMI durante o biênio 2016/2017 tenham atendido 4,5 milhões<sup>7</sup> de estudantes e 7,3 mil escolas, o que representa, aproximadamente, 65% dos estudantes do Ensino Médio da rede pública.<sup>8</sup>

Em que pese o aumento exponencial do programa – em oito anos o número de escolas aderentes aumentou treze vezes e o número de estudantes atendidos foi multiplicado por quinze<sup>9</sup> –, as atuais medidas em torno do Ensino Médio sinalizam o esgotamento deste programa.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) provocaram<sup>10</sup> alterações substanciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) capazes de condensar “os Ensinos Médios” existentes no Brasil. Outro fator que corrobora esta assertiva é a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

---

“Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências”), no qual constava o aumento gradativo das escolas de Educação Básica em tempo integral. O caráter inovador é relativo ao Ensino Médio, uma vez que, em 2007, fora lançado o Programa Mais Educação para a educação em tempo integral, voltado para o Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Disponível em: [bit.ly/32vfYHk](http://bit.ly/32vfYHk). Acesso em: 24 dez. 2017.

<sup>7</sup> Segundo dados preliminares do Censo Escolar de 2017, são 6.643.661 estudantes no Ensino Médio; a abrangência do ProEMI é de aproximadamente 68% na oferta deste nível de ensino. Sobre o Censo Escolar de 2017, consulte: [bit.ly/2faaSdb](http://bit.ly/2faaSdb). Acesso em: 20 out. 2018.

<sup>8</sup> Segundo o Censo Escolar de 2016, são 6,9 milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio. A rede estadual tem uma participação de 84,8% no total de matrículas do Ensino Médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública. Disponível em: [bit.ly/2kvEzdv](http://bit.ly/2kvEzdv). Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>9</sup> Lançado em 2009, com adesão inicial de 354 escolas e 295.698 estudantes. Disponível em: [bit.ly/32tRO05](http://bit.ly/32tRO05). Acesso em: 29 dez. 2017.

<sup>10</sup> Ainda que a BNCC do Ensino Médio esteja em fase de discussão, já consta no Artigo 35-A da LDB.

Do Programa Ensino Médio Inovador à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): o laboratório de ação educacional em atividade na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas

Tempo Integral (EMTI);<sup>11</sup> segundo o MEC, entre 2017 e 2018, o repasse destinado a este programa alcançou a cifra de R\$ 1,5 bilhão, com previsão de aporte acima de R\$ 920 milhões anuais a partir de 2020.<sup>12</sup> Mudanças estruturais no corpo da principal lei educacional brasileira, somadas à fonte de financiamento para efetivá-las, permitem-nos entrever a fusão dos diferentes formatos e modalidades de Ensino Médio.<sup>13</sup> Senão vejamos dois exemplos: a) do ponto de vista do financiamento, o acesso à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral impossibilita a adesão ao ProEMI; neste caso, cabe às Secretarias Estaduais de Educação decidirem; b) o estabelecimento de ensino que aderir ao EMTI deverá converter-se completamente em escola de Ensino Médio em Tempo Integral ao final de três anos.

## A Escola de Educação Básica Getúlio Vargas e a adesão ao ProEMI

A EEB Getúlio Vargas foi fundada em 1940, pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, com vistas a atender a população da Vila Operária do Sacos dos Limões.<sup>14</sup> A escola oferta Ensino Fundamental, Ensino Médio regular noturno e Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>15</sup> aos

<sup>11</sup> Criada pela Portaria MEC nº 11.145, de 10 de outubro de 2016, após a Medida Provisória nº 746/2016. Com a sanção da Lei nº 13.415/2017, a Portaria MEC nº 11.145/2016 foi substituída pela Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o EMTI.

<sup>12</sup> Disponível em: [bit.ly/2JiGnRt](http://bit.ly/2JiGnRt). Acesso em: 25 dez. 2017.

<sup>13</sup> Fusão, neste caso, não significa homogeneidade. A reforma do Ensino Médio e a BNCC padronizam parte do currículo: permitem às escolas a inserção de temas transversais e abrem a possibilidade de formação técnica e profissional na parte flexibilizada.

<sup>14</sup> Dois anos após a fundação da escola, foi inaugurado, no dia 1º de maio de 1942, “[...] o primeiro conjunto habitacional produzido e entregue pelo extinto Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI) no território nacional” (SZÜCS et al., 2002, p. 2). A construção da vila operária fez parte do processo de expansão da cidade, e os trabalhadores da vila construíram o primeiro aterro da Baía Sul. Ainda hoje é possível ver as marcas e limites deste aterro, os parapeitos vazados de concreto ao longo das avenidas Prefeito Waldemar Vieira e Jorge Lacerda.

<sup>15</sup> A escola aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador desde sua primeira edição, em 2009. Observem ao longo do texto que o Plano de Gestão da instituição é de 2016.

moradores do maciço do Morro da Cruz<sup>16</sup> e de regiões distantes,<sup>17</sup> tais como Campeche, Rio Tavares, Costeira e Carianos. A escola conta com 25 professores efetivos e trinta temporários, entre os quais 63,5% têm formação na área em que atuam, e todos possuem pós-graduação. A Unidade Escolar, segundo dados do Plano de Gestão Escolar,

[...] possui salas mal iluminadas, sem ventilação adequada, com quadros brancos e/ou negros manchados e furados. Os recursos tecnológicos ultrapassados e/ou com problemas. Os poucos condicionadores de ar instalados não podem ser ligados, já que a escola possui uma estrutura elétrica antiga e inadequada à instalação destes aparelhos (EEB Getúlio Vargas, 2016).

A descrição da dimensão física da escola e das condições de sua estrutura é feita de maneira detalhada no Plano de Gestão, o que nos obriga à longa citação:

A escola possui uma área de cerca de 3500 m<sup>2</sup> de área construída compreendendo quatro prédios sendo suas instalações descritas a seguir: Prédio I – térreo, comportando a direção, administração, secretaria, 11 salas de aula, 2 coordenações e sala depósito; Prédio II – compreende auditório, refeitório, cozinha, banheiro adaptado, banheiros masculinos e femininos, sala dos professores, 2 salas de multimeios, sala de coordenação do Programa Educação Integral e sala do Saede [Serviço de Atendimento Educacional Especializado]; Prédio III – 3 salas de aula, Laboratório de Biologia; Prédio IV – 10 salas de aula, sala de material didático, Laboratório de Matemática, sala informatizada, biblioteca, sala de convivência do ProEMI, sala dos professores, coordenação do ProEMI, coordenação dos Anos Finais, banheiros femi-

---

<sup>16</sup> A denominação maciço do Morro da Cruz – etimologicamente – corresponde ao recorte geomorfológico irregular em que se concentra uma população plural em termos geográficos e sociais, numa sucessão de dezessete territórios reconhecidos oficialmente, segundo Dantas (2007). De acordo com o autor, o contingente populacional estimado do MMC é de aproximadamente 30 mil habitantes.

<sup>17</sup> A escola encontra-se num lugar de “passagem” entre o centro da cidade e estes bairros mais distantes, um dos motivos que explicam a presença de estudantes de outros bairros na EEB Getúlio Vargas.

nino e masculino. A cozinha possui boa condição higiênica e fica anexa ao refeitório, contendo bancadas com bancos que suprem as necessidades dos estudantes. No espaço externo tem um parque infantil, 3 quadras poliesportivas (em reforma e colocação de cobertura), quadra de areia, ginásio, horta escolar e uma casa em desuso. A biblioteca com 90 m<sup>2</sup> contém cerca de 10.200 livros didáticos, paradidáticos e literários dispostos em prateleiras, dispõe de cantinho de leitura. Outra atividade desenvolvida é a pesquisa bibliográfica ou *online* já que a mesma possui 2 computadores com internet para uso dos estudantes. A sala informatizada possui 14 computadores com internet, quadro, armários. Todos os outros 3 laboratórios possuem bancadas/mesas e cadeiras/banquetas, quadro, minibiblioteca. O Laboratório de Biologia possui também estufa, 5 microscópios, pia, autolabor, coleção *in vitro*, painéis e vidrarias; o de Química possui pia, reagentes vidrarias e tabelas periódicas; o de Matemática contém diversos jogos pedagógicos e demais materiais didáticos. Os 4 laboratórios recebem educandos de toda a UE [unidade Educacional] mediante agendamento para atividades de pesquisa e aula. Outras considerações: os prédios apresentam diversos problemas na sua estrutura, especialmente de infiltração, que leva à umidade dos ambientes. O prédio mais antigo possui 75 anos. O encanamento também já está bastante danificado. A precariedade do parque infantil põe em risco a integridade física das crianças. Em relação à acessibilidade para portadores de necessidades especiais, o que existe não é regulamentado, visto que as rampas possuem inclinação incoerente e, em algumas salas de aula e no Laboratório de Matemática, não existe acesso à cadeirantes (EEB Getúlio Vargas, 2016).

O processo de sucateamento da estrutura escolar, somado à insuficiência financeira, obriga as escolas a estabelecerem parcerias e a captarem recursos de outras fontes, tais como:

[...] verbas adquiridas pela APP [Associação de pais e Professores] na realização de eventos como festas juninas, rifas e demais contribuições espontâneas. Não sendo suficientes os recursos para a execução de algum evento existem parcerias com órgãos públicos como a UFSC, ou privadas como o co-



mércio local.<sup>18</sup> Esses recursos são destinados para aquisição de material didático-pedagógico visando suprir as necessidades dos profissionais da UE na execução de suas ações educacionais; aquisição de material de consumo básico para proporcionar um ambiente educacional com as qualidades mínimas necessárias para a estadia dos envolvidos, reparos diversos nas instalações físicas da unidade escolar para garantir a segurança e a acessibilidade, proporcionando o desenvolvimento de cursos de formação continuada dos profissionais da escola e a participação em eventos (EEB Getúlio Vargas, 2016).

Uma das ações previstas no Plano de Gestão Escolar é a criação de uma “Associação que possa buscar verbas através de convênios e repasses de recursos governamentais além de contrapartidas de parcerias através da iniciativa privada [...]” (EEB Getúlio Vargas, 2016). A tarefa de tal organização cabe – segundo o documento – aos professores e à direção.

A escola tem como horizonte a gestão democrática, conforme destaca o PPP da instituição, contudo os repasses são insuficientes e a prestação de contas impõe à necessidade de buscar recursos em outras fontes, por meio do estabelecimento de parcerias, o que contribui com o deslocamento das atividades do campo pedagógico para o campo gerencial.

No campo educacional são perceptíveis as mudanças que ocorreram na gestão a partir do novo modelo gerencial adotado para os serviços públicos, notadamente nas instituições escolares. Embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 se refiram à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham, de fato, a uma perspectiva de gestão gerencialista,<sup>19</sup> entre os quais podemos citar o PDE, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEE) e o ProEMI.

---

<sup>18</sup> São parceiros da Escola de Educação Básica Getúlio Vargas: Brasinha Lanches; Gráfica Catambria; Salt Dog Lanches; Ilha Sul Supermercados; Academia Fitness; Restaurante Bem a Jeito. Disponível em: [bit.ly/2MYAhGC](http://bit.ly/2MYAhGC). Acesso em: 27 set. 2016.

<sup>19</sup> Notadamente a Meta 19 do Plano Nacional de Educação. Tema a ser tratado adiante.

Uma das justificativas da escola para a adesão ao ProEMI são os recursos<sup>20</sup> recebidos pelo programa via PDDE, que podem ser empregados:

I – Na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular;

II – Na aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular;

III – No ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos alunos monitores, selecionados a partir de critérios definidos pelas secretarias de educação, que atuarão como auxiliares dos professores na implementação da Proposta de Redesenho Curricular (Brasil/MEC/SEB, 2017a, p. 21).

Como se pode observar, os itens financiáveis se encontram no mesmo rol das demandas destacadas no PGE e na prestação de contas. Em suma, a falta de recursos leva a escola a se auto-organizar e a estabelecer parcerias para suprir necessidades básicas, de modo a continuar funcionando com as condições mínimas necessárias. A possibilidade de obter estes recursos da esfera Federal, no caso, com a adesão ao ProEMI, longe de se afastar de tal lógica, aproxima-se dela, impulsionando as parcerias e os mecanismos de controle e prestação de contas.

Se no âmbito da gestão escolar é possível entrever um afastamento cada vez maior das funções pedagógicas em direção às gerencialistas, na próxima seção, vamos conhecer a experiência pré-definida como inovadora pela ótica dos estudantes.

## O Programa Ensino Médio Inovador e os jovens da Escola Getúlio Vargas

De acordo com os dados obtidos em nossa pesquisa juntos aos estudantes do Ensino Médio da Escola Getúlio Vargas, a maior parte deles

---

<sup>20</sup> Estes recursos variam de acordo com a número de alunos e a jornada escolar adotada pela escola. Por se tratar de um extensa tabela, maiores informações podem ser obtidas no último documento orientador: [bit.ly/2ICFKZZ](https://bit.ly/2ICFKZZ). Acesso em: 20 jun. 2017.

(56,6%) tinha entre 16 e 17 anos de idade. Sobre a questão étnica: 62,8% se declararam branco; 14,5%, mestiços; 12,4%, negros; 4,8%, indígenas, 1,4%, asiático; e 4,1% não se identificaram em nenhuma das opções.

Com relação ao estado de origem, 79,3% dos estudantes são caruarinenses e 66,2% vivem em Florianópolis desde que nasceram. No tocante às condições de moradia, renda e trabalho, nossos dados apontam que: 65,5% dos estudantes moram com os pais (pai e mãe) e 10,3% moram somente com a mãe, o mesmo percentual dos que moram com outros familiares. A renda familiar para 24,8% dos estudantes é de um a dois salários-mínimos; para 18,6%, esta renda é de dois a quatro salários-mínimos; e para 12,4%, entre quatro e seis salários-mínimos.

Outro detalhe em relação à renda familiar é o elevado índice (26,9%) – na realidade, a questão que teve maior número de respostas assinaladas – de estudantes que não souberam responder sobre a renda familiar. Acreditamos que isto decorra do fato de a renda familiar desses estudantes não ser fixa. Esta tese encontra força quando analisamos as profissões de pais e mães, pois 53,7% dos estudantes não especificaram a profissão do pai; e 48,9%, a da mãe.

Dentre as profissões das mães, destacamos os dados mais expressivos: 16,8% são domésticas não remuneradas, 7,6% estavam desempregadas, 6,6% trabalham em serviços gerais, 3,8% são aposentadas e 3,1% têm ocupações elementares, de doméstica e de limpeza. Dentre as profissões dos pais, destacamos que 14% são trabalhadores da área de serviços, 4,1% são militares, 4,1% são aposentados, 3,1% estavam desempregados e 3,1% são profissionais das ciências/intelectuais.

Sobre a inserção no mundo do trabalho, 41,4% dos jovens nunca trabalharam, 36% indicaram que estudam, não trabalham, mas pretendem ou precisam trabalhar, e 36% trabalham.

Quando instados a responder quais eram as atividades fora da escola que mais atrapalhavam os estudos, o trabalho apareceu em 34,6% das respostas – este índice levou em consideração as seguintes ques-

tões: o trabalho (15,7%), o cuidado dos irmãos menores (7,9%) e as atividades domésticas (11%). O trabalho é a segunda<sup>21</sup> principal atividade desses estudantes quando não estão na escola.

Os principais problemas da escola, na percepção dos jovens, são o desinteresse do estudante pela escola (23,3%), a falta de investimento do governo (15,8%), a estrutura precária (13,3%), a violência e a desmotivação, ambas com 10,8%.

Os estudantes que responderam à questão sobre os principais problemas da escola identificaram o Estado como centro visível. Se levarmos em consideração que a falta de investimento do governo (15,8%) está em relação direta com a estrutura precária da escola (13,5%), o Estado aparece como o principal problema da escola, com 29,3% das respostas. Este índice atinge 46,8% se tomarmos como decorrência das políticas públicas voltadas à educação, dentro da lógica mercantilista, a desmotivação dos professores (10,8%) e a falta constante de professores (6,7%). Diante do exposto, não nos causa surpresa, pelo contrário, mostra-se de uma coerência visceral, o fato de, isoladamente, aparecer como principal problema da escola a falta de interesse dos alunos (23,3%). Explica-se<sup>22</sup> – em parte – a falta de interesse.

Os problemas estruturais apontados pela escola em seu Plano de Gestão são os mesmos apontados pelos estudantes. Se o ProEMI é inovador, se visa atender às expectativas juvenis e possibilitar a entrada de recursos na escola, qual a perspectiva dos estudantes sobre o Programa?

Os jovens da EEB Getúlio Vargas têm um entendimento sobre a questão que nos permite compreender alguns elementos que compõem o programa, como por exemplo, o termo inovação. Quando os questionamos sobre o que seria inovação e qual o caráter desta modalidade

<sup>21</sup> Estar com os amigos, presencial ou virtualmente, obteve 46,2% das respostas.

<sup>22</sup> A compilação dos dados feita anteriormente nos mostra que os estudantes identificam o Estado como principal responsável pela precarização da escola. Este elemento – embora insuficiente – é essencial para avançarmos numa perspectiva de totalidade que considere a relação Capital, Estado e Trabalho, aquilo que Mészáros (2008) define como tripé sociometabólico.

para ser considerada inovadora, obtivemos as seguintes respostas:

*Bem, ao meu ver não tem algo inovador. Tipo, umas coisas que mudam foi botar uma aula que agora o nome é esporte, só que é a mesma coisa que seria a educação física. E, no caso, cultura, que teve artesanato, que é a mesma coisa que artes. Quando eu fiz, agora, este ano, tem dança, a gente tinha dança e música, no caso. E, como eu já falei, música é limitado, porque não tem instrumentos. E dança não teve por muito tempo, porque a gente não tinha (Luiz, Entrevista GV, 2016).*

Segundo o estudante Carlos, complementando a fala do estudante Luiz, eles não tiveram dança porque a turma era pequena; nestes casos, não há possibilidade de escolhas, uma vez que:

*Eles [a direção] escolhem cultura e vão para a sala e dividem os alunos. Divide, e metade vai para dança e metade vai para música. A nossa sala não chegou a ter trinta alunos, então com trinta alunos a gente não tem o direito de escolha. A gente foi tudo mandado para a música. Tanto que eu e ele estávamos em dança e fomos mandados para música e não tivemos como questionar. Não teve uma negociação com nada para a gente trocar para dança, foi a turma toda para a música, e ficamos lá. E não é um ambiente que está apto para receber a gente para ter música. Por falta de instrumentos mesmo. Então fica meio vago, a palavra inovador fica meio vaga (Carlos, Entrevista GV, 2016).*

Logo, observa-se que a questão de atender às expectativas dos jovens não passa de artifício retórico pontuado nos documentos. Quando instados a responder se o ProEMI atendia às suas expectativas, obtivemos duas respostas por parte dos estudantes. A primeira sinaliza a falta de recursos:

*Eu acho que não, porque, não é nem por culpa da própria escola, mas é por causa da pouca verba que a escola recebe. Tipo, no caso, quando se fala do EMI para nós é tipo: "Ah, vocês vão ter mais saída de campo, vão ter aulas melhores". No caso, temos música, e só que tem o problema do financeiro.*

*Tipo: “Ah, não dá para comprar todos os instrumentos por falta de dinheiro, não dá, no caso, para ir em qualquer saída de campo por causa do dinheiro”. E porque não é tipo R\$ 25 mil por turma, é no caso R\$ 25 mil para todas as turmas do Ensino Médio. E é só um exemplo, não que seja R\$ 25 mil, no caso. Mas eu vejo isso como o maior problema de não satisfazer [nossas expectativas] (Luiz, Entrevista, GV, 2016).*

A segunda resposta vai além do que pregam os documentos e coloca a questão do conhecimento e da expansão das capacidades humanas, ou seja, não se deve apenas atender às expectativas, deve-se levar os jovens para além delas.

*Ah, o maior problema de satisfazer é que nem ele colocando, tipo, é a falta de interesse. Acho que a partir do momento que você fala pro jovem que uma coisa é possível para ele, fazê-lo correr atrás e chegar lá na frente quebrar a cara e ver que não é possível, acho que deixa ele conturbado para assumir qualquer outro risco de qualquer outra coisa que ele for fazer. Ele não vai querer assumir o mesmo risco. Ele vai, com certeza, pensar duas vezes e desistir na metade do caminho. **Então eu acho que este incentivo deveria ir além, e não só chegar até as expectativas dele, conseguir tirar proveito daquilo e cair fora. Você tem que ir até as expectativas dele e levar ele além, até onde realmente ele conseguir chegar. Então fica meio complicado** (Carlos, Entrevista GV, 2016, grifos nossos).*

A falta de recursos para saídas de campo, melhorias estruturais e maior qualidade para o corpo docente também são elementos que contradizem a retórica documental.<sup>23</sup> No caso das saídas de campo, ora não há recursos para a contratação de transporte, ora é a chuva que impede as saídas a pé.

*[...] aconteceu três vezes esse ano. Nossa turma ficou marcada para sair, ir num projeto e chega na hora não tem como ir*

---

<sup>23</sup> Não se trata de uma análise mecânica, por exemplo: o que está no papel acontece na escola ou vice-versa, pelo contrário. Nossa análise busca a superação da aparência, de como a coisa se apresenta, e neste sentido as falas dos estudantes nos ajudam a compreender a essência da coisa.

[...] *Tipo, se não me engano, foi por causa do transporte. Às vezes estava chovendo e era na UFSC. Era perto, e a gente teria que ir a pé, no caso. Não é muito longe, mas mesmo assim. Se tivesse transporte, ajudava, a gente poderia ir mesmo na chuva (Carlos, Entrevista GV, 2016).*

Com relação ao corpo docente, os estudantes reiteram a falta de professores e a precária estrutura física da escola. Um dos problemas mais visíveis, na avaliação dos estudantes, é a ausência recorrente de professores.

[...] *geralmente, no começo dos anos, sai professor e demora às vezes meses para entrar um outro. É bem ruim isso, às vezes esse mesmo acontecimento empaca o que seria o adicional que iria estudar o vespertino e o matutino. Por tanto tempo que ficou sem professor, tu vais aprender o que tu irias aprender antes, só que no final do ano, basicamente. Aí, às vezes, atrapalha muito (Luiz, Entrevista GV, 2016).*

A longa jornada de trabalho dos professores e a falta de estrutura da escola são elementos que impactam a relação entre professores e estudantes e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

*Alguns professores parecem que estão muito [pausa], eu consigo perceber que eles ficam muito cansados e estressados, e nisso eles acabam dando respostas que, assim, do meu ponto de vista, não me satisfazem. Aí, eu fico mais confuso dentro do assunto do que [pausa] mais por fora, né? Mas com alguns até que a relação é boa. Pode ser também por [pausa], é que nem [pausa], muitas horas de trabalho deixam a pessoa muito irritada, ainda mais tratar, que nem No Ensino Médio, ainda mais tratar com adolescente. Eu sei que é difícil, é uma situação que eu sei, dentro de mim, eu sei que eu sou muito confuso, imagina expressar para fora da pessoa, deve ser pior. Então, acho que, tipo, voltando àqueles critérios básicos, acho que os professores deveriam ter uma hora de descanso maior, porque eu acho que é meio complicado. Tem turma muito cheia, tem turma com 40 alunos. A nossa é pequena, mas tem turma que é muito, então acho que, tipo, é por causa da carga dele, acaba ficando sufocado com isso (Luiz, Entrevista GV, 2016).*

*[a qualidade do ensino no ProEMI] varia bastante, até porque, tipo, do professor [...], até porque os professores têm que dar aula em vários lugares, e a carga deles, tipo, fica muito elevada, aí afeta, querendo ou não, o trabalho. E também acho que tipo [pausa], o caso que acontece, aconteceu bastante, no caso, este ano, foi troca de professor. A gente se acostuma com um tipo de aula e tem que se acostumar com outro. Pode ser diferente, às vezes pode ser melhor que o outro, mas você já estava acostumado e não consegue se adaptar. E vice-versa (Carlos, Entrevista GV, 2016).*

A ampliação do tempo do estudante na escola, ao invés de ser um adicional – conforme salientou o estudante Luiz –, serve como margem temporal para dar conteúdos que porventura não tenham sido dados no tempo “dito” certo.

Sobre a condição estrutural da escola, os estudantes reiteram os elementos expostos no Plano de Gestão da Escola:

*Essa quadra parece que está sendo construída, mas ela já está pronta. É difícil de acreditar, mas ela já está pronta, porque parece que acabou a verba. Supostamente, no começo de tudo, tinha todo o dinheiro para fazê-la, a quadra maravilhosa, mas acabou ficando aquilo. E eu acho que os laboratórios. Uma coisa que seria, tipo, um laboratório para cada matéria: Física, um de Biologia, um de Química, e assim vai. Mas aí, no caso, o Laboratório de Química da escola foi tirado, por causa da aula de dança (Luiz, Entrevista GV, 2016).*

Reitera o outro estudante:

*Porque não tem sala o suficiente, então [...] aí colocaram Biologia junto com Química. Mas mesmo assim, ainda para ser um laboratório para a gente fazer pesquisa, é muito difícil, porque não tem equipamento. Não tem equipamento, não tem nada, mas uma sala que tem alguns exemplos, tipo os animais em conservante, no caso de Biologia, e alguns elementos para fazer alguma coisa de Química, que o nosso professor mesmo que traz por conta própria para fazer, porque a escola não tem. Eu diria que é precário (Carlos, Entrevista GV, 2016).*



Para além da quadra, da falta de espaço físico e das condições de trabalho que não permitem ao professor de Química usar o laboratório, os estudantes enfrentam desafios que contribuem com o seu afastamento da escola, como por exemplo, a higiene e violência.

*Até pela infraestrutura: nossos banheiros, tipo, quase todos, três ou quatro têm portas, no masculino. Três ou quatro têm portas, alguns não funcionam a descarga, aí fica o cheiro incomodando. Até mesmo o piso que às vezes falta, então [...] acho que um, para você ficar num lugar ele tem que ser no mínimo agradável [...] para mim ela [a escola] não está agradável. Mas não só pela forma estrutural, mas porque, tipo, acho que isso também influencia na violência. A violência na escola tende só a aumentar. Por mim, porque, tipo, hoje as pessoas elas não ficam mais, tipo, por [pausa], elas ficam na escola para fazer amizades, começam a criar inimigos para ver quem é melhor (Carlos, Entrevista GV, 2016).*

Destacamos, no início desta seção, que o Estado é o centro visível, ou seja, que as respostas dos estudantes, se tomadas de modo fragmentado, não nos permitem ultrapassar a esfera fenomênica do problema. Outro ponto a ser considerado, para além da relação no interior da escola, são os impactos da jornada ampliada para estudantes que precisam trabalhar.

*No caso, tipo, eles [os estudantes] ficariam mais na escola, sim, mas muitas vezes contra a vontade. Por pressão dos pais, essas coisas. Eu, às vezes, tipo, afasta muito dependendo do aluno, por conta de que, tipo: "Ah, precisa ajudar em casa", então não vou poder estudar no EMI. Aí, no caso, vai estudar à noite, e, muitas vezes, à noite, geralmente, que eu vejo pelo menos, nas escolas o ensino é muito, muito ruim. Mas não em todas é claro. Ó, tipo, limita muito o futuro do aluno (Carlos, Entrevista GV, 2016).*

*[...] em vez de eu estar fazendo EMI, eu poderia estar trabalhando. O trabalho, no caso, seria melhor, porque eu estou perdendo tempo na escola, que nem quando há falta de professor, eu vou e fico sem aula. Eu fico sem aula nesse dia, estou perdendo esse dia, e eu poderia estar trabalhando. São*

Do Programa Ensino Médio Inovador à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): o laboratório de ação educacional em atividade na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas

*dois dias na semana, então, se eu pegar um trabalho, mesmo que eu tenha folga em um dia da semana e trabalhando no sábado, eu vou perder uma aula. Então eu fico prejudicado em um e no outro. Então eu acho que isso aí deveria dar uma assistência para a gente, pelo menos um simulado de como seria trabalhar. Preparar você, depois que você sair da escola, você não vai só para a faculdade, você vai ter que ir para a faculdade e trabalhar. Porque, se você não fosse fazer isso, você estaria numa escola particular, seu pai bancaria seus estudos. Então isso entra numa situação muito complicada (Luiz, Entrevista GV, 2016).*

Do ponto de vista da infraestrutura escolar – tanto a física quanto a relativa às condições de trabalho docente –, do conhecimento e das expectativas juvenis, o Programa Ensino Médio Inovador, conforme é possível depreender dos documentos escolares e das falas dos estudantes, não foi inovador. Mas então qual é, de fato, o caráter inovador do Ensino Médio Inovador?

## Conclusão

Defendemos a ideia de que a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) é uma constante do PL nº 6.840, de 27 de novembro de 2013 (Brasil, 2013a) e se configura no vértice de políticas e programas educacionais em andamento no Brasil nas duas últimas décadas. Paralelamente a este processo, que, para tornar-se lei, deve passar pelas instâncias do Estado e, portanto, levar em consideração a conjuntura político-econômica, os programas implementados via adesão, como por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador (Brasil/MEC/SEB, 2009a, 2009b, 2011, 2013b, 2014a, 2017a), conformam-se a uma das frentes experimentais que o Estado brasileiro usa, no sentido propalado pelo Banco Mundial, para “Tirar proveito do laboratório de ação educacional brasileiro.”<sup>24</sup> (World Bank, 2010, p. 7). Programas

<sup>24</sup> “Tirar proveito do laboratório de ação educacional brasileiro” (World Bank, 2010) significa a promoção de experiências, testes e inovações nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

via adesão são experimentos isolados, sem força de lei e servem de termômetro a fim de mensurar determinadas experiências.<sup>25</sup> Flexibilização curricular, ampliação do tempo do estudante na escola, parcerias público-privadas, ideia de vocação e escolha e, principalmente, tornar a escola atraente aos jovens são categorias e ideias-chave presentes regularmente nas duas frentes assinaladas, notadamente nos documentos norteadores do ProEMI, e demonstradas empiricamente na escola pesquisada.

Nossa assertiva foi corroborada pela análise do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria nº 727, de 13 de maio de 2017), que objetiva apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de Ensino Médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal (Brasil, 2017c). As escolas indicadas pelas Secretarias Estaduais de Educação devem responder a critérios de elegibilidade que considerem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Nível Socioeconômico (Inse) da população a ser atendida – critérios estes também consoantes às adesões ao ProEMI –, bem como escolas que já tenham jornada ampliada de 2,1 mil minutos semanais, ou seja, a mesma carga horária do ProEMI,

Estes critérios não foram escolhidos aleatoriamente; as alterações do novo Ensino Médio ainda estão longe de alcançar sua máxima capacidade, e, quando isso ocorrer, os impactos sobre a formação e a disponibilidade deste nível de ensino aos estudantes serão profundamente alterados, haja vista o art. 12 da Portaria nº 727/2017 (Brasil, 2017c), que, ao longo dos seus parágrafos e incisos, trata do estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada,<sup>26</sup> obriga as escolas a encerrar a oferta do Ensino Fundamental, do Ensino Médio regular noturno e a

---

<sup>25</sup> Os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o documento *Estratégias para a Educação 2010-2020*, do Banco Mundial (World Bank, 2011), foram analisados na pesquisa de mestrado de Gilberto Nogara Júnior (2015).

<sup>26</sup> No caso de Santa Catarina, a parceria é estabelecida com o Instituto Ayrton Senna, apoiado pelo Instituto Natura, a Capes, o Movimento Santa Catarina pela Educação, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Federação das Indústrias de Santa Catarina (Fiesc).

Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>27</sup> e a substituir os gestores<sup>28</sup> caso não se cumpram as determinações da Portaria.

Portanto, a escola pesquisada é uma das experiências de mudança no Ensino Médio que antecederam a reforma propriamente dita. No plano da gestão e da organização da escola, foram constatadas, ao longo do artigo, várias alterações/ inovações voltadas à perspectiva gerencialista e privatista das escolas públicas. Já no campo pedagógico e da perspectiva dos estudantes, os dados demonstram insatisfação, precariedade e agravamento dos problemas sociais, que acabam por expulsar parte dos jovens de seu processo de escolarização.

---

<sup>27</sup> Assim diz o § 8º do art. 12 da Portaria nº 727/2017: “§ 8º - No caso de, ao iniciar sua participação, a escola atender os anos finais do Ensino Fundamental, ao ensino noturno ou à educação de jovens e adultos – EJA, o plano de trabalho apresentado pela SEE deverá prever uma estrutura de gestão dedicada especificamente ao EMTI, visando à conversão completa do estabelecimento ao Ensino Médio em tempo integral no final de três anos de implementação.” (Brasil, 2017).

<sup>28</sup> O processo de implementação do novo Ensino Médio é constantemente avaliado e deve possibilitar a formação continuada e a possível substituição dos gestores – conforme estabelece o Inciso IV do art. 12 da Portaria nº 727/2017 –, em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação: “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” (Brasil, 2014, grifos nossos). A visibilidade dada à gestão democrática, com metas e estratégias próprias, vem acompanhada do par critérios técnicos de mérito e desempenho. A ideia de mérito e desempenho ganha contornos melhores definidos quando confrontada com documentos específicos, como por exemplo, a Portaria nº 727/2017. A jornada em tempo integral e os desafios de sua implementação, principalmente os condicionantes de transformação dos estabelecimentos de ensino única e exclusivamente destinados ao Ensino Médio em Tempo Integral após o terceiro ano de implantação, têm o potencial de gerar conflitos e de quebrar o vínculo da escola com a comunidade escolar, seja pelo fim do Ensino Médio regular noturno, seja por ter que encerrar a oferta do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a proposta pedagógica do EMTI se sobrepõe à relação escola-comunidade e à proposta pedagógica da escola, cabendo ao gestor escolar agir de acordo com os critérios técnicos de mérito e desempenho constantes na Portaria. Ao mesmo tempo em que se evidencia a gestão democrática, a ela são atreladas palavras-chave aparentemente neutras, mas que, quando confrontadas com outros documentos, evidenciam sua racionalidade política. A possibilidade de substituição de gestores evocando a Meta que trata sobre gestão democrática significa não somente uma estratégia ardilosa mas, sobremaneira, o combate à expressão da luta de classes nos documentos das políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL (Constituição [1988]). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [bit.ly/2ZnME4F](http://bit.ly/2ZnME4F). Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [bit.ly/1d40CY4](http://bit.ly/1d40CY4). Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. [S. l.: s. n.], 2000. Disponível em: [bit.ly/1KAXI4S](http://bit.ly/1KAXI4S). Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões e princípios. [S. l.]: MEC, [2008]. Disponível em: [bit.ly/2iERLf7](http://bit.ly/2iERLf7). Acesso em: 19 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.: s. n.], abr. 2009a. Disponível em: [bit.ly/1nHrC75](http://bit.ly/1nHrC75). Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.: s. n.], 2009b. Disponível em: [bit.ly/1nHrC75](http://bit.ly/1nHrC75). Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: [bit.ly/2k9DlJB](http://bit.ly/2k9DlJB). Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 31 jan. 2012. Disponível em: [bit.ly/2lG61zl](http://bit.ly/2lG61zl). Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a

Do Programa Ensino Médio Inovador à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): o laboratório de ação educacional em atividade na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Autor: Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2013a. Disponível em: [bit.ly/2oX2Xbd](http://bit.ly/2oX2Xbd). Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.: s. n.], 2013b. Disponível em: [bit.ly/2kmqxfj](http://bit.ly/2kmqxfj). Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.: s. n.], 2014a. Disponível em: [bit.ly/2kbr8QU](http://bit.ly/2kbr8QU). Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014b. Disponível em: [bit.ly/1LRh3gh](http://bit.ly/1LRh3gh). Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. [S. l.: s. n.], out. 2016. Disponível em: [bit.ly/2lCFKZZ](http://bit.ly/2lCFKZZ). Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. [S. l.: s. n.], 2017a. Disponível em: [bit.ly/2msx895](http://bit.ly/2msx895). Acesso em: 26 de ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Do Programa Ensino Médio Inovador à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): o laboratório de ação educacional em atividade na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017b. Disponível em: [bit.ly/2nzCRd7](http://bit.ly/2nzCRd7). Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727, de 13 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, nº 113, p. 9-11, 14 jun. 2017c. Disponível em: [bit.ly/32wASpG](http://bit.ly/32wASpG). Acesso em: 15 maio 2017.

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do maciço do Morro da Cruz. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007. Disponível em: [bit.ly/32wBkEo](http://bit.ly/32wBkEo). Acesso em: 11 jan. 2015.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Programa Ensino Médio Inovador – PRoEMI – 2016-2017. **SEEDF**, [S. l.], 7 nov. 2016. Disponível em: [bit.ly/32AyJt3](http://bit.ly/32AyJt3). Acesso em: 22 dez. 2017.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GETÚLIO VARGAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, 2015. Disponível em: [bit.ly/2BniTGr](http://bit.ly/2BniTGr). Acesso em: 20 jun. 2016.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GETÚLIO VARGAS. **Plano de Gestão 2016/2019**. Florianópolis, 2016. Disponível em: [bit.ly/2OWzfxs](http://bit.ly/2OWzfxs). Acesso em: 10 out. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGARA JÚNIOR, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM)**:

rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SZÜCS, Carolina P.; TRIVELLA, Luciana A.; SOUZA, Marina E. F. Preservando o patrimônio da Vila Operária dos Sacos dos Limões. In: SEMINÁRIO DO.CO.MO.MO BRASIL, 5. São Carlos/SP, 2003. **Anais** [...]. São Carlos/SP: SAP-EESC-USP, 2003. v. 1. p. 1-10. Disponível em: [bit.ly/32EzktC](http://bit.ly/32EzktC). Acesso em: 21 maio 2016.

WORLD BANK. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos**. Sumário executivo. Washington, DC: 2010. Disponível em: [bit.ly/2MQixgE](http://bit.ly/2MQixgE). Acesso em: 1º set. 2017.

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development**. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: 2011. Disponível em: [bit.ly/33GJYQJ](http://bit.ly/33GJYQJ). Acesso em: 26 jul. 2016.



# 7

## A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA NO TERRITÓRIO E NA ESCOLA: O CASO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA TEODORO VIEIRA

Célia Regina Vendramini  
Elisete Gesser Della Giustina Da Correggio  
Carmen Caroline Machado

**A**presentamos neste texto uma análise acerca da relação do estudante com a escola, o território, o trabalho e a cultura, considerando a particularidade dos adolescentes e jovens que estudam na Escola de Educação Básica (EEB) Hilda Teodoro Vieira, no município de Florianópolis/SC. Partimos do pressuposto de que a relação do estudante com a escola só pode ser descortinada considerando o território em que vive, as suas condições de vida e de sua família, o trabalho de seus pais e o próprio trabalho precoce destes adolescentes e jovens, que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

Com base na aplicação de questionários, realização de grupos focais e entrevistas com estudantes da escola,<sup>1</sup> a temática da violência e

---

<sup>1</sup> Foram aplicados questionários a 76 estudantes de duas turmas do 7º e do 8º ano do Ensino Fundamental, dos turnos matutino e vespertino, além de dois grupos focais com as mesmas turmas e entrevistas com três jovens da escola, bem como análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Hilda Teodoro Vieira, do Projeto de Gestão e de dados disponíveis na Secretaria Estadual de Educação.

da indisciplina no contexto escolar se revelou e ganhou destaque nas respostas, sendo este, portanto, o principal aspecto abordado nos grupos focais. Os estudantes indicaram que o principal problema da escola é a indisciplina em sala de aula, conforme analisaremos no desenvolvimento do texto.

A Escola Hilda Teodoro Vieira faz parte de um conjunto de escolas municipais e estaduais que atendem crianças, adolescentes e jovens que moram na região e no entorno do maciço do Morro da Cruz (MMC), localizado na área central da cidade de Florianópolis. Apesar de sua localização, esse território é considerado como periférico, quando são levados em consideração os assentamentos precários, a falta de infraestrutura e a escassez ou ausência de serviços públicos.

Para Vilson Groh (2009), liderança religiosa e morador do maciço, o que temos é uma cidade dentro de outra cidade. A cidade do morro é invisível. Na verdade, ela é a cidade que produz a riqueza, porém a socialização do acesso a direitos não chega para este lado da população.

Essa “cidade irregular” é composta por cerca de dezoito comunidades. No ano de 1999, onze associações de moradores dessa localidade se juntaram para tentar buscar, em conjunto, soluções para os problemas enfrentados pela comunidade, formando assim o Fórum do maciço do Morro da Cruz (FMMC).<sup>2</sup>

Considerando a situação precária e muitas vezes de risco das moradias que compõem o maciço, procuramos compreender quem são as pessoas que habitam o território e quais foram os motivos que as levaram a mover-se para lá. Conforme Tomás e Scheibe (2015), a área do maciço começou a ser ocupada por volta do século XVIII, principalmente por pessoas que estavam à margem da sociedade na época. Esse processo ocorreu lentamente e de forma dispersa durante os dois séculos seguintes.

---

<sup>2</sup> Sobre o FMMC, particularmente sobre a Comissão de Educação, recomendamos a tese de Dantas (2012).

Na década de 1910, essa realidade começou a se transformar, e a ocupação se tornou mais expressiva; uma vez que acontecia em Florianópolis um movimento de “embelezamento” da cidade, os pobres, indesejados pela sociedade da época, foram destinados a locais mais afastados, como morros e lugares que não possuíam infraestrutura. Desse momento em diante, diferentes processos do “progresso” da cidade trouxeram até Florianópolis novos habitantes, que, por não terem onde se estabelecer, acabavam por ir morar nessas encostas, como, por exemplo, os trabalhadores que se deslocaram de outras localidades para a construção da ponte Hercílio Luz e ficaram na região após o término da construção. Outro exemplo é a vinda de um grande fluxo de migrantes do interior do estado e das zonas rurais em busca de emprego, principalmente na construção civil, que, por falta de opção de aluguel de casas a preços acessíveis, acabavam indo para a região do maciço, onde podiam se estabelecer a preços mais acessíveis ou até adquirir a própria casa.

Observamos, na atualidade, um novo fluxo de migrantes, provenientes em grande parte das regiões Nordeste e Norte do país. De acordo com o Cadastro Único de Florianópolis (2016), das 54.980 famílias inscritas em programas sociais do Governo Federal, 28.689 são migrantes, dentre os quais 11.298 nascidos em Santa Catarina, 17.386 vindos de outros estados do país e 527 de outros países. Observamos, não apenas em Florianópolis mas no país e no mundo, um intenso e crescente movimento migratório, em que trabalhadores se movem para diferentes direções, em condições cada vez mais inseguras e precárias, tornando-se disponíveis “[...] a qualquer hora, em qualquer lugar, seja qual for o ramo produtivo, o contrato, o salário pago, as condições e exigências de trabalho, bem como a língua e a cultura do novo local de trabalho e moradia” (Vendramini, 2018, p. 239)

O principal território atendido pela Escola Hilda Teodoro Vieira, conforme dados obtidos por meio de questionários aplicados aos estudantes, é o Morro da Penitenciária, seguido do Morro do Horácio e da Serrinha, todos localizados nos limites do maciço do Morro da Cruz.

Para compreender este território, especificamente em sua relação com a universalidade, lançamos mão da categoria “*desenvolvimento geográfico desigual*”,<sup>3</sup> desenvolvida por David Harvey (1996). Esta categoria apreende a extrema desigualdade social e territorial no contexto da divisão internacional do trabalho, indicando o antagonismo entre centro e periferia, entre espaços organizados, que contam com pavimentação, coleta de lixo, rede de esgoto, postos de saúde, instituições escolares e transporte, e espaços desprovidos de toda estrutura urbana e esquecidos pelas políticas sociais.

De acordo com Milton Santos (1999), cada lugar é a expressão concreta da universalidade, na qual os homens constroem as suas vidas socialmente. O espaço, na sociedade burguesa, é o espaço do capital, de sua constituição, afirmação e negação. Portanto, a categoria totalidade é chave para a compreensão do processo com que os lugares se criam e se renovam a cada movimento da sociedade. O motor desse movimento é a divisão do trabalho, encarregada, a cada cisão da totalidade, de transportar aos lugares um novo conteúdo, novos significados e um novo sentido.

Para Quaini (1979), as relações homem-território são historicamente determinadas (dizem respeito ao modo de produção capitalista), portanto não podem ser tomadas como condições naturais e eternas da troca orgânica entre homem e natureza. Nessa direção, procura superar a dissociação entre história e natureza considerando simultaneamente a relação do homem com a natureza e do homem com o homem mediada pelo trabalho.

Considerando que o território não é neutro nem pacífico, visto que estamos tratando da sociedade capitalista, centrada no antagonismo entre capital e trabalho, ele se constitui como espaço de tensão, confli-

---

<sup>3</sup> Para Harvey (1996, p. 295), as diferenças espaciais e ecológicas são constituídas e constitutivas de processos socioecológicos e político-econômicos. Diferença e alteridade são produzidas em espaços através da lógica de investimento desigual do capital, proliferando divisões geográficas do trabalho, com crescente segmentação de atividades produtivas e aumento da distinção social.

to e luta; não é estático, mas sim sujeito ao processo histórico e à ação humana. Algumas destas tensões podem ser observadas nos relatos dos estudantes, ao revelarem a violência no território onde vivem e nas relações sociais em que estão envolvidos, assim como no interior da escola, na relação entre os estudantes e os seus colegas e também entre estudantes, professores e direção, na denúncia ao racismo, à xenofobia, ao preconceito e a variadas formas de discriminação. A forma de se rebelarem passa pela indisciplina, por comportamentos agressivos e confronto às normas da escola, entre outros meios de expressão.

Tais questões serão analisadas a seguir, considerando a realidade de vida e trabalho dos adolescentes e jovens, assim como sua relação com a escola, principalmente os que habitam os territórios do Morro da Penitenciária, do Morro do Horácio e da Serrinha, no maciço do Morro da Cruz.

## **A situação dos adolescentes e jovens da periferia e sua relação com a escola**

Buscamos conhecer os jovens do território do maciço do Morro da Cruz que frequentam as escolas públicas da região. Muitas são as características em comum entre os adolescentes e jovens que vivem nas regiões periféricas de Florianópolis e estudam em escolas públicas, principalmente aquelas relacionadas às suas condições materiais de vida, bem como as culturais e simbólicas. Contudo, faz-se necessário olhar para a particularidade dos estudantes que frequentam a Escola Hilda Teodoro Vieira, localizada no bairro Trindade, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Os estudantes que participaram da pesquisa (7º e 8º anos do Ensino Fundamental) são, em sua maioria, do sexo feminino (50%, sendo 44% do sexo masculino e 4% não responderam); 47,4% consideram-se brancos, 19,7% mestiços, 14,5% negros, 3,9% indígenas e 14,5% não se definiram ou não responderam. Considerando que são adolescentes

dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 93,3% são menores de 15 anos e 6,6% têm exatos 15 anos.

Os estudantes são oriundos dos bairros Trindade (67,7%), Agrônômica (24,2%), Saco Grande (3,2%), Centro (1,6%) e outros (1,6%). Nesses bairros estão localizadas algumas comunidades pertencentes ao maciço do Morro da Cruz. É justamente no bairro Trindade que se situa o território do Morro da Penitenciária (onde habitam em torno de 50% dos estudantes da escola).

Diversos estudantes não identificaram o local em que vivem, informando genericamente o bairro ou sua rua principal, o que denota o problema de regulamentação das ruas onde esses estudantes moram e também o problema do preconceito e do medo que enfrentam ao se identificarem como moradores do morro ou da comunidade.

Nas entrevistas individuais que realizamos, os estudantes dessa escola indicaram que se relacionam bem com os vizinhos de suas comunidades, com exceção de um entrevistado, que afirmou não gostar de subir o morro para visitar os parentes, mas que vai até lá por causa de seus pais. Já nos grupos focais, quando perguntados sobre o local em que moravam, muitos estudantes denunciaram o preconceito sofrido por quem mora no morro, tanto dentro da escola como fora dela, e ainda outros problemas enfrentados nas comunidades, como a violência e o tráfico de drogas.

Pela proximidade com a escola e também por razões de ordem material, 64% dos estudantes pesquisados indicaram que fazem o trajeto casa-escola caminhando, 25,3% utilizam ônibus e apenas 10,7% vão de carro. Em conversas havidas durante o período de levantamento de dados na escola, alguns professores nos relataram que em dias de chuva o índice de faltas é elevado, principalmente devido às condições do terreno e à localização das casas dos estudantes. Pudemos comprovar essa situação por ocasião de uma visita a essas comunidades, juntamente com uma equipe de professores e a direção da escola. Observamos a dificuldade de acesso e de circulação nas regiões mais altas do Morro

da Penitenciária, onde, muitas vezes, até o trajeto “a pé” é difícil, por conta da inclinação do terreno, do barro, da lama, da sujeira e do solo escorregadio.<sup>4</sup>

Segundo dados coletados por meio de questionário, 60% dos estudantes do 7º e do 8º ano informaram que nasceram em Florianópolis e 40% migraram com suas famílias para a cidade, dos quais 22,4% já moraram no campo. No aprofundamento da pesquisa sobre migrantes de segunda geração realizada nessa escola,<sup>5</sup> constatamos que 66,4% dos pais dos estudantes matriculados são migrantes, grande parte deles proveniente do interior do estado de Santa Catarina e de outras cidades da região Sul do país.

Essa informação sobre a migração se torna relevante quando buscamos compreender o histórico e a condição de vida das famílias, mesmo das que já se instalaram na cidade há mais tempo, que convivem ou conviveram com situações de trabalho precárias e desvalorizadas, associadas ao preconceito e à xenofobia. Conforme estudo de Ferreira-Batista (2011) sobre o tema do trabalho infantil, a decisão de migrar é motivada pela busca de melhorias na renda familiar, e estas estão relacionadas à adaptação e ao tempo de residência na região de destino. Contudo, quando comparados com a ascensão das famílias não migrantes, os avanços das famílias migrantes não conseguem alcançar o mesmo patamar.

Pelos dados coletados em nossa pesquisa, verificamos que as condições sociais e econômicas no território pouco têm se alterado ao longo da história. Tomamos como uma das referências a renda familiar dos estudantes e as ocupações profissionais dos familiares e dos pró-

---

<sup>4</sup> A caminhada aos locais onde vivem os estudantes era uma prática comum na escola, especialmente no início de cada ano letivo, e foi estabelecida no Projeto Político-Pedagógico, permitindo aos professores conhecer a realidade em que vivem seus alunos, bem como fazer contato com eles (fora da escola) e com suas famílias.

<sup>5</sup> Dados da pesquisa na EEB Hilda Teodoro Vieira sobre migrantes de Segunda Geração. Coleta realizada nas fichas de matrícula dos estudantes do Ensino Fundamental I e II, no ano de 2015.

prios jovens. Embora apenas 10,5% dos estudantes tenham indicado que trabalham, quando questionados sobre as atividades fora da escola, 18,9% informaram que ajudam em casa e 4,1% que trabalham. Além disso, 14,5% consideram que o trabalho, o cuidado dos irmãos menores e as atividades domésticas são os fatores que mais atrapalham os estudos.

Abaixo, apresentamos alguns relatos dos grupos focais realizados com os estudantes do 7º e do 8º ano:

Entrevistadora 2: *Alguém trabalha fora de casa?*

Aluno 10: *Ajudo meus tios a construir.*

Entrevistadora 2: *O que você faz?*

Aluno 10: *Eu encho o balde para fazer cimento.*

Aluna 7: *Eu cuido de uma menina pequenininha.*

Entrevistadora 2: *Quantos anos ela tem?*

Aluna 7: *Ela tem um ano.*

Entrevistadora 2: *Todo dia você cuida dela?*

Aluna 7: *Não, só às quintas-feiras.*

Entrevistadora 2: *E o trabalho? Tem gente que desiste da escola para trabalhar?*

Aluna 1: *Sim.*

Entrevistadora 2: *Vocês conhecem alguém?*

Aluno 8: *Eu conheço. Um menino que estudava aqui ano passado, à noite, não estuda mais porque está trabalhando.*

Entrevistadora 2: *E o que ele está fazendo?*

Aluno 8: *Ele trabalha de vendedor no shopping.*

(Grupos Focais, 7º e 8º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).

Observamos que o trabalho é uma realidade na vida dos estudantes, seja na forma de “ajuda” aos adultos, nos serviços domésticos, no cuidado dos irmãos ou de outros menores, seja no trabalho precoce remunerado. Segundo Vendramini, Marcassa, Tilton e Conde (2017), o trabalho se faz presente entre os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e não apenas entre os do Ensino Médio, especialmente em trabalhos não formais e domésticos:



O que se vê é que o trabalho realizado no âmbito familiar, sem salário e jornada de trabalho definidos, é facilmente confundido com “ajuda” e muitas vezes recebe a conotação de atividade educativa. Mas, para compreender a atividade de “ajuda”, é necessário ir além da aparência, pois ela está conectada à totalidade das formas de produção ou escoamento de mercadorias, sendo, portanto, parte constitutiva da produção de capital, ainda que não diretamente nestas atividades. Para exemplificar, podemos identificar a necessidade dos vendedores ilegais e informais ambulantes que perambulam o mundo todo para garantir a circulação da gigantesca quantidade de mercadoria produzida globalmente. Ou ainda, para que o trabalho doméstico seja realizado na casa da classe burguesa ou de setores melhores remunerados da classe trabalhadora, há a(o) empregada(o) doméstica(o), que recebe apenas diárias ou um salário-mínimo e necessita que seus filhos mais velhos cuidem de seu pequeno e/ou de sua casa. Por isso, a compreensão do verdadeiro caráter da “ajuda” se dá no processo de sua realização, ou seja, tal qual indica Marx (1985), nas relações sociais em que ela ocorre (Vendramini et al., 2017, p. 2162).

Sobre a renda familiar desses estudantes, 39,5% não souberam informar a renda de sua família, enquanto 11,8% afirmaram que a família tem como renda um salário-mínimo e outros 11,8% informaram que a renda familiar varia de dois a quatro salários-mínimos. Além disso, 20,3% dos estudantes indicam receber o auxílio Bolsa-Família.

As atividades profissionais realizadas pelos familiares e pelos próprios adolescentes e jovens, que necessitam contribuir com a renda familiar, são realizadas em grande parte nos setores de prestação de serviços e de comércio, em trabalhos simples e de baixa remuneração. As respostas aos questionários indicaram grande desconhecimento por parte dos adolescentes sobre o trabalho dos pais: 44,8% não especificaram a ocupação do pai, e 44,6% a da mãe. Dos que indicaram, os pais trabalham nos setores de serviços ou de vendas, em comércios e mercados (15,5%), 6,9% estavam desempregados, 5,2% estão aposentados, 5,2% são proprietários de pequenos negócios, entre outras ocupações diversas. Com relação ao trabalho feminino, 17,6%

das mães dos estudantes estão em ocupações elementares, 14,7% estavam desempregadas, 8,8% são domésticas não remuneradas, entre outras ocupações.

Quanto à escolaridade dos pais e das mães, observamos que é baixa e segue o mesmo padrão: baixos salários, baixa escolaridade e trabalhos simples, que exigem pouca ou nenhuma qualificação. A escolaridade dos jovens tem aumentado em relação à de seus pais, contudo esse aumento não tem garantido aos jovens inserção em trabalhos mais qualificados e com significativo aumento na remuneração, o que nos leva a concluir que o alongamento dos estudos permite manter a situação econômica dos estudantes no mesmo patamar em que a família já se encontra.

Em síntese, observamos que as condições de vida dos estudantes da Escola Hilda Teodoro Vieira refletem as desigualdades sociais do país. Suas famílias trabalham muito, em relações de trabalho instáveis e sem direitos, recebendo baixos salários. Residem em territórios precarizados, com acesso limitado às políticas sociais, sejam de saúde, educação, transporte, lazer ou outras. Vivem em áreas de risco, sujeitas a deslizamentos, sem infraestrutura (pavimentação, transporte, água e esgoto) e marcadas pela violência, em grande medida policial e advinda das redes de tráfico.

Com relação à escola, questionamos inicialmente: por que os jovens, que enfrentam tantas adversidades, não deixam de frequentar a escola? Quais são as suas motivações para prosseguir com os estudos? Eles convivem com a violência e o tráfico, enfrentam o trabalho precoce, têm poucas referências próximas de percursos escolares bem-sucedidos, são iludidos pelas saídas fáceis e rápidas que dispensam a escolarização e veem ao seu redor outros atrativos que não a escola.

Quando perguntamos *o que é o estudo para você?*, mais de três quartos dos estudantes responderam que o estudo é a preparação para a vida; a segunda opção com maior incidência afirmava que o estudo prepara para o trabalho; e em terceiro lugar, que o estudo é um tédio.

A fim de compreender o que estava por trás destas respostas, como a associação do estudo com a preparação para a vida, buscamos aprofundamento nos grupos focais e nas entrevistas. Os estudantes revelaram que a preparação para a vida se articula necessariamente com o futuro, no que se refere ao prosseguimento dos estudos e à inserção no trabalho.

*Acho que é uma das coisas mais importantes, né, porque é a preparação para o vestibular, para tu decidir o que vai querer da sua vida. Acho que é a base de tudo, porque, se uma pessoa não começar na escola, não tem como depois ela entrar em uma faculdade ou trabalho que ela realmente sonhe, não vai ter um futuro (Entrevista, Estudante, 8º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).*

*É através da escola que eu vou ter um futuro bom. Porque, se eu não estudar, não vou ter futuro, não vou trabalhar em coisa boa, aí eu vou ter que limpar chão (Entrevista, Estudante, 7º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).*

Ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade de estudar para inserir-se na sociedade, os jovens não gostam da rotina escolar, das exigências, da avaliação, do ritmo e, especialmente, da forma escolar, como afirmou o estudante do 8º EF matutino: “Não é chato estudar. Chato é a rotina”.

Por outro lado, acabam invocando o esforço pessoal, como mencionado pelo estudante do 8º EF matutino no grupo focal: “É chato para quem não tem interesse. O aluno gostar ou não gostar de estudar não depende dessas coisas, e sim do próprio interesse.” Ou, como afirmou a estudante da mesma classe, que associa o sucesso escolar ao interesse do aluno:

*Na verdade, se tu quiseres realmente aprender, tu vais focalizar se tiver um professor te ensinando. Normalmente, não precisa ter uma estrutura maravilhosa; tendo, tipo, um quadro, um teto, um chão, carteira, um livro, tu vais conseguir. Mas tem tudo a melhorar também. Podia ser melhor, mas se tu estiveres focado, se tu realmente quiseres aprender, tu vais conseguir, tu vais ir atrás (Grupo Focal, 8º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).*

Observa-se uma acomodação com as condições e a estrutura atuais da escola, com pouca expectativa de que possa ser diferente, ou talvez a falta de experiência ou de conhecimento sobre melhores possibilidades estruturais e pedagógicas. A EEB Hilda Teodoro Vieira conta com uma estrutura física composta por dez salas de aula, salas de Educação Física, Artes e Informática, biblioteca, auditório, ginásio desportivo equipado com banheiros, sala de professores, sala da direção, sala de orientação e supervisão, sala da rádio escola, banheiros para estudantes (masculino e feminino) e professores, cozinha e despensa, refeitório, dois pátios pequenos e um parque também pequeno. Os espaços são precários, com equipamentos limitados, alguns sem funcionamento (é o caso, por exemplo, da sala da rádio escola). Há pouco espaço livre para as atividades e brincadeiras das crianças, especialmente áreas verdes.<sup>6</sup>

Com relação aos professores, enquanto 33,3% dos alunos indicaram que esse é o principal aspecto positivo da escola, 32,9% afirmaram que, se pudessem, mudariam seus professores. Percebe-se a centralidade do professor, seja numa avaliação positiva ou negativa.

*Aluno 4: Tem uma professora que "meio que" faz bullying comigo.*

*Aluna 2: Eu acho um problema os professores que são mais amigos dos alunos, porque eles esquecem da matéria que estão passando para conversar com os alunos sobre outras coisas.*

*Aluna 5: Paciência. Tem vezes que a pessoa não entende, aí o professor fala que não prestou atenção. Assim, não entendemos a metade das coisas que foram passadas.*

*Aluno 1: Tem o diretor e alguns professores que veem a frequência, que perguntam por que faltou, se tu não vens naquele dia de prova pra recuperar, e tem professor que*

---

<sup>6</sup> A estrutura física em geral está comprometida pelos limites financeiros. A manutenção das escolas se dá, em grande medida, por meio de projetos e programas, premiações e verbas suplementares, as quais, além de insuficientes, dependem de projetos e ações complementares para serem aplicadas, levando os gestores e professores a realizarem um trabalho extra para a sua viabilização, afastando-se muitas vezes de seu foco de atuação.

A violência e a indisciplina no território e na escola:  
o caso da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira

*fala contigo se não quer recuperar, que conversa contigo. Também tem professor que não tá nem aí e que diz: "Vai se virar"; não quer dar a prova nem ver se você ficou doente ou aconteceu alguma coisa, se alguém faleceu. Não perguntam nada e mandam você se virar.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).

Na avaliação do trabalho docente, há que se considerar as condições para realização deste trabalho (limitados materiais pedagógicos, elevado número de alunos em sala de aula, infraestrutura precária, insegurança, etc.), as longas jornadas, muitas vezes em mais de uma escola, os baixos salários (o próprio piso nacional é questionado pelo governo do estado de Santa Catarina), as exigências burocráticas crescentes, além da desvalorização da profissão docente no âmbito das políticas públicas.

Para atender os 382 estudantes<sup>7</sup> distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a escola conta com 24 professores, dentre os quais apenas sete são efetivos e dezessete foram admitidos em caráter temporário (ACT), portanto mais que o dobro dos efetivos, o que cria uma grande instabilidade na escola, haja vista a rotatividade frequente, que causa dificuldades de compreensão sobre o contexto da escola e das crianças, adolescentes e jovens que a frequentam, bem como empecilhos à continuidade do trabalho formativo. A escola conta ainda com uma diretora, dois assistentes técnico-pedagógicos, dois orientadores educacionais e uma supervisora escolar.

Ao mesmo tempo em que os estudantes entrevistados apontaram que, além de bons professores, o interesse pessoal é um dos fatores importantes para se ter um bom desempenho escolar, os dados dos questionários revelaram também os aspectos relacionados à estrutura da escola e ao apoio da família. Para os jovens pesquisados, o bom desempenho escolar está relacionado a bons professores (39,2%), ao apoio e à estrutura da escola (16,2%), ao apoio da família/acompanhamento dos pais (14,9%) e ao esforço pessoal (13,5%).

---

<sup>7</sup> Dados coletados no ano de 2016. Disponíveis em: [www.sed.sc.gov.br](http://www.sed.sc.gov.br). Acesso em: 22 dez. 2016.

Os dados apresentados até o momento revelam que, por um lado, os estudantes incorporam o discurso liberal de que a ascensão social depende do talento individual e do esforço pessoal, assumindo para si a responsabilidade pela falta de interesse e dedicação aos estudos, sem de fato questionarem o modelo de sociedade em que vivem e o modelo dual de educação, que oferece oportunidades escolares desiguais para diferentes classes sociais. Por outro lado, eles também têm ciência dos problemas relacionados à infraestrutura das escolas, aos professores (considerando o conteúdo e a forma como ensinam, bem como a relação que estabelecem com os jovens) e ao apoio da família.

A temática da violência e da indisciplina no contexto escolar se destacou nas respostas aos questionários, sendo este, portanto, o principal aspecto abordado nos grupos focais. Os estudantes indicaram que o principal problema da escola é a indisciplina em sala de aula (31,1%), seguida pela presença de comportamentos agressivos e/ou violentos na escola (16,2%), falta de interesse dos alunos pela escola (16,2%), falta de investimento do governo (10,8%), falta constante de professores (10,8%) e existência de discriminação e/ou preconceito na escola (9,5%). Com 1,4% das respostas, também foram mencionadas: propostas de ensino distantes da realidade do jovem, baixa exigência dos professores em relação aos alunos, desmotivação ou dificuldades de ensinar por parte dos professores e estrutura precária da escola.

Somando as opções “indisciplina em sala de aula”, “comportamentos agressivos e/ou violentos na escola” e “existência de discriminação e/ou preconceito na escola”, contabilizamos 56,8% das respostas indicando que os problemas da escola, na perspectiva dos estudantes, estão relacionados, em grande medida, à questão da violência.

Com essa proposta de tematização do grupo focal, os estudantes, a princípio, demonstraram-se inseguros para abordar o tema. Após uma explicação do funcionamento da pesquisa e dos critérios éticos de confidencialidade das informações e dos dados coletados, os estudantes ficaram mais tranquilos, mas mesmo assim suas respostas foram breves.

A violência e a indisciplina no território e na escola:  
o caso da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira

Nos dois grupos focais realizados no 7º e no 8º ano do Ensino Fundamental, os estudantes relataram casos de violência, tanto na comunidade em que vivem como também na escola. Abaixo, apresentamos alguns desses relatos:

*Uma menina foi brigar com a outra porque ela "tirou" a irmã mais velha dela. Uma bateu na outra, e a outra menina desmaiou de tanto apanhar.*

*Teve uma vez – já faz um bom tempo – nessa escola, uma professora foi agredida por um aluno, que eu acho que era da 8ª série. Ela foi defender um aluno dela que era pequeno. Esse aluno maior estava batendo nele, sem nenhum motivo. A professora foi defender o aluno dela e acabou apanhando. Isso aconteceu aqui.*

*Porque a [...] estava dentro da sala, pegou uma tesoura e deu nas costas dele.*

*Ela ficou me olhando, e eu bati nela. Ela ficou me encarando.*  
(Grupos Focais, 7º e 8º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).

Os depoimentos acima ilustram os relatos de violência feitos pelos estudantes. A violência dentro da sala de aula, no ambiente da escola e para além de seus muros retrata o quadro mais perverso de uma sociedade desigual, assentada na dominação e na exploração, que se manifesta na situação de vida da classe trabalhadora, marcada pelo empobrecimento material e cultural, especialmente os que vivem nas periferias das cidades, ou seja, nos territórios de precariedade social.

Observamos, pelos relatos, que a violência não está distante e centrada no outro, mas sim presente entre os próprios jovens, que relataram ter batido, brigado ou sofrido agressões, como também entre aqueles que se omitem diante desses casos. Ao serem questionados sobre os motivos que levam a essas ações violentas, principalmente as que acontecem dentro da própria sala de aula, os estudantes indicaram vários fatores: fofocas, intrigas, rivalidades, falta de acompanhamento dos pais, preconceito racial, xenofobia e até questões envolvendo gangues e tráfico de drogas, que também são motivos para a interrupção

dos estudos em vários casos, como confirmado tanto pelos relatos no grupo focal como pelas respostas dos estudantes ao questionário:

Entrevistadora 1: *Mais alguém conhece algum caso? Vocês acham que esse problema de álcool, drogas e tráfico chega aqui na escola de alguma forma ou é algo que está fora?*

Aluno 1: *Chega.*

Entrevistadora: *Chega como?*

Aluno 1: *É porque tem aluno que pode trazer um "negocinho". Aqui tem gente que é morador de morro e pode trazer escondido para mostrar para os amigos dentro da sala de aula. Quantas vezes, indo para a sala de aula, eu ouvi a aluna ou o aluno – eu não vou falar quem é – dizendo que é bom, e se é bom, tem que experimentar, e até oferecendo para a professora um "remédio" que é bom, porque acalma.*

Entrevistadora 1: *Mais alguém conhece pessoas que abandonaram a escola por causa de álcool, drogas ou tráfico?*

Aluna 2: *Meu primo abandonou a escola, ele estudava aqui também. Ele abandonou faz pouco tempo, para ficar vendendo maconha lá onde eu morava e também para ficar usando. A última vez que eu o vi, ele estava bem mal.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).

Os dados dos questionários confirmam os relatos acima e revelam o envolvimento dos estudantes com álcool e/ou drogas (36,1%). A resposta foi dada à questão sobre os motivos que levam o estudante a desistir da escola. Além do envolvimento com álcool e drogas, foram mencionados o desânimo e a desmotivação para os estudos (31,9%), a necessidade de trabalhar (15,3%), a falta de apoio da família (9,7%), o juízo de que a escola não serve para nada (5,6%) ou ainda a ausência de condições financeiras para frequentar a escola, mesmo que ela seja pública.

Com relação ao preconceito enfrentado, muitos estudantes relataram nos grupos focais que esse também é um dos motivos que geram brigas no ambiente escolar, afetando principalmente os negros, os migrantes (pela variação linguística ou por conterem traços étnicos diferentes dos padrões dos estudantes nascidos na região) e os estudantes de



orientação sexual diversa da heterossexual. Conforme relato a seguir, os julgamentos de valor, o preconceito e a depreciação de certas culturas retratam como a cultura predominante se impõe por meio de estereótipos, dominando e inferiorizando o diferente, justamente para tornar válida e aceitável a dominação de classe, que se expressa nas esferas sociais e culturais, no que se refere a raça, gênero, orientação sexual, idade, etc.

Entrevistadora 2: *Você se sente discriminada?*

Aluna 8: *Sim.*

Entrevistadora 2: *Por quê?*

Aluna 8: *Porque eu sou de outra cidade, e todos ficam falando. Você passa e todo mundo fica comentando. É sempre assim. [...]*

Entrevistadora 2: *O que eles falam?*

Aluna 8: *"Ah, porque você é baiana, você é folgada, isso e aquilo. Você não está nem aí, é preguiçosa", sabe? "Isso é jeito de falar?". É desse jeito.*

Entrevistadora 2: *Isso te incomoda?*

Aluna 8: *Claro.*

Entrevistadora 2: *Você já brigou por causa dessa discriminação que você sente?*

Aluna 8: *Já.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).

Diante da problemática complexa que é a violência e todos os efeitos que ela causa no sujeito e na sociedade, questionou-se, nos grupos focais, o que poderia ser feito para que o principal problema em sala de aula fosse resolvido. Alguns estudantes sugeriram colocar câmeras de segurança nas salas, outros indicaram que poderia haver uma aula de "bagunça", mas a resposta que mais chamou a nossa atenção enquanto pesquisadoras foi esta, que deixamos como reflexão:

*Tem que fazer uma roda igual à que a gente está fazendo aqui com os alunos e professores, para a gente conversar. Mas aqui também nós fazemos o nosso conselho de classe, e não adianta, aqui tem 35 alunos, e na escola são quatrocentos. Os alunos não comparecem ao conselho, vêm poucos*  
(Grupo Focal, 7º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).

Retomando a questão do trabalho, aspecto central na constituição e organização da vida em todos os seus aspectos, observamos que a escola, diante do contexto em que está situada e das exigências educativas, cumpre papel predominante de preparação para o trabalho, ou melhor, para o mercado de trabalho, secundarizando ou mesmo eximindo-se da formação integral dos sujeitos, em termos intelectuais, físicos e tecnológicos. Dessa forma, a relação entre a formação escolar e as perspectivas de futuro dos jovens pesquisados estão imbricadas com suas reais condições de vida.

Observa-se entre os adolescentes e jovens indefinições quanto ao futuro, seja pela idade (frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental), seja também pela falta de perspectiva com relação ao futuro. Ao serem perguntados se têm um projeto profissional, a maioria dos estudantes (40,8%) respondeu a alternativa “outro projeto”, sem especificá-lo, e 25,4% responderam “qualquer um, porque dependerá das oportunidades”. Ou seja, eles não têm nenhum projeto no momento, o que é bastante preocupante, mesmo se tratando de estudantes nos seus 15 anos de idade. Esperavam-se expectativas, sonhos, projetos, ideais...

Com relação às profissões almeçadas, 39,5% não fizeram indicações. Os outros indicaram diversas profissões ou ocupações, na sua maioria científicas e intelectuais (23,7%), técnicas e profissionais de nível médio (14,5%) ou que ofereçam um bom salário (9,2%), portanto, de um modo geral, diferenciadas das ocupações de seus pais.

Os depoimentos nos grupos focais revelaram uma naturalização das condições sociais e econômicas de vida da classe trabalhadora, bem como conformação com elas. Ao mesmo tempo, os estudantes destacaram a necessidade de estudar, fazer concursos públicos, ter uma profissão mais valorizada social e economicamente. Entretanto, são ideais um tanto vagos e distantes.

*[No] Futuro eu acho que eu vou precisar trabalhar para me manter, até porque eu não posso depender dos meus pais para o resto da minha vida. Mas eu não posso largar dos*

*meus estudos, porque senão o que eu fiz até agora não vai valer muita coisa. Então eu vou ter que dar um jeito de conseguir encaixar um tempo para trabalho e um tempo para estudo. [...] Eu quero trabalhar na Polícia Federal como perita, alguma coisa assim. Só que precisa ter Direito ou Medicina, aí não sei em qual dos dois eu vou me encaixar.*

*Trabalho eu acho que é importante, mas acho que os estudos são mais, porque, dependendo do que você estudou, você pode arranjar um cargo melhor no seu trabalho. E, quando eu crescer, eu não quero ficar parado, eu quero sempre ficar estudando e aprendendo novas línguas, viajando e sempre aprendendo coisas, eu acho legal e importante (Entrevista, Estudante, 8º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).*

O desejo de ascensão social revelado nas falas pode indicar um dos motivos da permanência na escola, mesmo que muitos deles a considerem desinteressante e desmotivante, conforme o resultado geral da pesquisa. Revela ainda a internalização da ideologia liberal de que, pela escola, a classe trabalhadora poderá ascender socialmente.

Diante desse cenário, em que a realidade social é o tempo todo confrontada com as expectativas desses adolescentes e jovens, a escola, como instituição regida pela ideologia dominante, é espaço controverso, de esperança e de fracasso, de luta e de resignação, fazendo com que o sentido da escolarização, para esses jovens, se torne o ideal de um futuro melhor, mesmo que esse futuro seja incerto e temeroso.

As expectativas dos jovens em relação aos estudos, ao trabalho, à ascensão social e principalmente ao acesso ao consumo são ideologias amplamente difundidas em seu convívio social, particularmente pelos meios de comunicação em massa e pelas redes sociais. Não soa estranho que uma das reclamações dos professores refira-se ao uso de aparelhos eletrônicos (celulares, *tablets*, etc.) e à falta de concentração e de foco dos estudantes devido ao uso indevido desses equipamentos durante as aulas.

Esse novo meio cultural de interação (redes sociais) tornou-se item indispensável na vida dos jovens, a ponto de admitirem o uso de ce-

lulares em sala de aula e também que isso atrapalha os seus estudos. Podemos constatar tal afirmação nas falas dos estudantes durante os grupos focais e também nas entrevistas e questionários que responderam. Quando perguntados, no questionário, sobre qual a atividade *dentro da escola* que mais dificulta seus estudos, os estudantes indicaram que o que mais lhes atrapalha é o ambiente escolar, devido ao barulho, à indisciplina e às brigas. Quanto ao que mais atrapalha os estudos *fora da escola*, os estudantes responderam: a internet, a televisão e o videogame, além de indicarem que estas são as principais atividades que realizam quando estão fora da escola.

Em nossa análise, os dois itens que tiveram o maior percentual de respostas nessas duas questões são complementares, uma vez que a indisciplina na sala de aula se manifesta também com o desrespeito às normas e com conversas dispersas no momento da aula, como demonstram essas falas obtidas nos grupos focais:

Entrevistadora 1: *Vocês acham que, além do que foi colocado, os alunos também tinham que mudar?*

Alunos: *Sim.*

Aluno 1: *Eles iriam querer mudar de não usar o celular na sala de aula.*

Entrevistadora: *Vocês acham que a troca de mensagens durante as aulas pode gerar indisciplina, violência?*

Aluna 1: *Sim. Principalmente quando a pessoa está pedindo resposta por mensagem.*

Entrevistadora 1: *Vocês acham que seria uma medida boa proibir o uso de celular dentro da escola?*

Alunos: *Não.*

Alunos: *Sim.*

Aluna 5: *Aí que as pessoas vão querer mexer. Todo mundo ia ser fora da lei, né?*

Aluno 8: *A gente ia fazer uma revolução dentro da escola.*

Aluna 4: *Iríamos fazer greve.*

Entrevistadora 1: *Alguém não tem celular?*

Alunos: *Todos têm.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).

Identificamos, em nossa pesquisa, que a utilização constante desses novos meios de interação por parte dos jovens expressa as mudanças significativas que vêm ocorrendo em nossa sociedade, na forma de nos comunicarmos, relacionarmos e acessarmos informações, e mesmo no desenvolvimento do pensamento desses estudantes. Não só como meio de comunicação entre os pares, as informações agora circulam com muito mais rapidez, e o acesso a elas vem se tornando cada vez mais desejado pelas grandes corporações, tanto pelo seu alcance quanto pelo seu poder de criar necessidades de consumo; vê-se, por exemplo, que todos os participantes dos grupos focais possuem um aparelho de telefone celular.

Além da utilização da internet como meio de se relacionar e se manter conectado com os amigos, outra característica dessa apropriação cultural está relacionada ao que o jovem está recebendo, assimilando e transmitindo via internet. Os estudantes entrevistados indicaram que utilizam a internet para “seguir” seus ídolos internacionais, ouvir músicas, aprender novas línguas e também ler sobre acontecimentos do país.

*O que eu mais gosto de fazer agora? Escutar música. Eu fico no meu quarto, escuto música e fico conectado no Facebook. E fico às vezes lendo livro. Raramente eu leio um livro. Eu leio mais coisas da internet. Eu leio um livro às vezes. Eu gosto de ler sobre notícias de cantores famosos internacionais e sobre algumas coisas do Brasil que estão acontecendo. A gente vai no “gshow”, a gente lê ali, eu leio sobre o Brasil também. Mas eu gosto mais de ler coisas internacionais (Entrevista, Estudante, 8º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).*

*[Gosto de] Filme de terror e aqueles dramas bem melancólicos. E música, sei lá, acho que mais músicas asiáticas. [...] Foi assim, eu estava no YouTube, aí apareceu, eu fiquei vendo, gostei e aí procurei mais. [Aprendi] Inglês na escola e eu faço cursinho. Japonês, aprendi um pouco na Internet e nos livros, e também um pouco nos animes (Entrevista, Estudante, 9º EF matutino, EEB Hilda Teodoro Vieira).*

Para além do convívio social via internet, os estudantes dessa escola indicaram que o local em que se sentem melhores e mais felizes é junto das suas famílias (46,3%), em seguida apareceram a escola (14,9%) e as baladas (13,4%). Além desses espaços de convívio, 57,1% dos estudantes participam de outros grupos, a saber: 18,6% vão à Igreja, 8,6% participam de projetos de Organizações Não Governamentais (ONG), 5,7% vinculam-se a associações de futebol, entre outros (10%). Nas entrevistas, indicaram como locais preferidos o *shopping* e o cinema.

De um modo geral, observamos que o acesso à cultura e ao lazer é bastante limitado e reduzido. Não é dada a estes jovens a possibilidade de ampliar seus horizontes culturais. As políticas públicas estão ausentes nos territórios onde eles vivem. Programas como *shows*, teatro e cinema são caros, e os passeios, mesmo os abertos, exigem deslocamentos e lanches, portanto têm um custo. Desse modo, a formação oferecida a estes jovens não contribui para a sua elevação cultural, tornando o consumo, as drogas, o trabalho simples e precário meios de sociabilidade na ótica do capital, e não de emancipação.

## Considerações finais

É preciso considerar que este estudo foi feito com os estudantes das turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, os quais tinham em torno de 15 anos de idade. Ainda assim, chamaram a nossa atenção dois aspectos essenciais. Um deles se refere à naturalização (aparente?) da situação econômica e social do meio em que vivem, bem como à conformação e à acomodação com as condições pedagógicas e de infraestrutura da escola. Os jovens entrevistados revelaram poucas expectativas de mudança, parecem não ter outras referências ou experiências a contrapor, exceto alguns, que sinalizaram a necessidade de mudanças. Esse fato é bastante preocupante, pois se esperam dos adolescentes e jovens o inconformismo e a rebeldia.

O outro aspecto a assinalar diz respeito justamente à rebeldia dos estudantes pesquisados. Ela parece se manifestar na indisciplina (indicada como principal problema da escola), no não cumprimento das normas e regras, no ato de desafiar (por exemplo, o uso do celular durante as aulas ou até mesmo o enfrentamento direto do professor) e no uso da violência. Violência que está presente no meio em que vivem e no próprio interior da escola.

Estas questões nos fazem refletir sobre as condições em meio às quais os jovens estudantes se constituem: as restrições (econômicas, sociais, educacionais e culturais) a que estão sujeitos e, de algum modo, conformados, assim como a forma como reagem e enfrentam o mundo e as relações sociais, com o uso de violência simbólica e física. A forma violenta como são tratados (enquanto jovens pobres, negros, migrantes, homossexuais) é respondida com os mesmos recursos.

Por outro lado, manifestam o desejo de serem ouvidos, sugerem rodas de conversa entre eles, os professores e a direção e também anseiam por um ambiente de convívio na escola que respeite suas diferenças. Observamos que a escola para estes adolescentes e jovens é um espaço contraditório, que revela esperança e fracasso, luta e resignação, desafios e incertezas.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, J. S. **Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA TEODORO VIEIRA. **Projeto Político-Pedagógico – PPP**. Florianópolis, 2013. Mimeo.

FERREIRA-BATISTA, N. N.; CACCIAMALI, M. C. Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no

estado de São Paulo. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 515-554, set./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-63512012000300004>.

GROH, V. O protagonismo juvenil da cidade labiríntica: ressignificando o fio condutor na construção de redes. In: AZIBEIRA, N (org.). **Esse movimento chamado Aroeira**. Florianópolis: CCEA, 2009.

HARVEY, D. **Justice, nature, and the geography of difference**. Cambridge/USA; Oxford/UK: Blackwell Publishers, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Renda domiciliar per capita 2015. [S. l.]: IBGE, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2oyCz73>. Acesso em: 20 set. 2018.

MARCASSA, L. P. et al. **Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade**. Relatório de pesquisa. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

QUAINI, M. **Marxismo e geografia**. Tradução de Líliliana L. Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora Edusp, 2006.

TOMÁS, E. D.; SCHEIBE, L. F. O maciço do Morro da Cruz (MMC) em Florianópolis (SC): de não território à território do PAC. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 165-180, jan./jun. 2015. ISSN: 2178-4582. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2015v49n1p165>.

VENDRAMINI, C. R. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 239-260, maio/ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p239>.

VENDRAMINI, C. R.; MARCASSA, L. P.; TITON, M.; CONDE, S. F. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, out./dez. 2017. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riae.v12.n4.out./dez.2017.8839>.



# 8

## A ESCOLA HENRIQUE STODIECK: UMA ESCOLA NO CAMINHO DO TRABALHO

Fabiano Padilha da Silva  
Luana de Oliveira Padilha  
Luciana Pedrosa Marcassa

A Escola de Educação Básica (EEB) Professor Henrique Stodieck foi fundada em 15 de junho de 1915. Inicialmente, recebeu o nome de Grupo Escolar Arquidiocesano São José, uma vez que pertencia à União de Santo Antônio dos Padres Franciscanos. Até 1983, situava-se à rua Padre Roma, no centro de Florianópolis, mas, neste mesmo ano, transferiu-se para a rua Esteves Júnior, nº 65, também no centro da capital catarinense. O prédio que ocupa pertencia à antiga Faculdade de Direito, primeira instituição de ensino Superior instalada em Santa Catarina, a qual, em uma de suas gestões, teve como diretor o Professor Henrique Stodieck, e, devido a isso, a escola leva seu nome.

A escola está situada na parte nova do centro comercial da cidade, em área bastante urbanizada, em meio a inúmeros prédios residenciais de médio e alto padrão, por isso considerada pelo mercado imobiliário local como área nobre. Por se tratar de área central, o entorno da escola tem intensa movimentação residencial e comercial, em cujas ruas circulam trabalhadores de diversos segmentos (comerciantes, lojistas, prestadores de serviços, autônomos, empregadas/os domésticas/os, etc.), bem como moradores da região.

Essas características definem o perfil da maior parte do público atendido pela escola, pois, em grande medida, os alunos estão vinculados a esta realidade: pais/mães que trabalham no centro da cidade e levam seus filhos para estudar na escola ou os próprios estudantes que trabalham no entorno da escola e ali estudam (alguns advindos de municípios da região metropolitana de Florianópolis, como São José, Palhoça e Biguaçu, por exemplo), como apontou nossa investigação. Nesse sentido, assinala-se que a procura das famílias (e também dos jovens) pela Escola Henrique Stodiek é devida, em grande parte, à necessidade destes sujeitos de articular, em suas respectivas realidades, trabalho e escola. Ademais, esta realidade é mencionada no próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola:

A Escola de Educação Básica Professor Henrique Stodiek está situada no centro da cidade, numa área essencialmente comercial e próxima às centrais rodoviárias urbanas e interurbanas, por esta razão recebe alunos dos diversos bairros da cidade e inclusive de municípios vizinhos; poucos alunos moram nas proximidades da escola. São alunos filhos de trabalhadores que têm seu espaço de trabalho nas imediações e/ou alunos que já estão no mercado de trabalho, buscando também melhoria na qualidade de vida. Dessa maneira, a escola não se enquadra dentro de um contexto de comunidade local; o que muitas vezes dificulta alguns encaminhamentos e a participação da comunidade (EEB Henrique Stodiek, 2009, p. 3).

Com o intuito de capturar a realidade dos jovens que frequentam o Ensino Médio da Escola Henrique Stodiek, utilizou-se um questionário com 33 questões fechadas, a fim de identificar suas características gerais e socioeconômicas (como idade, etnia, naturalidade, hábitos e vivências sociais, formação e renda dos pais, entre outras), assim como a relação que estabelecem com a escola e o trabalho e ainda suas perspectivas de futuro. Também foi realizado um grupo focal com os alunos do 3º ano do Ensino Médio matutino.

## Caracterização da escola e perfil dos estudantes-trabalhadores

A EEB Escola Henrique Stodiek é mantida pelo governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), e subordinada diretamente à Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Ela atende alunos do Ensino Fundamental II (Anos Finais: 8º e 9º anos) e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos),<sup>1</sup> os quais são distribuídos por três períodos/turnos letivos: matutino, vespertino e noturno. Uma análise do número de matrículas na Escola Henrique Stodiek demonstra o problema da desistência e da evasão escolar, acentuadamente ao longo do Ensino Médio, com aumento progressivo do 1º para o 3º ano:

A desistência acontece em todos os anos, mais no Ensino Médio, em todos os três anos. Este ano nós começamos com 750 alunos e agora estamos com 600 [15,3% de desistência]. O turno noturno é o que tem uma maior defasagem idade-série. De 30 a 40% dos alunos não têm a idade correspondente à série; no ensino matutino é bem menor, de 10 a 20% (informação oral).<sup>2</sup>

As matrizes curriculares são elaboradas pela SED/SC, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e encaminhadas à escola. Para elaboração e reformulação destas matrizes, são respeitadas as orientações estabelecidas na legislação em vigor, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (Santa Catarina, 2014). Temas multidisciplinares são trabalhados nos dois níveis de ensino, em forma de projetos, e inclusos no planejamento do professor e da es-

---

<sup>1</sup> Esta prioridade em atender os alunos do Ensino Médio corresponde à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que afirma, em seu Art. 10, que “Os estados incumbir-se-ão de: [...] IV – assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem [...]” (Brasil, 1996).

<sup>2</sup> Entrevista com um membro da equipe gestora da Escola de Educação Básica Professor Henrique Stodiek realizada em 07/10/2016. Não tivemos o consentimento do entrevistado para identificá-lo, nem para gravar a entrevista, no entanto ela foi registrada por escrito e transcrita simultaneamente.

cola, a exemplo de sexualidade, uso de drogas, cultura afro-brasileira, meio ambiente e outros. Ainda de acordo com o PPP da escola (EEB Henrique Stodiek, 2009, p. 48-49), entre os projetos desenvolvidos na unidade escolar, destacam-se: Sexualidade na Adolescência, Família na Escola<sup>3</sup> e Projeto de Leitura.

Além da subordinação administrativa e manutenção financeira a encargo da SED/SC, a Escola Henrique Stodiek dispõe das seguintes fontes de recursos financeiros: o Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar (Prodene), da SED/SC; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Ministério da Educação (MEC); o Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina (CPESC) e a Associação de Pais e Professores (APP) (EEB Henrique Stodiek, 2009, p. 50-51).

Segundo os indicadores educacionais fornecidos pela SED/SC,<sup>4</sup> o desempenho da Escola Henrique Stodiek foi o seguinte: no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015, alcançou nota 48,63. E no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, modalidade Anos Finais, a pontuação foi de 4,2.<sup>5</sup> Também no ano de 2015, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina passou por processo de eleição para diretores em todas as suas unidades. Assim sendo, a Escola Henrique Stodiek, por meio de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), elegeu o prof. Aguinaldo Maragno do Amaral como diretor, que exercerá o cargo no período de 2016 a 2019.

Com relação ao corpo docente, a escola contava com 29 professores admitidos em caráter temporário (ACT) e apenas 6 efetivos.<sup>6</sup> E ainda

---

<sup>3</sup> Vale destacar que o Projeto Família na Escola, sancionado pela Lei nº 16.877, de 15 de janeiro de 2016, e intitulado “Dia Estadual da Família na Escola”, foi uma proposta apresentada pela Federação das Indústrias de Santa Catarina (Fiesc) em parceria com a seccional catarinense da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unidime/SC), a Federação dos Trabalhadores e a SED/SC.

<sup>4</sup> Disponível em: [bit.ly/32Bm2y9](http://bit.ly/32Bm2y9). Acesso em: 20 jun. 2019.

<sup>5</sup> Os dados dos anos de 2017 a 2019 não foram disponibilizados na página eletrônica da SED/SC.

<sup>6</sup> Números do ano letivo de 2018, de acordo com informações obtidas na secretaria da escola.

possuía 5 professores readaptados,<sup>7</sup> entre os quais um exercia cargo de gestão em outra unidade, e mais 5 professores “cedidos” para outros órgãos do estado. A escola possui 11 salas de aula distribuídas em dois pavimentos. São salas amplas, assim como as da secretaria, do apoio administrativo e da coordenação e orientação pedagógica, localizadas próximas à entrada da escola. A sala dos professores também é distribuída por dois pavimentos (não tão amplos assim). E a direção fica em um local com pouca ventilação e iluminação natural. Há uma rampa lateral de acesso na entrada principal da escola, mas as salas de aula, dispostas no 2º pavimento, não contam com esta acessibilidade. A última grande reforma feita na escola data do ano de 1995.

A escola possui um auditório com cerca de cem lugares, onde são ministradas aulas multimídias (*datashow*, filmes e projeções), palestras e reuniões com alunos e professores – espaço que não se encontra em boas condições de uso. A sala de informática foi desativada ao longo do ano de 2017, quando a SED/SC deixou de contratar os profissionais e/ou professores que ali deveriam atuar. A biblioteca também é bem ampla e possui um “bom” acervo, entretanto, segundo informações colhidas junto à professora responsável pelo local, a procura e o interesse dos estudantes pelo acervo são baixos. A cozinha e o refeitório estão localizados em espaços reduzidos, e a merenda escolar é distribuída de forma seccionada: primeiro, são servidos os alunos do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos); e em seguida, os alunos do Ensino Médio.<sup>8</sup> Não há ginásio na escola, e as aulas de Educação Física são realizadas em duas quadras de esportes descobertas e de cimento bruto. Não há laboratórios para disciplinas como Biologia, Química, Física e Matemática.

A partir dos resultados obtidos, podemos observar que, em relação às séries do Ensino Médio, o número de alunos está distribuído

---

<sup>7</sup> Professores com algum diagnóstico clínico que os impede de atuar em sala de aula, em geral, são “remanejados” para outros espaços da escola, como a biblioteca ou a secretaria, por exemplo.

<sup>8</sup> Havia uma horta na parte externa da escola (fundos), na qual os alunos desenvolviam atividades de cultivo de hortaliças e legumes, posteriormente utilizados no preparo da merenda escolar, todavia ela foi desativada há alguns anos.

de forma equânime: o 1º e o 3º ano contam com 36,7% e 36,1% dos estudantes, respectivamente; e o 2º ano, com 27,1%. Com relação aos turnos, há uma maior concentração de alunos no matutino, com 46,4% das matrículas. O período vespertino reúne 33,7% das matrículas; e o noturno, 19,9%.

A maioria dos alunos do Ensino Médio da Escola Henrique Stodiek é do gênero feminino, mais precisamente 56,6%, enquanto 37,3% pertencem ao gênero masculino. Houve também um percentual de alunos que não respondeu a esta questão, em torno de 6%. Pode-se verificar que a faixa etária é consideravelmente “dilatada”, ou seja, apresenta grande variação nas idades dos alunos, entre 15 e 25 anos. No tópico etnia, houve uma expressiva anotação da opção branca, com 53,6% dos alunos, ou seja, mais da metade dos pesquisados se autodeclararam brancos. Quanto aos demais, 22,9% se declararam negros; 13,9%, mestiços; 4%, indígenas; e 7,2% assinalaram a opção “indefinido”.

Acerca do item locomoção, quer dizer, o modo como os alunos chegam à escola, a expressiva maioria dos jovens anotou a opção “ônibus”, presente em 81,3% das respostas, evidenciando o sistema público de transporte da região metropolitana de Florianópolis como principal meio de locomoção dos estudantes. Quanto ao tempo de locomoção, constatou-se que um pouco mais da metade dos alunos investigados (57,2%) leva entre 20 e 60 minutos para chegar à escola.

Na averiguação sobre “com quem mora”, ou seja, com quem os alunos moram ou residem, ficou constatado que a ampla maioria mora com os pais (68,1%); e 12,7%, só com a mãe. O restante das respostas dividiu-se entre “outros familiares”: namorado(a) e/ou esposo(a), apenas com o pai, com os filhos, com os irmãos e com amigos. Portanto, a maioria afirmou que mora/reside com ambos os pais.

Quanto à escolaridade do pai, os números recolhidos revelaram uma grande “amplitude” formativa, que se estende desde a não alfabetização até a pós-graduação, porém as maiores incidências referem-se ao Ensino Fundamental incompleto e completo e ao Ensino Médio

incompleto e completo, totalizando 61,8% dos resultados. Portanto, a escolaridade média se apresenta como uma característica dos pais dos estudantes da Escola Henrique Stodiek.

De igual modo, a escolaridade da mãe demonstrou a mesma amplitude, desde não alfabetizada até pós-graduada, contudo o Ensino Fundamental incompleto e completo e o Ensino Médio incompleto e completo somaram 67,7% das respostas. Outra coincidência com a escolaridade paterna: o Ensino Médio completo projetou-se com maior incidência na escolaridade materna, o que caracteriza a escolaridade da mãe como média, similar à do pai. Em grande medida, os números acerca da escolaridade dos pais denotam, segundo Andrade (2014, p. 56), que “[...] muitos desses alunos vêm de uma defasada história de escolarização familiar”.

Com relação ao tempo de moradia/residência em Florianópolis, a maioria afirmou que mora/reside no município desde que nasceu: 53,9%. Do restante, 7,9% dos alunos afirmaram que moram há menos de um ano, 10,3% afirmaram que moram/residem em Florianópolis há pelo menos um ano e no máximo há cinco, 6,1% responderam que moram há mais de cinco anos e no máximo há dez; e 13,9% moram na cidade há mais de dez anos. O percentual dos que responderam que não moram/residem em Florianópolis chegou a 7,9%. Esses números demonstram que Florianópolis e região metropolitana são atrativas (econômica e socialmente), o que explica o grande fluxo migratório populacional.

No que diz respeito à naturalidade e à residência dos alunos, os números obtidos apresentaram grande pluralidade, pois inúmeras cidades de Santa Catarina e de outros estados do Brasil (inclusive de outros países, como Japão e Peru) foram citadas. Florianópolis liderou a lista. A capital catarinense foi indicada como local de nascimento por 54,2% dos alunos. O estado de Santa Catarina apareceu de forma bem “pulverizada”, com cidades como Bom Retiro, Chapecó, Curitiba, Desconto, Fraiburgo, Joaçaba, Palhoça, Porto Belo, Rio do Sul e São João Batista. São José, na Grande Florianópolis, fixou-se na segunda posição

deste *ranking* de cidades natais, mencionada por 7,8% das respostas. Tijucas e Tubarão completam as naturalidades catarinenses.

Paralelamente, estados como Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo fizeram-se representar por diversas cidades. Houve também quem não respondesse à pergunta (9,6%). Dessa forma, os números acima (consoantes às análises do tempo de moradia dos estudantes) corroboram os dados oficiais<sup>9</sup> que atestam o fato de a cidade de Florianópolis e sua região metropolitana serem um dos principais destinos do fluxo populacional migratório e imigratório no país. Nessa perspectiva, Magalhães e Tonin (2015, p. 77) afirmam:

A região da Grande Florianópolis passou por um intenso crescimento urbano nas últimas décadas, impulsionado por processos de expulsão populacional de pequenos agricultores provenientes de outras regiões catarinenses (particularmente das mesorregiões Oeste e Serrana) e outros Estados.

Quanto ao bairro onde os estudantes moram/residem, os dados obtidos pelo questionário aplicado revelaram grande heterogeneidade de localidades: 14,7% dos alunos afirmaram que moram no centro, nos territórios (e/ou comunidades) que integram o entorno do maciço do Morro da Cruz (MMC), como o Monte Serrat, Morro da Caixa, Morro da Cruz e Morro da Mariquinha. Outros declararam que moram em territórios próximos, que igualmente compõem o maciço, como os Morros do Mocotó, do Horácio e da Queimada (16,7%). Apareceram também territórios mais distantes, como o Morro da Macumba, no bairro Saco dos Limões, e o Morro do Quilombo, no bairro Itacorubi. Os territórios

---

<sup>9</sup> Florianópolis é considerada uma cidade com bom desenvolvimento socioeconômico e boa qualidade de vida, o que atrai constantes fluxos migratórios. A região da Grande Florianópolis vem sendo atingida pelo fenômeno da migração rural/urbana há décadas. No período compreendido entre a década de 1970 e o início da década de 1990, a região recebeu o fluxo migratório mais intenso de sua história. Entre 1960 e 2000, a população quadruplicou (IBGE Censos de 1960 a 2000). Disponível em: [www.pmf.sc.gov.br/arquivos](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos). Acesso em: 1º ago. 2018. Segundo dados do censo demográfico, em agosto de 2017, Florianópolis contava 485.838 habitantes. Disponível em: [bit.ly/2Pix9bE](https://bit.ly/2Pix9bE). Acesso em: 1º ago. 2018.



de Vila Aparecida, Monte Cristo e Coloninha, assim como os bairros Capoeiras, Coqueiros e Estreito, na área continental de Florianópolis, também foram mencionados.

Sobre isso, o relato de um estudante denuncia a existência de certa desconfiança a respeito da índole do jovem oriundo dos “morros” de Florianópolis, em razão de um julgamento preconceituoso sobre a localização em que reside: “[...] no meu último emprego, eles não falavam, mas dava para ver que era por causa que eu morava no morro, entendeu? Eles ficavam meio assim, desconfiados, aí era bem ruim” (Grupo Focal 3º ano/EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014).

Outras localidades/bairros da cidade também se fizeram presentes nesta averiguação: ao Sul da Ilha, Campeche, Carianos, Costeira do Pirajubaé, Tapera, Ribeirão da Ilha e Rio Tavares. Ao Norte, Canasvieiras, Ingleses, Jurerê, Ratonos e Santinho. Ao Leste da Ilha, Barra da Lagoa, Itacorubi e Lagoa da Conceição; e ao Oeste, o bairro Santo Antônio de Lisboa. Há ainda estudantes que vivem nos municípios da região da Grande Florianópolis: Biguaçu, Palhoça e São José. Portanto, os números revelam, como mencionado anteriormente, que os alunos que frequentam o Ensino Médio da Escola Henrique Stodiek são oriundos das mais diversas áreas e regiões de Florianópolis e também de cidades adjacentes. Eles buscam esta escola, majoritariamente, pela proximidade do trabalho, seja de seus pais, seja dos seus próprios, pois há um grande contingente de estudantes da Henrique Stodiek trabalhando na região central da cidade.

O início da averiguação sobre o trabalho apontou que, do total de alunos participantes, 45,8% assinalaram que nunca trabalharam e 52,4% declararam que trabalham. Destes, 1,2% respondeu que começou a trabalhar com menos de 10 anos, 1,8% tinha entre 10 e 12 anos quando começou a trabalhar; 2,4%, entre 12 e 14 anos; 30,7%, entre 14 e 16 anos; e 16,3% começaram a trabalhar com mais de 16 anos de idade. O restante (1,8%) não especificou. Portanto, este grupo precisa conciliar estudo e trabalho.

Segundo Oliveira (2004), a dificuldade de conciliar estudo e trabalho é uma realidade que precisa ser enfrentada na escola, pois é muito frequente na rotina escolar, principalmente na vida dos jovens do Ensino Médio, e acaba por se tornar uma justificativa para os alunos trabalhadores pouco se dedicarem aos estudos. Essa dificuldade foi reafirmada por um jovem em seu depoimento no grupo focal:

*É muito cansativo e, tipo, o tempo é difícil, porque eu trabalho oito horas por dia na verdade, depois aqui da escola eu já vou direto pro serviço. Muitas vezes, eu não consigo nem almoçar, por causa do pouco tempo, essas coisas assim, aí eu acho meio difícil. A gente chega em casa cansado, e não consigo pegar em um caderno muitas vezes pra estudar (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014).*

A maioria dos jovens trabalha por necessidade de complementar a renda familiar ou se sustentar, mas há também estudantes que trabalham apenas para ter experiência ou seu próprio dinheiro:

*Eu trabalho tanto para adquirir um pouco de experiência, [por]que eu não tinha nenhum tipo de experiência, e para ajudar também em casa, essas coisas assim. Eu tô conseguindo ajudar os meus pais, porque atualmente eles estão desempregados, aí eu tô conseguindo sustentar eles e me sustentar ao mesmo tempo (Grupo Focal 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014).*

Nesse sentido, pode-se afirmar que é a condição típica da classe trabalhadora o que conduz este jovem para o mercado de trabalho, tornando-o capaz de garantir não apenas sua própria sobrevivência mas, em muitos casos, a do seu núcleo familiar, colaborando, dessa forma, para a manutenção da família. Quer dizer, o trabalho expressa-se como atividade fundamental, prioritária e, acima de tudo, necessária à vida destes sujeitos e de suas respectivas famílias. Quanto às condições de vida dos estudantes-trabalhadores, é importante considerar a faixa etária em que a maioria deles começou a trabalhar: de 14 a 16 anos, período em que muitos jovens são integrados ao mercado via programas

sociais como o Jovem Aprendiz.<sup>10</sup> Outra característica dos jovens da Escola Henrique Stodiek (e também dos jovens de outras escolas) é o fato de eles declararem ter começado a trabalhar por iniciativa própria, não obstante as condições econômicas da família exigissem que seus salários colaborassem com o orçamento familiar.

Além disso, ouvimos casos de exploração no trabalho, por conta de patrões, que, sabendo que os jovens tinham necessidade daqueles recursos, começaram a exigir a realização de atividades ou tarefas que não correspondem às funções para as quais foram contratados: *"Eu trabalho em uma loja, eu cuido do estoque, eu comecei a trabalhar por opção minha, só que hoje eu estou ajudando mais os meus pais. Hoje, como eu estou mais velho, eu estou ajudando mais eles"* (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014). Outro jovem afirmou: *"Eu sou atendente de uma lanchonete, mas é mais porque eu ajudo em casa, na verdade, para ajudar a pagar as contas, essas coisas assim, meio que, tipo, 75% do salário que eu recebo é para pagar as contas"* (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014). Ou seja, o trabalho condensa-se como uma atividade necessária na vida deste jovem e de suas respectivas famílias.

Uma possibilidade de avaliação do tipo de trabalho desenvolvido pelos jovens passa pela posse ou não de Carteira de Trabalho pelos membros da família. Sobre isso, obtivemos os seguintes dados: o próprio aluno (7,8%), pai ou padrasto (31,3%), mãe ou madrasta (37,3%), irmão ou irmã (19,3%) e ninguém da família possui a Carteira de Trabalho (4,2%). Isto é, praticamente quase todos os alunos afirmaram que algum integrante do núcleo familiar possui Carteira de Trabalho.

Os jovens também falaram sobre a dificuldade de arrumar emprego por falta de experiência: *"Por ser adolescente, o primeiro em-*

---

<sup>10</sup> Pela Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, fica assegurado que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática.

*prego, as pessoas vão olhar, tipo, 'Ah, você é inexperiente, não vou te contratar', na maioria das vezes é assim. É muito difícil" (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014). E é justamente pela falta de oportunidades e de escolhas que aparecem relatos em que eles expressam como se sentem explorados por trabalharem "naquilo que conseguiram":*

*Quem conseguiu o emprego foi meu pai, porque ele tava trabalhando de taxista no momento e ele conheceu o patrão de onde eu trabalho, eles se conheceram, assim, de vista, aí ele falou assim: "Ah, tens alguém para apresentar para trabalhar aqui?". "Ah, tem o meu filho". No momento, eu estava trabalhando de servente de pedreiro, no período da tarde – eu estudava de manhã também –, aí eu peguei e vim trabalhar, mas no começo era tudo certo, aí depois começaram a me explorar muito (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014).*

Segundo o relato dos próprios estudantes, a necessidade de "ajudar em casa", a "falta de experiência" e a necessidade de ter "seu próprio dinheiro", tudo isso leva os jovens a trabalharem em "qualquer coisa" que aparecer e, por vezes, a exercerem funções que teoricamente não são suas. Ao analisar as expectativas e os percursos laborais de jovens trabalhadores de Santa Catarina, Silva (2015) identificou um movimento que ela chama de "saídas de emergência ou ausência de planos". Frente à dificuldade de antever planos ou projetos a médio e longo prazo, esses jovens se contentariam com a busca de soluções imediatas, a fim de garantirem a própria subsistência. É assim que muitos jovens vão abandonando a escola, pois, uma vez conquistado algum posto de trabalho, às vezes formal, às vezes informal, ou mesmo que muito precário, desanimam perante a difícil tarefa de prosseguirem com seus estudos.

Quando indagados sobre se participam ou não de programas sociais do governo, os resultados colhidos foram os seguintes: 70,5% não recebem, 7,2% afirmaram que fazem parte do Programa Jovem

Aprendiz, 4,8% disseram que recebem o Bolsa-Família;<sup>11</sup> 0,6% declarou que recebe o Bolsa-Família e também faz parte do Programa Jovem Aprendiz. Alguns alunos (15,1%) não souberam dizer se recebiam ou eram beneficiários de algum programa social do governo, enquanto 1,2% não respondeu. Por conseguinte, conclui-se que a maioria dos alunos do Ensino Médio da Escola Henrique Stodiek, assim como suas famílias, não são beneficiados por nenhum tipo de programa social do governo. Contudo, dois jovens que estavam no grupo focal disseram que participavam ou já haviam participado do programa Jovem Aprendiz. O primeiro afirmou: *“Eu já trabalhei como jovem aprendiz e agora estou estagiando”*. E o segundo: *“Eu sou menor aprendiz na Polícia Rodoviária. Teve três policiais que me incentivaram a fazer concurso [...] Só que aí é nível superior, aí eles disseram: ‘Se tu passares pode garantir que tua vaga vai ficar’*. Eles falaram isso pra mim” (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014).

Nesses depoimentos, é perceptível a expectativa, por parte dos jovens, de cursar o nível superior e seguir em uma área ou carreira à qual já estejam ligados de alguma forma, mas, por vezes, a realidade momentânea da vida dos estudantes não vai ao encontro das ações necessárias à realização desses projetos, de modo que esses sonhos mal chegam a ultrapassar o plano especulativo, indicando, como diz Silva (2015, p. 160), que se trata de pretensões profissionais mais imaginárias que reais:

Esta configuração acaba por imprimir uma lógica em seus percursos laborais que se confunde com a obtenção do emprego em si mesmo. Ou seja, a simples procura por um vínculo empregatício, dentro de condições minimamente aceitáveis, passa a ser o ponto central para estas jovens. [...] Neste sentido, os planos ou projetos profissionais para si não se estabelecem com clareza ou maior firmeza. O que não

---

<sup>11</sup> O Bolsa-Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003. O Programa está previsto na Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e foi regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

significa dizer que lhes faltem vontade para pensar o futuro, o que se flagra é a falta da possibilidade concreta de visualizá-los para além das determinações de sua realidade social objetiva (Silva, 2015, p. 160).

Quando questionados sobre “O que é estudo para você?”, os alunos responderam, majoritariamente, que “estudo é preparação para vida”, opção com 63,1% das respostas; e em segundo lugar, que “estudo é preparação para o trabalho”, entendimento compartilhado por 28,1% dos estudantes. São respostas que também apareceram no grupo focal, em igual ordem de apontamentos, demonstrando que os significados sobre o estudo, entendido como preparação para a vida e, ao mesmo tempo, como preparação para o trabalho, apresentam-se aos jovens de forma entrelaçadas e/ou interligadas. Nesse sentido, suspeitamos que, para os jovens, a noção de que o estudo está associado à preparação para a vida indica a percepção que eles têm da não correspondência entre os conteúdos escolares e as atividades laborativas por eles desempenhadas no presente, que são do tipo trabalho simples.<sup>12</sup> Portanto, se a escola não está dando conta de fornecer os instrumentos necessários para a inserção do jovem no trabalho, sua função é reconduzida para a formação moral e cidadã, daí a relação com a “preparação para a vida”.

Por outro lado, a percepção de que o estudo é “preparação para o trabalho” revela-se não na associação direta entre conhecimento e trabalho (até porque a dimensão do conhecimento escolar está bastante esvaziada), mas sim na crença de que a escola é responsável pela formação de competências profissionais mínimas, ou tão somente pela certificação requerida pelo mercado de trabalho, aspectos que alimen-

---

<sup>12</sup> De acordo com Marx (1996, p. 174), o trabalho simples corresponde àquele “que em média toda pessoa comum, sem desenvolvimento especial, possui em seu organismo físico”. Portanto, trata-se de um tipo de trabalho que não exige uma formação ou qualificação específica e que todo ser humano é capaz de realizar. No caso desta pesquisa, identificamos que as principais ocupações dos jovens são: auxiliar de escritório, repositor de almoxarifado, *office boy*, atendente de telemarketing, frentista de posto de gasolina, lavador e guardador de carros, vendedor ambulante, entre outros serviços elementares.

tam a expectativa de conseguir um bom emprego e “melhorar seu futuro e de sua família”.

Quando perguntados sobre o que consideravam fundamental para um bom desempenho na escola, 31,8% dos estudantes afirmaram que isto depende de a escola ter “bons professores”. Apoio e estrutura da escola são importantes para 17,5% dos alunos. Já para 7,1%, o primordial é contar com o apoio e o acompanhamento da família. Boas condições econômicas e financeiras são aspectos fundamentais para 1,3% dos alunos. União da turma, colaboração dos colegas e apoio dos amigos alcançaram 9,7% das respostas. E o “esforço pessoal” foi destacado como questão de primeira ordem pela maioria dos estudantes, obtendo 32,5% das respostas. Em outras palavras, praticamente um terço dos alunos atribui o bom desempenho escolar ao fato de a escola possuir bons professores; e outro terço, ao esforço pessoal.

Na pergunta “que tipo de estudante é você?”, apareceram as seguintes respostas: “estudioso, disciplinado e que gosta de estudar”, com 18,9%. O que “geralmente tira boas notas, mas não gosta de estudar”, com 41,2%. Aquele que “falta muito, mas presta atenção nas aulas”, com 6,1%. O que “falta muito e não se interessa pela escola”, com 0,7%. Aquele que “vai mal na escola porque tem dificuldade de aprender”, com 12,8%. O que “vai mal na escola porque não tem tempo para estudar”, com 3,4%. E, por último, o que “se esforça o mínimo para ser aprovado”, com 16,9%.

Sobre o número de escolas em que cada aluno estudou, o questionário indicou que 7,3% estudaram apenas na Escola Henrique Stodiek; 55,2% disseram que estudaram em duas ou três escolas; 27,9% estudaram em três, quatro ou cinco escolas. E em mais de cinco escolas foi a indicação de 9,7% dos estudantes. Ou seja, o menor porcentual é o de alunos que só estudaram na própria escola. Ao grupo que afirmou ter mudado várias vezes de escola, perguntamos qual a razão da mudança. O principal motivo foi a mudança de bairro ou cidade, com 27% das respostas; na sequência, o fato de a escola onde estudavam não ofertar

o Ensino Médio, com 20,9%. O trabalho obteve 16,9% das respostas; e a procura por uma escola melhor, 15,5%. A reprovação foi o motivo da mudança para 5,4% dos alunos; e outras questões, como brigas na escola, fechamento da antiga escola e falta de vagas nas escolas do bairro, motivaram a mudança de 4,8% dos alunos. A opção “outras situações” foi escolhida por 9,5% dos alunos como justificativa para a mudança de escola. Números que dialogam fortemente com os tópicos discutidos anteriormente acerca da naturalidade e do tempo de moradia em Florianópolis. Isto é, o fato de muitos estudantes da Escola Henrique Stodiek serem naturais de outros lugares do estado, de outros estados e até de outros países.

Entre os aspectos que dificultam os estudos dentro da escola, na opinião dos alunos, o principal obstáculo seria “a forma como os professores ensinam”, com 22,2% das respostas. Para 20,9% dos alunos, o que mais dificulta os estudos são os problemas relacionados com a aprendizagem (concentração, memorização e entendimento). O ambiente escolar (barulho, indisciplina e brigas) foi a escolha de 17,7%. A estrutura, os materiais e os recursos da escola foram apontados por 13,9%. A relação com os professores dificulta os estudos dentro da escola para 9,5% dos alunos. A relação com os colegas, com a turma ou com a direção foi apontada por 4,4%. E “outros motivos” foi a indicação de 11,4% dos alunos. Desse modo, os professores figuram como um aspecto que dificulta o aprendizado, por exemplo, quando discutem com os alunos e também quando têm problemas de relacionamento com direção, situações essas que, segundo os estudantes, acabam afetando o bom andamento dos estudos dentro da sala de aula.

Na pesquisa de Stoski e Gelbcke (2016), apareceram relatos semelhantes, de estudantes que se sentiam desinteressados pela escola em razão da má convivência com professores e colegas, ou seja, as relações dentro da escola, entre professor-aluno e aluno-aluno, estão ligadas diretamente ao quanto a escola pode ser motivadora (ou não) para a escolarização dos jovens.



Quanto aos aspectos externos à escola que dificultam os estudos, na visão dos alunos, a tríade internet/televisão/*videogame* ficou na liderança, com 51,1% das menções. O trabalho ficou em segundo lugar, com 20,7%. Passar muito tempo com os amigos foi a justificativa para 8,9% dos estudantes. As atividades domésticas foram responsáveis por dificultar os estudos fora da escola para 8,1% dos alunos. Praticar esportes regularmente foi a opção de 7,4%. Cuidar dos irmãos menores, outros projetos de formação profissional e atividades de outra natureza somaram 3,6% das respostas. Se tomarmos as atividades domésticas e o cuidado dos irmãos como trabalho (praticadas de forma regular, configuram-se como tal), este fator ganha ainda mais relevância na disputa com a escola, com quase 30% das respostas. Percebe-se que as atividades que ocupam a maior parte do tempo dos estudantes fora da escola – portanto as que mais concorrem com os estudos – são a internet, a televisão, o *videogame* e o trabalho.

Quanto aos “principais problemas da escola” na opinião dos alunos, apareceram as seguintes respostas. A falta de investimentos por parte do governo e a faltas constantes de professores preponderaram nos apontamentos, com 19,7% cada. A falta de interesse dos alunos pela escola foi a segunda resposta mais frequente, com 18,4%. A desmotivação dos professores ou a dificuldade de ensino obteve 9,5% das respostas; e a indisciplina em sala de aula, 8,8%. Outros fatores, como estrutura precária da escola, comportamentos agressivos e violentos dentro da escola, discriminação e preconceito, utilização de álcool e drogas dentro da escola, baixa exigência por parte dos professores, ausência de diálogo com a direção e propostas de ensino distantes da realidade dos jovens, somaram 21,9% das respostas.

Assim sendo, a falta de investimentos do governo e as questões relativas aos professores (absenteísmo docente e desmotivação ou dificuldades de ensinar) apresentam-se como os principais problemas da escola. Logo, por um lado, observamos que os estudantes percebem a falta de investimentos do governo como fator responsável pelo atual

estado de precariedade estrutural em que se encontram as escolas públicas, e que esse “desmonte” da educação pública afeta diretamente não só a qualidade da educação e os percursos escolares e profissionais dos jovens estudantes mas também a sua motivação para os estudos e o vínculo que estabelecem com a escola. Por outro lado, os professores não são objeto dessa mesma percepção, pois, embora também sejam vítimas/alvos deste projeto de “sucateamento” da escola pública (haja vista seus parcos salários, seu plano de carreira desanimador, sua jornada extensiva e as condições precárias de trabalho, etc.), são responsabilizados pelos estudantes como se suas ações fossem somente causadoras de conflitos e de problemas para a escola, e não consequências de problemas sociais e políticos muito mais amplos.

## Os jovens e a escola: uma relação que *passa pelo trabalho*

Ao serem indagados sobre os motivos que levam os jovens a desistir da escola, a maioria, com 54,4% das respostas, afirmou que o “desânimo e desmotivação para os estudos” são as principais causas. O envolvimento com álcool e drogas foi apontado por 18,1% dos alunos. A necessidade de trabalhar ocupou a terceira colocação, com 12,1%. A falta de apoio da família foi indicada por 10,7% dos estudantes. Não possuir condições financeiras para frequentar a escola e o fato de a escola não servir para nada alcançaram 2,7% e 2% das respostas, respectivamente.

Quando perguntados sobre o motivo de estudarem na Escola Henrique Stodiek, os alunos responderam: por influência da família e porque é uma boa escola, ambas com 21,7% das respostas. Em segundo lugar, também empatados, apareceram o fato de a “escola ficar perto do trabalho” e a influência de amigos e colegas, com 17,4% cada. A proximidade entre a escola e a casa dos alunos ocupou a terceira posição, com 15,2%. Porque a escola é bem-conceituada (e isso ajuda a encontrar emprego), porque prepara para o vestibular/Enem e porque ela

oferece curso técnico/profissionalizante obtiveram, em conjunto, 6,5% das afirmações dos alunos. Quer dizer, o fato de ficar perto do trabalho (dos pais ou dos jovens) é um dos principais atrativos da escola.

Com relação aos motivos que fazem esses jovens irem à escola, o principal estímulo alegado foi a “aquisição de conhecimentos”, com 50,6% das respostas. O desejo de melhorar o próprio futuro e o da família foi externado por 29,9% dos alunos. Em razão dos amigos que possuem na escola foi o motivo apresentado por 7,8% dos alunos. O restante das respostas compreende fatores como: boa relação com os professores, sentimento de valorização na escola, por ser um líder do seu grupo, por aprender a ser uma pessoa melhor, para ocupar o tempo, entre outros. Por obrigação e pela merenda também foram mencionados por 5,2% e 0,6% dos alunos, respectivamente.

Entre os aspectos positivos da escola, a menção aos professores e aos próprios estudantes se sobressaíram, obtendo 33,8% das respostas cada. O conteúdo das disciplinas posicionou-se na sequência, com 13,4%. Para 9,2% dos alunos, os espaços de convivência destacam-se positivamente na escola. Direção, estrutura física da escola e materiais didáticos somaram 9,8% das respostas. Observa-se, portanto, que aos professores são atribuídos sentidos tanto positivos como negativos no âmbito da relação do jovem com a escola. Negativos porque convergem para o ponto mais visível dos problemas da escola, uma vez que a falta constante de professores e sua desmotivação diante do trabalho escolar atingem direta e cotidianamente os estudantes. E positivos porque também é na escola que os jovens tecem suas relações afetivas, de amizade, de confiança e companheirismo, com colegas e com professores.

Sobre o que gostariam de mudar na escola, a estrutura física destacou-se, com 41,7% dos alunos anotando este item. Para 11,1% dos alunos, é desejável mudar os professores, e 9,7% responderam que gostariam de mudar os colegas. Espaços de convivência, materiais didáticos, conteúdos das disciplinas e projetos complementares/oficinas figuram como desejo de mudança para 14% dos alunos. A direção ocupou

uma especial vice-liderança neste aspecto, com 23,6% das menções, diferentemente da amostra geral da pesquisa, na qual aparece em apenas 2,1% das respostas.<sup>13</sup>

Após a conclusão do Ensino Médio, 44,5% dos alunos da EEB Professor Henrique Stodiek indicaram que pretendem ingressar no Ensino Superior e trabalhar ao mesmo tempo. Já 15,5% deles pretendem ingressar em cursos profissionalizantes e também trabalhar. Apenas fazer um curso profissionalizante foi a opção de 14,2% dos alunos. Estudar para o vestibular/Enem foi a escolha de 12,9%. As opções fazer faculdade e apenas estudar; trabalhar e parar de estudar; e casar e cuidar da casa, juntas, obtiveram 7% das indicações. A opção “não sei” obteve 5,8%.

Estimulados a responder se possuíam algum projeto profissional, 29,1% dos estudantes afirmaram que vislumbram algum projeto de realização profissional. Fazer concurso público é o objetivo de 21,5% dos alunos. Outros projetos (não especificados) obtiveram 19,6% das respostas. Desenvolver projetos que promovam a autonomia ou lhes permitam ser um empreendedor foi a opção de 12,7% dos estudantes. As demais alternativas, como “qualquer um, porque dependerá das oportunidades”, “um projeto em que minha família já trabalha” e “ganhar muito dinheiro, não importa como”, somaram 19% das respostas.

No grupo focal, todos os alunos demonstraram a intenção de continuar os estudos fazendo um curso superior ou um curso técnico. Isso indica que eles têm consciência da importância de continuar estudando, porém, segundo os dados acima, fica evidente que o caminho para o nível superior acaba sendo interrompido ou suspenso diante da prioridade, que é finalizar o Ensino Médio e ingressar no mercado de trabalho. Sem dúvida que as projeções e expectativas de futuro têm relação direta com as condições objetivas e as experiências concretas desses jovens na escola, no trabalho, na família, com seus coetâneos, nas relações afetivas

---

<sup>13</sup> Nesse particular, é preciso ponderar o fato de que os estudantes são muito suscetíveis às situações contextuais vividas na escola, então, muito provavelmente, esta resposta tenha expressado um descontentamento momentâneo com a direção da escola, mas ainda vívido quando o questionário foi respondido.

e em meio a cultura que os envolve. Como afirma Bourdieu (2004), as esperanças subjetivas têm o alcance das situações e possibilidades reais com que os jovens constroem a própria vivência da juventude:

De maneira geral, as crianças [e jovens] e suas famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (Bourdieu, 2004, p. 48).

Desse modo, a fim de desvendar aspectos da cultura e das relações afetivas e sociais para além da escola, buscou-se aferir outros aspectos que pudessem esclarecer os movimentos desses jovens, a saber: com quem e onde eles se sentem mais felizes, quais são seus engajamentos, o que fazem em seu tempo livre (quando existe) e com quem mais se relacionam. Quanto à primeira pergunta, “com quem você se sente mais feliz?”, a maioria dos estudantes respondeu que é com a família, com 43,6% das respostas. Para 22,1% dos alunos, são os amigos que os fazem se sentir mais felizes. Com o namorado ou a namorada foi a opção escolhida por 17,4%. Os colegas da escola, os colegas de trabalho, os professores, estar sozinho ou navegando na internet somaram 14,1% das respostas. Quando questionados sobre quais pessoas consideram referência de sucesso profissional, surgiram diferentes familiares, como tios e primos; outros admiram os pais, pelo fato de terem superado as dificuldades e conseguido concluir um curso superior. Entre os relatos

dos estudantes, chamou-nos atenção o de um jovem, que falou que seu colega de sala era a pessoa em quem ele se inspirava:

*O [colega da sala] é uma pessoa que eu acho que me inspira um pouco, porque, sei lá, eu meio que decidi o que eu queria fazer depois que eu o conheci, [por]que eu estava bem indeciso, porque ele me falava: “Ah, cara, vai atrás do que tu gosta, tá ligado?”. Aí, tipo, ele vai fazer Música porque é o que ele gosta, é o que ele se identifica, e Cinema é o que eu me identifico, é o que eu gosto (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola Henrique Stodiek, 2014).*

Esse relato confirma o quanto as relações de amizade construídas dentro da escola são importantes para a constituição dos jovens, tanto em termos de identidade quanto em termos de mediação para a elaboração de projetos profissionais, do tipo de vínculo com a escola, das expectativas de futuro e dos engajamentos para além da escola. Já no quesito “onde você se sente mais feliz?”, a ampla maioria, 58,2%, afirmou que é em casa, o que reforça o dado anterior sobre a família como fonte de pertencimento e felicidade. Em festas e baladas foi a opção de 13% dos alunos; e na internet, a de 7,5%. No trabalho, na escola, na comunidade, no movimento social, na igreja/terreiro/templo e em nenhum lugar somaram 21,2% das respostas.

Indagados sobre o que mais fazem quando não estão na escola, a opção “navegar na internet” teve a maior incidência entre as opções disponíveis, com 26,6% das respostas. Trabalhar foi a escolha de 21,7% dos estudantes. Ajudar em casa obteve 14,7% das indicações. Passar o tempo com os amigos é o que mais fazem 14% dos alunos quando não estão na escola. Praticar esportes foi a opção escolhida por 7,7%. Estudar, assistir à TV, participar de projetos em oficinas ou Organizações não Governamentais (ONG), fazer cursos profissionalizantes ou não fazer nada, somadas, obtiveram 15,4% das preferências. Ou seja, novamente o trabalho surge com relevância nas respostas dos estudantes.

Quanto à participação em grupos, coletivos ou movimentos sociais e culturais, 66,9% dos alunos responderam que não participam de ne-

nhum grupo. Entre os que participam, que somaram 33,1% das respostas, ganharam destaque os 14,4% que assinalaram a opção “grupos de jovens”, os 10% que assinalaram a opção “igreja” e os 3,8% que assinalaram “associação de futebol”. Coletivos de caráter mais político, como associação de moradores, partidos políticos e movimentos sociais e culturais, somaram apenas 3,1% das respostas, o que expressa a dificuldade que os jovens têm, atualmente, de se identificarem com alguma causa de caráter político e/ou comunitária, além do refluxo/crise das formas de organização e participação política tradicionais, a exemplo dos partidos.

## Considerações finais

O perfil socioeconômico e cultural dos alunos da Escola Henrique Stodiek não é homogêneo, e daí decorre a dificuldade de caracterizar o jovem estudante dessa escola. Os estudantes residem em bairros do Sul ao Norte da ilha, assim como na região continental e em cidades da região metropolitana da capital catarinense. Não obstante, destaca-se que o principal motivo da procura pela escola é a sua localização, no centro de Florianópolis, região em que o comércio e os serviços são mais “pujantes”, conseqüentemente, as possibilidades e/ou oportunidades de trabalho estão mais presentes.

*Não há uma comunidade específica. É de qualquer “canto” da cidade, qualquer parte da cidade. Não há muitas opções para quem quer estudar no centro: ou é aqui, ou no Instituto, com exceção das escolas particulares. Por isso não é um público específico. A maioria ou o pai ou a mãe trabalham no centro e querem ter um controle maior sobre o filho, ou aprontou no outro colégio do bairro e veio para cá, ou porque trabalha por aqui. Aqui é o ponto central, por causa do terminal. Quer ir de um lado para o outro, tem que passar por aqui (informação oral).<sup>14</sup>*

---

<sup>14</sup> Entrevista com um membro da equipe gestora da Escola de Educação Básica Professor Henrique Stodiek realizada em 7 de outubro de 2016. Não obtivemos o consentimento do entrevistado para identificá-lo, nem para gravar a entrevista, no entanto ela foi registrada por escrito e transcrita simultaneamente.

Muitos dos estudantes são filhos de pequenos comerciantes ou de trabalhadores da região central de Florianópolis e estudam na Escola Henrique Stodiek para ficar próximos do trabalho dos pais ou mesmo de seu próprio trabalho, facilitando, assim, a “logística” cotidiana. Desse modo, a condição de classe trabalhadora consolida-se como o fio condutor da procura pela escola, que se localiza em uma área de intensa oferta de trabalho, especialmente nos segmentos econômicos apontados.

A heterogeneidade dos jovens se dá também pela diversidade de formação e escolarização dos seus pais, ou seja, há pais com baixa ou nenhuma escolaridade (não alfabetizados) e também pais pós-graduados. A condição de escolaridade dos pais é importante na trajetória escolar dos estudantes, porque exerce grande peso sobre as condições objetivas das famílias, aspecto que incidirá sobre as esperanças subjetivas dos jovens, como nos alerta Bourdieu (2004). Mas, além da escolaridade dos pais, as condições de trabalho e renda da família e do próprio jovem, isto é, as condições materiais destes sujeitos, são ainda mais determinantes.

A Escola Henrique Stodiek configura-se como uma escola de alunos trabalhadores. Grande parte dos estudantes trabalha, já trabalhou ou pretende/necessita trabalhar, por isso os alunos encontram dificuldades de conciliar estudo e trabalho, tal como expressaram ao responder à questão sobre os aspectos que mais atrapalham os estudos fora da escola. Nesse sentido, o trabalho realizado pelos jovens assume um duplo e contraditório caráter: de um lado, é uma das atividades que mais lhes ocupa o tempo fora da escola e, dessa maneira, apresenta-se como importante “desarticulador” do processo de ensino, uma dimensão que concorre diretamente com a escola.

Por outro lado, paradoxalmente, o trabalho assume o papel de “articulador” dos estudos, visto que a procura por uma boa colocação no mercado de trabalho (guiada, inclusive, pela exigência de experiências profissionais e certificação) ou a própria expectativa de mudança de trabalho aparecem como motivações importantes para a continuidade dos estudos. Todavia, o que se percebe, na realidade, é que a presença



precoce do jovem no trabalho o afasta do estudo, ainda que o motive a frequentar a escola, ou seja, mesmo que se esforce para permanecer na escola, o jovem o faz em condições precárias (Vendramini et al., 2017). Ademais, o discurso de que uma trajetória escolar mais longa e melhor formação e/ou qualificação possibilitariam maiores condições de ocupar as melhores posições no mercado de trabalho (ou até mesmo as posições menos valorizadas) não tem encontrado efetividade neste período de agravamento da crise econômica no país.

Os estudantes têm expectativas de ingressar em cursos técnicos ou superiores, mas não podem abdicar do trabalho como condição de subsistência. Seus sonhos e projetos são matizados pela realidade concreta em que vivem, como classe trabalhadora e como estudantes de uma escola pública. Mesmo logrando prolongar a escolarização por intermédio de cursos técnicos, profissionalizantes ou superiores, visam, em grande medida, às instituições particulares, porque reconhecem que a escola não os prepara para vestibulares mais concorridos, como os das universidades públicas.

Em suas queixas, eles dizem que os conteúdos curriculares são, por vezes, atrasados e muito aquém do nível de aprendizagem que poderiam alcançar. Dessa forma, embora seus projetos profissionais sejam legítimos, a realidade de suas trajetórias escolares e de vida não encontra correspondência com tais expectativas; assim, poucos são os jovens que, de fato, realizam-se profissionalmente, embora anseiem por um projeto futuro que lhes permitisse alcançar tal realização.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renata Laurente. **A escola média noturna e a sociologia: reflexões sobre as estruturas do ensino em uma escola da Grande Florianópolis.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 39-64.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE STODIECK. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, 2009. Mimeo.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires; TONIN, Vitor Hugo. Segregação socioespacial na Grande Florianópolis: alguns apontamentos históricos e estatísticos. **Revista NECAT**, [S. l.], ano 4, n. 7, p. 75-89, jan./jun. 2015. Disponível em: [bit.ly/2pIXbzC](http://bit.ly/2pIXbzC). Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A recente expansão da Educação Básica no Brasil e suas consequências para o Ensino Médio noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004. p. 157-180.

SILVA, Mariléia Maria da. Entre “Plano B” e “Saídas de Emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. **Trabalho Necessário**, [S. l.], Ano 13, n. 21, p. 142-164, 2015. ISSN: 1808-799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i21.p9589>.

STOSKI, Patrícia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Monica Ribeira da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (org.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba, UFPR, 2016. p. 33-51.

VENDRAMINI, Célia Regina; MARCASSA, Luciana Pedrosa; TITTON, Mauro; CONDE, Soraya Franzoni. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8839>.

O acesso ao plano de gestão, aos números do Ideb e do Enem, e a outros documentos estão disponíveis em: [www.sed.sc.gov.br](http://www.sed.sc.gov.br).

# 9

## O CENTRO EDUCACIONAL MARISTA LÚCIA MAYVORNE E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA

Karina S. Lisa Alcubierre  
Larissa Pereira do Livramento  
Soraya Franzoni Conde

O atual Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne é a síntese de um processo crescente na educação pública brasileira, as chamadas parcerias público-privadas. A instituição, nomeada Lúcia Livramento Mayvorne antes da parceria público-privada ser estabelecida, foi fundada oficialmente em 1978, na comunidade Monte Serrat, localizada no maciço do Morro da Cruz (MMC), em Florianópolis, Santa Catarina.

Para melhor compreender o contexto em que a escola que está inserida, faz-se necessário conhecer o território em que está localizada, o maciço do Morro da Cruz. Conforme Marcassa (2013), na cidade de Florianópolis há pelo menos dez escolas que atendem crianças e jovens do maciço do Morro da Cruz, uma das regiões mais empobrecidas e vulneráveis do ponto de vista econômico, social e ambiental da capital catarinense. Ainda segundo a autora:

O maciço do Morro da Cruz (MMC) é composto por um vasto território formado por um bloco rochoso alongado, cuja

O Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne  
e as parcerias público-privadas em Florianópolis, Santa Catarina

área total compreende 2,1 milhões de metros quadrados, situado na região central da cidade. Esta área, considerada como “ocupação irregular”, abriga cerca de 30 mil pessoas, distribuídas, pelo menos, em 17 comunidades instaladas sobre morros e encostas, cujos habitantes vivem em condições de miséria, violência e em contato direto com o crime organizado e o narcotráfico (Marcassa, 2014, p. 2).

Figura 1 – Fachada do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne



Boa parte das famílias da região do maciço é constituída de migrantes originários do interior do estado de Santa Catarina, vindos do campo e de cidades desigualmente desenvolvidas em relação aos grandes centros urbanos. Geralmente, são pequenos agricultores e assalariados que foram obrigados a migrar e a optar pela vida na capital em virtude do empobrecimento provocado pelo avanço das expropriações (Fontes, 2010) decorrentes da mecanização da produção, da dependência dos produtos de consumo e dos meios de produção concentrados pelo capital (sementes, maquinários, defensivos agrícolas, técnicas, etc.), do endividamento, do desemprego e da falta de oportunidades.

No estado de Santa Catarina, ao longo dos últimos 40 anos, estima-se que 93% das pessoas que vieram moram nos morros de Florianópolis pertencem a famílias de trabalhadores condicionadas ao processo migratório (Dantas, 2007). Atualmente, os migrantes vindos de outros estados do país compõem a maior parte dos habitantes do território do maciço. Nos últimos anos (2014-2016), encontramos também a presença crescente de imigrantes, vindos principalmente do Haiti, da Síria e de países do Mercosul.

Os dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que, na região Sul do país, entre os anos de 2005 e 2010, houve grande aumento na mobilidade espacial. Decorrente disso, durante esses anos, o estado de Santa Catarina recebeu um volume de migrantes 59% maior do que o apurado pelo censo anterior. A região da Grande Florianópolis ocupa uma posição de destaque entre os destinos escolhidos pelos migrantes. Em 2010, dos 421.240 habitantes de Florianópolis (a estimativa para 2018 foi de 492.977 habitantes), 50.919 eram migrantes, dos quais muitos vivem nos morros que compõem o maciço.

A população do maciço trabalha em atividades precárias e informais, em pequenos comércios e serviços, sendo comum na região a atividade do narcotráfico e, conseqüentemente, o clima de insegurança e incerteza:

Boa parte delas vive do trabalho informal, desenvolvendo atividades irregulares ou “bicos” relacionados ao turismo durante o verão, ou de pequenos negócios na área do comércio e dos serviços, quando não vinculados ao ramo da construção civil e/ou do trabalho doméstico. Com o fortalecimento do narcotráfico e do crime organizado, o cotidiano é constantemente atravessado pelo medo, pela incerteza e pela instabilidade, o que se manifesta por meio da violência e de um sentimento de insegurança e falta de expectativas quanto ao futuro (Marcassa, 2014).

Localizado em uma região periférica da cidade de Florianópolis,

a história do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne rememora o movimento da população na luta por escolas na região. Uda Gonzaga, professora aposentada e moradora da comunidade, formou-se em 1963 e deu origem às primeiras turmas escolares localizadas no Monte Serrat, que mais adiante formariam a Escola Lúcia Livramento Mayvorne.

Segundo entrevista concedida ao Instituto de Estudos Latino Americanos (Iela) (2011) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Uda Gonzaga contou que ela e as famílias que lá residiam construíram duas pequenas salas para a alfabetização das crianças. A demanda aumentou gradativamente, até que as aulas passaram a ocorrer dentro do ginásio da Copa Lord, escola de samba vinculada à comunidade. Os moradores se organizaram para lutar contra essas condições precárias, a fim de reivindicar um espaço mais adequado para a escola. Segundo Uda, *“Tudo sempre foi na luta, tudo sempre teve de ser arrancado”*.

Antes da formação institucional da escola, houve mudança do prédio das casas alugadas, local em que hoje está instalada a creche da comunidade. Em 2012, a escola mudou-se definitivamente para o prédio que ocupa atualmente. Dessa forma, contabilizam-se 53 anos de história de luta pelo direito à Educação Básica dentro da comunidade do Monte Serrat. Segundo informações obtidas com os professores, a escola abrigava 88 alunos antes da parceria com os Maristas e possuía uma estrutura precária, mas, se fosse reformada, poderia receber mais de 400 jovens.

Os docentes também afirmaram que o terreno da escola começou a ser visto como potencial a ser explorado pela especulação imobiliária, e o governo manifestou interesse em fechar a escola e transformá-la em qualquer outra coisa que não uma escola. Foi pela articulação do Padre Wilson, residente na comunidade e ligado ao grupo Marista, que a gestão da escola deixou de ser incumbência da rede pública e passou para o controle da parceria público-privada.

Foi no mandato do governador Raimundo Colombo (Partido Social Democrático – PSD, anteriormente filado ao Democratas – DEM)

que a parceria, ou melhor, a concessão, foi firmada. Dentro do processo de “quem dá mais”, característico das licitações necessárias às parcerias público-privadas, a vencedora foi a já conhecida congregação religiosa Marista. O motivo alegado para a mudança na gestão foi a quantidade insuficiente de alunos frequentando a escola, menos de trezentos. Segundo a versão dos órgãos oficiais e da atual diretoria da escola, ou a parceria era firmada, ou a escola fecharia as portas. Entretanto, em conversas com alunos, docentes e pessoas da comunidade, soubemos que a escola possuía outros problemas, como, por exemplo, os embates entre traficantes de drogas e a polícia, que ocorriam próximos à escola, e o comércio de substâncias ilícitas no interior da unidade escolar, durante as aulas.

Dos 1.244 questionários aplicados em todas as instituições participantes da pesquisa, 57 foram no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. Para além disso, foram feitos dois grupos focais e cinco entrevistas: duas com ex-estudantes que trabalham na instituição e as demais com um sindicalista do movimento docente, com a diretora da escola e com um membro da comunidade que presenciou a mudança da gestão da escola de pública para privada.

Nos diálogos com os estudantes, foram relatadas melhorias na estrutura da escola:

Pesquisadora: *O que que melhorou?*

Estudante: *Tudo! A higiene, a biblioteca – antes era pequeninha, era só uma prateleira de livro –, as salas, que antes o quadro era tudo sujo, era chiclete voando no chão, bolinha de papel, era sujeira na sala quando a gente entrava, o banheiro era cheio de bolinha com água, sabe? Sujavam por querer, porcos mesmo. Era tudo sujo, ninguém limpava [...] mudou tudo, melhorou muito* (Grupo Focal, 7º EF matutino, CE Marista Lúcia Mayvorne).

Em 2015, segundo o Censo Escolar (INEP, [2016]), a escola atendia 437 estudantes, entre os quais 55 do Ensino Médio (EM), 163 dos Anos Finais e 219 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Con-

tava com 101 funcionários, divididos entre os mais diferentes cargos, internet banda larga e 45 computadores para os alunos e 35 para uso administrativo. Possuía biblioteca, sala de leitura, cozinha, quadra de esportes, laboratórios de informática e ciências, sala de professores e sala para a diretoria. Disponha ainda de meio acessíveis para portadores de deficiência e banheiros adequados.

Segundo informações fornecidas pela escola, o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne atende cerca de 720 crianças e adolescentes, entre estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio (dados de 2016). Há significativa diferença entre esses dados e os números fornecidos pelo Censo Escolar de 2015, devido ao grande número de matrículas novas. Parte desses estudantes participa, no período da tarde, da “Jornada Ampliada”, projeto pedagógico que reúne oficinas de expressão corporal, ministrada por professores contratados especificamente para essa função, com contrato similar e forma de pagamento igual à dos demais docentes. As oficinas são de circo, música, capoeira, artes plásticas, livre expressão, jogos cooperativos e educomunicação. A escola conta também, além da educação inclusiva, com alunos de casas de acolhimento: sete no EF I e oito no EF II.

Em entrevista com a direção, foi possível reconhecer o esforço em angariar maior participação da parte dos estudantes nas atividades propostas pela escola. Por esse motivo, a diretora relatou que as assembleias são realizadas com a participação dos estudantes e dos funcionários da escola, como a equipe de limpeza e alimentação. De acordo com a direção do colégio, as assembleias não necessariamente têm a participação de todos os segmentos, sendo subdivididas por suas pautas, com um intervalo entre os encontros de dois meses. De toda forma, nas entrevistas e grupos focais realizados com os estudantes, não houve menção a essas assembleias.

Surgem então os seguintes questionamentos: a parceria garantiria a volta dos estudantes à escola? Qual o motivo da evasão ocorrer? Qual o contexto social das crianças e adolescentes que frequentam esta



escola? Buscou-se averiguar dentro da comunidade os motivos deste fenômeno? Com o abandono da escola por parte do Estado e a diminuição dos estudantes, surge como uma alternativa milagrosa a parceria com os Maristas. Por já estarem inseridos na comunidade há bastante tempo, criou-se um laço entre a gestão Marista e os moradores, alterando o caráter público e laico da escola.

A ocorrência de parcerias desta natureza não é novidade no cenário nacional, seja na educação ou em outros serviços públicos. O Brasil vem experimentando o desencadeamento de uma onda de sucateamento de instituições e de empresas de propriedade e administração do poder público desde a Reforma do Estado, implementada alguns anos após o início da redemocratização (1985). O processo de venda de empresas públicas ou de transferência do controle acionário de empresas de economia mista para investidores e corporações privadas, nacionais ou multinacionais, vem ocorrendo ao longo de várias administrações do país, desde os anos 1990. As escolas estaduais de Santa Catarina, assim como o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, refletem esse mesmo processo.

Foram vendidas empresas de telecomunicação, de extração de minérios, de transporte, siderúrgicas, entre outras, atendendo às “orientações” do mercado internacional, cujos principais interlocutores são organismos internacionais de financiamento, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse processo levou o Brasil a adotar uma agenda que já estava em curso: a lógica capital-imperialista da financeirização, que tem como uma de suas principais características as privatizações, com as quais se concede ao mercado o controle das empresas estatais, com o objetivo de cortar gastos e abrir o capital nacional e público para o capital internacional, privado e especulativo. Fazem parte dessa lógica a precarização das condições de trabalho, o desemprego massivo, a flexibilização dos postos de trabalho e a subalternização da classe trabalhadora em níveis aprofundados.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram reformulados a estrutura e o funcionamento da Educação Básica brasileira. Elaborada no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Reforma do Estado e sua lógica de mercantilização de tudo e de todos tornaram a educação mais um alvo das tendências capital-imperialistas. O art. 7º da LDB/1996 anuncia a venda:

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 1996).

A intenção subjacente a esta reforma legislativa da educação intentou fazer com que os sistemas de ensino passassem a ter diversificação e flexibilidade, objetivando maior competitividade e contenção de gastos. Seguindo essa diretriz, o governo brasileiro reformou a educação do Ensino Superior por meio de uma diversidade de instrumentos normativos, como leis ordinárias, decretos, portarias e medidas provisórias, cuja centralidade reside na restrição de gastos. Essa reforma, em acordo com as recomendações dos organismos multilaterais, fundamentou-se na lógica do mercado, na qualidade e na eficiência do sistema (produtividade e qualidade total), na avaliação quantitativa para concessão de recursos orçamentários e no empresariamento do Ensino Superior público, por meio da captação de recursos no setor privado. Ou seja, o mercado passou a assumir a centralidade. Como analisou Saviani em entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped):

[...] não será fácil seguir o caminho da defesa da educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira, pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos

de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas (Anped, 2014).

Não bastasse a mercantilização do Ensino Superior, atualmente estamos diante de processo semelhante na Educação Básica brasileira, com a edição da Medida Provisória nº 746/2016, que busca alterar o currículo da organização pedagógica do Ensino Médio e modificar as regras sobre o uso de recursos públicos para a educação, transferindo dinheiro público às Organizações Sociais (OS) e dando a elas a tarefa de gerir a educação nas escolas, inclusive contratar professores e técnicos administrativos. A assertiva por trás de tal estratégia traduz a essência capitalista, que, por possuir uma tendência histórica para acumulação constante de capital, busca setores que podem ser açoitados para servir como mercadorias com valor de troca. Como escreveu Marx (2014), nossa sociedade é uma imensa acumulação de mercadorias. Segundo a professora Theresa Adrião, livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp):

Os processos de privatização da Educação Básica (no âmbito das redes e das unidades escolares) operacionalizam-se, mais recentemente, pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores autoproclamados “não lucrativos” e ainda pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choice*. É importante frisar que tais estratégias ocorrem com subsídio público. Tais modalidades ainda se associam à tradicional presença das escolas particulares e às formas mais sutis de introdução da lógica empresarial na gestão pública, em decorrência do que inúmeros trabalhos denominam de Nova Gestão Pública ou gerencialismo (Anped, 2016).

Nesse contexto, permeados pelas contradições de uma vida precária, encontram-se os adolescentes e jovens da escola do maciço. Desde cedo, condicionaram-se ao trabalho explorado e ao subemprego,

fator que concorre fortemente com o tempo de estudo, de infância, juventude ou adolescência. A parceria público-privada que garante o funcionamento da instituição é a representação fenomênica de uma tendência anunciada pelos organismos multilaterais, a exemplo do documento produzido pelo BM (2017), intitulado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, que direciona os esforços que os governos devem empreender para que as “contas fiscais do Brasil voltem em uma trajetória sustentável” (BM, 2017, p. 1). Com isso, verifica-se que as pressões do ajuste fiscal atuam em sentido favorável à privatização do ensino público e ao aumento da parceria público-privada. Uma vez mais, as perversas consequências do ajuste fiscal recairão sobre as populações mais pobres, que dependem exclusivamente do serviço público para terem acesso à educação e à saúde.

## O jovem da escola

Dos questionários aplicados em todas as escolas do maciço do Morro da Cruz, que contaram com a participação de 1.244 estudantes, 50% dos respondentes declararam que trabalham ou já trabalharam. Nos grupos focais realizados com os jovens dos 3º anos do Ensino Médio, com o tema “trabalho, escola e perspectiva de futuro”, observou-se que o número de alunos que trabalham é maior do que o apontado nos questionários, visto que muitas atividades não são consideradas por eles como trabalho, a exemplo do cuidado dos irmãos ou sobrinhos, do cuidado da casa, de trabalhos irregulares e informais, bem como do envolvimento com o tráfico. Além disso, os questionários e os grupos focais indicam que o trabalho é um dos elementos que afetam os estudos e levam ao abandono escolar.

No caso do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, os 57 questionários foram aplicados ao 8º e ao 9º ano, em virtude da inexistência de Ensino Médio na escola, e um dos grupos focais foi feito com estudantes do 7º ano, pois, na data marcada para sua realização,

a diretora da escola afirmou que só poderia liberar estudantes do 7º ano. A respeito do perfil dos estudantes que responderam ao questionário, 38,6% consideram-se negros, 35% mestiços, 22,8% brancos e 1,8% (apenas um estudante) indígena. Em relação ao gênero, 52,6% consideram-se do gênero feminino, 43,9% do gênero masculino e 3,5% optaram por não responder. No que se refere à idade, 87,5% têm menos de 15 anos, 10,7% têm 15 anos e 1,8% tem 16 anos (essa faixa etária se estende até os 17 anos com os entrevistados).

A maior parte dos estudantes do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne reside nos arredores da escola: 64,9% no Monte Serrat (onde está localizada a escola) e 29,8% na Caieira, uma comunidade ao lado do Monte Serrat. Dessa forma, a locomoção para a escola é feita a pé por 93% dos estudantes. Outros 5,3% locomovem-se de ônibus; e 1,8% (um estudante somente), de carro. Os dados sobre o tempo de locomoção confirmam esta informação, pois 51,8% dos estudantes demoram até 10 minutos para chegar à escola, seguidos de 32,1%, que levam um tempo entre 10 e 20 minutos, e 16,1% levam de 20 a 30 minutos para percorrer o trajeto até a escola.

Sobre a naturalidade desses estudantes, os dados demonstram que a maior parte deles (85%) é de Santa Catarina, enquanto 5,3% vêm do Paraná, 3,5% não responderam e 1,8% é oriundo de São Paulo. Grande parte dos estudantes é natural de Florianópolis (75,4%), e 24,6% nasceram em outras cidades catarinenses ou em outros estados. Do total de respondentes, 70,2% moram com os pais (pai e mãe), enquanto 15,8% moram somente com a mãe, 3,5% somente com o pai, 7% com outros familiares e 3,5% moram em abrigos. Das atividades realizadas fora do ambiente escolar, 28% dos estudantes assinalaram que navegam na internet, 26% passam tempo com amigos e 24,5% ajudam em casa, 7,5% relataram que praticam esportes, 6% assistem à televisão, 4% estudam e 4% trabalham.

Quando questionados sobre qual a companhia com que se sentem mais felizes, 49% dos estudantes responderam que é na compa-

nhia da família, 24% se sentem felizes com os amigos; 16%, com o(a) namorado(a); 4%, com colegas da escola; 4%, com contatos das redes sociais; e 2%, com colegas de trabalho ou sozinhos. Sobre o local em que se sentem mais felizes, 38% responderam que é em casa, 18% se sentem felizes na comunidade; 16%, em festas e baladas; 9%, na escola; 7%, na comunidade; e 4%, no trabalho, na igreja/terreiro/templo ou em lugar nenhum.

Ao serem questionados sobre os significados dos estudos escolares, 63,6% dos estudantes responderam que os estudos representam uma preparação para a vida, enquanto 29,1% consideram-no uma preparação para o trabalho, seguidos de 3,6% que acham o estudo um tédio. Esses dados corroboram algumas falas proferidas pelos estudantes no grupo focal realizado em uma turma do 7º ano do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. Instados por um dos pesquisadores a descreverem o principal problema para arrumarem um bom emprego, as respostas dos estudantes centraram-se na falta de estudos. Segundo o estudante MT (13 anos de idade):

*Acho que é os estudos também. Por exemplo, minha tia fez até o terceiro, completou, mas não quis fazer faculdade. Aí, quando ela ia procurar emprego, nem sempre conseguia, porque ela não tinha feito faculdade. Aí, tipo, minha mãe e meu padrasto. Meu padrasto estudou até o quarto ano, e minha mãe até a oitava. Aí meu o padrasto foi procurar emprego numa firma e falaram que não iriam querer por causa do estudo dele (Grupo Focal, 7º EF matutino, CE Marista Lúcia Mayvorne).*

As evidências levantadas por estes dados revelam que a escola ainda representa uma via para os estudantes alcançarem melhores condições de acesso ao trabalho e preparação para a vida. A respeito dos fatores que interferem no bom desempenho escolar, os dados demonstram que 35% dos estudantes consideram que ter bons professores é o fator essencial, 23% percebem como fundamental a união da turma, a colaboração dos colegas e o apoio de amigos. Já para 19%, o apoio

e o acompanhamento da família aparecem como essenciais, e 17,5% julgaram o esforço pessoal como o fator mais importante.

Chama atenção o fato de os professores aparecerem como fator fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem, segundo o julgamento dos estudantes. Este elemento evidencia a incorporação do discurso neoliberal presente nas políticas educacionais atuais, que tende a responsabilizar individualmente os professores pelas virtudes e pelas mazelas do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando as condições de trabalho a que os docentes se encontram submetidos, bem como as condições de vida de cada estudante. O discurso individualista do esforço pessoal, presente nas formas ideológicas de disseminação da lógica do capital, foi evidenciado por um número considerável de estudantes.

Sobre a desenvoltura de cada estudante na escola, 53,7% responderam que tiram boas notas, mas não gostam de estudar, 14,8% se julgam disciplinados e dizem gostar de estudar, 11,1% afirmaram que se esforçam apenas o necessário para a aprovação, 9,3% assinalaram ter dificuldade para aprender e por isso vão mal na escola. Por fim, 7,4% disseram que não têm interesse pela escola e faltam muito. A falta de interesse dos jovens e adolescentes não é surpreendente. A instituição escolar vem tendo dificuldades para corresponder às expectativas juvenis, bem como para compreender o período do desenvolvimento em que se encontram, quais seus centros de interesse e como promover uma aprendizagem repleta de sentido e guiada por um motivo, tal qual defendida pela Teoria da Atividade, desenvolvida pela escola de Vygotsky (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2006).

O desinteresse e a dificuldade dos estudantes despertam o seguinte questionamento: o que atrapalha os estudos na escola? Para 26% dos estudantes, a relação com a direção da escola é o principal fator interno que dificulta os estudos. No grupo focal, quando indagados sobre esse dado, os estudantes reclamaram da demissão de uma professora do Ensino Infantil e de outra do apoio pedagógico, o que

gerou uma insatisfação entre eles, resultando, inclusive, em manifestações pelo retorno dessas funcionárias. Vale lembrar que a escola afirma buscar uma relação horizontal com seus estudantes, bem como ampliar a participação deles na gestão, incluindo-os, por exemplo, nas assembleias gerais. Entre os entrevistados, 24,5% afirmaram que o problema está nas dificuldades de aprendizagem (concentração, memorização, entendimento), enquanto 22,6% afirmaram que não possuem nenhuma dificuldade.

Sobre o que ocupa o tempo e dificulta os estudos fora da escola, 51% dos estudantes apontaram que passam muito tempo na internet, no *videogame* ou na televisão, 14% citaram o tempo passado com os amigos, enquanto 14% mencionaram o cuidado dos irmãos menores. Com os menores índices, 6% apontaram as atividades domésticas como um problema e 4% afirmaram que o trabalho atrapalha o bom andamento dos estudos.

Muitos dos problemas que atingem a escola, na verdade, estão fora dela, pois, ao responderem sobre as causas que levaram amigos e familiares a desistirem dos estudos, 41% dos estudantes afirmaram que os desistentes envolveram-se com álcool e/ou drogas, 34% estavam desanimados, não tinham motivação para os estudos ou não encontravam finalidade na escola, 15% desistiram pela necessidade de trabalhar e 7% por não receberem apoio familiar. Apareceram ainda 4% que desistiram por não possuírem condições financeiras para frequentar a escola, mesmo que ela fosse pública.

O desânimo, a desmotivação e a falta de uma finalidade para o ambiente escolar evidenciam, mais uma vez, a necessidade de a escola conectar-se à vida, ao período do desenvolvimento e aos interesses dos estudantes. Algo que não pode ser enfrentado sem que as condições reais de vida, de trabalho e de infraestrutura, a situação familiar e a formação docente sejam modificadas. Deixar de estudar pela necessidade de trabalhar para sobreviver e não ter apoio familiar são afirmações comuns entre os jovens e adolescentes do maciço, reflexos da classe



social à que pertencem. É comum, salvo exceções, que as famílias com baixa escolarização e que começaram a trabalhar cedo não encontrem sentido na escolarização de seus filhos, fato que se agrava quando atravessado por necessidades mais imediatas.

## Os jovens, o trabalho e suas perspectivas de futuro

Seguindo os dados totais da pesquisa, é possível concluir que o trabalho faz parte da realidade dos jovens que frequentam as dez escolas pesquisadas, seja no turno diurno ou noturno, no Ensino Médio ou nos Anos Finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), em serviços domésticos, como estagiários ou empregados, em atividades lícitas ou ilícitas, formais ou informais.

O Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne corrobora os dados levantados pela pesquisa geral. Dos 57 estudantes que participaram da aplicação do questionário, 47% afirmaram que, após o término do Ensino Fundamental, pretendem concluir o Ensino Médio e arrumar um emprego; 26% querem fazer um curso técnico profissionalizante e arrumar um emprego; 13% não souberam dizer o que farão; 6% querem fazer o Ensino Médio; 4% pretendem parar de estudar e trabalhar; e outros 4% desejam se matricular em um curso técnico profissionalizante. Nota-se que a pretensão de continuar os estudos atende a um objetivo comum: o acesso ao trabalho. No grupo focal realizado com seis estudantes da turma do 7º ano, um diálogo entre um dos pesquisadores e os alunos do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne revelou a importância dada por eles ao trabalho:

*Pesquisador: O que vocês pretendem fazer quando terminarem o Ensino Fundamental, ou o ano que vem, qual o plano de futuro de vocês?*

*Estudante DR (15 anos): Queria trabalhar, quero trabalhar, né, terminar os estudos e terminar a faculdade.*

*Pesquisador: Você pretende fazer faculdade do quê?*

*Estudante DR (15 anos): Engenharia.*

Pesquisador: *E depois que você terminar aqui, você pretende trabalhar pra continuar estudando ou não?*

Estudante DR (15 anos): *Sim.*

Pesquisador: *E como que você pensa em trabalhar?*

Estudante DR (15 anos): *Trabalhar para pagar meus estudos, né.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino, CE Marista Lúcia Mayvorne).

A condição dos jovens, tanto os do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne como os de outras escolas do maciço do Morro da Cruz, sejam eles dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, é a de trabalhador-estudante. Assim como seus pais, fazem parte da classe trabalhadora e têm, desde cedo, uma longa jornada de trabalho, estudo e afazeres domésticos. Ser trabalhador-estudante significa, na maioria das vezes, acordar cedo, dormir pouco, alimentar-se mal e de forma irregular, não ter tempo livre, enfim, assumir responsabilidades próprias da vida adulta, que afetam diretamente os estudos e, muitas vezes, retardam a vida escolar:

Pesquisadora: *Você tem 17 anos e tá no 7º ano: você repetiu ou parou de estudar?*

Estudante: *Parei. Porque fui embora.*

Pesquisadora: *Pra onde?*

Estudante: *Forquilha.*

Pesquisadora: *Quanto tempo você ficou lá?*

Estudante: *Dois anos.*

Pesquisadora: *Então você ficou dois anos sem estudar?*

Estudante: *Uhum. Só voltei a estudar quando a gente já tinha vindo embora.*

Pesquisadora: *No tempo em que você ficou sem estudar, você trabalhou?*

Estudante: *Não, só participando projeto.*

Pesquisadora: *Onde era?*

Estudante: *No Forquilhão, uma escola.*

Pesquisadora: *Mas você ia pro projeto e não ia pra escola?*

Estudante: *É. Porque tinha que ter vaga de manhã pra mim, porque à tarde eu tinha que cuidar dos meus irmãos.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino – CE Marista Lúcia Mayvorne).

Ainda que em algumas escolas a maioria dos estudantes não trabalhe, verificou-se, por meio do questionário, que o trabalho, as atividades domésticas e o cuidado dos irmãos menores fazem parte das atividades dos estudantes fora da escola. É o caso da Escola Lúcia do Livramento Mayvorne (24,5% ajudam em casa e 3,8% trabalham quando não estão na escola).

Estudante: *Eu ajudo a minha mãe na lanchonete.*

Pesquisadora: *Ah, é? O que você faz lá?*

Estudante: *X-salada, X-tudo.*

Pesquisadora: *Até que horário vocês ficam lá?*

Estudante: *A gente fica das 7 horas até as 11.*

Pesquisadora: *E você ganha algum dinheiro pra ajudar ela?*

Estudante: *Aham.*

Pesquisadora: *É? Quanto que ela te paga?*

Estudante: *Dez [reais] por semana.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino, CE Marista Lúcia Mayvorne).

A escola acaba se tornando também o espaço da alternância com o trabalho. Ou seja, muitas vezes, as crianças e os jovens vão à escola para descansar do trabalho e afastar-se dos afazeres domésticos. A escola é espaço de socialização, é lugar para encontrar os amigos, rota de fuga do trabalho, subterfúgio:

Pesquisadora: *E você não fica cansada para ir à escola?*

Estudante: *Não. Se minha mãe fala pra eu faltar à escola, eu ainda fujo de casa pra vir.*

(Grupo Focal, 7º EF matutino, CE Marista Lúcia Mayvorne).

Como o trabalho é a pretensão de maior importância nas perspectivas de futuro destes estudantes, a questão seguinte abordou seus projetos profissionais. Buscou-se saber se eles tinham um projeto profissional e qual seria. Muitos não selecionaram nenhuma das opções (42%); 24% responderam que qualquer projeto serviria, pois dependerá das oportunidades; 18% querem um projeto que os realize profissionalmente; 8% querem ganhar muito dinheiro, não importa como; 6% desejam

fazer um concurso público; e um estudante, que representa 2% do total, respondeu que o seu projeto profissional é aquele que o permitir ser um trabalhador autônomo, um empreendedor.

Quanto às expectativas de futuro para a sociedade, os dados revelam que 51% dos estudantes acham que o mundo vai ter mudanças para melhor; 31,6% não souberam responder; 14% acham que a sociedade só vai piorar daqui pra frente; e 3,5% acreditam que tudo ficará como está. Por fim, ao lado de muito pessimismo, observa-se uma idealização por parte dos estudantes de que a escolarização alcançada ou vislumbrada poderá alterar suas condições de vida. Nas entrevistas e grupos focais, os estudantes falaram sobre suas expectativas de futuro enquanto realizações pessoais. A questão do trabalho foi apontada majoritariamente e, com frequência, ganhou prioridade em relação às demais pautas.

*Estudante: A única coisa que eu queria fazer é trabalhar, para continuar meus estudos, fazer faculdade, tudo, depois que eu parasse o Ensino Médio queria fazer faculdade de medicina. (Grupo Focal, 7º EF matutino, CE Marista Lúcia Mayvorne).*

Nesses diálogos, é perceptível o interesse na escola como forma de melhorar as condições para a venda de sua força de trabalho. O parâmetro são parentes próximos que, por conta da baixa escolaridade, passam por dificuldades para conseguir um emprego:

*Pesquisadora: Vocês acham que muitas vezes as pessoas passam por essas situações em que são oprimidas e não fazem nada por terem medo de ficar sem emprego?*

*[todos concordam]*

*Pesquisadora: Vocês conhecem alguém que já passou por situações assim no trabalho?*

*Estudante (17 anos): Eu já, minha avó.*

*Pesquisadora: É? O que aconteceu?*

*Estudante (17 anos): Ela trabalhava no quartel, ela ia limpar, né, mas ela tava no horário de almoço, daí a policial lá, esqueci o nome, ela falou um monte pra minha avó. Que ela*

*tinha que tá limpando, nem deveria ter horário de almoço, porque pobre foi feito pra limpar e que não sei o que, que ela tinha que limpar, porque o trabalho dela era esse, se ela ficasse ali ela ia ser expulsa. Minha avó chorou [...], [por]que ela chamou minha avó de pobre, de negra sem vida (Grupo Focal, 7º EF matutino, CE Marista Lúcia Mayvorne).*

São comuns, nas falas dos jovens, crianças e adolescentes pesquisados, experiências racistas e de preconceito contra sua classe, pelo fato de serem negros e moradores do maciço. Esse dado revela como as categorias classe e raça estão correlacionadas à realidade material da vida e escancara como a pobreza tem cor no Brasil, pois 73% da população mais pobre no país é negra (IBGE, 2015).

Durante o contato com a escola, foi possível perceber uma grande aceitação da mudança na gestão da instituição. De fato, há uma melhora na infraestrutura. Segundo entrevista realizada com a direção, o recurso que a escola recebia do governo estadual para manutenção e outros gastos aumentou após a parceria com os Maristas. Portanto, a melhora na infraestrutura não decorre, necessariamente, da gestão eficiente, mas do aumento dos investimentos. O trabalho é uma regra na vida da maioria dos jovens entrevistados, que apontam o estudo apenas como uma forma de atingir maior estabilidade salarial. O “trabalho-ajuda” realizado em âmbito familiar frequentemente compete com os estudos, e a falta de estabilidade financeira é, segundo os jovens, um dos principais motivos da evasão escolar. Dessa forma, apesar da estrutura física digna do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, a vida escolar encontra-se limitada e secundarizada, engolida pela exploração do capital e pela distância entre a escola e a vida real.

## Considerações finais

A situação do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne se destaca da de outras escolas estudadas na pesquisa, pois o processo de consolidação da parceria público-privada com o grupo Marista lhe con-

fere um caráter distinto. Entre todas escolas é a que marca o início de um processo que tende a se intensificar. O sucateamento escolar em prol de um projeto privatista não é algo novo, mas vem se multiplicando nos últimos anos.

A compreensão sobre a escola é complexa e repleta de contradições. Os estudantes destacam, com razão, as melhorias na estrutura e no corpo docente do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. O que não é surpreendente, pois o repasse de recursos para a instituição, como atesta a conversa havida com a direção, aumentou significativamente após a entrada do grupo Marista.

O período que antecedeu a parceria com os Maristas, conforme os estudos históricos da escola e as entrevistas realizadas, foi marcado pelo abandono por parte do poder público e por um repasse menor de recursos. Isso ocorreu de maneira estratégica, visando submeter a escola à extrema precariedade e forçar a troca da gestão pública pela privada. Cabe ressaltar que, após a realização da parceria público-privada e a entrega da gestão para os Maristas, a reforma da escola foi financiada pelo Estado.

Apesar da aparente melhora, o que está em jogo é um problema estrutural. Privatizações bem-sucedidas, se comparadas à gestão pública, servem como exemplos e impulsionam outras privatizações, tirando a responsabilidade dos órgãos públicos de garantir uma educação totalmente pública, laica e de qualidade. Outro agravante do caso do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne é o fato de a escola ter sido assumida por um grupo religioso, contrariando preceitos constitucionais de laicidade da escola brasileira.

A questão do trabalho entre os adolescentes da escola, sobretudo o trabalho-ajuda, foi uma constante nas entrevistas e nos grupos focais. Se, por um lado, o trabalho aparece como motivador para a vida escolar dos estudantes, que projetam na via educacional a possibilidade de alcançarem maior estabilidade em termos de ganhos financeiros, ele também compete com o tempo destinado aos estudos, prejudicando o rendimento escolar dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. Entrevista com Demerval Saviani. **Portal da Anped**, Rio de Janeiro, 7 abr. 2014. Disponível em: [bit.ly/2JfYSpr](http://bit.ly/2JfYSpr). Acesso em: 13 out. 2016.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. Entrevista com Theresa Adrião (Unicamp) – “A privatização da escola pública”. **Portal da Anped**, [S. l.], 18 abr. 2016. Disponível em: [bit.ly/2psuTnn](http://bit.ly/2psuTnn). Acesso em: 13 out. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [bit.ly/2wGMtCl](http://bit.ly/2wGMtCl). Acesso em: 20 set. 2018.
- GRUPO DE APOIO AO IMIGRANTE E REFUGIADO DE FLORIANÓPOLIS E REGIÃO – GAIRF. **Novos imigrantes e refugiados na região da Grande Florianópolis**: observações preliminares sobre suas experiências e demandas. Florianópolis: [s. n.], 2015. Disponível em: [bit.ly/2JonVVG](http://bit.ly/2JonVVG). Acesso em: 26 out. 2016.
- DANTAS, Jéferson. **Espaços coletivos de esperança**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC. 2012. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- GOVERNADOR autoriza obras no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, na comunidade Mont Serrat, na Capital. **Governo de Santa Catarina**, Florianópolis, 18 maio 2016. Disponível em: [bit.ly/2MGz6wV](http://bit.ly/2MGz6wV). Acesso em: 20 mar. 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – 2014**. [S. l.]: IBGE, 2015. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 20 set. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2015**. [S. l.]: Inep, [2016]. Disponível em: [bit.ly/2Fkn6vZ](http://bit.ly/2Fkn6vZ). Acesso em: 20 set. 2016.

MARCASSA, Luciana P. **Projeto de pesquisa 2014-2016**. Florianópolis: UFSC, 2014.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2014. V. I, Livro I.

VÁRZEA, Virgílio dos Reis. **Santa Catarina: a ilha**. Florianópolis: Ioesc, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.



# 10

## TRABALHO PRECÁRIO, VIOLÊNCIA E MARGINALIZAÇÃO: O CASO DOS ESTUDANTES DE EJA NA ILHA DA MAGIA

Sandra Luciana Dalmagro  
Leticia Viglietti Manrique  
Cláudia Janet Cataño  
Camila Katrein

**E**ste artigo trata da relação de Jovens e Adultos com os estudos e o trabalho, considerando a particularidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma das escolas de Florianópolis. A escolha desta realidade como parte da pesquisa *Juventude pobre e escolarização* decorreu do fato de a antiga Escola Silveira de Souza ter sido fechada e substituída por um núcleo de EJA da Prefeitura de Florianópolis. A escola estava localizada em uma região privilegiada da cidade e recebia, majoritariamente, estudantes pobres dos morros ao seu entorno. O fechamento desta escola faz parte de um processo mais amplo de fechamento de escolas de localização central que atendiam a população dos morros. Posteriormente, no mesmo espaço, foi aberto um dos Núcleos de EJA do município, porém as tentativas de transferir o local deste Núcleo pairaram sobre a escola e os estudantes, revelando as disputas pelos espaços públicos e a tentativa de retirar a população pobre do centro da cidade.

A pesquisa sobre a relação dos jovens com os estudos, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade é fértil na EJA, pois, neste caso, os estudantes já abandonaram a escola (ou foram dela expulsos, ou ainda não haviam tido, até então, acesso à escolarização) e a ela retornam em uma situação frágil, uma vez que a necessidade de permanecer na escola é tão forte quanto a necessidade de deixá-la. Assim, a EJA mostra mais fortemente os fatores que afastam e aproximam os jovens da escola, cujas trajetórias pessoais, difíceis e complexas, revelam que o mundo extraescolar adentra a escola acompanhado de alunos e professores.

O Núcleo EJA Centro I, foco do presente artigo, ocupa o espaço que um dia pertenceu à antiga Escola de Educação Básica Silveira de Souza, em um prédio de belíssima arquitetura, próximo à avenida Beira-mar Norte, uma das regiões mais valorizadas da cidade. O bairro em que a escola está localizada, próximo ao centro da cidade, é também o endereço de parte das famílias de maior nível socioeconômico de Florianópolis, contando com *shopping center*, variadas opções comerciais, gastronômicas e de lazer, hotéis suntuosos, escolas particulares, clínicas médicas, cinemas e teatros.

O prédio escolar foi construído durante a primeira década do século XX e começou a funcionar em 1913. No começo do século XXI, sob administração estadual, a escola passou por uma grande reforma em sua estrutura física, que foi concluída em 2004. Em 2009, foi desativada pelo Estado, sob a justificativa de atender poucos estudantes. Conforme publicação em imprensa local (Cinco..., 2015), a escola contava com 224 estudantes matriculados, mas também contribuíram para o seu fechamento a contínua falta de investimentos, a pressão dos moradores do bairro, que consideravam a escola muito “barulhenta”, e o processo de municipalização do Ensino Fundamental, então em curso. No mesmo ano, a escola foi cedida ao município de Florianópolis, que promoveu a revitalização ambiental e visual do prédio por meio de uma parceria público-privada, instalando uma atividade mercantil no local. Na sequência, a ocupação do espaço ficou sob a coordenação conjunta da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes (FCFFC) e a

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF). No ano de 2010, começou a funcionar na escola a sede do Núcleo EJA Centro I, de responsabilidade da SMEF, e o I Núcleo Escola Livre de Música, sob gestão da Secretaria Municipal de Cultura.

Houve grande dificuldade de precisar o número de estudantes, professores e outros funcionários, bem como a quantidade de turmas e os níveis ofertados, uma vez que o fluxo de professores e estudantes na instituição durante o período da pesquisa foi intenso. Ao final de 2016, o Núcleo EJA Centro I contava com dez professores para atender a um total de oito turmas, entre as quais uma do Segmento I (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e sete do Segmento II (Anos Finais do Ensino Fundamental). Quatro destas turmas funcionavam na sede do Núcleo, nas dependências da Escola Silveira de Souza; e as outras quatro turmas, em dois polos a ele ligados: duas turmas no interior da Escola Osvaldo Galupo, no Morro do Horácio, Bairro Agrônômica, há cerca de 4 km do Núcleo, e as outras duas na Escola Desdobrada Jacinto Cardoso, junto à Comunidade da Serrinha, próximas à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cerca de 9 km de distância do Núcleo Centro I.

Os instrumentos de pesquisa e coleta de dados aplicados no Núcleo EJA Centro I foram 2 entrevistas, 3 grupos focais e 109 questionários. Em relação aos questionários, 76 respondentes frequentavam o turno noturno; e 33, o diurno (matutino); 32 respondentes cursavam o Segmento I (alfabetização até 5º ano) e 77 cursavam o Segmento II (6º ao 9º ano). Os questionários foram aplicados a 3 turmas do polo central – 1 do Segmento I e 2 do Segmento II –, a outras 2 turmas do polo da Serrinha e também a 2 turmas do polo Osvaldo Galupo, no Morro do Horácio. Foram realizados 3 grupos focais: 2 no período matutino, na sede do Núcleo EJA Centro I, e o outro no polo da Serrinha, no período noturno.

É importante atentar para uma diferença perceptível entre os estudantes dos turnos diurno e noturno. No diurno, predominam jovens recém-saídos da escola dita regular, menores de 20 anos e com frequen-

tes problemas de indisciplina, reprovações e envolvimento com violência e drogas. No noturno, há presença de jovens, mas predominam os adultos, com faixa etária que varia entre 20 e 60 anos. Na maioria, são trabalhadores, mães e pais de família. Na turma do polo da Serrinha, por exemplo, havia muitos migrantes e estudantes cuja infância foi no campo. Como veremos, as histórias de vida e a relação com a escola é bastante diversa, a depender de cada perfil de estudante.

Este artigo é dividido em dois itens. No primeiro, apresentam-se brevemente a estrutura e o funcionamento do Núcleo EJA Centro I e discorre-se sobre as condições de vida e trabalho dos estudantes. Em um segundo momento, aborda-se a relação destes estudantes com a escola.

## **Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Florianópolis: como funciona e quem são os estudantes?**

A oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma política educacional que tem por objetivo garantir o direito à escolarização para as pessoas que tenham 15 anos de idade ou mais e, por motivos diversos, não concluíram o Ensino Fundamental, bem como para aquelas com 18 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio. Busca-se, na oferta desta modalidade, seguir os parâmetros normativos nacionais que tomam a educação como direito público subjetivo, ou seja, como direito do cidadão e dever do Estado, contribuindo com a finalidade de atingir a universalização da Educação Básica para todos os brasileiros, estabelecida tanto na Constituição Federal de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi e ainda é marcada pelo caráter de certificação, isto é, a preocupação maior concentra-se em atestar a condição de “alfabetizadas” ou o “Ensino Fundamental completo” das pessoas, e não em lhes assegurar o acesso aos conhecimentos condizentes com estas etapas da Educação Básica. Sendo

assim, pode-se dizer que a educação enquanto direito público subjetivo efetivou-se apenas no papel, uma vez que a sua marca histórica é

[...] ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora (Rummert; Ventura, 2007, p. 33).

A concepção de educação do Núcleo EJA Centro I é apresentada no Projeto Político-Pedagógico da escola, segundo o qual se toma como finalidade da Educação de Jovens e Adultos

[...] proporcionar Ensino a estudantes a partir dos 15 anos de idade que por alguma razão, dentre as quais o insucesso escolar e fatores oriundos da disparidade de renda existente em nosso país no que tange à remuneração diferenciada entre mulheres e homens, negros e não negros, não pôde concluir seus estudos de Ensino Fundamental (Núcleo EJA Centro I, 2012, p. 1).

Segundo dados do Censo Escolar de 2015, há uma queda no número de matrículas na EJA a cada ano. No total, 3,4 milhões de pessoas frequentavam a escola na modalidade EJA em 2015, número 2,8% menor que em 2014. Esta tendência pode ser observada desde o Censo Escolar de 2010, quando o número de matrículas na EJA alcançou 4,2 milhões. Florianópolis também acompanhou este movimento, passando de 6,3 mil matrículas na modalidade EJA em 2010 para 4,2 mil em 2015.

As estatísticas evidenciam a grande quantidade de pessoas em potencial para serem atendidas, o que significa que a queda no número de matrículas não está relacionada com a falta de demanda, mas sim com inúmeros outros fatores que contribuem para infreqüência e evasão, os quais aparecem como os principais desafios à EJA, como as

jornadas de trabalho excessivas dos alunos, a dependência de pessoas para cuidar dos filhos, a localização das escolas, as mudanças de emprego e de horários, os problemas familiares, o cansaço, a fome, a timidez, a violência urbana e o tráfico de drogas, levando a uma discrepância entre demanda, atendimento e certificação em todo país.

Em Florianópolis, segundo dados do documento *Diretrizes para o funcionamento dos Núcleos de EJA* do ano letivo de 2014 (Florianópolis, 2014c), neste ano, 69 mil habitantes do município com idade superior a 14 anos não haviam concluído o Ensino Fundamental.<sup>1</sup> Destes, 10 mil eram jovens entre 15 e 24 anos de idade e 18.792 eram idosos, a partir de 60 anos de idade. Além disso, 7.226 pessoas encontravam-se em situação de analfabetismo.

O Ensino Fundamental e o Médio na modalidade EJA devem ser mantidos pelo poder público municipal e estadual, respectivamente, conforme prevê a LDB/1996. O Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja) é o órgão da Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, subordinado à Gerência de Articulação Pedagógica da Educação Continuada, responsável pela coordenação da modalidade EJA na rede municipal de ensino. O curso de EJA é organizado em Segmento I e Segmento II, relacionados, respectivamente, à certificação dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa é o princípio educativo e a principal referência para o planejamento e execução das práticas pedagógicas na EJA. Segundo consta no documento *Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos – EJA* (Florianópolis, 2008), a carga horária mínima anual do curso por Segmento é de 800 horas-aula efetivamente trabalhadas, incluindo no mínimo 75% de horas-aula presenciais e atividades extraclasse.

Quanto à estrutura e expansão da EJA no município, esta se deu por meio da criação de Núcleos, Polos Avançados e Círculos de Leitura. Conforme previsto nas *Diretrizes para funcionamento dos Núcleos de*

---

<sup>1</sup> Segundo o Censo IBGE/2010, Florianópolis possuía 421.240 habitantes.

EJA de 2014 (Florianópolis, 2014c), os Núcleos são criados quando o número de matrículas excede a 100 estudantes. Nas situações em que o número não atingir este patamar, como previsto na Resolução nº 2, de 13 de dezembro de 2010, da Comissão Municipal de Educação (CME), serão criados Polos Avançados, vinculados e atendidos pela própria equipe do Núcleo, preferencialmente em unidades educativas da Rede Municipal de Ensino ou por meio de parcerias com outras instituições: Organizações não Governamentais (ONG), entidades comunitárias, religiosas, sindicais, etc. Para atender às especificidades dos idosos, além do Núcleo de Estudos da Terceira Idade, existe a possibilidade de criar Círculos de Leitura e Escrita. Durante a realização da pesquisa, observou-se grande mobilidade quanto à conformação dos polos, a exemplo do polo localizado na comunidade da Serrinha, no qual funcionava uma turma de cada segmento, sob a coordenação do turno noturno do Núcleo EJA Centro I, que, no segundo semestre de 2015, passou a pertencer a outro Núcleo da EJA.

Entre os desafios encontrados, o documento *Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos – EJA* (Florianópolis, 2008) aponta a necessidade de maior integração do Segmento I com o Segmento II. Percebe-se também que, em todos os documentos analisados, pouco se fala sobre o encaminhamento dos alunos para o Ensino Médio. A proposta político-pedagógica da modalidade é um tanto difusa, uma vez que se sustenta na concepção da EJA como escola multiterritorial, organizada em uma rede constituída por Deja, Núcleos, Polos e Círculos de Leitura. Essa concepção visa incentivar que cada unidade desenvolva identidade pedagógica própria, em diálogo com a comunidade em que se insere. De qualquer forma, toda a rede EJA de Florianópolis adota diretrizes nacionais e tem em comum, entre outros aspectos, a pesquisa como princípio educativo.

Se, por um lado, a legislação reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica e seu caráter de escolarização, diferenciado de outras experiências educativas, o Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, da

Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as funções da EJA, atribuiu a ela, por outro lado, os desafios de contextualizar socialmente esta modalidade. A especificidade da Educação de Jovens e Adultos reside nos sujeitos para os quais ela se destina, os quais lhe atribuem o dever de promover ações educativas com vistas à equalização social, à qualificação profissional e à emancipação. Pode-se afirmar, então, que a normatização do CNE remete aos sistemas de ensino o desafio de construir outra escolarização, em contraponto ao modelo de escolarização bancário, que contemple a constituição dos sujeitos como jovens, adultos e idosos, e não simplesmente como estudantes e professores.

A condição de vida dos estudantes e da EJA demonstram, porém, que a educação escolar, sozinha, não consegue romper o ciclo de exclusão social; antes, revelam que é a realidade social que possui peso determinante sobre a educação e a escola.

Numa tentativa de caracterizar os estudantes do Núcleo EJA Centro I, encontram-se no diagnóstico do Projeto Político-Pedagógico da escola alguns elementos que os definem como

[...] alunos oriundos de famílias com baixa escolaridade, renda e, em muitos casos, estudantes encaminhados pelos Conselhos Tutelares da Grande Florianópolis e envolvidos em um processo de expulsão das escolas de Ensino Fundamental por estarem com grande disparidade série/idade (Núcleo EJA Centro I, 2012, p. 1).

Segundo os dados obtidos durante a pesquisa, 58,7% dos alunos recebem até dois salários-mínimos nacionais de renda familiar. A baixa escolaridade da família também é uma das características desses estudantes. As respostas revelaram, inclusive, um expressivo número de pais não alfabetizados (cerca de 25%). Além disso, somando-se os não alfabetizados, os alfabetizados e os com Ensino Fundamental incompleto, tem-se 51,8% das mães e 53,4% dos pais. Vale destacar que o número de estudantes que não identificaram a escolaridade dos pais



foi elevado: 27,6% para mães e 25,7% para pais, se forem somados os que não responderam e os que responderam “não sei”, dados que se explicam pela condição dos estudantes que responderam ao questionário: idosos e alfabetizandos. Esses dados relativos à renda e à escolaridade da família mostram a dualidade escolar e a escola como espaço de reprodução social. Revelam que os estudantes que não conseguem concluir o Ensino Fundamental na modalidade regular e, por isso, estão em disparidade idade/série são majoritariamente de baixa renda e, em mais da metade dos casos, estão à frente ou na mesma etapa da escolarização em que seus pais chegaram.

Com relação à idade dos estudantes, 33,4% têm entre 15 e 17 anos, 6,5% têm entre 18 e 19 anos, 13% têm entre 20 e 25, 12% têm entre 25 e 30 anos e 35,2% têm mais de 30 anos. Foi possível identificar que, apesar da presença relevante de estudantes adultos no período noturno e no Segmento I da EJA (Anos Iniciais), o período diurno é frequentado majoritariamente por jovens, e a maioria dos que responderam ter entre 15 e 17 anos estudam no turno matutino. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), esta é uma tendência da Educação de Jovens e Adultos desde a década de 1980 e complexificou o trabalho dos educadores, uma vez que

[...] o primeiro grupo [adultos] vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo [jovens] mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.

Quanto à moradia dos estudantes, por ser um Núcleo de EJA na região central da cidade e, portanto, de mais fácil mobilidade, atraindo

alunos de diversos bairros de Florianópolis. Dos 109 respondentes do questionário, 65 identificaram a comunidade em que residem; destes, cerca de 95% habitam os morros de Florianópolis, com destaque para a Serrinha, o Morro do Horácio, a Caeira e o Morro do 25, todos eles pertencentes ao maciço do Morro da Cruz. Em que pese a instabilidade a respeito da continuação do Núcleo EJA Centro I na Escola Silveira de Souza, a sua localização facilita o acesso dos estudantes que trabalham e/ou moram na região, constituindo-se como um elemento que contribui para a continuidade dos estudos.

A intensa precarização, a violência e a marginalização vividas pelos estudantes da EJA confirmam-se na comparação entre o Núcleo EJA Centro I e a amostra geral da pesquisa. Quanto à renda das escolas pesquisadas, o Núcleo EJA Centro I se destaca como o que possui a menor renda dentre todas as onze escolas envolvidas na pesquisa. A renda familiar na EJA, para 58,7%, é de até dois salários-mínimos, enquanto nas demais escolas o maior percentual dos que recebem até dois salários é de 41,5%. A desigualdade de renda, por sua vez, relaciona-se diretamente com o nível de escolarização, uma vez que o percentual de pais analfabetos, alfabetizados ou com Ensino Fundamental incompleto é expressivamente maior entre os estudantes do Núcleo EJA Centro I (53,4% para os pais e 51,8% para as mães) do que os obtidos na amostra geral da pesquisa (31% para os pais e 25,8% para as mães).

As especificidades da pesquisa em um Núcleo de EJA não se limitam a presença de adultos e idosos, incluem também o próprio perfil do jovem que frequenta a escola. Além de ser um jovem de baixa renda, com família de baixa escolaridade, morador da periferia e que não mora com os pais, ele é um jovem trabalhador. Essa característica apareceu nas respostas aos questionários, uma vez que 57,1% dos estudantes afirmaram que estudam e trabalham, 28,6% afirmaram que estudam, não trabalham, mas precisam trabalhar e apenas 14,3% não trabalham e não apontaram a necessidade de trabalhar. Portanto, 85,7% dos estudantes que responderam ao questionário apontam o trabalho como

uma necessidade. Além disso, 63,4% também afirmam que o que mais fazem fora da escola é trabalhar, seja em trabalhos remunerados, seja no trabalho doméstico. Observamos que os estudantes exercem as mais variadas atividades, como garçom e atendente em bares e restaurantes, faxineira, auxiliar de serviços gerais, vigia, pedreiro, etc. Mudam muito de ocupações, virando-se como podem, fazem bicos ou têm mais de um trabalho para se manter.

*Aqui é bom para quem tem casa e dinheiro. Mas para quem não tem é complicado, tem que suar. O salário é melhor, mas você tem que arrumar dois empregos para você poder sobreviver.*

*Eu trabalhava na roça, depois de doméstica e agora em serviços gerais.*

*Eu sou manicure, designer de sobancelha e auxiliar de cabeleireiro, maquiadora e faço artesanato, faço um pouquinho de tudo. Eu já trabalhei como auxiliar de cozinha, fui saladeira, segunda cozinheira. Agora [estou] nos serviços gerais, porque é muito cansativo trabalhar de cozinheira. Por opção de voltar a estudar, aí voltei para os serviços gerais. Por que voltei a estudar? Para arrumar uma profissão melhor.*

*Meu filho trabalha em dois empregos, eu trabalho também, para dar um futuro melhor para os nossos filhos. Mas, se fosse só com o meu salário, também não daria, mesmo eu tendo a minha casa própria (II Segmento, Noturno, Grupo Focal EJA Serrinha).*

Na sessão do questionário que abordava a relação com trabalho e o futuro profissional, os jovens e adultos foram questionados sobre o pretendiam fazer após a conclusão do Ensino Fundamental: 89,7% desejam continuar os estudos; destes, 35% articulam a continuidade dos estudos à necessidade de arrumar um emprego. O desejo da imensa maioria em continuar os estudos parece, em boa medida, um sonho que não se confirmará para grande parte dos estudantes. Nos grupos focais, observou-se que muitos deles não sabem que há EJA no Ensino Médio, nem que ela é ofertada pelo Estado, tampouco os locais de

oferta. Nesse contexto, parece que a distinção entre Ensino Fundamental e Ensino Médio não é evidente para os estudantes, indicando que a continuidade dos estudos, para a maioria deles, não passará do campo das intenções.

A necessidade de trabalhar e as limitações que o trabalho impõe aos estudos ficam evidentes no relato de uma estudante, que estava fora da escola há mais de dois anos porque não suportou trabalhar em dois serviços e estudar:

*Estava trabalhando em dois serviços e estudava. Daí eu optei: ou trabalhar, ou estudar, os três não dava para fazer. Aí parei de estudar para trabalhar.*

*Eu saí [da escola], como falei, eu optei por trabalhar, porque tinha a mãe e tinha dois irmãos pequenos em casa. Aí eu saí para poder ajudar a minha mãe, porque só a minha mãe sozinha não dava de sustentar eu e mais meus dois irmãos pequenos.*

*Minha mãe teve que parar de estudar logo que engravidou, ela ganhou meu irmão, depois ela ganhou a minha irmã. Aí, depois, minha mãe com trinta e poucos anos, ela foi estudar, ali ela se formou, ela fez técnico de enfermagem e ela trabalha há mais de seis anos com uma senhora. É assim, depois de velha, depois de os filhos estarem todos criados que ela foi atrás do direito dela (II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).*

A necessidade de trabalhar foi apontada pelos estudantes como um dos motivos pelos quais o jovem desiste da escola. Outros estudantes julgam que os jovens estão desinteressados porque usam drogas e andam em má-companhia, endossando a culpabilização do próprio aluno. O jovem desiste “porque ele quer, ele escolhe por si mesmo” (Aluno 11), ideia com a qual concordaram outros estudantes. Porém:

*Aluna 8: Tem alguns [jovens] que falam [que desistiram] por necessidade. Porque tem jovens que a mãe tem dois ou três trabalhos e não dá. Esses meninos ali, que têm 12, 15, 16 anos, que trabalham, não estudam mais, trabalham para po-*

*der ajudar em casa. Porque entendem que uma calça boa, uma camisa boa não tem condições da mãe dar, porque é mãe de dois ou três filhos, que paga aluguel, só o salário dela não dá. Aí escolhem trabalhar para comprar as coisas e para poder ajudar a sustentar os irmãos também.*

*Aluna 8: Eu trabalhava de atendente de caixa. Na verdade, não eram só duas funções, eram bem mais. Porque tinha que fazer tudo, muitas vezes faltavam [outros profissionais], e eu tinha que fritar, fazer salgado, fazer café, atender no balcão, cobrar no caixa, levar o pedido na mesa. Estava ficando maluca já.*

*Aluna 8: Ah, neste último agora que peguei, tinha dias em que chegava no meu serviço seis e meia da manhã. Era para sair ao meio-dia, e saía de lá 10, 11 horas da noite. Trabalhava direto, chegou a cair uma mão assim de cabelo da minha cabeça.*

*Aluna 9: Eu trabalhava das seis e meia da manhã até as sete da noite.*

*Aluno 10: Eu trabalhava doze horas, todos os dias (II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).*

Esses depoimentos indicam que, além da indisciplina e da reprovação, o trabalho é um fator que força o jovem a sair da escola regular e procurar a EJA, porém, mesmo na EJA, o trabalho acaba por se tornar um fator concorrente aos estudos. Dessa forma, se continuar os estudos é uma exigência do trabalho, para conquistar ou manter o emprego ou para ter um futuro melhor, empurrando o jovem para a escola, contrariamente, o trabalho também é fator de afastamento ou desistência dos estudos, devido à sobrecarga. Diversos estudantes adultos relataram que “a maioria dos padrões quer sim escolaridade” (Aluna 22) ou que “quem não tem escolaridade não pega qualquer serviço” (Aluna 22), sendo este um fator importante para o retorno à escola.

O trabalho também apareceu no debate acerca das principais dificuldades que os jovens enfrentam. Os estudantes relataram os preconceitos que sofrem no mercado de trabalho por conta de sua origem e aparência:

*Aluna 8: Tem lugar para trabalhar que não aceita porque tu és preto, ou não aceita porque tu és branco, não aceita porque tu és gordo, porque tu não tens o rosto bonito para atender. "Ah, não, tu não és a cara da loja". "Ah, não, estás mal arrumada". Pô, se a pessoa está mal arrumada, tu estás vendo, tens que dar a oportunidade para a pessoa se arrumar melhor. Se a pessoa está mal arrumada é porque tem dificuldade. Tem gente que já não pensa assim, né: "Ai, não vou contratar ela, porque ela não é bonita" (II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).*

Diante das dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho, um aluno assim se manifestou: *"se não arrumar emprego ele vai para onde? Vai para o tráfico, né. O tráfico aceita. Qualquer dinheiro vale"* (Aluno 13). Enfim, o tráfico não tem "esses preconceitos", ele é uma alternativa para ganhar o sustento. Ele se apresenta como o trabalho disponível para aqueles que não conseguem uma vaga no mercado formal.

As condições de vida, estudo, trabalho e família dos estudantes da EJA até o momento apontadas dizem muito sobre quem são estes jovens e adultos. Para concluir este item, destacam-se alguns aspectos acerca da sociabilidade destes estudantes, questão que não se desvincula das tratadas até o momento. Ao questionamento "com quem se sente melhor e mais feliz?", 78,9% dos alunos responderam que é com a família; 5,3%, com os amigos; e outros 5,3%, com o(a) namorado(a). Essas respostas se reafirmam na pergunta "onde você se sente mais feliz?". Para 51,1%, este local é em casa; 15,9% se sentem mais felizes na igreja, no terreiro ou no templo; 11,4%, na escola; 10,2%, em festas e baladas; e 5,7% se sentem mais felizes no trabalho. As respostas indicam que a vida circula entre a casa/família, a escola, os amigos e o trabalho. Para os mais velhos, conforme depoimentos em Grupo Focal, ela pode se resumir ao trabalho e à casa.

*Eu não tenho lazer. Eu trabalho e vou pro colégio, trabalho a semana inteira. No final de semana, tem que estar faxinando a casa, comida para as crianças. A praia aqui é muito longe – eu acho, né. Tem que pegar 3, 2 ônibus para ir para a*

*praia. Pra dar um lazer para as crianças, eu gasto muito mais, entendesse? Se fosse todo final de semana dar um lazer para as crianças, tem que gastar bastante. A praia, para chegar à praia, 4, 3 horas mais ou menos. Só uma praia que conheci aqui. Quando é no verão, é sempre aquela prainha, aquela prainha. Se eu for para outra, eu vou gastar mais.*

*Eu, por exemplo, levanto 10 para às 5 da manhã, já estou tomando meu banho e já estou saindo para o trabalho. Aí, 4 horas, 4 e meia, eu chego do trabalho. Eu não tenho tempo de sentar, ainda mais que comecei a trabalhar no sábado, aí fica muito corrido. Na parte da noite, mesmo que eu esteja cansada, procurei me ocupar um pouquinho [na EJA], porque minhas filhas têm estudo, e eu tenho sonhos para realizar, começando a estudar um pouco corrido. Se nós não abríamos um pouquinho, nós vamos viver só para o trabalho e pra o que a gente adquirir (II Segmento, Noturno, Grupo Focal EJA Serrinha).*

No grupo focal da turma do diurno, onde predominam estudantes mais jovens, em resposta ao questionamento sobre o que mais gostavam de fazer, foram obtidas as seguintes respostas: “estudar, dormir e fazer festa” (Aluna 4); “dançar, sair e ficar em casa” (Aluna 1). O Aluno 5 respondeu que o que mais gostava de fazer era “trabalhar”. “Trabalhar?”, perguntou uma das pesquisadoras, e ele assim explicou: “Eu gosto porque eu me sinto mais feliz e eu me esqueço das coisas, em casa eu não tenho nada para fazer”. O Aluno 5 é o que mora em abrigo e já não tem mais contato com a família. No grupo focal, ele tinha resistência em falar, em se expor. Provavelmente, o trabalho permite que ele esqueça os problemas que enfrenta na sua vida.

Quanto ao que “mais faz quando não está na escola”, 45,6% dos alunos trabalham, 17,8% ajudam em casa, 8,9% navegam na internet, 7,8% estudam, 6,7% praticam esporte, 5,6% passam o tempo com os amigos, 4,4% afirmaram não fazer nada, 2,5% assistem à TV e apenas um estudante faz curso profissional. Nenhum estudante afirmou participar de movimentos sociais ou culturais, nem de algum partido político. Vê-se, portanto, que a vida dos jovens e adultos tende a se resumir ao

trabalho e às formas massificadas de lazer, como a internet e a televisão. É preocupante o fato de, numa fase tão importante da vida como a juventude, os alunos terem pouco ou nenhum acesso à cultura, no mais das vezes apenas a oferecida pelas mídias ou pela própria escola, o que restringe sobremaneira seus processos formativos e sua sociabilidade.

As restrições de acesso à cultura e ao conhecimento elaborado, bem como à socialização mais ampla, foram confirmadas na resposta à questão “você participa de algum grupo?”. Do total, 30% dos alunos frequentavam a igreja; 5% participavam de associações de futebol; 3% eram membros de grupos de jovens; 3% participavam de movimentos sociais; 2%, de associação de moradores; e 1%, de partido político. 56% dos respondentes desta questão assinalaram a opção “outros grupos”, mas, pelo conjunto da pesquisa, é provável que estivessem se referindo ao grupos de amigos, à “galera”, aos seus pares. Vê-se, portanto, uma ínfima participação em grupos culturais, políticos e juvenis. A igreja supera de longe a soma dos demais.

Evidencia-se assim que os estudantes de EJA são, em sua maioria, estudantes com dificuldades econômicas, que necessitam trabalhar, com baixa escolaridade na família, moradores dos morros ou periferias urbanas, que convivem com a marginalidade, as drogas e a violência, desejam continuar estudando e têm sua socialidade restrita à família, ao trabalho e à igreja. Estas condições de vida pautam sua relação com a escola, seja a dita regular, seja a de Educação de Jovens e Adultos. Olhemos mais de perto esta questão.

## A relação dos estudantes da EJA com a escola

Com vistas a explorar a relação dos jovens com a escola, nos questionários e nos grupos focais, foram lançadas diversas perguntas. Ao serem perguntados sobre “o que é o estudo para você?”, 53,9% dos respondentes apontaram que estudo é preparação para vida; 40,2% afirmaram que o estudo é preparação para o trabalho; e apenas 4,9 %,



que o estudo é algo que traz satisfação. Nenhum estudante assinalou a opção “o estudo é um tédio” ou não soube definir o que é estudo. Por serem mais velhos e já possuírem maior inserção no mundo do trabalho, os estudantes da EJA são mais conscientes sobre os motivos que os levam à escola: preparação para o trabalho e para a vida, e esta última é, em grande medida, determinada pelo trabalho. Como veremos, voltar à escola ou continuar os estudos na EJA é uma condição para tentar se inserir ou manter-se no mundo do trabalho, “*recuperando o tempo perdido nos estudos*”, como os mais jovens apontavam frequentemente.

Acerca do que consideram fundamental para o bom desempenho na escola, a opção mais assinalada foi o esforço pessoal, com 35,6% das respostas, seguido de bons professores, com 31,7%. Em terceiro lugar, com 15,8%, ficaram a união da turma, a colaboração dos colegas e o apoio dos amigos. Já 10,9% afirmaram ser fundamental o apoio e a estrutura da escola; e 5%, o apoio da família. As respostas a esta questão evidenciam a responsabilização exclusiva do próprio estudante por seu desempenho nos estudos, ideologia absorvida também pelos estudantes de EJA, que, ao afirmarem que o esforço pessoal é o principal aspecto para o bom desempenho na escola, sabendo ou não, assumem a responsabilidade pelo seu insucesso na escola dita regular e seguem com esse pensamento na EJA. O papel dos professores e as condições de estudo na turma também se destacaram, questão a ser retomada adiante.

Ao serem perguntados sobre que tipo de estudante eram, 48,5% dos alunos indicaram ser estudiosos, disciplinados e gostar de estudar; 17% afirmaram que se esforçam o mínimo para serem aprovados, 11,1% afirmaram tirar boas notas, mas não gostar de estudar. Os estudantes também afirmaram faltar muito, mas prestar atenção às aulas (11,1%). As respostas a essa questão indicam que, uma vez que retornaram aos estudos na EJA, jovens e adultos buscam se esforçar para não repetir o fracasso escolar, o que ajuda a explicar a assertiva da questão anterior, de que o esforço pessoal é o principal aspecto para o bom desempenho

na escola. Entretanto, a evasão escolar na EJA, evidenciada em inúmeros estudos da área, inclusive neste, indica que os estudantes são vitimados pelo sistema social e escolar pela segunda vez e ainda assim continuam atribuindo a si próprios a responsabilidade pelo êxito na escola.

Quanto à questão “em quantas escolas já estudou?”, 12,1% afirmaram ter estudado apenas na escola em que se encontravam no momento, dado referente aos estudantes não alfabetizados; 60,7% afirmaram ter frequentado de 2 a 3 escolas; 22,4%, entre 3 e 5 escolas; e 4,7%, mais de 5 escolas. Esses dados espelham o processo de juvenilização da EJA, em que estudantes adolescentes e jovens saem da escola dita regular e são encaminhados diretamente para EJA.

Acerca das razões sobre a mudança de escola, foram os grupos focais que ajudaram a evidenciar os reais motivos, dentre os quais se destacam: indisciplina, brigas, atritos com professores e/ou direção e uso de drogas ou armas. Nos grupos focais realizados no período diurno, no qual se concentram os estudantes mais jovens, em todos os casos, a EJA não era a primeira escola que frequentavam, mas a segunda, terceira ou mesmo a quarta. Um estudante que vive em abrigo afirmou ter já passado por mais de dez escolas.

Indagados no Grupo Focal da EJA Centro sobre por que vieram para EJA, os estudantes foram quase unânimes em responder “*porque eu estava muito atrasado*”, ou seja, haviam perdido anos de escolaridade por causa de reprovações ou períodos fora da escola:

*Porque eu perdi muito tempo. Rodei muito. Então estava muito atrasada, e aqui é um ano, quatro séries, então é bem mais fácil.*

*Eu, porque estava atrasado e porque eu fui obrigado a estudar aqui.*

*Estava uns tempos em casa, porque tinha sido suspenso, tinha brigado lá.*

*Eu saí porque eu quis, porque eu rodei lá dois anos e eu quis passar mais para frente.*

*Porque não me respeitavam, a professora nem a diretora.*

*Eu saí da escola porque minha mãe quis me tirar, porque eu estava matando muita aula. Aí eu parei de estudar, e ela me tirou e me proibiu de eu ir para a escola. Aí eu decidi que ia voltar a estudar (II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).*

Em conversas informais, os estudantes relataram ter recebido orientação para dirigirem-se à EJA, e os professores e coordenadores afirmam que é procedimento frequente eles serem procurados por estudantes encaminhados pelas escolas regulares. Esses são os casos, em geral, dos estudantes tidos como indisciplinados, faltosos e com dificuldades de acompanhar os estudos. A EJA, por ser um espaço historicamente de acolhimento dos excluídos da escola e apresentar maior flexibilidade curricular, avaliativa e de frequência, acaba se tornando um caminho, na visão dos alunos, “mais fácil” para continuar estudando.

Quando perguntados no Grupo Focal da EJA Centro por que saíram da outra escola, a Aluna 1 disse que matava aulas porque havia perdido o interesse em estudar: “bem melhor era ficar na rua, fazendo o que tu queres do que ir para a aula, isso era o que eu achava”. Já o Aluno 6 saiu da escola “porque não estava gostando de nada. Eu só bagunçava”. O Aluno 3 afirmou que saiu da escola “porque brigou e também porque não respeitava os professores”. Já o Aluno 2 afirmou que saiu da escola “porque foi pego com coisa errada”. Perguntado sobre o que havia feito de “errado”, respondeu: “fui pego com drogas”, e acrescentou: “também fui expulso da escola porque briguei com um guri e acabei machucando bastante ele. Dei com a cabeça dele na grade”. Já o Aluno 3 afirmou: “do meu colégio eu fui expulso e até hoje não querem me ver eu lá. Por causa que eles me pegaram com uma calibre 22”. Prosseguindo com o relato:

*Aluno 3: Uma calibre 22, uma arma. Não era de bala verdadeira, era de pressão, dessas balinhas de pressão, balinha de ferro, se pegar pode furar, entendeu?*

*Mediador: E você usava ela para quê?*

Aluno 3: *Eu não usava para nada, eu deixava dentro do colégio. Mas teve um dia que um guri quis me tirar, um gurizinho de lá do morro, e me disse: "Eu vou pegar uma arma, eu vou te dar". Aí eu disse: "Eu quero ver você me dar um tiro, eu que vou te dar primeiro". No dia seguinte, foi lá sozinho e ficou sentado, me encarando. Aí eu cheguei com o negócio no bolso, cheguei, puxei e falei: "Não dizia que ia me dar um tiro?". Cheguei a botar na cabeça dele, cheguei e atirei, então (II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).*

Importante indicar que esse tipo de relato se refere a um determinado perfil de jovem da EJA, caracterizado como indisciplinado, algumas vezes violento e envolvido com drogas. Para as turmas do período noturno, nas quais predominavam adultos com idade entre 20 e 60 anos, a EJA representava um retorno aos estudos depois de longo tempo afastados da escola, ou mesmo a primeira oportunidade de estudarem:

*Eu não tive a oportunidade que eu tô tendo agora. A oportunidade foi cortada por causa do trabalho. Então, a gente teve que trabalhar na roça pra sustentar os irmãos e ficou bastante complicado, foi ficando mais difícil ainda, e agora eu tive a oportunidade de pegar meus estudos de volta e não vou largar tão fácil.*

*Eu é porque nunca tive a oportunidade de estudar, só trabalhando, aí é a primeira vez que estudo.*

*Eu morava no interior, a escola era muito longe. Depois eu fui para a cidade e aí eu não tive todo aquele interesse em estudar; uma, porque eu ia no colégio e a professora falava comigo, passava no ouvido e saía pelo outro. Aí, depois, ela começou a me chamar de burra, e não sei o que, aí eu tinha que fazer alguma coisa no quadro, aí ela falava: "Tu não presta atenção, tu és burra", não sei o que, aí eu parei e desisti. Depois eu estudei mais um aninho em outra escola, mas nunca passei de ano, passei, assim, até o 2º ano, mais ou menos assim, depois eu desisti. Depois eu engravidei, meu marido não deixava eu estudar, aí eu parei. Agora que retornei aos estudos para arrumar um trabalho melhor, que ganhe bem, fazer um curso. Ser concursada, terminar meus estudos, é isso (II Segmento, Noturno, Grupo Focal EJA Serrinha).*

Pelos relatos, vê-se que boa parte desses estudantes é originária do campo, de famílias numerosas e deixou de frequentar a escola pela necessidade de trabalhar e ajudar a família, bem como pela distância da escola. Enfim, trata-se de pessoas alijadas do sistema social, que enfrentam dificuldades econômicas e familiares e têm necessidade de trabalhar desde cedo.

Quanto aos motivos que afastam os jovens da escola, quando questionados sobre o “que dificulta os estudos dentro da escola”, 27,5% dos estudantes apontaram dificuldades de aprendizagem, como concentração, memória e entendimento; 13,7% indicaram as condições do ambiente escolar, como barulho, indisciplina e brigas; 4,9% indicaram a forma como os professores ensinam; outros 4,9%, a relação com os professores; e 40,2% afirmaram não ter dificuldades. Mais uma vez, o próprio estudante aparece como o principal responsável pelas dificuldades nos estudos, ou seja, a autorresponsabilização.

Quando questionados sobre o que “dificulta os estudos fora da escola”, o trabalho foi o principal fator apontado, com 51,2% das respostas, enquanto a realização de atividades domésticas e passar muito tempo com os amigos ficaram em segundo lugar, com 11,9% das respostas cada. A internet, a televisão e o *videogame* foram apontados como os fatores que mais dificultam os estudos fora da escola por 10,7% dos estudantes. Somando-se o trabalho em atividades como cuidar de irmão menores e a realização de atividades domésticas, o trabalho aparece como o principal dificultador dos estudos para 64,3% dos respondentes.

Quando perguntados sobre os “principais problemas da escola”, os estudantes responderam da seguinte maneira: para 31,8%, é a falta investimentos por parte do governo; para 30,7%, a falta interesse dos estudantes, seguida da presença de comportamentos agressivos ou violência na escola, com 9,1% das respostas. A existência de discriminação e/ou preconceito e a presença de álcool e drogas também foram indicadas como problemas da escola, com 6,8% das respostas cada. A indisciplina em sala de aula foi a opção de 5,7% dos estudantes. Esta

questão revela que os estudantes têm consciência acerca do papel do Estado em relação à escola, pois, para 32,9%, os principais problemas da escola estão ligados à falta de investimentos por parte do governo ou à estrutura precária da escola, o que pode refletir, em parte, a situação específica do Núcleo EJA Centro I quanto à sua permanência nas dependências da Escola Silveira de Souza, porquanto os estudantes tenham se envolvido na luta para evitar o fechamento da escola. Destacaram-se também os problemas de indisciplina, violência, drogas e preconceito, os quais, somados, chegaram a 28,4% das respostas obtidas.

Quando indagados acerca dos “motivos pelos quais os jovens desistem da escola”, 42,1% dos estudantes afirmaram que se trata de desânimo e desmotivação para os estudos, 25,3% mencionaram o envolvimento com álcool e drogas, 20% destacaram a necessidade de trabalhar, 8,4 % não possuem apoio da família e 4,2% dos estudantes não têm condições financeiras para frequentar a escola. As respostas a essa questão indicam como os principais fatores o desânimo e a desmotivação para os estudos. Se atribuídos aos que já desistiram da escola, contradizem a questão anterior, acerca do tipo de estudante que julgavam ser, na qual 48,5% afirmaram que são estudiosos, disciplinados e gostam de estudar, pois observamos que grande parte dos respondentes do questionário acabam também por desistir da EJA. Sob o rótulo “desmotivação para os estudos”, escondem-se muita coisa, como a incerteza com a vida e o trabalho, a situação política e econômica do país, que os afeta, as formas de ensino nas escolas e a precariedade do ambiente escolar.<sup>2</sup>

Nos grupos focais, os estudantes foram instados a falar se conheciam alguém que havia desistido de estudar e por que. A Aluna 1 disse: “sim, o meu irmão”.

Aluna 1: *Ele até voltou a estudar aqui, mas agora ele não vem. Ele foi expulso do colégio porque ele levou uma arma.*

---

<sup>2</sup> Sobre a desmotivação para os estudos, ver o texto de Marcassa e Dalmagro (2019) neste mesmo livro.

*E, hoje em dia, ele é amigo desse garoto [com] que ele brigava, e por isso ele foi expulso, entendeu? Por causa de uma idiotice, e hoje ele se arrepende disso.*

Mediador: *Você conhece mais alguém que parou de estudar?*

Aluna 1: *Minha tia, quando engravidou, meu pai. Ah, quase a minha família toda.*

Mediador: *E seu irmão está fazendo o quê?*

Aluna 1: *Nada.*

Mediador: *Está desempregado, e ele sobrevive como?*

Aluna 1: [silêncio]. *Fazendo corre [entrega de droga].*

(II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).

Esta mesma estudante, na sequência, contou que mora com um casal de tios e que seu pai está preso, revelando uma situação pessoal muito delicada. O contato com esta estudante no grupo focal sensibilizou a equipe da pesquisa, pois dava para sentir o misto de angústia, incerteza e desânimo em sua expressão. Ela era ainda muito jovem, tinha apenas 17 anos. Poucos meses depois, os pesquisadores voltaram à escola para entrevistá-la, e ela já não frequentava mais a EJA.

Outro estudante disse que tem cinco irmãos, mas dois pararam de estudar, e ele não soube dizer por qual motivo nem o que faziam no momento, já que não tinha mais contato com a família. A Aluna 4 disse que sua irmã parou de estudar por causa do trabalho, *"ela trabalhava das duas [da tarde] às onze da noite no supermercado. Aí ficava muito cansativo para ela vir todo o dia pela manhã"*. Perguntada se conhecia mais alguém que havia parado de estudar, respondeu: *"meus irmãos também pararam"*. O Aluno 15 afirmou que *"não estava conseguindo acompanhar, eu não conseguia estudar e eles já estavam mais avançados. Aí eu comecei a faltar"* (II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).

Os relatos aqui reproduzidos nos aproximam das condições de vida de alguns destes estudantes, que fazem parte de famílias desestruturadas e sem continuidade nos estudos, cercados por violência, drogas e pobreza, enfim, por um cenário em que estudar aparece como luxo, fuga ou esperança de não reproduzir o círculo a sua volta. Por quais

forças estes estudantes de EJA não entrariam no mesmo caminho dos que os circundam?

Ao responder à pergunta do questionário “por que você vem à escola?”, 43,6% afirmaram que vão à escola porque desejam melhorar seu futuro e de suas famílias; e 45,5%, para adquirir conhecimentos. Como se vê, para quase metade dos respondentes, a escola está ligada diretamente ao anseio de melhorar o futuro. Contata-se, portanto, a importância que a escola adquire no imaginário dos estudantes, muitas vezes, a única ou a principal opção de acesso ao conhecimento e a um futuro melhor. Entretanto, a porcentagem de 45,5% atribuída à aquisição de conhecimento não se confirmou nas perguntas feitas na sequência, pois, como o “aspecto mais positivo da escola”, apenas 14,4% destacaram os conteúdos das disciplinas. A respeito do que os estudantes mudariam na escola, os conteúdos das disciplinas apareceram em primeiro lugar, com 27,6 % das respostas.

O principal ponto positivo da escola, destacado por 54,6% dos estudantes, foram os professores. Outros pontos positivos diziam respeito aos projetos complementares (8,2%), aos estudantes e à estrutura física da escola (7,2% cada) e à direção (5,2%). Comparada às demais escolas desta pesquisa, na EJA o professor é melhor visto pelos estudantes. Além da maturidade de parte dos alunos, que tende a ser maior, possivelmente o ambiente acolhedor que a EJA tenta criar e a atenção dispensada pelos professores contribuem para a avaliação positiva.

Entretanto, alguns estudantes evidenciaram descontentamento e preocupação com a qualidade dos estudos na EJA: “*é mais fácil de passar, mas não aprende*” (Aluna 1). Quando perguntados sobre como avaliavam as escolas em que estudaram, alguns afirmaram que gostavam e que lá era melhor do que na EJA. Para o Aluno 3, “*lá se aprendia mais*”.

*Porque lá eles fazem Português, Matemática, Inglês, História, Ciências, Português de Portugal, que é a nossa língua, que nós aprendemos, e aqui nós só fazemos pesquisa. Daí todo mundo fala: “Tá, alguém de vocês vai fazer vestibular?”. Vai*



*fazer o que, se só fazemos pesquisa? Você acha que alguém vai fazer um vestibular ou alguma coisa? Vai fazer uma Matemática, um Português e não vai saber nem escrever, não vai saber ler, não vai saber nem fazer as contas. Tem que melhorar alguma coisa (II Segmento, Matutino, Grupo Focal EJA Centro).*

Esses depoimentos denotam a percepção que os estudantes têm sobre a superficialidade com que muitas vezes os conteúdos são abordados e como isto lhes prejudica. A maioria deles já teve experiências anteriores em outras escolas, fato que lhes proporciona um parâmetro comparativo e lhes permite compreender que há uma efetiva perda de conhecimentos. Na busca por recuperar “o tempo perdido” e “seu lugar”, são acolhidos na EJA, mas não esperavam abrir mão dos conhecimentos curriculares da modalidade convencional.

Quanto ao “que mudariam na escola”, 27,6% assinalaram os conteúdos das disciplinas, o que pode ser explicado pelo descontentamento com a organização curricular da EJA indicado acima. 22,4% afirmaram que mudariam a estrutura física, 15,8% mudariam os próprios colegas; 11,8%, os materiais didáticos; e 10,5%, os espaços de convivência. Somando-se os aspectos ligados às condições materiais da escola (os que desejam mudar a estrutura física, os materiais didáticos e os espaços de convivência), chega-se a uma porcentagem de 44,7%, revelando, mais uma vez, que os estudantes reconhecem a precariedade das condições que lhes são ofertadas para estudar.

## Considerações finais

A EJA, por sua natureza, envolve jovens e adultos. É perceptível a diferença de relacionamento com a escola entre os estudantes mais jovens e os mais velhos. No grupo focal do noturno, predominam pessoas com mais idade, muitas das quais migrantes, e parte importante dos estudantes passou a infância no campo. Neste grupo, a dificuldade de acesso à escola impôs-se logo na infância, fosse pela necessidade

de trabalhar, de cuidar de irmãos menores ou pela distância. Já os estudantes mais jovens tiveram acesso à escola, porém acabaram saindo por “mau comportamento” e reprovações. Há uma tendência à juvenização da EJA. A pesquisa evidenciou que, por diversas razões, mas sobretudo por indisciplina e reprovações, os jovens são encaminhados à EJA como forma de tentar dar continuidade a seus estudos.

O que há em comum entre os dois grupos é o fato de estarem na EJA em busca de um futuro melhor, de inserção no trabalho, melhores salários, etc. Para alguns, poder estar na escola é um sonho que pela primeira vez realizam, outros estão na EJA pressionados por algum familiar ou mesmo por obrigação legal, mas, para a maioria, concluir a Educação Básica é uma necessidade estreitamente ligada ao mundo do trabalho.

Porém, o trabalho não é apenas fator que leva ou aproxima o jovem da escola. Ele é, contraditoriamente, fator de saída da escola. Como visto, alguns não puderam frequentar a escola quando crianças, pela necessidade de ajudar a família, outros tiveram que deixar a escola, pois se sustentar era prioridade. Na EJA, esta situação não é diferente. Não é fácil compatibilizar trabalho e estudo, e o trabalho figura como um dos mais importantes fatores de saída da escola na EJA. Esta dupla condição do trabalho é ainda mais intensificada nos estudantes da EJA, pois suas condições de vida os levam a permanecer na escola, a fim de que, através da elevação no nível dos estudos, possam alcançar melhores condições de trabalho, mas, ao mesmo tempo, coloca diante deles enormes dificuldades para permanecer na escola, devido à necessidade de se sustentarem, exercendo trabalhos formais ou informais, legais ou não.

Foi possível identificar que os estudantes de EJA desempenham trabalhos mal remunerados e não dispõem de estabilidade no emprego, o que os leva a exercer diversas funções ao longo da vida, inclusive acumulando mais de um emprego ao mesmo tempo, a maioria precário, extenuante e mal remunerado. Isto se expressa no fato de esta escola, entre o conjunto das onze pesquisadas, ser a que apresentou menor renda familiar entre seus estudantes, tornando evidente a relação entre

renda e escolaridade, relação da qual os estudantes têm grande percepção. Apesar dessa situação, ou por causa dela, os estudantes depositam na continuidade dos estudos seus anseios por um futuro melhor, por “ser alguém na vida”, por ter uma profissão. Em parte, isso decorre da exigência de concluir o Ensino Fundamental para exercer qualquer emprego. Mas ficou evidente que, sobretudo entre os mais jovens, estes projetos são mais imaginários que reais, dificilmente realizáveis em função das condições objetivas em que se encontram. Essas questões também foram observadas na pesquisa de Silva (2015) com jovens e adultos que trabalham e estudam.

A situação de exclusão da escola e a precariedade do trabalho se estendem à vida social e cultural dos estudantes. Para muitos adultos e jovens, a vida se resume ao trabalho e à casa. Em geral, usufruem pouco das cidades, das praias, dos cinemas e dos espaços públicos. O jovem se socializa na “sua galera”, nas periferias e nos morros. A igreja foi o espaço de participação mais citado pelos estudantes, e foram quase nulas as menções a associações e movimentos sociais e culturais. Desse modo, fecha-se o círculo da marginalização. O estudante de EJA é um sujeito da periferia, é alguém que vive a marginalidade sob os seus mais diversos aspectos, no trabalho, na cidade, na cultura e inclusive na escola.

Frutos desse contexto, a indisciplina na escola, a violência e as drogas acabam por fortalecer o caminho para a criminalidade. Entre as meninas, somam-se ainda o casamento e a gravidez precoces. Nos casos mais preocupantes, não se observa qualquer ponto de apoio que pudesse impulsionar o estudante a mudar o curso de sua vida, nem entre os familiares, nem no círculo de amigos ou no trabalho, de tal sorte que mais bem parece ser alavancado pelo ideal do individualismo, em que a culpa da sua condição e precariedade recai sobre seus próprios ombros. Nesses e noutros casos, é nítido que os desejos para o futuro figuram como sonhos irrealizáveis, pois os jovens não possuem condições de tomar suas vidas com as próprias mãos.

Para outra parte dos estudantes, em geral os mais velhos e já in-

seridos no trabalho, a frequência à escola está ligada ao anseio por um futuro melhor, um emprego mais estável ou melhor remunerado. Alguns têm o sonho de fazer uma faculdade ou o desejo de seguir uma profissão específica. Segundo relato dos professores, pequena parte dos estudantes chega a concluir o Ensino Fundamental, a maior parte desiste. A desistência na EJA se liga principalmente à sobrecarga em compatibilizar estudo e trabalho e também à desmotivação com os estudos, que, na opinião das pesquisadoras, expressam a precariedade das condições em que vivem os alunos e a desesperança com a possibilidade de que a escola possa lhes oferecer um caminho efetivo para mudar esta situação. Como demonstraram saber alguns estudantes, o ensino na EJA não os coloca em condições de igualdade em relação aos demais, não os coloca em boas condições de competir por vagas no mercado de trabalho ou na universidade. Os estudantes, de algum modo, percebem que se oferece uma educação pobre para os pobres, permeada de boas intenções, certamente, mas que alcança magros resultados.

Principalmente entre os estudantes mais jovens, é perceptível a ausência do sentimento de pertença à escola e, em seu lugar, a resignação com a situação em que estão. A escola, estruturalmente, oferece-lhes uma silenciosa violência institucional, por não lhes permitir usufruir dos espaços escolares adequados, por não ter sala de aula própria, nem infraestrutura e materiais adequados e por lhes fazer conviver com a incerteza sobre a continuidade do funcionamento da escola. Por outro lado, o acolhimento dado pelos professores e coordenadoras da EJA, aliado à própria necessidade, é o que lhes mantém na perspectiva de continuar estudando, questão não menos importante.

É evidente que desistir dos estudos só tende a agravar a situação. Neste ponto, observa-se o dilema em que vive a EJA: de um lado, precisa acolher os estudantes, que vêm de situações as mais complexas, bem como tornar os estudos atrativos. De outro, a EJA não pode exigir muito dos estudantes, sob o risco de afastá-los dos estudos. O problema não está na EJA, está na sociedade desigual. A EJA é uma

expressão da desigualdade e não poderia, sozinha, resolvê-la. Ela tenta ser um dos apoios para que os estudantes melhorem suas condições de educação, de instrução, ou mesmo de vida, mas, como visto, o conjunto da vida nem sempre segue esta mesma direção, e a escola de EJA não fica imune à precarização e à marginalização. Esse círculo vicioso está expresso na EJA de diversas formas, nos próprios alunos, na indisciplina, nas drogas, na tentativa de colocar a escola de EJA em um espaço mais periférico. O acesso à EJA, tal como se dá nas escolas para os pobres, relaciona-se à merenda, ao afeto dos professores, à estrutura física oferecida e à sociabilidade para além da casa e do trabalho. Na EJA, a relação de jovens e adultos com a escola é a mesma da classe trabalhadora com as escolas públicas: de um lado, a busca por melhorar de vida, de outro, a descoberta (nem sempre consciente) de que a escola ofertada para os trabalhadores apenas os mantém como membros desta mesma classe. Porém, na EJA se encontra o segmento mais frágil da classe trabalhadora. É nítida a situação de total abandono em que alguns dos estudantes se encontram, principalmente os mais jovens, por parte da sociedade, da família e de si mesmos. Um grito de socorro que não consegue expressar-se.

## REFERÊNCIAS

BRASIL (Constituição [1988]). Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2ZnME4F>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2vgFK39>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1e, p. 15, 9 jun. 2000.

Disponível em: <https://bit.ly/2vWqOW9>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2N5mYEL>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 20 set. 2017.

CINCO escolas estaduais foram fechadas na Grande Florianópolis nos últimos sete anos. NSC total, [S. l.], 28 ago. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2qHgynB>. Acesso em: 20 set. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Continuada. **Caderno do Professor EJA**. Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis: SMEF, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Resolução nº 2, 13 de dezembro de 2010. Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/32LaJDI>. Acesso em: 20 set. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Regimento Interno EJA**. Florianópolis: SMEF, 2014a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto Político-Pedagógico do Departamento da Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis: SMEF, 2014b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes para o funcionamento dos Núcleos de EJA no Ano letivo de 2014**. Florianópolis: SMEF, 2014c.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2N5nO3X>. Acesso em: 20 set. 2017.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; DALMAGRO, Sandra Luciana. Juventude pobre e escola: vínculos e fragilidades dessa relação. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni; DALMAGRO, Sandra Luciana. **Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis**. Florianópolis: UFSC/Em Debate, 2019. p. 391-426.

NÚCLEO EJA CENTRO I. **Projeto Político-Pedagógico do Núcleo EJA Centro I**. Florianópolis: [s. n.], 2012. Mimeo.

NÚCLEO EJA CENTRO I. **Projeto Centenário da Escola Silveira de Souza**. Florianópolis: [s. n.], 2013. Mimeo.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 516-566, set./dez. 2006. ISSN 1413-2478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300012>.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 26-45, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>.

SILVA, Mariléia Maria. Entre Plano “B” e “saídas de emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 21, p. 142-164, jan. 2015. Iasn: 1808-799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i21.p9589>.





# 11

## AS CONTRADIÇÕES EM TORNO DA PROCURA E INTERESSE PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC

Deise Rateke  
Glademir Alves Trindade  
Célia Regina Vendramini

O presente texto aborda as conexões entre escola, trabalho e cultura na vida de jovens estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Considerando a complexidade da rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) em que está inserido o IFSC, bem como as suas especificidades em relação às outras escolas públicas, apresentamos dados históricos e estatísticos dos Institutos Federais (IF), particularmente do IFSC – *campus* Florianópolis, foco do estudo. As informações de cunho institucional e estatístico foram extraídas de materiais elaborados pelo próprio IFSC e de visitas de campo realizadas pelos pesquisadores à instituição.

A análise também é amparada pela pesquisa de campo realizada no *campus* Florianópolis do IFSC, por meio da aplicação de questio-

nários e realização de grupos focais. Foram aplicados questionários a 221 alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) dos cursos de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e Química, nos períodos matutino e vespertino. O grupo focal, cujo tema, escolhido a partir análise dos dados do questionário, foi “relação com os estudos: motivação e desinteresse”, ocorreu em abril de 2015 e contou com a participação de 15 alunos. Aplicamos os 2 instrumentos com alunos que frequentavam diferentes fases (da primeira à sétima fase) dos cursos citados. Apresentamos os dados mais relevantes dos questionários e grupos focais com base em dois eixos principais: “os jovens e os sentidos da escola” e “os jovens, o trabalho e as perspectivas de futuro”.

Observamos que o IFSC apresenta uma estrutura diferenciada em termos de recursos físicos e humanos, é bem equipado, e seus professores têm formação em nível de graduação, mestrado e doutorado. Ainda que os estudantes, em sua maioria, sejam filhos da classe trabalhadora, eles se distinguem dos jovens das demais escolas públicas em termos de renda familiar, inserção no trabalho e escolaridade dos pais, como as que foram foco da pesquisa *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade* (Marçassa et al., 2017).

A forma de acesso dos estudantes ao IFSC se dá por meio de um exame de classificação, com grande procura e disputa. Entretanto, ao ingressarem, revelam desmotivação e desinteresse pelos estudos, associados ao cansaço decorrente do alto índice de exigência por parte da escola. Os estudos adentram o tempo de descanso e lazer dos jovens, e o desânimo é associado às horas extenuantes de estudo.

Há que se observar ainda o foco de formação presente nos cursos do Ensino Médio Integrado do IFSC, dado seu caráter do ensino técnico. Os estudantes indicam a predominância das ciências exatas e a limitada presença ou desvalorização das ciências humanas. A finalidade formativa volta-se predominantemente a atender às necessidades do mercado de trabalho, como indica o histórico da Rede Federal de Edu-

cação Profissional, Científica e Tecnológica, apresentando limitações em termos de formação humana e cedendo espaço para a adaptação à sociedade, ou seja, às exigências do setor produtivo.

## A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Situa-se a origem da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tradicionalmente, nos marcos do Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha. O Decreto foi o instrumento legal por meio do qual foram criadas, à época, 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, que, mais tarde, foram transformadas em Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Ifet). Como Escolas de Aprendizizes e Artífices, estas instituições educativas serviram também de instrumento político para atender às demandas das “classes desprovidas”, sob o argumento de não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico intelectual mas também os fazer adquirir hábitos de trabalho profícuos, que os afastassem da ociosidade ignorante, da escola do vício e do crime, visto que um dos primeiros deveres do governo da República seria formar cidadãos úteis à nação (Brasil, 1909). Como enfatizou Romanelli (1991, p. 209):

As forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores e substância à sua ação. Num país dependente a essa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, corresponde, se não a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos o reflexo dela.

Dessa forma, a princípio, as Escolas de Aprendizizes e Artífices cumpriram função assistencial e ocupacional (na verdade, segregacionista e correcional) mais do que propriamente técnico-educacional. Para Kuenzer (1991), o crescimento dessas escolas objetivou mais do que atender

a uma questão política para suprir a demanda da classe trabalhadora ou, como diz o Decreto Presidencial n° 7.566/1909, atender as “classes desprovidas”, visto que as transformações sociais e na estrutura produtiva nacional havidas ao longo dos anos 1920 e 1930 determinaram alterações nos objetivos, no funcionamento e nos estudantes das Escolas de Aprendizes e Artífices, adequando-as aos interesses e às necessidades de mão de obra requeridos pelo processo de industrialização e urbanização (Lima Filho, 2002, p. 222). É possível compreender o papel das escolas técnicas nesse momento histórico a partir da obra de Marx (2008, p. 553):

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção (grifos nossos).

Kuenzer (1991, p. 6) denuncia a dualidade estrutural<sup>1</sup> presente no modelo de ensino profissional, no qual se articulam o trabalho e a educação subjacentes ao modo de produção capitalista:

Desde o momento [em] que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação

---

<sup>1</sup> Para Kuenzer (2007, p. 27), “[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro”.

profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos.

Apesar de o atendimento à demanda da economia por mão de obra qualificada ter surgido como uma preocupação objetiva da sociedade brasileira apenas a partir de 1940, afirmamos que, efetivamente, o ensino profissional constituiu a identidade das necessidades que emergiram e das transformações que ocorreram no processo de produção com a introdução da maquinaria. Assim, enquanto expressão do processo de transformação no modo de produzir, a educação profissional parece extremamente limitada em termos de formação humana, uma vez que “[...] para trabalhar com máquinas, o trabalhador tem de começar sua aprendizagem muito cedo, afim de adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato” (Marx, 2008, p. 480), ou seja, aprendizagem nesta perspectiva é sinônimo de adaptação. Adaptação às exigências do mercado de trabalho e, conseqüentemente, “[...] a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 2006, p. 14).

A trajetória da educação profissional, que se configurou nos limites do processo de industrialização, continua refém deste processo e de sua dinâmica. Isso comprova que o capital tem se revelado incapaz de formular um projeto educativo na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, ou melhor, ele se revela extremamente capaz de formular um projeto educativo a partir de suas demandas produtivas. A história mostra que não só a educação profissional mas todas as experiências educativas gestadas no âmbito do capital não estão articuladas em torno da produção da existência do trabalhador – produção de valor de uso –, e sim da produção da classe burguesa – produção do valor de troca, mais-valia.

Consideramos que este breve resgate sobre o contexto de desenvolvimento da educação profissional situa o referencial teórico-metodo-

lógico pelo qual partimos para caracterizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e quase que totalmente transformada em IFs.

## Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Os IFs foram criados a partir da Lei nº 11.892/2008. Conforme o artigo 2º, são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional pluricurriculares e *multicampi* especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas. Em conjunto com a criação dos IFs, a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (organização política das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica). Em Santa Catarina, foram criados dois IFs: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), cuja sede da reitoria fica em Florianópolis, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), com reitoria sediada em Blumenau, ambos com *campi* em diversas regiões de Santa Catarina.

A institucionalização da Lei nº 11.892/2008 surgiu no contexto da expansão<sup>2</sup> da Rede de Educação Profissional. Especificamente a partir do

---

<sup>2</sup> Em uma nota crítica ao modelo ideológico que acompanha a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Magalhães e Lima (2015) ponderam sobre os pilares que conduzem à expansão e a precarização da rede a ela associada: “As concepções hegemônicas de educação – todas elas pró-capitalistas – estão bem presentes no modelo de expansão e interiorização dos Institutos Federais. Apesar de todo um discurso oficial que busca projetar e legitimar a expansão sob bandeiras da ‘inclusão’ e do ‘desenvolvimento social’, o impulso real das políticas organizadas em torno dos Institutos Federais está pautado no sentido de atender às demandas do capital monopolista, que nas últimas décadas intensificou o processo de interiorização em busca do aumento das taxas de exploração do capital sobre o trabalho. Os Institutos Federais inserem-se, portanto, no contexto de formação da força de trabalho submetida à lógica do capital, formando-a para o trabalho nos estreitos limites das demandas provenientes das grandes empresas em suas respectivas áreas de influência (microrregiões, arranjos produtivos locais). [...] O processo de expansão vem se dando pela ló-

ano de 2003 até a presente data, o Ministério da educação (MEC) concretizou a construção de mais de 500 novas unidades. Um crescimento significativo, principalmente se compararmos às 140 escolas criadas a partir do surgimento das Escolas Técnicas, em 1909. Segundo dados do MEC presentes no portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>3</sup>, os IFs totalizam hoje 644 *campus* em funcionamento, abrangendo 568 municípios. Acompanha o movimento de expansão da Rede Federal a criação de um conjunto de ações e programas de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); o Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação; e o Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific). No âmbito dessas ações, no ano de 2011, como parte do Programa Brasil Sem Miséria, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, instituiu-se, pela Portaria n° 1.015, de 21 de julho de 2011, o Programa Mulheres Mil (PMM)<sup>4</sup> e sancionou-se, em 26 de outubro do mesmo ano, a Lei n° 12.513, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>5</sup>.

---

gica da precarização. O funcionamento de diversos *campi* se dá em um contexto de falta de infraestrutura, com prédios improvisados, a falta de laboratórios e a defasagem de docentes e técnicos-administrativos. Uma auditoria realizada em 2013 pelo Tribunal de Contas da União (TCU) revelou um déficit de 8 mil professores e 5 mil técnicos-administrativos”.

<sup>3</sup> Disponível em: [redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal](http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal). Acesso em: 27 nov. 2019.

<sup>4</sup> O Programa Mulheres Mil (PMM) foi criado em 2007, por meio de um projeto-piloto realizado em 13 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das regiões Norte e Nordeste. Visava, enquanto projeto-piloto, promover formação profissional e tecnológica e inserir no mundo do trabalho mais de mil mulheres “desfavorecidas” das regiões Norte e Nordeste até o final de 2010. O Programa abrange cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas, podendo também oferecer cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio. Para uma compreensão crítica sobre o tema, veja: Pereira, Juliana de Souza Augustin. *Programa mulheres mil: uma análise no campo das políticas de inclusão do IFSC*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

<sup>5</sup> O Pronatec foi lançado em abril de 2011, através da Lei n° 12.513, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e pela ex-Presidente Dilma Rousseff visando

Os IFs têm por finalidade atuar na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino. Atuam no desenvolvimento de programas de extensão, divulgação científica e tecnológica e de pesquisas aplicadas. Após a expansão, os Institutos estão presentes em todos os estados brasileiros, cobrindo aproximadamente 80% das microrregiões do país. Entre as ofertas há qualificação profissional inicial, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*. As condições pelas quais transcorreram a expansão, assim como os avanços, retrocessos e mudanças desse processo, repercutiram significativamente na história da Educação Profissional pública do Brasil, processo este que pode ser explicado por diferentes vertentes, a mais comum enaltece a interiorização e a democratização do acesso. Nesse sentido, a reflexão de Arcary (2015, p. 7-8) nos possibilita avançar nessa compreensão:

Em um país com escolaridade média ainda muito baixa como aquela que o Brasil possui, não parece difícil reconhecer que a interiorização da Rede, e o crescimento da oferta de vagas em diferentes cursos merecem ser avaliados como processos, grosso modo, progressivos, ainda que muito insuficientes. Por que progressivos, e por que insuficientes?

---

"[...] à expansão e a democratização da oferta de cursos de educação profissional de nível médio e de formação inicial e continuada de trabalhadores" (Brasil/MEC/Pronatec, 2011). O público beneficiado pelo programa é composto por estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive os vinculados à Educação de Jovens e Adultos; trabalhadores; por beneficiários dos programas federais de transferência de renda e por egressos que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral. Os cursos são técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada (FIC – mínimo de 160h) com vagas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas redes estaduais de educação, no Sistema "S" (Senai, Sesc, Sesi, Senac, Senar, SESCOOP, Sest) e na rede privada de educação, mediante a celebração de convênio ou contrato. O financiamento do programa é dividido pelos orçamentos do Ministério da Educação, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Sistema "S" e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Para saber mais, veja: Mari, Cezar Luiz de; Queiroz, Mariana R. C. Trabalho e educação na sociedade capitalista: possibilidades de formação para os jovens. In: Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo, 6. Marília, SP, 2014. *Anais* [...]. Marília: Unesp, 2014. p. 15. Disponível em: [www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/.../trabalho-e-educa\\_mariana.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/.../trabalho-e-educa_mariana.pdf). Acesso em: 20 set. 2017.



Progressivos em relação à experiência anterior, durante os dois mandatos do PSDB [Partido da Social Democracia Brasileira], que foram desastrosos. Progressivos no sentido de que ampliar as oportunidades de acesso ao ensino profissional corresponde a uma emergência nacional. Não obstante, mais não quer dizer, necessariamente, melhor. Pode querer dizer, somente, menos mal. Sempre é mais útil investir em educação pública, do que transferir fortunas aos realmente muito ricos, garantindo superávits primários, para alimentar rentistas. São insuficientes, porque em 2014, por exemplo, o governo federal gastou R\$ 978 bilhões com juros e amortizações da dívida pública, o que representou 45,11% de todo o orçamento efetivamente executado no ano. Essa quantia corresponde a 12 vezes o que foi destinado à educação. Parece evidente que esta prioridade é coerente com os interesses dos detentores dos títulos da dívida pública, e secundariza a necessidade de garantir 10% do PIB para a educação pública.

## O Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

O IFSC nasceu da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (Cefet-SC) mediante aplicação da Lei nº 11.892/2008. É uma instituição pública federal vinculada ao MEC por meio da Setec. Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Conforme documentos norteadores, a missão do IFSC é promover a inclusão e formar cidadãos, gerando, difundindo e aplicando conhecimento inovador, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Possui como visão ser uma instituição de excelência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A criação do IFSC<sup>6</sup> remonta ao Decreto nº 7.566/1909 (Brasil,

---

<sup>6</sup> As informações sobre o histórico da instituição foram acessadas no portal do IFSC, de acordo com a fonte: Almeida (2002).

1909). A primeira sede foi instalada em 1º de setembro de 1910, em um prédio cedido pelo governo do estado e situado na Rua Almirante Alvim, no Centro da capital catarinense. Nesse período, a instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria), para atender às demandas do setor produtivo e da sociedade da época. Em 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro, a instituição mudou de nome e status, passando a se chamar Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde, por força do Decreto-Lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Com isso, começou a oferecer aos alunos que vinham do ensino primário cursos industriais básicos, com duração de quatro anos, e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre. Em 1962, a Escola Industrial de Florianópolis transferiu-se para uma nova sede, na avenida Mauro Ramos, no Centro de Florianópolis, no local onde hoje funciona o *campus* Florianópolis. O nome e o status da instituição mudaram novamente em 1965, com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina. A partir de 1968, com a Portaria Ministerial nº 331, de 17 de junho, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Naquela época, o objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual Ensino Médio).

Depois da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzida por ela, a então ETF-SC passou a funcionar somente com ensino de segundo grau. Em meio a um conjunto de mudanças políticas e sociais iniciado na década de 1970, a instituição ampliou e diversificou sua oferta de cursos, acompanhando o cenário de desenvolvimento econômico (o chamado “milagre brasileiro”) e, mais tarde, durante a década de 1990, enfocou os cursos para atender às demandas nas áreas de serviços e informática.

Uma nova mudança de nomenclatura ocorreu com a entrada em vigor da Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que transformou automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), condicionando o ato à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro. No caso da ETF-SC, a transformação para Cefet-SC foi oficializada em 27 de março de 2002. Depois da mudança para Cefet-SC, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* (especialização). Em 2006, como parte do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Cefet-SC ampliou suas unidades, criando três novos centros de ensino. Em 2009, depois da transformação dos Cefets em IFs, o IFSC passou por uma nova etapa de expansão, com a implantação dos *campi* Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema. Em 2010, foram federalizados os *campi* Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul) e Xanxerê, e implantados os *campi* Garopaba e Palhoça Bilingue (especializado na educação de surdos). Em 2011, com o Plano de Expansão III, foram criados também os *campi* São Carlos e Tubarão, que estão em fase de implantação, além do *campus* Avançado São Lourenço do Oeste. Atualmente, o IFSC possui 22 *campi*<sup>7</sup> em 20 cidades do estado, um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – EaD<sup>8</sup> (Cerfead), além da Reitoria, localizada na parte continental de Florianópolis. Conta também com polos de EaD espalhados pelos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo.

Conforme dados do Anuário Estatístico 2016<sup>9</sup>, ano-base 2015,

---

<sup>7</sup> *Campi* Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Florianópolis-Continente, Garopaba, Gaspar, Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul), Itajaí, Jaraguá do Sul, Joinville, Lages, Palhoça Bilingue, São Carlos, São José, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema, Xanxerê e Centro de Referência em Formação e EaD.

<sup>8</sup> O Cerfead é responsável pelos programas de formação de professores, dos demais educadores e de gestores para o serviço público. É também papel do Centro dar apoio às ofertas educativas próprias e dos *campi* do IFSC (2014).

<sup>9</sup> O Anuário é uma produção da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (Deia) da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) do Instituto Federal de Santa Catarina. Neste anuário

desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen), o IFSC possui um total de 32.070 alunos, 2.353 servidores, entre docentes e técnicos administrativos, e 643 cursos. Atua em 12 diferentes eixos tecnológicos,<sup>10</sup> entre os quais o eixo *controle e processos industriais* é o mais procurado, representando 26,29% do total de matrículas, seguido do eixo *desenvolvimento educacional e social*, com 18,24%. Oferece muito mais cursos presenciais (580) do que a distância (63), e a modalidade presencial ocupa 87,42% das matrículas. Participa dos programas:<sup>11</sup> Certific, E-TEC, Pronatec, Mulheres Mil, Mulheres Sim, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa de Capacitação de Servidores da Educação Básica das Redes Públicas de Ensino de Santa Catarina (Proforbas).<sup>12</sup> Quanto ao percentual de matrículas por turno, 52,15% dos alunos frequentam o curso noturno; 22,6%, o vespertino; 14,32%, o matutino; e 10,86%, o integral.

A Instituição oferta os seguintes tipos de curso: bacharelado, especialização (*lato sensu*), formação inicial e continuada (FIC), mestrado profissional, cursos técnicos e superiores de tecnologia. São cinco os tipos de oferta com que atua: concomitante, integrado, subsequente e Proeja. Como a gama de cursos é variada, correspondendo a diferentes níveis, as formas de ingresso modificam conforme o tipo de curso. Destacam-se entre os processos seletivos: exames de classificação para acesso ao ensino Médio Técnico Integrado, sorteio público para os cursos subsequentes e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para os cursos de graduação.

---

estão disponíveis dados sobre matrículas, vagas, professores, técnicos administrativos em educação, dados socioeconômicos de alunos entre outras informações referentes ao ano civil de 2015. Disponível em: [bit.ly/32ZjCcR](http://bit.ly/32ZjCcR). Acesso em: 20 set. 2017.

<sup>10</sup> Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer.

<sup>11</sup> Juntos, os programas Pronatec, Mulheres Mil e Mulheres Sim fatiam 17,58% do total de matrículas do IFSC.

<sup>12</sup> O Proforbas oferta cursos e atividades focadas na formação continuada de docentes, gestores e demais servidores envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Lembramos da existência da Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2012, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e nos IFs a alunos oriundos integralmente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio públicos, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos.

O *campus* Florianópolis possui o maior número de alunos, ocupando 22,13% do total de matrículas, e o segundo é o *campus* Joinville, com 6,70%. Com relação ao corpo docente do IFSC, é importante destacar que 87,26% são professores efetivos. Destes docentes, 47,25% possuem mestrado e 24,29% são doutores. No IFSC também prevalece a oferta de cursos FIC (formação inicial e continuada). Esse dado denota o impacto de programas como Pronatec, Mulheres Mil e Mulheres Sim nos tipos de cursos ofertados pela instituição aos trabalhadores.

No que tange à visão e perspectiva político-pedagógica, assim como às fontes legais que regem a instituição, destacamos a existência dos seguintes documentos norteadores: Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019), Política de Comunicação, Plano Diretor de Tecnologia de Informação (PDTI) e Regulamento Didático-Pedagógico (RDP). Importa-nos destacar, em especial, o teor do PDI, dado o fato de que é neste documento que consta o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O PDI é um documento que manifesta o ideal de educação buscado pelo IFSC, a construção da identidade institucional e da avaliação das ações educativas. O conteúdo do documento é amplo e contém, além do PPI, o perfil institucional, o planejamento estratégico, o plano de oferta de cursos e vagas,<sup>13</sup> a organização didático-pedagógica, o plano diretor de infraestrutura física, a organização e gestão de pessoal, as políticas de atendimento aos discentes, a organização administrativa, as relações externas, a educação

---

<sup>13</sup> Não iremos abordar todo o conteúdo do PDI, contudo sobre esse item cabe uma observação. Conforme planejamento interno, a oferta de vagas dos cursos de Ensino Médio Técnico deve ser reduzida de 2015 à 2019, chegando próximo dos 50% (51,6%) previstos em Lei (Lei nº 11.892/2008) em 2014 representava 64,3% da oferta. Em contrapartida, a previsão é de aumento dos cursos FIC, superiores e formação de formadores.

a distância, a capacidade e sustentabilidade financeira, o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento institucional. Compreendemos que o PDI é produto do coletivo e engloba as ideias de um grupo diverso, constituído por professores, servidores técnicos e gestores da instituição, sendo validado por estudantes em assembleias. Contém, portanto, concepções distintas e divergentes de educação, defendendo a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual ou tecendo críticas a esse modelo dual e aos métodos de ensino tradicionais. Na análise de documentos, a ação dos agentes internos deve ser considerada visando ao ajuste ou ao enfrentamento na esfera da macropolítica. Destacamos a seguir alguns pontos relativos ao PPI, válido de 2015 a 2019, em especial no que concerne às informações sobre o acesso e a permanência dos estudantes, aos posicionamentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Inclusiva.

O PPI é o documento que aponta a visão e a abordagem teórico-prática e didático-pedagógica da instituição. Tendo em vista essa orientação, o documento está assim subdividido: concepções de educação, educação profissional e tecnológica, currículo e avaliação; reflexões sobre ensino, pesquisa e extensão e sua indissociabilidade, bem como a caracterização desses elementos; gestão e formação de formadores, além de assuntos estudantis (acesso, permanência e êxito, pessoas com necessidades específicas e egressos). Apresentamos levantamentos iniciais no intuito de compreender as bases epistemológicas do PPI, observando a intencionalidade que o documento aponta.

A pedagogia histórico-crítica<sup>14</sup> aparece nos documentos como a concepção balizadora do trabalho pedagógico no IFSC, o que pressupõe uma educação transformadora, emancipadora, integral, consciente e com visão crítica. O trabalho é tomado como um princípio educativo, no sentido de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e da formação para o mercado. Conforme o documento norteador,

---

<sup>14</sup> Essa teoria pedagógica foi formulada por Dermeval Saviani a partir de 1979, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural, definida pelo próprio Saviani (2005) como uma pedagogia socialista de inspiração marxista.

o currículo do IFSC é interdisciplinar e organizado por competências, visando superar a fragmentação dos conhecimentos e percebendo o estudante como uma totalidade. Nesse sentido, o professor é compreendido como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à constituição de um sujeito histórico, social e afetivo (IFSC, 2014). A concepção didático-pedagógica expressa no PPI possui significativa correspondência conceitual com os quatro pilares previstos no Relatório Delors.<sup>15</sup> Dos pontos problemáticos a destacar do documento, observamos que, apesar da menção à pedagogia histórico-crítica, não localizamos no texto elementos que correspondessem a essa perspectiva. Outra questão é a visão anunciada, de uma formação para além do mercado de trabalho. No entanto, não fica explícito o que precisa ser transformado e, dessa forma, também não há indicações de como realizar ou por que realizar uma educação para além do capital (Mészáros, 2008). Identificamos a perspectiva do ensino por competências como aquela que determina a forma e o conteúdo a serem ensinados no IFSC. Contudo, a pedagogia das competências incorpora traços relevantes da teoria do capital humano, redimensionados pela “nova” sociabilidade capitalista, que põe em situação marginal os trabalhadores (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2009).

No documento, consta ainda a perspectiva da neutralidade do saber científico e tecnológico, visto como avanço e propulsor do ensino, mote da pesquisa institucional, bem como cursos orientados para res-

---

<sup>15</sup> Em 1993, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) criou uma “Comissão Internacional de Educação para o século 21”, cuja presidência foi exercida pelo francês Jacques Delors. O principal objetivo da comissão foi fomentar reflexões e buscar soluções para os “desafios” que a educação enfrentaria diante do novo século. Considerando o momento de reestruturação financeira e o papel do Estado, bem como o crescente discurso que elevava a educação ao patamar de motor de desenvolvimento das nações, estava no centro dos debates da comissão a necessidade de viabilizar uma formação ampla, que desenvolvesse nos indivíduos as qualidades necessárias ao novo século. O trabalho dessa comissão gerou o relatório Educação: um tesouro a descobrir, mais conhecido como Relatório Delors (Delors, 2010). Os quatro pilares do relatório são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (Delors, 2010). Para uma análise crítica sobre a proposta de educação para o século XXI da Unesco, veja Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

peitar os Arranjos Produtivos Locais (APL). Apresenta assim uma perspectiva linear e que desconsidera as relações de poder entre educação, formação profissional e desenvolvimento. Como vemos, os limites e as contradições do documento estão postos. Avaliamos que, não obstante o referencial epistemológico e ético-político do PPI não esteja completamente desenhado, não há, por outro lado, uma lacuna teórica, pois é um documento que apresenta elementos da escola nova, da pedagogia tecnicista e também de pedagogias críticas. O terreno por onde se assenta nos IFs a pedagogia das competências, especialmente após a Reforma de 1990, é permeado por outras concepções. Não tivemos a intenção nem a oportunidade de aprofundar a análise sobre os fundamentos das concepções pedagógicas presentes nos documentos do IFSC, mas o estudo de Ramos (2010) sobre as correntes pedagógicas no Brasil a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde nos auxilia a compreender a base epistemológica que deu sustentação à pedagogia das competências como orientação teórica nessas escolas, que, para a autora, foi o escolanovismo. Conseqüentemente, nas palavras da autora, “[...] a pedagogia das competências se constituiu em referência para as escolas [...] pelo fato de essa pedagogia se constituir numa atualização do escolanovismo no contexto de indeterminações da sociedade contemporânea” (Ramos, 2010, p. 276). Para nós, no momento, importou perceber que não houve espaço para o confronto teórico entre o conjunto de trabalhadores responsáveis pela elaboração do PDI e do PPI ou um mecanismo de acolhimento à concepção de educação politécnica e omnilateral, uma vez que essas contradições pouco foram percebidas na análise do documento.

No que se refere aos assuntos estudantis, o que se destaca são as ações inclusivas. Sobre o acesso ao IFSC, o documento explica que, muito embora a instituição tenha se originado com objetivo de atender os “desvalidos da sorte”, o grande número de candidatos por vaga, por vezes, levou a extremos da meritocracia. Esses fatos fomentaram discussões internas e, tendo em vista a proposta de ser uma instituição inclusiva, o IFSC passou a adotar políticas diferenciadas de ingresso an-



teriores à existência da Lei nº 12.711/2012. Com a promulgação dessa Lei, a forma de ingresso foi adaptada para o atendimento aos termos nela propostos, visando ao acesso de discentes oriundos de escolas públicas, de baixa renda e de pessoas autodeclaradas negras, pardas, indígenas e pessoa com deficiência. Além dessa Lei, existem outras propostas de acesso adotadas pelo IFSC, como os processos seletivos por meio de análise socioeconômica, orientados para o ingresso de pessoas prioritariamente com baixa renda familiar, oriundas de escola pública e trabalhadores. Normalmente, essa forma de acesso está vinculada aos cursos FIC ou relativos ao Projeja.

Como uma das formas de identificar meios de elevar os índices de permanência e êxito, o PPI aponta para o fortalecimento e a ampliação das ações das Coordenadorias Pedagógicas<sup>16</sup> e para implementação de assistência estudantil desde 2011. O Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS)<sup>17</sup> é um dos braços do programa de assistência estudantil mais conhecido. Esse auxílio financeiro tem por objetivo manter na instituição os discentes propensos a abandonar os cursos por falta de condições financeiras para necessidades básicas, tais como alimentação, transporte e material didático. O PPI também ressalta outras ações que buscam intervir de forma positiva na permanência e no êxito do discente do IFSC. Contudo, apesar de algumas dessas ações serem realizadas pelos setores já institucionalizados, como as Coordenadorias Pedagógicas e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessi-

---

<sup>16</sup> Normalmente compõem a equipe pedagógica servidores da área da Pedagogia, da Psicologia e do Serviço Social.

<sup>17</sup> O PAEVS faz parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Segundo nota oficial da Reitoria do IFSC, o PNAES tem por objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. No IFSC, o recurso do Programa é aplicado no auxílio aos estudantes em vulnerabilidade social (por meio do PAEVS), em auxílio à extensão, alimentação, apoio à participação de alunos em eventos, apoio ao esporte, e integração entre ensino, pesquisa e extensão. Criado em 2012, o PAEVS concede auxílio financeiro aos estudantes com dificuldades de prover as condições necessárias para a permanência e o êxito durante o percurso escolar. Entre os recursos de custeio do IFSC destinados ao PNAES, 83% são aplicados no PAEVS e o restante (17%) nas demais ações apontadas.

dades Específicas (NAPNE), um programa sistematizado e que enfeixasse todos esses braços da ação de assistência e suporte ao discente não é, em sua totalidade, uma realidade na vida escolar do aluno do IFSC.

Conforme dados do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentados no documento *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (Brasil, 2016), em 2014, houve uma redução do número de jovens de 15 a 17 anos na escola em relação aos anos anteriores; somente 56,7% dos jovens brasileiros com 19 anos concluíram o Ensino Médio, apesar de esse número ter recebido um acréscimo de 2,4 pontos percentuais entre 2013 e 2014. No Ensino Médio, “[...] a desigualdade de oportunidades educacionais brasileiras encontra um de seus exemplos máximos na diferença de 35,1 pontos percentuais entre a taxa líquida de matrícula dos 25% mais pobres e dos 25% mais ricos” (Brasil, 2016, p. 32). De acordo com esses dados, a desigualdade e a exclusão escolar permanecem. Dessa forma, o acesso e as condições de permanência na Educação Básica continuam sendo um problema na realidade educacional brasileira e, da mesma forma, atingem o conjunto dos alunos que ingressam no EMI do IFSC (em especial, os alunos cotistas).<sup>18</sup>

Ferraro (1999), num estudo diagnóstico sobre a escolarização de jovens e crianças (5 a 17 anos) no Brasil, afirma que há um processo de exclusão *da* e *na* escola, que abrange desde dificuldades de acesso até as condições de permanência:

A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não acesso à escola quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria *exclusão na escola* dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola*

---

<sup>18</sup> Ilustramos os dados dos estudantes da primeira fase do EMI: de 32 alunos reprovados no segundo semestre de 2015, 22 eram cotistas. Dados extraídos do sistema de registro acadêmico eletrônico (ISSAC) do *campus* Florianópolis.

e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar (Ferraro, 1999, p. 24, grifos no original).

Apesar de transcorridos quase vinte anos do diagnóstico, os dados coletados pelo MEC/Inep em 2014 demonstram a atualidade do tema e a manutenção dos dados levantados pela pesquisa de Ferraro (1999). Para o autor, o problema mais grave da escola fundamental brasileira é o fenômeno da *exclusão na escola*, resultante da ação dos mecanismos da reprovação e repetência. Os supostamente incluídos na escola, ao longo dos anos, reduzem a taxa de frequência à escola, diminuindo drasticamente suas chances de sucesso escolar:

A soma das três categorias estatísticas (frequência antecipada, frequência na série esperada e frequência levemente defasada) que compõem a categoria analítica dos integrados ou incluídos no sistema escolar, que representa 87,6% aos 7 anos e 86,0% aos 8 anos, fica logo reduzida a 49,7% aos 12 anos, caindo para 36,3% aos 14 anos e para apenas 20,2% aos 17 anos, o que representa que somente 1 em cada 5 adolescentes de 17 anos está integrado no sistema escolar no sentido acima definido (Ferraro, 1999, p. 40).

Consideramos salutar que o conjunto das políticas sociais institucionalizadas no país, principalmente a partir da década de 1990, desenvolvidas pelo Estado e fomentadas por organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), apregoem melhorias nas condições de vida e subsistência da classe trabalhadora via acesso à educação. Esses discursos se utilizam de expressões como inclusão social, autonomia, cidadania e reivindicam educação de qualidade para todos, porém são obviamente muito distintos e desarticulados das necessidades populares (Shiroma, 2001). Segundo Druck e Filgueiras (2007, p. 25), “[...] a natureza e o conteúdo desse tipo de política social só podem ser desvendados, em sua plenitude, quando devidamente articulados ao modelo econômico vigente, em particular à sua política econômica e aos seus impactos sociais”. Isto nos faz refletir,

para além dos avanços, os limites das políticas de ações afirmativas visando à emancipação da classe trabalhadora. E, sobretudo, um melhor entendimento da função estratégica das políticas focais para a manutenção e a legitimidade da estratégia política liberal.

Por fim, acerca do PPI como um todo, avaliamos que há no documento um quadro de desvalorização da formação omnilateral, uma vez que o objetivo expresso é a formação para atender às necessidades do mercado (flexibilização e precarização do trabalho), e não às demandas dos trabalhadores. Recordamos que o período de reforma na educação profissional (Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997) fortaleceu esse cenário, desarticulando o Ensino Médio do Ensino Técnico e fomentando, na educação profissional, o emprego do currículo por competências. Tal fator colaborou para manter afastado do trabalho e da formação docente o desenvolvimento de uma proposta curricular que rompesse com a dualidade estrutural, ou seja, que objetivasse superar a divisão social do trabalho, que se mantém fortalecida até os dias atuais. Todavia, ponderamos que, na busca por uma outra proposta, é importante lembrar o quão insuficiente é

[...] dizer que queremos uma educação que forme para o mundo do trabalho em oposição à educação que forma para o mercado, para a empregabilidade. Sob a materialidade e determinações do capital precisamos discernir muito bem o que estamos a fazer: se reforçando a lógica perversa da produção da mais-valia para poucos, ou construindo a contra-hegemonia para a superação da lógica do capital na perspectiva da verdadeira emancipação humana (Gariba Júnior; Azevedo; Coan, 2010, p. 4).

## O *campus* Florianópolis do IFSC

O *campus* Florianópolis é o maior e o mais antigo do IFSC. Antiga unidade-sede, nasceu junto com a instituição, em 1909. Oferece cursos que vão desde a qualificação profissional até o mestrado profissional.

Fica localizado na região central da grande Florianópolis/SC, rodeado pelos morros da capital (juntos, compõem o maciço do Morro da Cruz). Numa trajetória de mais de 100 anos, é hoje o maior e mais antigo de Santa Catarina. Possui em torno de 7.097 alunos e conta com 369 docentes, 201 servidores técnico-administrativos. A oferta de cursos é ampla, compreendendo, inclusive, distintos níveis e modalidades – presencial e a distância – e atende nos três turnos (manhã, tarde e noite).

O IFSC – *campus* Florianópolis possui em sua estrutura organizacional: Direção Geral, Diretoria de Administração, Diretoria de Ensino, Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e os Departamentos Acadêmicos de: Construção Civil (DACC), Eletrônica (Daen), Eletrotécnica (DAE), Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (Daltec), Metal-mecânica (Damm) e Saúde e Serviços (Dass), que oferecem os seguintes cursos: a) cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e Química; b) cursos técnicos pós-médio: Agrimensura, Manutenção Automotiva, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Meteorologia, Saneamento, Segurança do Trabalho e Enfermagem; c) cursos de graduação: Eletrônica Industrial, Design de Produto, Sistemas de Energia, Radiologia, Gestão da Tecnologia da Informação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecatrônica; d) cursos de pós-graduação (especialização): Desenvolvimento de Produtos Eletrônicos, Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e) curso de pós-graduação (mestrado): Mecatrônica; f) cursos de qualificação profissional (FIC): Curso Básico de Instrumentos de Orquestra, Língua Francesa (Básico 1 e 2) e Proteção Radiologia (módulo I).

## Os jovens estudantes do IFSC

Sobre a faixa etária dos jovens que frequentam os cursos integrados do IFSC – *campus* Florianópolis, considerando que mais da metade dos questionários foi aplicada a turmas da primeira fase, verificamos que a

faixa etária dos jovens é de 15 anos (24,5%) ou menos de 15 (18,2%), e a soma entre os que possuem até 16 anos é de 59,1%. Quanto ao gênero, 58,4% dos alunos são do sexo masculino e 82,4% se declararam brancos. O transporte coletivo (ônibus) é o meio de locomoção usado por 88,9% dos jovens para chegar à escola e 33,6% residem fora do município de Florianópolis. Sobre a naturalidade, 53,2% são oriundos de Florianópolis. A maioria dos jovens vive na mesma residência dos pais (88,2%). Em relação à formação escolar do pai, 33,2% têm Ensino Médio completo e 15,2% possuem pós-graduação. Em relação à formação escolar da mãe, 29,7% têm Ensino Médio completo e 24,7% possuem pós-graduação. Com relação ao trabalho do pai e da mãe, os jovens demonstraram desconhecer as especificidades das funções que os pais ocupam: ou assinalaram que não sabem a ocupação, ou indicaram a empresa onde trabalham, mas não a função, principalmente com relação à ocupação do pai, cujo desconhecimento foi maior. Entre as ocupações exercidas pelo pai, as que mais se destacaram, respectivamente, foram: trabalhadores dos serviços; vendedores em comércios e mercados; profissionais das ciências e intelectuais; ocupações elementares e aposentados. Com relação à mãe, as ocupações mais citadas foram: domésticas não remuneradas; desempregadas; funcionárias públicas e trabalhadoras dos serviços; vendedoras em comércios e mercados. A renda média da família varia muito, porém mais de 30% recebem acima de 6 salários-mínimos. A maioria (90,4%) não é beneficiária de nenhum tipo de programa social do governo, e 68,8% dos jovens declaram nunca ter trabalhado. É preciso assinalar a especificidade da realidade de vida desses jovens. Ainda que em sua maioria filhos da classe trabalhadora, consideramos, a partir dos dados dos questionários, que estes estudantes se distinguem dos jovens das demais escolas da pesquisa *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade* (Marcassa, 2017). As famílias, por exemplo, possuem comparativamente salários mais altos, e a escolaridade dos pais é mais elevada. A forma de ingresso no IFSC também se distingue, já que é necessário prestar uma prova de seleção via exame de classificação.

Com relação às condições e aos sentidos que dão à escola, para 58,8% dos jovens o estudo significa preparação para a vida, e 47,7% consideram o esforço pessoal como fundamental para o bom desempenho na escola. Já 47,8% disseram ter bom desempenho escolar, mas não gostam de estudar. Muitos jovens relacionam o abandono ou o afastamento da escola à forma como os professores ensinam (28,6%). Segundo 62% dos jovens, o desânimo e a desmotivação para os estudos são os principais motivos para a desistência dos alunos. Em relação ao que mais atrapalha os estudos fora da escola, 68,5% disseram ser a internet, a televisão e o *videogame*. Um dos principais problemas da escola, segundo 28,5% dos respondentes, é a falta de interesse dos alunos. Nos grupos focais, quando perguntados sobre a relação entre o uso de internet e o que atrapalha os estudos nas atividades vividas fora da escola, as respostas enfatizaram a pressão que sofrem, dado o fato de que a instituição é exigente e demanda deles horas de aula e de estudos em casa, bem como a “agitação do dia a dia” e o tempo “perdido” para locomoção. Avaliam que a internet, a televisão (filmes) e jogos são “simples”, de fácil absorção, não demandam esforço nem deslocamento (é o que têm de disponível), ou seja, podem conversar com os amigos sem precisar sair de casa:

*Eu acho que no caso específico do IFSC, que a gente acaba tendo que estudar muito fora. É assim: se você não se mata estudando, você não vai bem. Ponto. [...] Fora o tempo que o pessoal perde para chegar aqui. Porque quem estuda aqui não mora perto. Um ou dois na turma que mora no centro. O resto mora em São José, no Norte da ilha [pausa]. É longe, é trânsito, ônibus; à tarde, pra ir, [é] aquele horário de pico ferrado. Você acorda cedo, você dorme tarde. Por causa dos trabalhos, você fica mais cansado. Aí, você tem Internet, videogame e TV, que você tem na sua casa. A maioria tem pelo menos. Você está ali fazendo aquele trabalho maravilhoso, que o professor pediu; é só você abrir a aba do Facebook que você está ali, maravilhosamente conversando com seus amigos. [...] Você abrir o seu computador e sua internet é muito mais simples. E aí você se perde naquilo ali e descansa.*

*Olha, quando eu entrei aqui, na primeira fase, eu era muito focada, porque isso é uma realidade muito incrível para quem veio de uma escola que não tem estrutura como eu vim. Então eu estava muito focada. Só que eu quase enlouqueci. O que que eu fazia. Eu estudava e dormia. Estudava e dormia. Isso quando não deixava para lá o dormir. Claro, tirava ótimas notas e tudo mais. Mas, cara, quando chegou a segunda fase. Não dá. Ninguém sobrevive. Estudando e dormindo. Estudando e dormindo. Você estuda, dorme, estuda, dorme. Você faz o que tudo mundo quer e pronto. Só que e você como pessoa? Você sobra (Grupo Focal com Estudantes do EMI) <sup>19</sup>.*

Uma das respostas relacionadas às dificuldades encontradas para estudar no IFSC, que diz respeito às exigências por horas de estudo – na escola e fora dela –, serve de reflexão para avaliar o alto número de alunos do IFSC que considera o esforço pessoal, por exemplo, como o principal fator para um bom desempenho escolar. O aluno problematiza como essa “pressão” está colocada na “vida”, ou seja, não irá findar com a saída da escola:

*A gente tem aula de manhã e à tarde tem as atividades de projeto até 17h30m aqui e, quando chega em casa à noite, vai estudar até a meia-noite mais ou menos. Tem gente que estuda até as duas horas da manhã. No fim de semana é direto. A gente houve os outros falarem que estão assistindo a filmes e tal. Nossa, que legal! Tem gente fazendo outra coisa além de estudar. E a gente, não! Só estuda direto. A gente tem que estudar demais. Para ir bem no IFSC, a gente tem que estudar o tempo inteiro assim. Às vezes, tu estás cansado, mas tens que estudar. É até complicado colocar isso aqui, mas às vezes você tem que tomar até remédio para aguentar. Tu és obrigada a tomar remédio, porque tu estás cansada, e tem trabalho para entregar, e tem que fazer, entende? O professor dá o trabalho um dia antes, e você tem que entregar. Então é complicado. Tu tens que expor o teu corpo no limite. Numa atividade que tu não estás acostu-*

---

<sup>19</sup> Todos os depoimentos transcritos referem-se ao grupo focal realizado em 2015, com 15 estudantes do EMI que responderam ao questionário da pesquisa *Juventude pobre e escolarização*.



*mado. No outro dia, tu vais ficar totalmente cansado, sabe? Isso é complicado. E não só a questão do técnico, a nossa vida está assim, na verdade. Na faculdade é assim também. Nossa, na UFSC, eu tenho amigos que passam até dois dias acordados, porque exigem isso, sabe? Eles fazem da tua vida só estudar. Se não estudar, tu não tens futuro. Tu colocas na tua mente isso. Acabas tendo que fazer isso. Não tens o que fazer (Grupo Focal com Estudantes do EMI).*

Com relação à desistência do curso, apesar de outros fatores apontados, fica mais uma vez evidente a forte influência que a exigência por horas de estudos solicitada pela instituição exerce sobre os alunos. A dificuldade de acompanhar as disciplinas e o número de reprovações foram frequentemente mencionados. Contudo foram diferentes os motivos utilizados pelos estudantes do EMI, durante a realização do Grupo Focal, para explicar por que alguns alunos conseguem acompanhar essa rotina rígida e intensa de estudos; e outros, não:

*Eu conheci um que desistiu. Quando eu entrei ele estava na primeira fase. Ele desistiu porque não conseguia passar da primeira fase.*

*[...] os desinteresses que a gente está apontando aqui são por várias razões. Eles têm tantos motivos [os alunos] e encontram alguém que está desmotivado também. E assim vai. Porque não gosta dos professores, porque não gosta de estudar. Eu também identifiquei essa coisa da família, que também tem que vir desde cedo, para você saber para que estudar. E aí, se você não sabe porque está estudando, se você não gosta de algum professor ou, às vezes, de muitos e você encontra outra pessoa que também não gosta, aí você acaba formando uma rede que acaba te levando para baixo.*

*Tem um amigo que, contando os PIs [Projeto Integrador] 1 e 2, ele reprovou oito vezes. Segundo ele, diz que rodava sempre porque pegava sempre o mesmo professor. E esse professor [nas provas dele] odiava ele e não deixava ele passar.*

*Eu acho que se a pessoa desiste do IFSC é porque não tem interesse. Porque aqui no IFSC, quando tu entras, tem muita oportunidade, tem atendimento, tem reforço, tem tudo, sabe? O aluno só não vai bem se ele não quer. Ele tem como*

*passar. Acho que vem muito da falta de interesse do próprio aluno mesmo.*

*Da minha turma, teve uns dez que desistiram. Porque não gostavam do curso. Basicamente, não sei os motivos exatos. [...] Eles não queriam se esforçar o suficiente. E aqui você tem que se esforçar. Tem que ter um foco e seguir. Eles não tinham isso. Eram pessoas que estavam com muita dúvida do futuro.*

*No início, a gente é muito cobrado em matemática, física, biologia. Matérias que são consideradas difíceis, é pesado. Você não entra aqui na boa. Então, até chegar ao que a gente quer mesmo, e a gente mal sabe se quer aquilo, e aí tem que passar toda essa barreira, um bombardeio de exatas. Tem um colega que diz assim: “Não tá faltando [ciências] humanas?”. Desde a primeira, segunda semana de aula, dizem: “Pô, cadê as humanas?”. A gente precisa viver. Aí pega a aula de português, vamos aproveitar a nossa aula de português, vamos se humanizar, gente.*

*Esse negócio de sair do IFSC é porque – tipo aquela pessoa que estudou em escola pública antes, que tem aquela falta de apoio por parte da escola, dos pais e por parte dos professores – vai entrar aqui e vai levar uma bomba mesmo, porque aqui é muito mais difícil. Daí tu tens de se dedicar muito mais. Só que, como a pessoa não tem essa base familiar, ela acaba desistindo (Grupo Focal com Estudantes do EMI).*

De acordo com o já exposto, para 28,6% dos jovens dos cursos integrados, a forma como os professores ensinam é o que os afasta da escola. Da relação com os professores, os alunos identificaram que, em sua maioria, os professores do IFSC estão motivados para sua atividade docente, exceto os da área de ciências humanas, visto que o saber é desprestigiado dentro da instituição. Percebemos que a relação com o professor, a cobrança por mais estudo na matéria ou esse desprestígio das ciências humanas influenciam a relação do aluno com o conteúdo:

*Às vezes, você passa a gostar de uma matéria por causa do professor ou por causa de uma certa área que você está estudando ali. [...] Então, [para] algumas áreas da matemática que você vai usar mais, você vai dar mais atenção. Você vai se interessar mais por aquilo. Eu acho que tem um pouco a*

*ver com isso e com os professores também. Se o professor não te agrada, você passa a não querer ir para aquela aula. Ou a própria forma de ensinar, a própria forma que a escola trata aquela matéria te desmotiva. Por exemplo, aqui no IFSC, a gente não tem tanto incentivo a humanas e tudo mais. Então, como a gente sabe que aquilo, entre aspas, não importa ou aquilo não toma tanto o teu tempo, aquilo não vai ser necessário para ir em frente, você acaba deixando de lado e perde o interesse, por mais que você goste (Grupo Focal com Estudantes do EMI).*

Com relação aos aspectos que os jovens valorizam no IFSC, 44,9% disseram que é porque a instituição oferece curso técnico profissionalizante e 56,6% afirmaram que frequentam a escola para adquirir conhecimento. Para muitos, significa também acesso a uma “boa” escola (de qualidade de ensino): *“eu vim para cá porque eu sei que vou ter uma boa formação. Vou ter um bom futuro”*. Conforme 40,3% dos jovens, a estrutura física é o ponto mais positivo da escola. O depoimento do estudante abaixo ressalta como a estrutura física reverbera no interesse e na motivação de alunos e professores:

*Me chama bastante atenção a diferença da escola do estado e do IFSC, porque eu vim de uma escola municipal que realmente tinha muito problema de estrutura. Tinha muita desmotivação, muita coisa que te empurrava contra. Então, eu acho que aqui no IFSC a gente vê desmotivação que tem outros motivos. É diferente; eu, que vim de uma realidade bem diferente daqui, sinto que os alunos são muito diferentes dos que eu convivi antes. A desmotivação tem outros motivos. Às vezes, a pessoa não gosta de estudar, não quer, mas em escola que não tem estrutura e apoio parece que vai tudo te empurrando para o contrário, aí a motivação e a vontade de querer fazer alguma coisa, de querer estudar mesmo tem que ser o máximo. Aqui no IFSC é diferente, parece que, quando você tem uma estrutura, não é tão difícil você se motivar. Mesmo assim, acho que o pessoal se desmotiva, e eu não sei por que. Por isso, para mim, que vim de outra realidade, é muito mais simples estudar, se motivar. Eu vim de uma escola municipal, perto do mar, carente. Tem casos piores, mas, quando você tem*

*falta de professores, falta de sala de aula suficiente, parede caindo, quadra coberta não tem, comida péssima, a condição dos professores já é ruim. Não é nem estadual, porque eu sei que a estadual que tinha lá perto é pior. Aí é muito difícil para você se motivar, quando não tem ali a estrutura. Aí você tem que ter na sua mente: "Eu quero sair daqui". Eu sempre quis vir pro IFSC, então eu estou motivada aqui (Grupo Focal com Estudantes do EMI).*

Quanto à perspectiva de futuro dos jovens que estudam no IFSC, 58,8% disseram que após concluir o Ensino Médio pretendem fazer uma faculdade e trabalhar, e 41,6% afirmaram que a sua perspectiva de futuro se baseia num projeto de realização profissional. Vemos que a continuidade pela escolarização, na faculdade e em determinadas áreas do conhecimento, é a perspectiva mais imediata ou a única chance de futuro que os jovens do Ensino Médio do IFSC enxergam. No grupo focal, os jovens abordaram essa questão com questionamentos:

*Eles fazem da tua vida só estudar. Se não estudar, tu não tens futuro. Tu colocas na tua mente isso. Acabas tendo que fazer isso. Não tens o que fazer.*

*[D]A escola como conteúdo a gente fica um pouco desanimado, porque está muito tempo estudando, e a gente não vê a porta de saída para a faculdade. Muita gente que entrou aqui sabe o que realmente quer, mas eu penso que a maioria não sabia ainda. A gente está meio desesperado para sair e fazer a nossa faculdade. Buscar a nossa liberdade. Eu penso assim, não gosto muito do curso que estou fazendo e quero sair para fazer coisas boas. Por isso o desanimado. Liberdade é fazer o que eu gosto.*

*[...] eu mesmo, antes de entrar no IFSC, queria fazer faculdade de História. Daí eu entrei no IFSC e hoje já tenho outro pensamento. Primeiro, vou fazer Engenharia Ambiental e Sanitária e depois eu faço História. Porque História vou deixar de lado, não vai me levar a lugar nenhum. Então, sem querer, eu já estou pensando assim, porque também na sociedade vai ser assim. Tu tens bem mais oportunidade. As vezes tu deixas o que tu queres de lado para atender o desejo dos*

*teus pais, da sociedade. Para ter um futuro* (Grupo Focal com Estudantes do EMI).

Para a maioria dos jovens dos cursos integrados do IFSC, a inserção no trabalho não se demonstrou uma urgência imediata; pretendem entrar numa faculdade (a maioria ainda não decidiu o curso, mas sofrem influência da escola pela escolha na área da engenharia), concluir com sucesso o curso e assim iniciar sua atuação na área desejada, todavia essa decisão está sempre condicionada:

*O mercado de trabalho limita muito a escolha do jovem. Tu vês, o mercado de trabalho para a engenharia é grande. E de História, o que você vai ser? Professor, ou ficar dentro de um museu cheio de pó, lá mexendo em livros. Vai ser isso que tu vais fazer.*

*A gente sabe que está numa instituição que foi considerada cinco, seis vezes a melhor do Brasil. Então estar aqui dentro é como se fosse um privilégio. Ter passado naquela maldita prova e ter entrado aqui. Privilégio estar aqui dentro. Aqui tu vais formar os melhores técnicos para o mercado de trabalho. Essa exigência que existe é até muito lógica. Para te formares, tu vais ter que ser muito bom no que tu fazes. É por isso que a gente veio para cá. A gente sabe que o pessoal que estuda aqui vai trabalhar para fora do estado, vai ficar para lá. Vai fazer intercâmbio. Porque lá eles precisam de gente para trabalhar. E isso motiva a gente a querer chegar lá* (Grupo Focal com Estudantes do EMI).

Ao serem questionados sobre com quem se sentem melhores e mais felizes, 48,5% dos jovens que estudam no IFSC responderam que é com a família, e 64,1% disseram se sentir melhores em casa. Quando perguntado aos jovens do IFSC: “o que você mais faz quando não está na escola?”, 32,1% navegam na internet e 17,3% disseram que estudam. Quanto à participação em algum grupo social, 25% disseram participar de igreja, e os demais apresentaram uma diversidade muito grande de inserção social. Quanto à expectativa em relação ao futuro da sociedade, 42,1% disseram que haverá mudanças para melhor, 28,7% não sabem e 20,8% acham que só vai piorar daqui para a frente.

## Considerações finais

Comparativamente às demais escolas públicas (estaduais e municipais), o IFSC possui diferenças importantes enquanto instituição de Educação Profissional da Rede Federal de Ensino. Partindo dos dados da pesquisa de campo, podemos afirmar que a renda per capita média dos estudantes do IFSC é maior do que a dos alunos das demais escolas públicas, principalmente quando a renda passa de seis salários-mínimos ou mais. Essa diferença também fica expressa na variação étnica de quem frequenta a escola, pois no IFSC predominam os autodeclarados brancos e com menos variações entre negro, mulato e indígena. Também relacionados a esses dados de renda, constatamos que os estudantes procuram menos o auxílio de programas sociais do governo e que a média de escolaridade dos pais (pai e mãe) é maior. As possibilidades para manter-se somente estudando também aumentam para o grupo de alunos do IFSC: enquanto nas outras escolas pesquisadas (Marcassa, 2017) a média de alunos que já trabalharam em algum momento ou se mantêm trabalhando é de 50%, no IFSC é de 30%.

Os alunos do IFSC estão de “costas” para a comunidade do entorno, não vivem no maciço do Morro da Cruz e pouco conhecem dessa localidade. Possuem uma escola com infraestrutura diferenciada e boa qualidade se comparada às demais, por isso nas outras escolas a infraestrutura é uma questão que os jovens gostariam de mudar, e no IFSC aparece a necessidade de mudança do/no conteúdo (excesso), pois, como ficou evidente no grupo focal, os jovens são muito exigidos em relação aos estudos. Disso resulta a grande desmotivação expressada pelos alunos em resposta aos questionários – o desânimo é associado às horas extenuantes de estudo. Nas demais escolas, esse desânimo pode residir no oposto: falta de professores, infraestrutura precária e pouco estímulo para estudar.

O corpo docente do IFSC, em sua maioria, é efetivo, porém muitos professores não são licenciados, devido à especificidade da escola: a formação técnico-profissional. Evidenciou-se assim, nos grupos fo-

cais, uma instituição que valoriza o saber técnico e das ciências exatas em detrimento das ciências humanas. Os jovens do IFSC projetam para o futuro a entrada na faculdade. Convivem também com a dificuldade de viver o espaço urbano, sentem as mazelas das grandes cidades: inchaço, trânsito intenso, competitividade; são pouco engajados em movimentos sociais e, no que diz respeito aos aspectos de lazer, assemelham-se aos demais jovens pesquisados, voltados para o uso de internet e redes sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Dos aprendizes artífices ao CEFET-SC**. Florianópolis: CEFET-SC, 2002.

ARCARY, Valério. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. Brasília: Sinasefe, 2015. Disponível em: [bit.ly/2N2x62a](http://bit.ly/2N2x62a). Acesso em: 17 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: [bit.ly/321xhPn](http://bit.ly/321xhPn). Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7760, 18 abr. 1997. Disponível em: [bit.ly/36jnszO](http://bit.ly/36jnszO). Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e das outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: [bit.ly/321xhPn](http://bit.ly/321xhPn). Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial**

**da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: [bit.ly/2Jv2VOT](http://bit.ly/2Jv2VOT). Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL (Constituição [1988]). Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016a. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: [bit.ly/2owqarN](http://bit.ly/2owqarN). Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016b. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra B, p. 1, 12 maio 2016 (Convertida na Lei nº 13.341/2016).

BRASIL. Tribunal de Contas da União – TCU. **Auditoria Operacional:** Rede Federal de Educação Profissional. Brasília: TCU, 2013. Disponível em: [bit.ly/2PwyXhh](http://bit.ly/2PwyXhh). Acesso em: 20 set. 2016.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, São Paulo: Moderna, 2016. Organização: Priscila Cruz e Luciano Monteiro Disponível em: [bit.ly/2MXLQz7](http://bit.ly/2MXLQz7). Acesso em: 17 out. 2016.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jan./jun. 2007. ISSN 1982-0259. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100004>.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999. ISSN 1413-2478. Disponível em: [bit.ly/2PwAzYn](http://bit.ly/2PwAzYn). Acesso em: 20 set. 2016.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **International Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany: Univoc, 2009. p. 1307-1319. Disponível em: [bit.ly/2PxMpBC](http://bit.ly/2PxMpBC). Acesso em: 15 out. 2015.

GARIBA JÚNIOR, Maurício; AZEVEDO, Luiz Alberto de; COAN, Marival. **Os Institutos Federais e os Arranjos Produtivos:** um estudo



de caso do layout do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Revista de políticas educacionais e culturais do Sinasefe, [S. l.], p. 235-260, set. 2010. Disponível em: [bit.ly/2JzFFPO](http://bit.ly/2JzFFPO). Acesso em: 25 nov. 2016.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 390 f (Tese) Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC (PDI): 2015-2019**. Florianópolis, 2014. 324 p. Disponível em: [bit.ly/2JB5v5N](http://bit.ly/2JB5v5N). Acesso em: 15 jul. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas – Deia. **Anuário Estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2016: ano base 2015**. Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: [bit.ly/2MYFrDO](http://bit.ly/2MYFrDO). Acesso em: 10 set. 2016.

KUENZER, Acácia Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o Estado em questão. 2. ed. Brasília: Inep; Santiago: Reduc, 1991.

KUENZER, Acácia Z (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGALHÃES, Gabriel; LIMA, Rodrigo. Para que(m) servem os Institutos Federais?. **Partido Comunista do Brasil**, [S. l.], 18 ago. 2015. Disponível em: [pcb.org.br/portal2/9148](http://pcb.org.br/portal2/9148). Acesso em: 25 nov. 2016.

MARCASSA, Luciana P. et al. **Juventude pobre e escolarização**: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade. Relatório de pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2017.

MARI; Cezar Luiz de; QUEIROZ; Mariana R. C. Trabalho e educação na sociedade capitalista: possibilidades de formação para os jovens. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO, 6. Marília, SP, 2014. **Anais** [...]. Marília: Unesp, 2014. p. 15. Disponível em: [bit.ly/333k8qu](http://bit.ly/333k8qu). Acesso em: 20 set. 2017.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Partido Comunista do Brasil, [S. l.], 2001. Disponível em: [bit.ly/2Pue5Hr](http://bit.ly/2Pue5Hr). Acesso em: 20 nov. 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro 1, v. 1.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Juliana de Souza Augustin. **Programa Mulheres Mil**: uma análise no campo das políticas de inclusão do IFSC. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil. 1930-1973**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: [bit.ly/2qLUtEt](http://bit.ly/2qLUtEt). Acesso em: 20 set. 2016.

SCHWEDE, Marcos Aurelio; LIMA FILHO, Domingos Leite. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: [bit.ly/34hnQgo](http://bit.ly/34hnQgo). Acesso em: 6 out. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. **A outra face da inclusão**. Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-11, jan./jun. 2001. Disponível em: [bit.ly/36l7G7x](http://bit.ly/36l7G7x). Acesso em: 31 ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

## PARTE II



# 12

## JUVENTUDE E TRABALHO: OS DILEMAS DO PRESENTE E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO

Célia Regina Vendramin  
Luciana Pedrosa Marcassa  
Mauro Tilton  
Soraya Franzoni Conde

O texto tem como foco a relação dos jovens com a escola e com o trabalho, bem como suas perspectivas de futuro. A análise tomou como referência pesquisa desenvolvida em dez escolas de Educação Básica situadas no território do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, Santa Catarina, com base em questionários aplicados aos estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio, assim como em grupos focais, entrevistas, estudos sobre a temática e debates realizados sistematicamente pela equipe de pesquisa. A etapa de análise dos dados também envolveu a realização de um seminário de pesquisa para socialização e discussão dos resultados com docentes, membros de equipes pedagógicas e estudantes das escolas participantes da pesquisa.

A relação dos jovens com o trabalho se destaca tanto no Ensino

---

<sup>1</sup> Uma versão modificada deste texto foi publicada na *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, out./dez. 2017.

Médio como nos Anos Finais do Ensino Fundamental,<sup>2</sup> nos períodos noturno e diurno. De maneira geral, os estudantes pesquisados trabalham em serviços domésticos, em estágios ou com contrato de trabalho, em atividades lícitas ou ilícitas, formais ou informais. Segundo resultado do questionário, 50,1% declaram trabalhar ou já ter trabalhado. Entretanto, nos grupos focais realizados, cujo tema foi “trabalho, escola e perspectiva de futuro”, observamos que a incidência de alunos que trabalham é maior do que a apontada nos questionários, visto que muitas atividades exercidas sistematicamente não são consideradas por eles como trabalho, a exemplo do cuidado dos irmãos ou sobrinhos, do cuidado da casa, dos trabalhos irregulares e informais, bem como do envolvimento com o tráfico. Além disso, tanto os questionários como os grupos focais indicam que o trabalho é um dos elementos relevantes que concorrem com os estudos e leva ao abandono escolar.

O que observamos por meio de nossa pesquisa expressa a realidade brasileira, uma vez que cerca de 9,8% (4,5 milhões) da população entre 5 e 18 anos trabalha (PNAD, 2009). Entre os ocupados, 80% frequentam a instituição escolar, e a escolarização é sempre maior entre aqueles que não trabalham. Na medida em que a idade avança, há diminuição do tempo de dedicação aos estudos e aumento do tempo de trabalho, até que este passa a ocupar todo o tempo da jornada diária dos jovens. Entre os que permanecem estudando, o tempo de estudos vai sendo absorvido pelo trabalho, o descanso e o lazer, comprometendo a aprendizagem, uma vez que os alunos chegam cansados à escola após tantas tarefas, fato este também confirmado pelos dados de nossa pesquisa. Isso evidencia que a classe trabalhadora salta da infância diretamente para a vida adulta, com inúmeras responsabilidades.

A intensificação do trabalho no contexto atual reflete-se também na inserção dos jovens no mercado de trabalho e na forma assumida pela mercadoria força de trabalho juvenil, expressando como o traba-

---

<sup>2</sup> Esse foi o caso de três escolas, entre as quais duas só ofertavam o Ensino Fundamental e uma sugeriu que a pesquisa englobasse também os últimos anos do Ensino Fundamental.

lho coletivo tem se complexificado e utilizado das formas domésticas, domiciliares, legais e ilegais, rurais e urbanas para ampliar a extração da mais-valia, seja ela relativa (pela intensificação da jornada de trabalho) ou absoluta (pela ampliação da jornada de trabalho).

A relação entre importante parcela da juventude já inserida no mercado de trabalho e o aumento do desemprego revela-se, na aparência, como contradição em si, mas, na realidade, é derivada da relação entre trabalho e capital sob as relações de produção atuais, que acentuam a extração da mais-valia também pela redução do custo da força de trabalho, e a inserção de milhões de jovens no mercado de trabalho em formas precarizadas é um componente fundamental para tal.

Segundo Marx (2006), o trabalho infantil e juvenil não é algo recente, mas anterior à revolução industrial e ao capitalismo, presente nos modos de produção que se sucederam ao longo da história, passando por fases em que os ritmos e as atividades se davam segundo a capacidade e o limite de jovens, adultos, idosos ou crianças, definidos na relação social familiar e comunitária e segundo a divisão social e sexual do trabalho. Porém, o trabalho juvenil desenvolvido com o avanço da industrialização, sob o capitalismo, com jornadas exaustivas e atividades repetitivas voltadas, fundamentalmente, à produção de mais-valia, tem outra conotação. Conforme Marx (1978, 2006), uma mesma atividade pode ser produtora de capital ou não, explorada ou não: é o contexto social que a determina, ou melhor, as relações sociais de produção e o processo de trabalho a ela subjacentes. Por exemplo, cantar no chuveiro tem uma conotação diferente de cantar em um bar ou restaurante de forma remunerada, entretanto se trata do mesmo ato isolado:

[...] um negro é só um negro. Só em determinadas relações é que ele se torna um escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina para fiar algodão. Apenas em determinadas relações ela se torna capital. Arrancada a estas relações, ela é tão pouco capital como o ouro em si [...] (Marx, 2006, p. 18).

[...] uma cantora que entoia como pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assa-

lariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital (Marx, 1978, p. 76).

Nos casos em que o trabalho de jovens e adolescentes ocorre no âmbito familiar, doméstico ou informal, sem salário e jornada de trabalho definidos, ele é facilmente confundido com “ajuda” e pode assumir a aparência de atividade educativa. Nessas formas, é comum que não se reconheça como trabalho, por não ser diretamente produtor de capital. Entretanto, se imaginarmos que o adolescente ou o jovem desempenham uma atividade sistemática diariamente, substituindo o trabalho de um adulto, seja no comércio, nos serviços da casa ou nos cuidados de outras crianças, percebemos que a ajuda é, na verdade, trabalho.

Para Francisco de Oliveira (1988), no Brasil, persistem formas peculiares e arcaicas de produção dos meios de subsistência como parte integrante do desenvolvimento moderno, em que o rebaixamento do custo da força de trabalho, que se realiza também por meio de atividades ilegais, informais, domésticas e familiares, é base para a acumulação. Essa situação é, na verdade, parte de um processo acelerado de desenvolvimento capitalista, desigual e combinado, em que o trabalho formal e legal se nutre do informal e do ilegal. Dessa forma, crianças e adolescentes trabalhando em casa, no comércio, no sinal de trânsito ou no tráfico de drogas não são sinais de atraso e subdesenvolvimento do país ou de uma região, mas sim uma forma específica de modernização capitalista. Conforme o autor:

De fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado “moderno” cresce e se alimenta da existência do “atrasado” [...] tal postulação esquece que o subdesenvolvimento é precisamente uma produção da expansão do capitalismo [...]. A ênfase no aspecto da dependência do subdesenvolvimento com relação ao desenvolvido, deixa de abordar aspectos internos da estrutura de dominação. O problema se torna como que uma oposição entre nações, esquecendo que o



problema do desenvolvimento se relaciona à oposição entre classes sociais internas [...] (Oliveira, 1988, p. 32-34).

No Brasil, o crescimento da economia capitalista combina a produção com o uso de tecnologia de ponta e atividades ilegais, domésticas e com o comércio ambulante em grandes cidades. Tanto no caso da economia doméstica familiar quanto na venda ambulante, que garante o escoamento das mercadorias produzidas, o trabalho precoce é fundamental e constante, aparentemente associado a uma relação de aprendizagem entre gerações.

A sustentação da tese do subdesenvolvimento tem como decorrência a ideologia do círculo vicioso da pobreza, alegando-se que, por meio da educação, do desenvolvimento do capitalismo e do acesso ao crédito, será possível superá-la. Estado e empresas privadas desenvolvem programas de educação para as crianças e jovens no intuito de afastá-los das drogas, do crime, do trabalho precoce, sem, contudo, melhorar a condição material de vida das famílias nem diminuir as desigualdades no acesso à riqueza e à cultura, a fim de garantir o processo de humanização.

Com base no exposto, considerando os dados da realidade dos jovens sujeitos da pesquisa e a concepção de trabalho que orienta nossos estudos, abordamos a relação da vida dos jovens com o trabalho e com a escola enfocando três dimensões: jovem e trabalho; trabalho e escola; trabalho e perspectiva de futuro.

## A presença do trabalho na vida do jovem

*É bastante cansativo, a vida é corrida. Eu saio às 6 horas de casa e volto às 11 horas da noite, de segunda a sexta. É bem cansativo. Às vezes, você pensa em desistir de trabalhar, mas você tem que pensar lá na frente. Só que não tem como desistir de trabalhar, porque eu sei que a minha mãe não tem condições de dar o que eu quero, e você vê que, você trabalhando, você consegue comprar o que você quer (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola 9).*

*A grande maioria aqui é pobre, classe social baixa [...]. E eu não tenho dinheiro, se não trabalhar, minha mãe não vai me dar, ninguém vai me dar, então eu tenho que me sustentar e tenho que fazer as coisas por mim. Porque, senão, ninguém vai fazer (Grupo Focal, 1º, 2º e 3º EM noturno, Escola 4).*

Os jovens que frequentam as escolas do território do maciço do Morro da Cruz (MMC), em Florianópolis, vivem numa das áreas mais empobrecidas<sup>3</sup> da cidade. No entorno de 21<sup>4</sup> localidades ou “comunidades” instaladas sobre morros e encostas, encontramos jovens trabalhadores-estudantes em condições de pobreza, violência e em relação com a criminalidade e o narcotráfico, seja pelo envolvimento direto ou pela condição de sujeição vivida no seu cotidiano. Os jovens também sofrem sistematicamente a violência do Estado, em especial do aparato policial. Por outro lado, não contam com a presença do mesmo Estado na oferta de políticas públicas que atendam a seus direitos sociais e lhes garantam condições dignas de vida.

Historicamente, as encostas do MMC foram ocupadas pela população escrava, ex-escrava e descendente de escravos moradores da cidade, notadamente durante as primeiras décadas do século XX, em virtude do processo de “higienização” do centro de Florianópolis. Nesse período, muitas famílias foram expulsas do centro da cidade e acabaram por se mudar para os morros que constituem o maciço do Morro da Cruz. Mais tarde, esta população foi se diluindo entre numerosos migrantes.

Em um primeiro momento, a maioria dos migrantes veio do interior do estado de Santa Catarina, devido ao avanço do capital no campo, com o processo de agroindustrialização sob condições de

---

<sup>3</sup> Fazemos referência à pobreza com a clareza de que ela é expressão das desigualdades de classe e, portanto, não se constitui como um fenômeno em si que possa ser eliminado por meio de políticas públicas focais, visto que ela é produzida e reproduzida no âmbito das relações sociais capitalistas e agravada pela ausência de políticas sociais consistentes que atendam aos direitos sociais.

<sup>4</sup> Dantas (2012), com base no estudo de Henning (2007), identifica 21 comunidades na área do MMC. No questionário aplicado aos estudantes, houve muitas dificuldades de conseguir precisão na informação sobre a localidade em que os jovens moram. Muitos deles não quiseram revelar que vivem nos morros, mencionando apenas o bairro.

integração ao capital financeiro e de endividamento dos pequenos proprietários, arrendatários e meeiros, da mecanização da produção e consequente diminuição da necessidade de força de trabalho, da dependência dos produtos de consumo e meios de produção concentrados pelo capital (sementes, maquinários, agroquímicos, agrotóxicos) e da consequente expropriação e desemprego. Atualmente, o território é composto por migrantes vindos de outros estados do país, especialmente das regiões Norte e Nordeste e dos outros estados do Sul (Paraná e Rio Grande do Sul). Nos últimos anos, encontramos também a presença crescente de imigrantes e refugiados, vindos principalmente do Haiti, de Senegal e da Síria.<sup>5</sup>

De acordo com o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região Sul, no quinquênio 2005-2010, foi a que mais aumentou sua mobilidade espacial, isso graças ao estado de Santa Catarina, que recebeu um volume de migrantes durante esses anos 59% maior do que no período anterior. Com relação a Florianópolis, particularmente à Grande Florianópolis, a região ocupa posição de destaque (segunda mesorregião do estado em 2010) no recebimento de migrantes, tanto de outros municípios quanto de outros estados. Dos 421.240 habitantes de Florianópolis, 50.919 são migrantes.<sup>6</sup>

O elevado número de estudantes migrantes foi evidenciado durante a aplicação dos questionários, sobretudo nas seguintes escolas: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Escola 10 (30,8% dos estudantes que responderam ao questionário nasceram em Florianópolis, 67,3% não nasceram e 1,9% não mora na cidade); Escola 1 (44% nasceram em Florianópolis e 56% em outras localidades); Escola 9 (51,6% nasceram em Florianópolis, 47,4% não nasceram e 1% não mora na cidade); Escola 6 (54,9% nasceram em Florianópolis; 41,6% não nasceram e 3,4% não

<sup>5</sup> No caso de nossa pesquisa, não houve incidência de imigrantes estrangeiros entre os estudantes do Ensino Médio. Segundo relato de diretores e professores, a presença destes se concentra no Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Este número está subestimado, visto que nele não estão contabilizados os migrantes que vivem em Florianópolis e que são oriundos do interior do estado de Santa Catarina, nem os que são dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul.

moram na cidade); e Escola 3 (53,9% nasceram em Florianópolis, 38,2% não nascerem e 7,9% não moram em Florianópolis).

Além das precárias condições de moradia, saneamento e transporte público, um dos grandes problemas vividos pelas famílias que habitam o território do MMC é a precariedade das situações de trabalho.<sup>7</sup> Enquanto 51,4% dos pais ou padrastos dos estudantes da pesquisa são assalariados, os outros 48,6% encontram-se na condição de autônomos (14,6%), desempregados (3,7%), aposentados (5,7%), falecidos (0,7%) e em outras situações, e 23% dos estudantes não souberam dizer qual a ocupação do pai. Diferentemente da situação das mães, que, em sua maioria (59%), são assalariadas, 16,4% são autônomas, 9,7% estão desempregadas, 7,7% são domésticas não remuneradas (chamadas “donas de casa”), entre outras situações, e apenas 0,7% dos jovens não souberam indicar a ocupação da mãe. Talvez a diferença se explique pelo fato de a maioria dos jovens da pesquisa viver com a mãe. Entre as atividades desenvolvidas, 8,3% dos pais são trabalhadores dos serviços ou vendedores em comércios e mercados; 8% são operários e artesãos do ramo de construção, das artes mecânicas e outros ofícios que exigem qualificação, 4,3% são professores ou profissionais liberais, 3,8% são operadores de máquinas ou montadores; 3,2% são policiais ou bombeiros militares; 1,3% trabalha nos serviços elementares; e 1%, no apoio administrativo. Quanto às mães, 11,5% estão vinculadas ao setor de serviços ou são vendedoras em comércios e mercados; 11,2% estão nos serviços elementares, 7,9% são professoras, profissionais liberais das ciências ou intelectuais; 2,3% estão no apoio administrativo; 1,4% é técnica ou profissional de nível médio; e 1,1% é diretora ou gerente.

Como se percebe, boa parte dessas famílias vive do trabalho informal,<sup>8</sup> desenvolvendo atividades irregulares relacionadas ao setor de serviços, ao comércio, ao turismo durante o verão, à construção civil

---

<sup>7</sup> A classificação adotada seguiu modelo do IBGE para “Classificação de Ocupações”.

<sup>8</sup> Esta afirmação pode ser confirmada também se compararmos a questão sobre o trabalho dos pais e a porcentagem de pais/padrastos (35,4%) e mães/madrastas (33,7%) com carteira assinada na família.

e ao trabalho doméstico. Com o fortalecimento do narcotráfico e do crime organizado, houve crescimento das ocupações nesta atividade. Ainda que famílias inteiras de trabalhadores e trabalhadoras não estejam envolvidas com a criminalidade, seu cotidiano é constantemente atravessado pelo medo, pela incerteza e pela instabilidade, o que se manifesta por meio da violência e dos assassinatos – cometidos pelos envolvidos no tráfico e pelo aparato policial –, e por um sentimento de insegurança e falta de expectativa quanto ao futuro. Um adolescente da Escola 7 relata com indignação a violência policial constante:

*Certa vez, estava saindo de casa, e a polícia passou e perguntou aonde é que eu ia. Eu falei que ia pra minha vó, e ele: “Não, não vai” e me deu uma porrada [...]. É uma falta de respeito muito grande com a gente! Geralmente, eles estão aqui quando as crianças estão saindo da escola, estão sempre com armas, revistando traficante na frente das crianças. As crianças se acostumam a ser marcadas por estar morando nesse lugar, a passar por essas situações de constrangimento. [...] A polícia é muito violenta, e eu tive amigos que já apanharam bastante da polícia, de ficar roxo. E eles nem estavam envolvidos em alguma atividade ruim, não. Minha vó tem um bar, aí a gente sempre fica ali conversando no bar da minha vó, aí quando os meninos vão embora, eles abordam ali na rua de baixo (Grupo Focal, 7º e 8º EF matutino, Escola 7).*

Observamos, por meio dos questionários, uma clara relação entre renda familiar e trabalho por parte dos jovens. As escolas em que as famílias têm uma renda mais baixa são as que contam com maior incidência de estudantes que trabalham ou que começaram a trabalhar mais cedo. Enquanto isso, nas escolas com famílias de renda levemente superior, há menor incidência de estudantes trabalhando, ou estes trabalham para cobrir suas próprias despesas, e não para subsistência da família. De um modo geral, a renda familiar é baixa em todas as escolas: 8,8% das famílias dos estudantes recebem até 1 salário-mínimo; 21,8% têm renda de 1 a 2 salários-mínimos; e 20,3% recebem de 2 a 4 salários-mínimos. Do total dos respondentes, 24% não sabem a renda de sua família.

A incidência de trabalho entre os jovens também está relacionada à baixa escolaridade dos pais. Nas escolas em geral, 19,4% dos pais e 19,8% das mães têm Ensino Fundamental incompleto; 4,6% dos pais e 5% das mães são analfabetos, e um número grande de jovens não souberam ou não quiseram responder (21% em relação aos pais e 13,9% em relação às mães).

Enfim, a particularidade da realidade pesquisada evidencia a relação entre trabalho precoce, renda familiar baixa, trabalhos simples e precários, com baixos salários e longas jornadas de trabalho, e baixa escolaridade dos pais.<sup>9</sup> No grupo focal realizado com estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola 10, quase todos os participantes revelaram ter dois vínculos de trabalho, devido aos baixos salários.

No que diz respeito ao trabalho dos jovens, observamos algumas regularidades. Primeiro, o trabalho está presente entre os jovens que estudam de dia e de noite, ainda que neste último período seja mais frequente. Nossa hipótese era de que os estudantes do diurno trabalhavam menos e em jornadas de trabalho menores, mas encontramos jovens que estudavam pela manhã e trabalhavam à tarde e à noite, ou nos finais de semana, geralmente em restaurantes, pizzarias, postos de combustível, redes de *fast food*, em *telemarketing*, entre outros ofícios. Por exemplo, no grupo focal realizado no turno matutino do Ensino Médio da Escola 1, apenas um estudante do grupo afirmou não trabalhar. Alguns trabalham como estagiários quatro horas por dia. Com isso, concluímos que não é propriamente o turno escolar ou a procura por ele que se associa ao ingresso ou não no trabalho, mas a condição socioeconômica do jovem e de sua família. Em algumas escolas com menor renda familiar, o trabalho está presente em todos os turnos. Em outras escolas, que contam com estudantes de renda familiar um pouco maior, o trabalho não é

---

<sup>9</sup> Observamos as interconexões entre renda familiar, salário, condições de trabalho e escolaridade. Com isso, não queremos afirmar que o aumento da escolaridade resulte em aumento da renda familiar, como tem sido propalado de forma recorrente pela ideologia da empregabilidade.

uma constante, especialmente entre os que estudam de dia. É o caso especialmente dos jovens que frequentam o Ensino Médio Inovador (EMI),<sup>10</sup> os quais permanecem o dia todo na escola. Entretanto, nos grupos focais realizados nas duas escolas com EMI, os jovens revelaram trabalhar nos finais de semana.

Além da presença do trabalho em todos os turnos escolares, ele também é realidade entre os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e não apenas no Ensino Médio, especialmente em trabalhos não formais e domésticos. Na Escola 2, por exemplo, embora apenas 8,1% dos estudantes tenham indicado que trabalham, quando questionados sobre as atividades fora da escola, 19,4% relataram ajudar em casa e 4,2% trabalhavam. Além disso, 14,8% consideram que o trabalho, o cuidado dos irmãos menores e as atividades domésticas são os fatores que mais atrapalham os estudos. Também no grupo focal que realizamos com adolescentes entre 13 e 16 anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na mesma escola, ao perguntarmos se alguém trabalhava e o que faziam fora da escola, obtivemos respostas negativas. Todos os estudantes alegaram que só estudavam e que fora da escola escutavam música e se divertiam com os amigos. Entretanto, durante o desenvolvimento do grupo focal, percebemos que alguns estudantes haviam sido reprovados em anos anteriores e alguns já haviam ficado até dois anos sem estudar. Percebemos timidez e certo constrangimento ao tocar neste assunto. No final do grupo focal,

---

<sup>10</sup> Segundo o site do Ministério da educação (MEC), “O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.” Disponível em: [bit.ly/2PBfcFq](http://bit.ly/2PBfcFq). Para aprofundamento, indicamos o seguinte estudo crítico: NOGARA JUNIOR, Gilberto. *O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

quando pareciam estar mais à vontade e confiantes, contaram que cuidam da casa, dos irmãos e dos primos enquanto os pais trabalham e cuidam de crianças da vizinhança para complementar a renda familiar. Um dos participantes contou que morou por dois anos em outra cidade, num bairro distante, que não tinha escola e, como precisava “ajudar” a família no trabalho de casa, permaneceu os dois anos sem ir à escola, por isso tinha idade avançada para a série em que estudava. No mesmo grupo, apareceu o caso de um estudante que já havia trabalhado no tráfico e agora, com 14 anos, arrumou estágio pelo Programa Jovem Aprendiz.<sup>11</sup> Contou-nos que deseja estudar e fazer faculdade, mas relatou que muitos colegas que permaneceram no tráfico não estão mais vivos: *“É difícil, porque eles ganham em um dia o que eu ganho no estágio por mês, mas a vida do crime é dura, tem muita violência e, de repente, você já era.”*

O que se observa é que o trabalho realizado no âmbito familiar, sem salário ou jornada de trabalho definidos, é facilmente confundido com “ajuda” e muitas vezes recebe a conotação de atividade educativa. Mas, para compreender a atividade “ajuda”, é necessário ir além da aparência, pois ela está conectada à totalidade das formas de produção ou escoamento de mercadorias, sendo, portanto, parte constitutiva da produção de capital, ainda que não diretamente nestas atividades. Para exemplificar, podemos identificar a necessidade dos vendedores ilegais e informais ambulantes, que perambulam o mundo todo para garantir a circulação da gigantesca quantidade de mercadoria produzida globalmente. Ou ainda, para que o trabalho doméstico seja realizado na casa da elite ou de setores melhores remunerados da classe trabalhadora, há a(o) empregada(o) doméstica(o), que recebe apenas diárias ou um salário-mínimo e necessita que seus filhos mais velhos cuidem dos pequenos e/ou de sua casa. Por isso, a compreensão do verdadeiro

---

<sup>11</sup> O Programa Jovem Aprendiz objetiva incluir os jovens no mercado de trabalho, dando benefícios às empresas que oferecerem um programa de aprendizagem vinculado ao trabalho remunerado para jovens de 15 a 24 anos, em todo Brasil. É regulamentado pela Lei nº 10.097, de 19/12/2000. Disponível em: [bit.ly/2Wx4JfF](http://bit.ly/2Wx4JfF). Acesso em: 20 set. 2018.



caráter da “ajuda” se dá no processo de sua realização, ou seja, tal qual indica Marx (1985): nas relações sociais em que ela ocorre.

Segundo Marx (2008), desde sua origem, o modo capitalista de produção combina formas familiares e artesanais de trabalho com tecnologia sofisticada para a produção das mercadorias. Contratar trabalhadores que se utilizam da força de trabalho de toda família é um negócio favorável. O baixo custo da produção e a alta lucratividade são garantidos pela exploração do trabalhador e de sua família, conforme percebemos no depoimento destes dois adolescentes durante o Grupo Focal da Escola 7:

*Estudante 1: Eu parei de estudar e fiquei um tempo só participando de projeto na escola, pela manhã, porque eu precisava de vaga para estudar de manhã e não tinha. A tarde eu tinha que cuidar de meus irmãos para minha mãe trabalhar. Eu tenho três irmãos que, agora que moro aqui, ficam na creche o dia todo. Lá não tinha creche, e minha mãe trabalhava na limpeza no Cefet.*

*Estudante 2: É muito difícil arrumar emprego nesta idade. Já tentei no supermercado, no banco, na padaria. Tem que ter Ensino Médio e mais de 16 anos. Então eu ajudo a minha mãe na lanchonete. Faço X-Salada, X-Tudo. Trabalho das 7 até às 11 da noite e ganho R\$ 10,00 por semana [...] (Grupo Focal, 7º e 8º EF matutino, Escola 7).*

No trabalho doméstico, percebemos predomínio de jovens e adolescentes do sexo feminino, que são responsáveis pelo serviço doméstico juntamente com suas mães. Em seus depoimentos, os adolescentes do grupo focal acima revelaram que, no final de semana, enquanto as mulheres limpam a casa, “os homens ficam deitados sem fazer nada”, evidenciando que a dupla jornada de trabalho feminina se inicia desde tenra idade.

Outra regularidade observada refere-se ao tipo de trabalho desenvolvido pelos jovens. São trabalhos simples e rotineiros, sem exigência de qualificação. Diferentemente de seus pais, não costumam ser traba-

lhos pesados, que envolvam grande esforço físico, mas são considerados cansativos, segundo relato dos jovens nos grupos focais. O cansaço também está associado à rotina de trabalho e estudo, aos afazeres domésticos e, em alguns casos, à maternidade precoce. Assim, dormem pouco e sentem-se constantemente esgotados. Muitos gostariam de mudar de trabalho e veem na escolaridade esta possibilidade.

Ainda a respeito do tipo de trabalho, observamos que, para os jovens, o comércio de drogas vem se constituindo como um importante meio de sobrevivência e também de acesso ao consumo de mercadorias por eles desejadas. Com o desemprego, a escassez de trabalho com contrato formalizado, a diminuição do assalariamento e o consequente decréscimo da participação do trabalho vivo na produção de mercadorias, criam-se novas formas de trabalho ou ocupação, ou seja, há uma reinvenção do trabalho, inclusive em atividades consideradas ilícitas. Como a diminuição do trabalho vivo não é acompanhada pela redução da jornada de trabalho, os trabalhadores são levados, por questões de sobrevivência, a buscar qualquer forma de trabalho. David Harvey, em entrevista ao portal Público (2016), afirmou que, com o desenvolvimento de tecnologias que tornam o trabalho cada vez mais redundante, primeiro na indústria de manufatura e agora também no setor dos serviços, uma massa de população vem se tornando dispensável, pois não tem mais meios de se empregar e passa a sobreviver com pequenas ocupações.

Observamos a inserção dos jovens, de forma direta ou indireta, nas redes de tráfico, já que muitos menores cuidam dos irmãos e da casa na ausência dos pais, os quais podem estar presos ou afastados por alguns períodos em função do envolvimento com o tráfico. O relato a seguir exemplifica o que afirmamos:

Coordenadora: *Você conhece mais alguém que parou de estudar?*

Estudante 1: *Minha tia, quando engravidou, e meu pai. Ah, quase a minha família toda.*

Coordenadora: *E seu irmão está fazendo o quê?*

Estudante 1: *Nada.*

Coordenadora: *Está desempregado? E ele sobrevive como?*

Estudante 1: [silêncio]. *Ah, fazendo corre.*

Estudante 2: *Trabalha fazendo entregas [risos da turma]. É melhor falar isso do que...*

Coordenadora: *E teu pais, teus familiares, você acha que eles desistiram da escola por quê?*

Estudante 1: *Assim, da parte da família da minha mãe, por vagabundez. Agora, minha tia, porque ela engravidou e parou de estudar.*

Coordenadora: *E teu pai?*

Estudante 1: *Ele está preso*

(Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola 10).

Por fim, há que assinalar o desagrado dos jovens com o tipo de trabalho que desenvolvem. Com exceção de alguns estudantes estagiários,<sup>12</sup> a maioria dos que participaram da pesquisa não gostam e não veem sentido no seu trabalho. Harvey (2016), na entrevista citada acima, vê tal situação com muita preocupação, visto que muitas pessoas vivem uma existência sem grande sentido no que diz respeito ao trabalho que exercem.

Com os dados obtidos e confirmados na fala dos estudantes, concluímos que a situação dos jovens estudantes das escolas do maciço do Morro da Cruz é a de trabalhador-estudante. O trabalho não é apenas a condição de sobrevivência, ele promove, segundo Foracchi (1977), a internalização dos comportamentos e dos valores que governam o sistema de relações do mundo adulto. É, portanto, meio de socialização e de aprendizagem das formas de ser nesta sociedade.

---

<sup>12</sup> De acordo com Foracchi (1977), mesmo os estágios mostram-se limitados no que diz respeito à aprendizagem. Em geral, a prática/experiência é limitada, pois não é pedagogicamente supervisionada, é fragmentada e também se observa competição entre os profissionais. O estudante se vê diante de um dilema: conseguir a remuneração em escala suficiente para se manter onde não adquire experiência profissional ou buscar experiência, mas sem remuneração suficiente.

## A relação do jovem com a escola

Estudante 1: *Se precisar trocar o estudo pelo trabalho, eu troco. Porque como é que eu vou me manter? Como é que eu vou comer? Como é que eu vou me vestir?*

Estudante 2: *Eu queria muito ter esse luxo de viver só para os estudos, só que eu tenho outras coisas para fazer também. Lá em casa somos em três irmãos, todos trabalham e têm o seu dinheiro.*

(Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola 1).

A maioria dos jovens gostaria de se dedicar aos estudos, mas nem sempre pode. Como dizem acima, é um ideal que não está ao seu alcance. Assim como seus pais (e a classe trabalhadora como um todo), os jovens já têm desde cedo uma longa jornada diária, dividida entre trabalho, estudo e afazeres domésticos. Ser trabalhador-estudante, como pudemos constatar, significa acordar cedo, dormir pouco, alimentar-se mal e de forma irregular, não ter tempo livre, estar constantemente cansado, enfim, assumir responsabilidades próprias da vida adulta.

Esta situação afeta diretamente os estudos, seja pela interferência na apropriação dos conteúdos escolares, seja pela permanência ou afastamento dos jovens da escola. De acordo com o resultado dos questionários, para 23,5% dos jovens, o que mais atrapalha os estudos é o trabalho. Se o juntarmos com as atividades domésticas (6,4%) e o cuidado dos irmãos menores (3,3%), temos 33,8%. No caso da Escola 4, o trabalho é o que mais atrapalha os estudos para 44,4% dos estudantes, chegando a 50% se forem incluídas as atividades domésticas e o cuidado dos irmãos. Na Escola 1, estes índices são 32% e 40%, respectivamente. Na Escola 5, 27,5% e 36,7%. A Escola 10 foi aquela que apresentou maior índice neste item, provavelmente pela sua peculiaridade de atender estudantes da EJA. Para 51,2% deles, o que mais atrapalha os estudos é o trabalho, que, se adicionado às atividades domésticas e ao cuidado dos irmãos menores, totaliza 64,3%.

Na Escola 9, por exemplo, em um dos grupos focais realizados no

3º ano do Ensino Médio noturno, dos 16 alunos presentes, 10 trabalhavam em uma jornada de 6 a 10 horas por dia. Percebemos também que estes trabalhos, como citamos anteriormente, são simples, precários, com baixos salários e longas jornadas:

Estudante 1: *Eu trabalho com importação no escritório, cuidado de processos de navios. Eu sou auxiliar administrativo.*

Estudante 2: *Trabalho na Eletrosul. Sou assistente administrativo e trabalho com documentação. Sou aprendiz ainda. Trabalho desde fevereiro. Trabalho três horas à tarde e, no período da manhã, eu faço quatro horas de curso.*

Estudante 3: *Eu sou programador, trabalho no Senai [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial]. Eu programo cursos a distância. Trabalho 6 horas por dia, das 7h30min às 13h30min.*

Estudante 4: *Eu trabalho na UFSC, na portaria do restaurante universitário, oito horas por dia.*

Estudante 5: *Eu trabalho em um restaurante, na lanchonete, 10 horas, das 8 horas até agora, até às 18h30min. Tenho 15 minutos para o café, 30 minutos para o almoço e mais 15 minutos no final do dia. Essas 10 horas incluem esses intervalos, dá 1 hora de intervalo.*

Estudante 1: *Eita, que exploração!*

Estudante 6: *Eu trabalho em um restaurante, sou garçom, trabalho das 7 às 14 horas, todos os dias.*

Estudante 7: *Trabalho na JVJ, das 7 às 17 horas, em uma empreiteira, eu sou guincheiro, carregador de carga.*

Estudante 8: *Eu trabalho de atendente de telemarketing em um restaurante, trabalho seis horas por dia.*

Estudante 9: *Trabalho de atendente em um café no shopping, trabalho seis horas.*

Estudante 10: *Sou vendedor, trabalho oito horas por dia em uma loja de material de construção.*

Estudante 11: *Trabalho em um salão de beleza, sou manicure, trabalho das 9 às 18 horas.*

(Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola 9).

Pelos relatos dos jovens nos grupos focais e nas entrevistas, vemos o quanto o trabalho afeta os estudos, uma vez que todos relataram dificuldades para conciliar estudo e trabalho. Segundo eles, a maior dificuldade é encontrar tempo para estudar, pois as poucas horas em que estão em casa, geralmente durante a madrugada, eles utilizam para descansar e recuperar as energias para o próximo dia, ou realizam trabalhos domésticos. Afirmaram ter muito cansaço e sono, disseram que chegam à escola cansados, com dificuldades de concentrar-se e acompanhar as aulas.

*Estudante 1: É complicado. Porque tu vens do trabalho já cansado, tem professores que também são meio chatos. E, para ficar aí, aguentando eles, também é bem difícil, não tem como. Às vezes, é muito difícil.*

*Estudante 2: [...] o ano passado eu trabalhava e fazia curso. Fazia curso da manhã, trabalhava à tarde e ia para a escola à noite. Isso é ruim, pelo menos para mim foi ruim, porque aí eu chegava cansada na escola, não tinha saco para ficar escutando os professores. Para mim, assim, foi horrível (Grupo Focal, 1º, 2º e 3º EM noturno, Escola 4).*

É evidente, pelos dados da realidade, o quanto o trabalho reduz as horas de dedicação aos estudos, ao mesmo tempo em que amplia as relações e experiências e firma a independência do jovem em relação à família. Entretanto, observamos que, em geral, as atividades laborais desenvolvidas pelos jovens de nossa pesquisa são repetitivas, desinteressantes e mecânicas, portanto geram experiências e aprendizagens limitadas, fragmentadas e incompletas, ainda que muitas delas se realizem dentro do Programa Jovem Aprendiz e devessem, *a priori*, servir à aprendizagem profissional.

Os estudantes do ensino noturno relatam as longas jornadas de trabalho. Quando não estão no trabalho, estão na escola, ou então dormindo, visto que trabalham de seis a dez horas diárias, inclusive nos finais de semana, sem contar o trabalho doméstico. Com isso, tornam-se ausentes em muitos dias de aula, chegam atrasados e não têm tempo para estudar.

É evidente quanto o trabalho torna-se um empecilho para os estudos.

*Eu não tenho tempo mesmo. Às vezes, o horário de funcionamento do serviço vai até às 14 horas, das 14 às 16 horas tu ficas fazendo o quê? Às vezes, eu chego em casa e tem roupa para lavar, tem alguma coisa para fazer. Aí tu nunca tens tempo, realmente, para pegar em um caderno, porque não adianta tu pegares só para folhear e deu! Se for para estudar, tu vais estudar! Tu não tens tempo de sentar em uma mesa, pegar os cadernos e os livros e dizer: "Não, agora eu vou botar esse tempo aqui e vou estudar!". Quando tu vês, já está na hora de voltar para o trabalho, já acabou! Eu saio do serviço já venho direto para cá, então realmente não tem tempo (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola 9).*

Outro estudante do 3º ano noturno da Escola 9, ao ser questionado sobre o que significa ser trabalhador e estudante ao mesmo tempo, respondeu: "É quase insuportável, tem vezes que a gente nem vem para aula. A maioria, na verdade, pode ver hoje, era para ter mais uns sete alunos aqui, mas que faltaram."

Ainda que os dados acima indiquem muitas dificuldades para os estudantes-trabalhadores, observamos que a escola também acaba sendo o espaço da alternância do trabalho. Ou seja, muitas vezes as crianças e os jovens vão à escola para descansar do trabalho e afastar-se dos afazeres domésticos. Alguns afirmam gostar de estudar porque assim não pensam nos problemas da vida e desligam-se deles enquanto estão na escola. Além disso, a escola é um importante espaço de socialização, é lugar para encontrar os amigos, para brincar, jogar, conversar, namorar, geralmente em meio a muitas disputas, controle, hierarquias e até mesmo violência. Com todas as contradições, ela ainda é um espaço em que os jovens tentam viver a condição juvenil.

Os estudantes da Escola 4 reconhecem o caráter socializador da escola dentro dos limites da socialização do capital:

*É importante ir pra escola para poder conviver em sociedade, senão você pode ficar muito alienado. Você tem que manter*

*um certo nível de convivência social. Até mesmo para saber falar com determinados tipos de pessoas que têm preconceito contra não tem porte físico mais padrão. [...] Então tem que aprender a ter uma visão mais focada, objetiva e tem que ter a capacidade de falar, de se colocar de uma forma organizada para você se expressar. Você precisa conseguir que as pessoas entendam o que você está falando. Que as pessoas confiem em você, no seu trabalho, na sua capacidade de gerir, na sua capacidade de organizar as coisas. Se você fica fora da escola, você vai criando novas maneiras de ser que ficam fora do padrão, e as pessoas têm medo disso. Não que seja ruim, mas as pessoas se assustam com um jeito diferente (Grupo Focal, 1º, 2º e 3º EM noturno, Escola 4).*

Outro fator recorrente em estudos sobre a relação do jovem com a escola é o problema do abandono escolar, que está associado a um conjunto complexo de fatores. Podemos afirmar, conforme Marx (1973), que ele é síntese de múltiplas determinações: econômicas, sociais e culturais, objetivas e subjetivas, incluindo as questões escolares e pedagógicas. Mas não resta dúvida, pelo exposto e pelos resultados da pesquisa, que o trabalho é um elemento central e explicativo do abandono escolar. Do conjunto das escolas em que aplicamos os questionários, em todos os turnos escolares, 17,4% dos estudantes afirmaram que o trabalho é responsável pelo abandono escolar e 20,7% atribuem-no ao envolvimento com álcool e drogas, o que, conforme reflexão acima acerca do tráfico como trabalho, indica que a questão da sobrevivência é elemento determinante do abandono escolar, seja de forma direta ou indireta. As três escolas com maior percentual de respostas relativas ao trabalho como fator de abandono escolar foram: Escola 1, com 22,3%; Escola 5, com 22%; e Escola 10, responsável pela EJA, com 20%. É interessante ver também os dados das escolas de Ensino Fundamental (7º e 8º anos), como a Escola 2, em que 15,3% dos estudantes abandonaram a escola por causa do trabalho, e a Escola 7, com 14,8% de desistentes. E a mesma regularidade é observada em outras escolas.

*[...] eu trabalho até domingo. Eu trabalho todos os dias, só tenho uma folga na semana, então não sobra muito tempo*



*para descansar. Eu queria ter mais tempo para me dedicar, fazer um pré-vestibular, que eu tive que desistir no começo do ano porque eu tive que trabalhar, necessidade fala mais alto, e daí eu mudei para a noite e ficou assim mesmo, mas ano que vem eu quero me dedicar (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola 9).*

Nos depoimentos, estiveram presente histórias de pessoas que abandonaram a escola pelo tráfico, como nos contaram os alunos da Escola 7:

*Coordenadora: Vocês já conheceram alguém que parou de estudar e foi para o tráfico?*

*Estudante 1: Eu conheço uns cinco.*

*Coordenadora: Conhece algum que morreu?*

*Estudante 1: Conheço dois que morreram. Um deles, o pai sempre lembra dele, que é o "fulano", que fez parte do projeto, fez parte da nossa escola, depois foi morto por rolo do tráfico. E outro foi morto porque achavam que era colega desse. O cara que tava do lado dele que matou ele, rolo de tráfico é assim.*

*(Grupo Focal, 7º e 8º EF matutino, Escola 7).*

Um elemento com grande incidência nos questionários refere-se ao desânimo com os estudos (para 47,5% dos respondentes, o abandono escolar deve-se ao desânimo e à desmotivação para os estudos). Observamos que o desânimo se deve a muitos fatores, entre os quais também se encontra o trabalho, particularmente a sobrecarga dos estudantes-trabalhadores, que os leva a perder o interesse e a disposição para ir à escola, como ficou evidente nos depoimentos dos jovens, alguns dos quais transcritos acima.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que afasta o jovem da escola, o trabalho também o aproxima dela, pois a busca por uma boa colocação no mercado de trabalho aparece como motivação importante para a continuidade dos estudos. Porém, o que se evidencia claramente é que a inserção precoce do jovem no trabalho o afasta do estudo, ainda que o motive a frequentar a escola. Ou seja, mesmo que

se esforce para permanecer na escola, o jovem o faz em condições precárias. Ademais, é preciso considerar outro aspecto importante: para muitos alunos, frequentar a escola significa sair da condição atual em que se encontram, melhorar de vida, ter um trabalho melhor que o de seus pais. Uma estudante da Escola 4, após retomar os estudos, que havia abandonado em função do trabalho, relatou: *“Se eu não voltar a estudar, eu vou ficar limpando banheiros sujos dos outros pro resto da vida.”* Entretanto, na própria fala dos jovens, fica evidente que, muitas vezes, este é um discurso ideológico que encoberta a falta de condições dignas de trabalho – mesmo para a realização de trabalhos mais simples – associada ao aprofundamento da degradação das relações sociais no atual estágio do capitalismo.

Do conjunto dos estudantes pesquisados, 31,3% vão à escola porque desejam melhorar seu futuro e de suas famílias. Há diferentes expectativas em relação ao trabalho e ao futuro. Uns têm expectativa de cursar uma faculdade e sonham com uma profissão de maior prestígio social e economicamente mais valorizada. Outros almejam permanecer no mesmo trabalho graças à escolarização, que lhes dará maior segurança ou, no máximo, a possibilidade de buscarem um posto ou cargo acima daquele em que trabalham, mas no mesmo ramo ou área de atuação. Os dados obtidos estão de acordo com os estudos de Foracchi (1977, p. 125), ao evidenciarem que, de maneira geral, a educação não é fator de mobilidade, mas de manutenção das posições já adquiridas pela família ou pela classe social.

Ao serem questionados sobre a diferença entre os alunos que trabalham e estudam e os que só estudam, os jovens responderam:

Estudante 1: *Na realidade, trabalhar e estudar ensina a dar valor ao estudo! Se antes eu tivesse esse discernimento, eu tinha aproveitado mais o meu tempo livre do que hoje, eu tinha estudado mais.*

Estudante 2: *Se tivessem a oportunidade que muitos têm, a oportunidade de os pais poderem ajudar e incentivarem também. Porque tem muitos alunos que os pais pagam cur-*

*sinho e pagam outras coisas. Se eu tivesse essa oportunidade, eu também daria tudo de mim, do meu esforço, para ir para frente e ter um bom desempenho, mostrar aos meus pais que o dinheiro deles não está indo fora ou a dedicação deles não seria um esforço por nada, mas, infelizmente, eu tenho que trabalhar e estudar. Já era para eu ter acabado faz tempo, porque eu tenho 22, mas só deu para eu voltar agora, estou tentando dar o máximo de mim, mas às vezes é puxado, é difícil.*

*Estudante 3: O trabalho traz benefícios, pode até te suprir, mas depois tu vais ver que não valeu muito a pena, porque o estudo é uma coisa fundamental. Então, tipo o "Fulano", ele pode ficar no mesmo emprego durante anos e se formar no terceiro ano, mas ele nunca vai ter um salário mais acessível para coisas maiores, porque o trabalho dele atrapalhou muitas coisas. Ele poderia ter estudado mais para o vestibular e ter sido um profissional muito mais gratificante do que ele é hoje em dia.*

(Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola 9).

De acordo com Foracchi (1977), o trabalho impede o jovem de ser estudante em sentido pleno. Mais do que formar o estudante, o trabalho produz alienação progressiva, vínculo e aceitação da realidade tal como ela se encontra. O trabalho produz autonomia (remuneração) e aparenta ser emancipador, mas, na prática, é vinculador/alienador. Desse modo, para a autora, o jovem torna-se agente do próprio destino à custa de internalizar o papel do adulto, pelo ingresso e aceitação da ordem existente (Foracchi, 1977). O trabalho gera emancipação, porém exige que o jovem deixe de ser estudante e torne-se adulto, empreendedor, isto é, inserido na lógica competitiva.

A propalada mobilidade social por meio da escola já foi há muito desvelada pela própria realidade. Alguns jovens – nem todos – já percebem o quanto há de ilusão na crença de que a escola e a educação sejam as grandes panaceias sociais.<sup>13</sup> Alguns estudantes, especialmente os dos

---

<sup>13</sup> De acordo com o pensamento liberal, a educação tem o papel de instrumento de ascensão social e equalização de oportunidades, bem como de correção das desigualdades injustas produzidas pela ordem econômica. A ascensão social do indiví-

Núcleos de EJA, sabem que precisam estudar mais que seus pais para alcançar a mesma condição e o mesmo tipo de trabalho. Há também o exemplo da Escola 5, cujos estudantes do 2º ano do Ensino Médio almejam fazer o concurso da Companhia de Melhoramentos da Capital (Comcap),<sup>14</sup> que exige ensino Médio completo, porque consideram que paga um bom salário (em torno de um salário-mínimo e meio). Portanto, a perspectiva é a conclusão do Ensino Médio e a aprovação no concurso.

Por fim, ao lado de muito pessimismo, observamos a expectativa de que a escolarização alcançada ou vislumbrada poderá alterar suas condições de vida.

## As perspectivas de futuro

*Acho que, sem nível superior, a gente vai ganhar no máximo dois salários-mínimos. [...] É impossível, não dá! O pessoal, no mais, vai conseguir fazer um curso técnico, se conseguir. Gratuito, se o governo dá. É impossível para uma pessoa que não ganha bolsa na faculdade, para o pobre na universidade. Isso é um fato (Grupo Focal, 1º, 2º e 3º EM noturno, Escola 4).*

Os dados dos questionários aplicados aos estudantes indicam o que mencionávamos acima: a expectativa de que a escola incidirá sobre o seu futuro: 31,3% dos respondentes vão à escola porque desejam melhorar seu futuro e de sua família. Na Escola 1, o percentual é de 40,7%; e na Escola 10 (EJA), é de 43,6%; já na Escola 4, esse índice sobe para 47,4%. Portanto, a maior expectativa provém das escolas em que os jovens que trabalham e contam com menor renda familiar.

Na resposta à pergunta “você tem um projeto profissional?”, 29,9% apostam num projeto que os realize profissionalmente; 17,5%

---

duo está condicionada à sua educação ou ao seu nível de instrução, porque o talento está no indivíduo. Para uma crítica à educação iluminista de base liberal, veja Luiz Antonio Cunha (1980).

<sup>14</sup> Autarquia responsável pela coleta de resíduos sólidos e pela limpeza pública de Florianópolis.

pretendem fazer um concurso público; 11,3% querem ser trabalhadores autônomos/empreendedores; para 10,2%, serve qualquer projeto, a depender das oportunidades; e 5,8% esperam ganhar muito dinheiro, não importa como. Destacam-se duas escolas, particularmente, que apresentam percentuais maiores em relação à média geral dos que não têm nenhum projeto profissional: Escola 1, com 32,4%; e Escola 8, com 29,7%. Portanto, em torno de um terço dos jovens destas escolas não vislumbram nenhum projeto profissional. Já na Escola 2 (40,8%) e na Escola 7 (42%), o percentual foi ainda mais alto, devido ao fato de ambas atenderem apenas ao Ensino Fundamental, ou seja, os estudantes são mais novos e, por isso, talvez estejam mais distantes da necessidade de projeção profissional.

Sobre a continuidade dos estudos, observamos que a universidade é algo distante da realidade da maioria dos estudantes, que até pensam em cursá-la, mas sem planos concretos de acesso, em muitos casos sem definição por área ou curso, sem expectativas de serem aprovados, especialmente em universidades públicas. Quando pensam em fazer faculdade, já preveem que será em uma particular, pois não acreditam que possam ser aprovados numa universidade pública. Também se preocupam com os gastos adicionais, para além da sobrevivência, como o transporte, a alimentação, os livros, as fotocópias etc.

A questão da mobilidade urbana permeia diversas questões, na maioria das vezes limitando-as, como o acesso à universidade, aos espaços públicos, às áreas de lazer e aos hospitais. Como sabemos, o século XX foi marcado por um intenso processo de urbanização, deslocando grandes contingentes populacionais do campo para a cidade. Processo esse marcado pela desigualdade e pela segregação.

Observamos o crescimento das cidades dentro de um modelo “centro-periferia”, de ocupação desigual dos espaços e de dependência crescente dos transportes, os quais, dentro de um padrão de acumulação capitalista, não possibilitam o livre movimento dos habitantes das cidades.

[...] a organização dos transportes obedece a essa lógica e torna ainda mais pobre os que devem viver longe dos centros, não apenas porque devem pagar caro seus deslocamentos como porque os serviços e bens são mais dispendiosos nas periferias. E isso fortalece o centro em detrimento das periferias, num verdadeiro círculo vicioso (Santos, 2009, p. 96).

Dessa forma, a cidade espalhada é, ao mesmo tempo, causa e efeito da especulação, e a organização do transporte e da mobilidade obedece a essa lógica de segregação e desigualdade socioespacial. Essa cidade e o que ela impõe aos seus habitantes levam muitos jovens a entrarem precocemente no mercado de trabalho e a comprometerem suas perspectivas de estudo.

Relacionando esta problemática da cidade em sua constituição segregadora com a questão da continuidade dos estudos, identificamos que o índice de estudantes que não vislumbram qualquer projeto de futuro é maior nas regiões mais distantes das instituições que poderiam auxiliá-los a elaborar seus projetos por meio do acesso aos aparelhos públicos de cultura, educação, etc. Como já afirmado acima, há os que não têm projeto de seguir os estudos, os que até pretendem ingressar na universidade, mas sem definição clara do curso, da universidade ou mesmo dos caminhos para o ingresso. Por fim, há os que escolheram um determinado curso, mas já veem os obstáculos para materializar seu projeto. É o caso de uma estudante da Escola 9, que quer ser médica, porém já antecipa as dificuldades que terá que enfrentar para passar em uma universidade pública e no curso mais concorrido da atualidade, já que o direito à educação superior pública não é estendido a todos.

*Eu quero fazer Medicina, mas, como eu sei que no momento é difícil, então eu quero me especializar na área de Enfermagem e tentar ir para o lado do hospital, da maternidade. Eu queria ser ginecologista obstétrica, mas no momento está difícil para entrar [na universidade], muita concorrência! Então eu vou me especializando e, com o dinheiro, que, se Deus quiser, eu vou conseguir com o trabalho, aí eu vou tentando pagar o pré-vestibular e vou tentando entrar. É porque tem*

*bastante concorrência, tem gente que estuda anos para isso, não é tão fácil assim* (Grupo Focal, 3º EM noturno, Escola 9).

Muitos já contam com a reprovação no terceiro ano e por isso não se programam para o ingresso na universidade. Outros acham que não têm uma base sólida de formação para concorrer ao vestibular. O caso mais dramático é o da EJA, em que os participantes do grupo focal, ao serem questionados sobre a universidade, estranharam a pergunta, pois não a tem no seu horizonte.

Em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que hoje é amplamente utilizado como critério seletivo para acesso ao Ensino Superior, foram relatadas várias situações: alguns não conseguiram fazer a inscrição por problemas de acesso à internet, pois só tinham acesso pelo celular, com internet lenta; alguns perderam o prazo; outros, em função do trabalho, não tiveram tempo de estudar; e alguns disseram que faltou orientação da escola.

No caso da Escola 1, dos 11 estudantes do terceiro ano matutino que participaram do grupo focal, somente dois não fizeram o Enem, os demais afirmaram que não fizeram uma boa prova, mas todos pretendem fazer faculdade. Em relação aos estudantes do noturno, apenas dois fizeram o Enem, mas sem qualquer expectativa de obterem boas notas.

Observamos que as duas estudantes do terceiro ano noturno da Escola 1 que fizeram o Enem e têm planos de cursar a universidade possuem alguma referência concreta na família para seguir os estudos: num dos casos, a mãe é pedagoga e, no outro, o irmão batalhou para seguir os estudos, mas não conseguiu. Alguns estudantes são estimulados a continuar os estudos e têm como exemplo a seguir um professor ou um familiar. Em algumas situações, observamos a presença e o esforço gigantesco dos pais para manter seus filhos na escola, o que faz uma grande diferença.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Sobre a trajetória de escolarização de jovens de camadas populares e o acesso ao Ensino Superior, confira algumas das publicações de Nadir Zago: Migração rural-urbana, juventude e Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 61-78, 2016; Fra-

Com relação à inserção no trabalho, encontramos distintas situações. Há os que almejam seguir estudando, como apontado acima, visando profissões mais valorizadas social e economicamente. Há os que desejam inserção imediata em trabalhos com vínculo empregatício, contrato formal, melhores salários e jornada de trabalho de até 8 horas, saindo da condição de estagiários assim que completarem 18 anos. Outros pretendem permanecer no mesmo trabalho, utilizando a conclusão do Ensino Médio como requisito, ou alterar o posto de trabalho, mas sem grandes mudanças qualitativas em relação às atividades que desempenham e aos salários.

Na EJA, a situação é ainda mais dramática: como já afirmado, muitos deles têm dois vínculos de trabalho, são empregados domésticos, vigilantes, trabalhadores do setor de serviços em geral, muitos são migrantes, enfim, alimentam poucas expectativas de melhorar sua condição de vida e de trabalho. De outro lado, apresentam uma visão mágica de futuro, sem elementos concretos e caminhos para o seu alcance.

Com relação às expectativas de futuro, não necessariamente as vinculadas ao trabalho ou ao estudo, observamos, entre alguns jovens, desesperança e desânimo com a vida e com o futuro, um descrédito para com quaisquer mudanças positivas. Outros têm consciência de sua situação, mas não se colocam em ação para alterá-la. Beaud e Piloux (2006), ao abordarem as rebeliões urbanas e a desestruturação das classes populares na França, nos anos 2000, observaram que a desesperança social, antes reservada aos mais dominados, parece ter atingido os jovens operários e os mais escolarizados, manifestando-se em comportamentos de risco e no uso de drogas e álcool.

A Igreja apareceu como uma opção de agremiação para alguns alunos, que participam de grupos de jovens, reuniões, celebrações e aparentam ser disciplinados e esforçados no estudo e no trabalho. Os

---

casso e sucesso escolar no contexto das relações família-escola: tendências de pesquisa em Sociologia da Educação. *Sociologia da Educação*, v. 1, p. 378-401, 2012; Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.



bailes *funk* também apareceram como uma opção de divertimento e socialização. Alguns espaços de diversão podem estar associados ao comércio de drogas e à prostituição. Parece haver uma disputa nos morros para aliciamento dos jovens, os quais têm poucas opções de socialização, de lazer e diversão e de espaços coletivos de convivência para além do consumo. Essas atividades parecem atrair a rebeldia dos jovens, que poderia ser canalizada na direção de um projeto político alternativo.

Em síntese, observamos uma relação entre baixa escolaridade dos pais, baixa renda familiar, trabalho precoce e limitada perspectiva de futuro, elementos que se mesclam em meio à ausência de qualquer projeto ou à visão mágica do futuro, ou seja, os estudantes idealizam um futuro sem conexão com suas condições objetivas de vida e os meios para alcançarem o que desejam.

Nas escolas com maior renda familiar e escolarização dos pais, com menor incidência de trabalho e maior dedicação aos estudos por parte dos jovens, identificamos que os estudantes têm projetos profissionais e expectativas mais concretas em relação ao futuro.

Os projetos de futuro não só concorrem como acabam cedendo às responsabilidades, que se iniciam muito cedo na vida de um grande número de jovens, seja pela maternidade precoce, pelas tarefas domésticas, pelo trabalho, que prematuramente lhes impõe uma série de exigências (horário a cumprir, tarefas muitas vezes incompatíveis com a idade dos jovens, comportamentos e hábitos esperados, formas de se vestirem, entre outras) ou pela responsabilidade financeira com as despesas de moradia, alimentação, transporte. Enfim, vemos jovens tornando-se adultos rapidamente, em razão da responsabilidade que lhes é exigida. Deixam de exercitar a liberdade, nos termos de Forachi (1977), liberdade esta que advém do descomprometimento relativo dos jovens com as tarefas produtivas e da possibilidade de abrirem-se aos processos de criação, de busca e improvisação. Os jovens de nossa pesquisa, entretanto, têm a sua liberdade limitada, pois são jovens trabalhadores, pobres, migrantes, pais ou mães e também estudantes.

## Considerações finais

Avaliamos que muitas das questões relativas à realidade de vida e de trabalho dos jovens aqui apresentadas, muito embora afetem a escolarização, estão fora da alçada da escola, que não pode alterar a realidade econômica e social. Mas, se a escola e a educação não são grandes panaceias sociais, tal qual defendiam os utópicos e os iluministas, não podemos deixar de considerar que elas agem sobre as intencionalidades humanas e sempre se direcionam ao novo e ao futuro, podendo contribuir com a crítica ou com o consenso.

Meszáros (2005) reconhece que a escolarização da classe trabalhadora é uma questão dialética de importância destacada, pois não há nenhuma ação humana sem intervenção intelectual. Qualquer ser humano age em conformidade com uma conduta intelectual e moral.

Nessa mesma direção, Florestan Fernandes (1966) compreende que a educação, embora não dê conta de desencadear o progresso, nem de provocar mudanças no curso da história – tal como pretendiam os teóricos iluministas da Revolução Francesa –, é um fator essencial para a classe trabalhadora caminhar rumo à mudança. Para o autor, qualquer que seja o grau de estabilidade social, a escola sempre está articulada aos processos de inovação. Ou, dependendo do grau de instabilidade, ela pode contribuir com a preservação da herança social e cultural. Assim, acredita Fernandes que a escola pode intervir positivamente no sistema, por meio de projetos capazes de contribuir para as mudanças sociais.

Se o pessimismo total quanto à contribuição da educação nas mudanças sociais é insatisfatório, a visão utópica da educação como fonte exclusiva do esclarecimento também não satisfaz. Assim, “[...] a educação constitui um meio para atingir vários fins, preponderando entre eles a socialização dos indivíduos, a formação do horizonte cultural e o aperfeiçoamento da inteligência” (Fernandes, 1966, p. 40). Mas a “[...] educação escolar não se converterá em fator social construtivo da

sociedade brasileira enquanto não se processar as diferenças quantitativas e qualitativas do sistema de ensino” (Fernandes, 1966, p. 44). A boa educação, de acordo com o autor, continua sendo um privilégio, tal como era na sociedade escravocrata e senhorial. Inverter a lógica da expansão quantitativa da educação e defender uma escola pública, com objetivos, métodos, didáticas e conteúdos definidos dentro das novas tendências impostas pelos avanços científicos e tecnológicos, é algo revolucionário para a ampliação do intelecto da classe trabalhadora.

Os jovens que frequentam as escolas públicas, particularmente os que compõem o universo de nossa pesquisa – jovens estudantes e trabalhadores de um território crivado pela violência e por condições de vida e de trabalho extremamente precárias –, enfrentam o duplo desafio, aquele próprio da vida juvenil neste tempo histórico e o que se refere à condição da classe trabalhadora. Isso significa dizer que a divisão da sociedade em classes implica particularidades para os jovens que ocupam uma posição de subalternidade, dos quais são exigidas tarefas e responsabilidades relativas ao mundo adulto.

De acordo com Foracchi (1977, p. 302), a juventude é o momento decisivo de descoberta e revelação. Mas esta experiência particular ocorre num quadro socialmente estabelecido. Cada sociedade constitui a juventude à sua própria imagem, como vimos acima. Entretanto, segundo a autora, a pressão da sociedade sobre o jovem contrapõe-se à pressão do jovem sobre a sociedade. De alguma forma, os jovens de nossa pesquisa evidenciam, não sem contradições, que a juventude é mais do que uma etapa da vida ou potencialidade rebelde, é uma forma de pronunciar-se diante do processo histórico. Ela é síntese das múltiplas determinações sociais e, por isso, expressa na sua particularidade os desafios que a totalidade das relações capitalistas imputam aos seres humanos em determinado momento de suas vidas e no interior de suas classes sociais.

## REFERÊNCIAS

- BEAUD, Stéphane; PIALOUX, Michel. Rebeliões urbanas e a desestruturação das classes populares (França, 2005). **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 1, jun. 2006. ISSN 0103-2070. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702006000100003>.
- COELHO, Alexandra Prado. “Ler Marx hoje faz todo o sentido”. Entrevista com David Entrevista. **Público**, Lisboa/PT, 17 jul. 2016. Disponível em: [bit.ly/36tacs7](http://bit.ly/36tacs7). Acesso em: 20 set. 2018.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- DANTAS, Jéferson Silveira. **Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**. 2012. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.
- FORACCHI, Marialice A. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1977.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2006**. Brasília, DF: IBGE, 2006. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 20 set. 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE . **Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: [bit.ly/2WBQA0p](http://bit.ly/2WBQA0p). Acesso em: 5 jul. 2016.
- MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, PT: Editorial, 1973.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. Cap. VI (Inédito).
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. livro I, v. 1, p. 211-231.
- MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. Cidade: Editora Avante,

2006. Tomos I, II e III. Obras Escolhidas. Originalmente publicado em 5 de abril de 1849.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.



# 13

## JUVENTUDE POBRE E ESCOLA: VÍNCULOS E FRAGILIDADES DESSA RELAÇÃO

Luciana Pedrosa Marcassa  
Sandra Luciana Dalmagro

O presente texto é parte da pesquisa *Juventude pobre e escolarização*, a qual buscou investigar a relação que os jovens das periferias urbanas de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, Sul do Brasil, estabelecem com a escola, tendo em vista as mudanças que se operam sobre a escola e o mundo do trabalho na atualidade<sup>1</sup>, que afetam os sentidos, as expectativas e o envolvimento dos jovens com seu processo de escolarização. A pesquisa investigou 10 escolas<sup>2</sup> de Educação Básica pertencentes aos territórios do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis,<sup>3</sup> entre as quais um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 1.181 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a maioria deste último nível.

Neste texto, discutimos as razões, motivos ou aspectos que levam

---

<sup>1</sup> Sobre as mudanças no mundo do trabalho, consulte Alves (2012).

<sup>2</sup> As escolas que compõem a amostra da pesquisa serão identificadas aqui por números.

<sup>3</sup> O maciço do Morro da Cruz está localizado na porção central da parte insular de Florianópolis. Possui uma área de 2,1 milhões de metros quadrados e uma população estimada em 22.708 moradores, distribuídos entre cerca de 17 ou 18 comunidades. As famílias que vivem nas comunidades do maciço moram em habitações precárias e sofrem pela ausência de investimentos públicos, pela falta de espaços de lazer e mesmo de serviços públicos adequados. É uma das regiões mais vulneráveis e violentas da cidade.

os jovens a permanecer e/ou abandonar a escola, ou seja, os elementos que podem construir e fortalecer vínculos e os que expressam a fragilidade dos vínculos com a escola. Ao questionar a relação que estabelecem com a escola, discutimos também o que os jovens esperam dela, seus principais problemas, suas expectativas quanto ao prolongamento dos estudos e seus projetos de futuro, tomando como base os dados coletados em questionários, grupos focais e entrevistas.<sup>4</sup> Esses dados são analisados à luz do método dialético, de modo que a subjetividade dos jovens, ou seja, seus depoimentos, suas representações e o sentido que atribuem à escola, não é analisada de forma isolada da objetividade, das condições de produção material da vida e da situação concreta da escola hoje.

Constatamos em nossa pesquisa que o processo de evasão escolar começa já no final do Ensino Fundamental e se acentua ao longo do Ensino Médio. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (INEP, 2017), havia 12,2 milhões de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio, evidenciando um alto índice de abandono escolar de uma etapa para outra. Do total de jovens no país, apenas 48% ingressam no Ensino Médio. Além disso, os índices de desistência escolar aumentam progressivamente ao longo do Ensino Médio, havendo um contingente enorme de estudantes que sequer conclui o que é considerada a Educação Básica, ainda que um número expressivo destes estudantes busque na modalidade EJA o caminho, por vezes interrompido, para finalizar os estudos. Como afirmam D'Agostini et al (2017), o problema da evasão escolar não é um problema para os filhos das classes dominantes; ele é expressão das desigualdades, é marcado pela condição de classe, é mais visível no campo e nas periferias urbanas, entre negros e pobres.

---

<sup>4</sup> Além de um questionário contendo 33 questões, foram realizados grupos focais e entrevistas com estudantes dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Para identificação do instrumento utilizado (entrevista, grupo focal), da escola (vide acrônimos acima), da turma (ano e nível), do período e do ano em que foram colhidos esses depoimentos, utilizamos a seguinte identificação, por exemplo: Grupo Focal, Escola 5, 2º EM matutino, 2015.



Portanto, o problema do abandono e da evasão escolar não pode ser imediatamente associado às dificuldades dos jovens diante dos estudos nem ao desinteresse pela escola. Ao contrário de enxergar as causas da evasão escolar exclusivamente nos problemas de ordem pessoal, pedagógica ou curricular, a relação dos jovens com a escola precisa ser analisada em uma perspectiva de totalidade, como síntese de múltiplas determinações.

Esse é nosso desafio. E, para dar conta dele, organizamos a exposição em duas partes: na primeira, refletimos sobre o que afasta os jovens da escola, ou seja, quais os problemas e fragilidades dessa relação que concorrem ou contribuem para que os estudantes desistam da escola. Em seguida, abordamos os aspectos que fortalecem os vínculos dos jovens com a escola e o processo de escolarização, explorando os sentidos que justificam sua permanência na escola e o lugar que esta ocupa nas suas expectativas quanto ao futuro.

## O que afasta os jovens da escola: problemas e fragilidades dessa relação

Entre as questões mais centrais para compreendermos a relação dos jovens com a escola, as respostas à pergunta “quais são os principais problemas da escola?” nos chamaram atenção, uma vez que 21,3% dos estudantes da pesquisa indicaram que é a “falta de interesse dos alunos pela escola”. Para quem acompanha a educação escolar, esta resposta não é uma novidade: é perceptível no cotidiano escolar das aulas e bem presente nas queixas dos professores, ou seja, o desinteresse dos alunos pelos estudos é algo visível. Curioso é que os próprios estudantes não apenas o percebem como também o consideram como o principal problema, atribuindo a si mesmos, ou aos seus colegas, a responsabilidade por este “desinteresse” pela escola. É necessário, porém, avançar deste nível imediato e aparente do fenômeno em direção às suas causas. O que está na base de tanta desmotivação para com os

estudos? O que a produz? Observemos, no Gráfico 1, o conjunto das respostas à pergunta “quais os principais problemas da escola?”:

Gráfico 1 – Principais problemas da escola



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Se observarmos que o segundo fator mais problemático na visão dos estudantes é a “falta de investimentos do governo”, com 18,5% do total de respostas, podemos cogitar que a falta de interesse e a desmotivação dos estudantes pela escola se relaciona, ao menos em parte, com a situação de precariedade e sucateamento em que as escolas se encontram, resultante da falta de investimentos adequados por parte do Estado, tanto em estrutura como em pessoal.

Com base no que observamos nas escolas pesquisadas, é possível afirmar que a situação em que se encontram as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino em Florianópolis é precária, tanto mais sucateadas quanto mais próximas dos morros e encostas e mais distantes dos bairros nobres. A infraestrutura física e as instalações encontram-se deterioradas, necessitando, há tempo, de reforma nos telhados, de pintura, de consertos em portas e janelas, entre outras benfeitorias. Há escolas em

que chove dentro das salas de aula e outras em que o mato toma conta dos espaços ao ar livre. As escolas que possuem ginásio ou quadras de esportes não têm bebedouro no local, e algumas delas sequer possuem uma cobertura para a prática de atividades corporais, isso para não citar os escassos equipamentos para as aulas práticas ou experimentais. Os equipamentos de informática ou multimídia são raríssimos, e há casos em que não há sequer giz. Faltam extintores de incêndio, mesas e cadeiras adequadas, equipamentos de som e laboratórios.

É claro que há escolas que contam com uma estrutura física um pouco melhor do que outras, a depender da localidade, do número de estudantes atendidos, se são escolas mais centrais ou mais periféricas, próximas ao centro comercial, se estão situadas em bairros cobiçados pela especulação imobiliária, ou ainda se são escolas tombadas como “patrimônio histórico” da cidade. Mas essas diferenças não atenuam o problema da inadequada estrutura física, comprometendo o ambiente de trabalho e estudo nas escolas, em especial nas que recebem os estudantes dos territórios do maciço do Morro da Cruz. Ao contrário, essas diferenças parecem expressar aquilo que Freitas (2014) chama de “aumento da segregação socioeconômica no território” e indicam a especialização das escolas segundo determinada “clientela”, neste caso, os alunos de baixa renda e com baixo desempenho. Esta condição de precariedade geral, no entanto, força as escolas a aderirem a programas que, entre outras coisas, disponibilizam recursos financeiros para a infraestrutura e compra de materiais, como, por exemplo, o Programa Mais Educação<sup>5</sup> e o Programa Ensino Médio Inovador.<sup>6</sup> Outra maneira

---

<sup>5</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação (MEC), e regulado pela Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, do Conselho Deliberativo (CD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é uma estratégia do MEC que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

<sup>6</sup> O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra uma das 30 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

paliativa, porém perversa, de o Estado intervir sobre a questão da precariedade das escolas é via estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada, caso concreto entre a Escola 1 e um grupo empresarial do ramo de construção civil responsável pela edificação de prédios de alto padrão em Florianópolis. Entre os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (3EM) da Escola 1 que participaram do grupo focal matutino foi unânime o entendimento de que a empreiteira em questão reformara a fachada exterior da escola porque, tal como estava, não cabia nos padrões desejados para o bairro, porém, internamente, as condições se mantiveram inalteradas. Houve mais um caso de avanço da iniciativa privada sobre a escola pública em nossa pesquisa, a saber, a terceirização da Escola 7, que é gerida atualmente por uma congregação religiosa ligada à Igreja Católica.

Esses dois casos acima citados revelam as novas formas de privatização que assediam a educação, exemplos concretos previstos na chamada *reforma empresarial da educação* (Freitas, 2016), que se propôs a realizar melhorias na “qualidade da educação”, porém submetendo as escolas ao processo de responsabilização, expropriando o trabalho dos professores, mercantilizando as relações entre as instituições e introduzindo a lógica gerencialista e concorrencial no interior do campo educacional. Portanto, observa-se a interferência do capital também no âmbito da infraestrutura, para “resolver” as questões postas de lado pelo Estado (Freitas, 2014; Leher, 2014), o que, aos poucos, vai retirando direitos, neste caso, à educação pública.

A falta de investimento por parte do governo também afeta o quadro de profissionais nas escolas. As equipes pedagógicas estão cada vez mais reduzidas, sendo compostas, basicamente, por professores readaptados, uma vez que o Estado não faz mais concurso para especialistas. Consequentemente, o apoio pedagógico aos professores e alunos é deficiente e difícil, pesando sobre os ombros do exíguo grupo da gestão. A gestão, cada vez mais sobrecarregada de atividades burocráticas, pouco ou nada consegue fazer a respeito da

condição estrutural ou pedagógica da escola, já que, definida segundo o número de alunos, e não conforme as necessidades da escola e do público específico que recebe, está restritíssima em matéria de pessoal. Os gestores se tornam, assim, cada vez mais administradores multitarefas de poucos recursos, enquanto o suporte ao trabalho pedagógico propriamente dito fica secundarizado.

Os professores, por sua vez, é bom lembrar, ganham muito mal, e são cada vez mais raros os efetivos que trabalham em uma única escola, que conhecem os problemas dos alunos e as dificuldades daquela comunidade. Em sua maioria, os professores são substitutos e admitidos em caráter temporário (ACT),<sup>7</sup> têm jornadas fragmentadas, em diferentes escolas, muitas das quais distantes entre si, e devem passar por seleção anualmente, o que lhes causa insegurança e gera uma rotatividade imensa de professores no quadro docente da escola durante o ano. Isso tudo vem dificultando ou mesmo inviabilizando a existência de um Projeto Político-Pedagógico efetivo e consequente, que seja fruto de construção coletiva, essencial para um trabalho pedagógico que gere interesse e motivação nos estudantes.

Finalmente, em face desses contratos fragmentados e precários e de uma jornada extenuante, sem condições materiais, com salários baixos e uma carreira que não estimula o estudo e o planejamento adequado, tem-se como resultado um alto índice de adoecimento,<sup>8</sup> de licenças e de absenteísmo docente, o que impacta diretamente o funcionamento diário da escola. Diante dessa realidade escolar, somada às condições de produção material da vida do estudante nas periferias

---

<sup>7</sup> Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) compõem a maior parte do corpo docente destas escolas. Atualmente, após a promulgação da Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015, passaram a ser contratados por hora-aula, o que fragmentou ainda mais a sua atividade, pulverizando-os por um conjunto irrestrito de escolas e comprometendo o seu vínculo com as unidades de ensino, a sua participação efetiva na vida escolar dos estudantes e no cotidiano escolar como um todo, assim como seu engajamento no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

<sup>8</sup> Pesquisas sobre a relação entre a saúde dos professores e o trabalho docente indicam que os índices de adoecimento entre os professores têm aumentado nos últimos anos. Sobre o assunto, consulte Assunção e Oliveira (2009) e Soldatelli (2011).

urbanas, seria de estranhar se encontrássemos estudantes ou mesmo professores motivados. Dessa forma, se a desmotivação aparece como principal problema, a solução deve ser buscada nas causas que a geram. Promover reformas no sistema de ensino em nome da motivação dos estudantes sem recursos suplementares para a infraestrutura, oferecer cursos de motivação aos professores sem melhoria de salário e carreira ou tentar incentivar a autoestima dos estudantes oferecendo-lhes supostas possibilidades de escolha em seus percursos curriculares são iniciativas que não possuem nenhum efeito duradouro.

Nessas condições, a escola oferece pouco aos estudantes, não só quanto ao acesso ao conhecimento e à cultura elaborada como também em termos de perspectiva de futuro. Uma vez que os estudantes passam muito tempo na escola, em média de 4 a 5 horas diárias, durante 12 anos (para aqueles que concluem o Ensino Médio), *em algum momento da escolarização, eles se dão conta de que a escola não corresponde às suas expectativas e projeções, de que ela não é capaz, sozinha, de garantir trabalho e subsistência após o término dos estudos.* Quanto mais avança o processo de escolarização, mais estreitos e imediatos são os sonhos e os projetos de futuro dos estudantes das escolas pesquisadas. Considerando a particularidade das relações sociais e culturais que se estabelecem nesses territórios de precariedade social, a percepção dos limites da escola, de sua reduzida capacidade institucional, ética e cultural, somada às dificuldades de ordem pessoal e pedagógica dos estudantes, parece ser uma forte razão para que os jovens, pouco a pouco, desistam da escola.

Observa-se, desse modo, que, apesar de sua importância e especificidade, a escola vem perdendo espaço enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento e socialização da cultura. Algebaile (2009) aponta que, para a população pobre, a escola vem perdendo a função de socializar o conhecimento elaborado, ao passo que crescem suas funções assistencialistas. Já para a juventude, que vivencia outros tantos espaços de produção cultural e socialização, a es-

cola torna-se *uma entre outras* agências culturais. Além disso, de acordo com Spósito (2004, p. 78):

[...] o mesmo processo de mutação social que constitui a sociedade escolarizada, ou seja, a educação escolar como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo [...], produz uma enorme crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola, pela escassa capacidade de absorção no mundo do trabalho dessa população escolarizada.

Nas escolas pesquisadas, que concentram os filhos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, o trabalho, ainda que formal ou informal, temporário, parcializado, periódico ou na situação de estágio, é uma realidade.<sup>9</sup> E são justamente esses jovens os mais afetados pela crise do capital, que, na particularidade do Brasil, aparece como crise econômica e do emprego formal.<sup>10</sup> Assim, se o trabalho é uma realidade para parcela significativa dos nossos jovens, a falta dele ou as consequências da crise do capital também o são, e isso se influencia as expectativas que os jovens têm em relação à escola, aos estudos e aos projetos profissionais. Na esteira da relação entre trabalho e educação, o vínculo com a escola também se fragiliza porque a escola se revela como um espaço de formação para o desemprego (Gentili, 2002).

Neste sentido, um dos papéis da escola dentro das atuais relações capitalistas de produção é manter as desigualdades sociais, legitimá-las por assim dizer, na medida em que cria desigualdades escolares que contribuem para reproduzir as desigualdade anteriores, ou seja, produz os “excluídos de dentro”, na expressão de Bourdieu (2004). A produção de desigualdades escolares, a evasão e o analfabetismo são necessários

---

<sup>9</sup> 79% dos jovens da pesquisa, quando interrogados sobre sua condição de estudante, afirmaram que trabalham ou precisam trabalhar.

<sup>10</sup> Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) (2016, p. 4), “[...] entre os jovens, que correspondem a 43,2% no total de ocupados no início de 2016, o crescimento mais expressivo ocorreu para os que tinham idade entre 14 e 17 anos: aumento de 80,5% da taxa de desocupação, que passou a 37,9%. Entre os jovens de 18 a 24 anos, a taxa de desocupação cresceu 70,9%, atingindo 24,1% no primeiro trimestre de 2016”.

a uma sociedade desigual e estratificada. Segundo a lógica do capital, é preciso conformar a força de trabalho necessária para executar as funções exigidas pelos postos de *trabalho simples*, já que esse é o tipo de trabalho que o mercado oferece aos filhos da classe trabalhadora no Brasil hoje.<sup>11</sup> Como afirmava Bourdieu (2004, p. 58):

[...] ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima.

Dito de outro modo, por não oferecer aos jovens algo que lhes permita construir outro projeto de futuro, a escola abre espaço ao desinteresse pelos estudos, conseqüentemente, ao abandono e à evasão, o que reforça ainda mais a condição de subalternidade da classe trabalhadora no mundo da produção. Isto, porém, não pode ser assumido por uma sociedade de *igualdade formal*, para a qual o objetivo da escola é a “inclusão” e a “socialização”. Faz-se necessário, segundo a lógica liberal e neoliberal, atribuir aos professores e estudantes as causas dos problemas, o que não é outra coisa senão o mascaramento da realidade.

Sabidamente, as condições de estudo e a estrutura física e pedagógica da escola são fatores determinantes do bom desempenho, da motivação e do desejo pelo conhecimento, embora 29,2% dos estudantes considerem o esforço pessoal como importante para o bom desempenho na escola. É preocupante, portanto, o fato de que haja incorporação, pela sociedade como um todo (incluídos aí os estudantes e professores), de valores e princípios da ideologia liberal e neoliberal, como a meritocracia e o individualismo competitivo, a lógica concorrencial e a naturalização das desigualdades como fundamentos para a ação e como explicação dos problemas sociais, uma vez que essa ideologia faz da responsabilização individual um dispositivo de internalização da visão de

---

<sup>11</sup> A esse respeito, veja Vendramini et al (2017).



mundo da classe dominante (Mészáros, 2008). Dessa forma, se as causas da desmotivação para os estudos não são buscadas, a permanência no nível aparente do problema leva à ocultação da realidade, o que só interessa aos poucos que concentram a riqueza material e cultural.

Não restam dúvidas de que a motivação e o interesse dos estudantes pela escola têm também raízes na vida do jovem fora da escola. Então, precisamos perguntar: em qual universo cultural se encontra inserido o estudante? Um jovem do terceiro ano do Ensino Médio da Escola 8 descreveu muito bem uma das causas dessa dificuldade com os estudos:

*Olha, na minha opinião, existe uma dificuldade. Muitos pensam que são uns caras que não querem nada! Fica um dia na nossa comunidade pra ti ver. Brincadeira, oh! A única forma de correr é a escola! Tudo bem que tem uns que realmente não fazem nada, claro, malandro, mas a maioria tem uma dificuldade, não é porque não quer, entendeu? É porque é muito complicado tu passar uma noite em um tiroteio, bala pra lá, bala pra cá e depois tu ainda vens pra escola já meio assim, com medo, e não sabe nem se vai voltar pra casa (Entrevista, estudante do 3º EM matutino, Escola 8, 2014).*

As atividades que os jovens desenvolvem para além da escola podem reforçar a importância do estudo e ampliar sua formação cultural ou concorrer com a escola, de modo a afastá-los dos estudos ou encurtar o processo de escolarização. Nesse sentido, foi lançada aos jovens a seguinte questão: "o que atrapalha seus estudos fora da escola?". Para 43,9% dos jovens, a internet, a televisão e o videogame foram os principais destaques. É compreensível que a internet, as redes sociais, os jogos eletrônicos, entre outras mídias, sejam a grande atração entre adolescentes e jovens, uma vez que a sua sociabilidade é constituída, em grande medida, por meio dessas ferramentas criadas pelas novas tecnologias da informação. "O que eu mais gosto de fazer, agora? Escutar música. Eu fico no meu quarto, escuto música e fico conectado no Facebook. Raramente eu leio um livro. Eu leio mais coisas da internet." (Entrevista, Estudante, 8º EF matutino, Escola 2, 2015).

Outra atividade que concorre de forma desleal com a escola é o trabalho, considerado por 23,5% dos respondentes como atividade que mais atrapalha os estudos. Isso para não dizer que a esse contingente que declara trabalhar devem ser somados os estudantes que trabalham informalmente, fazendo bicos, auxiliando nas atividades domésticas (6,5%) e cuidando dos irmãos menores (3,8%). Portanto, o trabalho seria, para 33,8% dos estudantes, uma atividade que concorre fortemente com a escola, disputando, ao lado da internet e das redes sociais, o tempo que os estudantes poderiam dedicar às atividades escolares. De fato, ser estudante e trabalhador impõe muitas dificuldades aos jovens, tal como verificamos no Grupo Focal realizado com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio matutino da Escola 8:

*Eu até consegui dividir os dois um pouco [a escola e o trabalho], porque eu foca mais numa coisa do que o outro. Então, como eu tava conseguindo e lá tem bastante movimento, então fico cansada, não tem como focar na escola aqui, pois já venho cansada e daqui a pouco tem que sair para trabalhar de novo, então, é sempre assim. Eu priorizo mais o trabalho que o estudo (Grupo Focal, 3º EM matutino, Escola 8)*

No caso da Escola 10, que abriga um Núcleo de EJA, mais de 50% dos estudantes disseram que o que mais atrapalha os estudos é o trabalho, porém este fator aparece apenas em 3º lugar (com 12%) como causa de abandono dos estudos. Possivelmente, a citada “desmotivação” para os estudos e o envolvimento com álcool e drogas, que aparecem como os principais fatores de abandono escolar, tenham vínculo com o trabalho, seja com o excesso dele, seja com a sua falta, ou ainda com a desesperança de conseguir um futuro melhor. De qualquer modo, o trabalho se impõe como necessidade de sobrevivência, como indica uma estudante de EJA:

*[...] estava trabalhando em dois serviços e estudava. Daí, eu optei: ou trabalhar, ou estudar; os três não dava para fazer. Aí, parei de estudar para trabalhar. Eu optei por trabalhar porque tinha a mãe e tinha dois irmãos pequenos em casa. Aí, eu saí para poder ajudar a minha mãe, porque só a minha*

*mãe, sozinha, não dava de sustentar eu e mais meus dois irmãos pequenos* (Grupo Focal, Escola 10, Segmento II EJA, matutino, 2015).

Observamos, em nossa pesquisa, tal como Foracchi (1977) já havia demonstrado, que o trabalho representa para o estudante a possibilidade efetiva de manter-se como estudante. Segundo a autora:

[...] o estudante que trabalha não pode impedir que sua atividade esteja cindida entre o emprego e o estudo, na medida em que um é condição do outro. Com isso, a aprendizagem, assim como o emprego só podem ser parciais, tanto no que diz respeito ao aproveitamento, quanto no que se relaciona com a experiência obtida, num ou noutro setor (Foracchi, 1977, p. 136).

Dessa forma, fica claro que o trabalho concorre fortemente com os estudos e, embora seja uma condição de subsistência, acaba por reduzir as possibilidades dos estudantes, na medida em que limita o tempo de que dispõem para estudar e, ao mesmo tempo, não os realiza como jovens, dado o caráter imediato e transitório em que é encarado.

Outro aspecto importante sobre o que dificulta os estudos fora da escola apareceu em terceiro lugar (com 8,1% das respostas) e se refere ao fato de que os jovens “passam muito tempo com os amigos”, o que não significa que isso seja ruim nem exclui aquilo que é vivenciado virtualmente. Como se sabe, os jovens constituem sua identidade na relação com seus coetâneos, e “viver em grupo” é, sem dúvidas, uma das marcas mais importantes da juventude.

Mas o que observamos no contato direto com esses jovens é que eles não concebem o *tempo livre da escola* como um *tempo para estudar*. Com exceção do trabalho, no tempo que lhes resta, eles se divertem na internet, nos bate-papos virtuais com os amigos, em redes sociais, vasculhando aqui e ali a vida dos famosos ou mesmo a dos “famosinhos” do bairro. Entre fofocas, fotografias, namoros e amizades, o tempo para o estudo se esvai. Dificilmente os professores conseguem

que os estudantes façam uma tarefa em casa, tragam uma pesquisa ou algo novo para a aula, ou mesmo produzam sozinhos, fora da escola, algo que foi mobilizado a partir dela.

Assim, considerando a percepção dos estudantes sobre os problemas da escola e o que eles revelam sobre as dificuldades diante da aprendizagem e dos estudos dentro e fora da instituição educativa, a explicação sobre a questão do abandono escolar não poderia ser tão coerente: 42,6% dos jovens (os que permanecem estudando, é bom frisar) afirmam que o “desânimo e a desmotivação para os estudos” é o principal fator de desistência. Este dado evidencia, por um lado, o quanto o desânimo e a desmotivação, tanto de estudantes quanto de professores, afetam a realidade escolar; por outro, indica a percepção do problema no nível imediato, já que, como ressaltamos antes, é preciso interrogar o que causa a desmotivação e o desânimo.

Mas o trabalho também aparece como importante fator de abandono para os estudantes: 15,6% relacionaram a desistência escolar à necessidade de trabalhar e 33,8% indicaram que o trabalho atrapalha os estudos. Portanto, não podemos desconsiderar que os estudantes com renda baixa ou média-baixa (que trabalham ou precisam trabalhar) são aqueles que têm maiores dificuldades com a continuidade dos estudos.

Outras situações também precisam ser mencionadas, por exemplo: 18,5% dos estudantes relacionaram o abandono escolar com o envolvimento dos jovens com álcool e drogas, o que não está separado do desânimo e da desmotivação. Na Escola 2, 36,1% dos estudantes reafirmam este dado: *“Meu primo abandonou a escola, ele estudava aqui também. Ele abandonou faz pouco tempo, para ficar vendendo maconha lá onde eu morava e também para ficar usando. Da última vez em que eu o vi, ele estava bem mal”* (Grupo Focal, Escola 2, 7 EF matutino, 2014).

Está largamente demonstrada na sociologia da educação (Bourdieu, 2004; Enguita, 1989) a relação entre o universo cultural, familiar e social e o êxito escolar. Quanto a isso, não compartilhamos da ideia

ingênua de que apenas a mudança de método ou mesmo a renovação do currículo escolar assegurariam a aprendizagem. Por mais que os métodos e a forma escolar tenham papel relevante, a realidade em que vivem esses jovens, marcada por desigualdades sociais e escolares, tem peso determinante no percurso que terão dentro da escola. O estudante não pode ter motivação para algo que desconhece ou cuja relação com a sua vida e seus interesses ele desconheça em absoluto, da mesma maneira que não pode se empenhar nos estudos se não tiver condições objetivas para isso.

## Uma mirada nos aspectos didático-pedagógicos

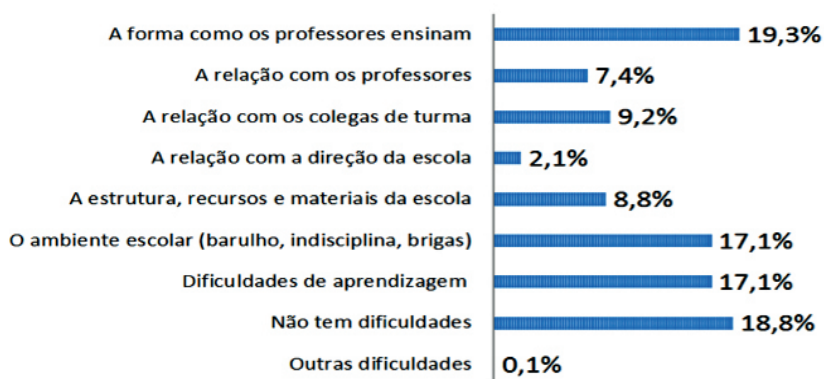
Se, por um lado, a falta constante e a desmotivação dos professores são uma realidade diante de condições precárias de trabalho e de um cenário de incertezas e contratos “flexíveis”, por outro lado, o professor é tido como fator de muita importância para o bom desempenho na escola (35,4% das respostas à pergunta sobre o que os estudantes consideravam importante para o bom desempenho na escola), o que o coloca no centro do debate. A dificuldade de ensinar (8,9%) também apareceu como uma das principais dificuldades na relação dos jovens com os estudos.

Exemplo disso se expressa na resposta à questão “o que mais atrapalha os estudos dentro da escola?”, relacionada aos problemas “intra-muros” da escolarização. Para 19,3% dos estudantes, o que dificulta os estudos dentro da escola é “a forma como os professores ensinam”. Um panorama geral das respostas a essa questão pode ser observado no Gráfico 2, na página seguinte.

Como sabemos, as dificuldades com os estudos, o acúmulo de defasagens e, conseqüentemente, a reprovação podem repercutir sobre o interesse e a motivação dos estudantes, levando-os até mesmo à evasão escolar. Além disso, dependendo da forma como ensinam, valendo-se de métodos mais tradicionais, que fragmentam o conhecimento, os

professores apresentam um conteúdo morto e enrijecido, que, voltado ao trabalho abstrato e desconectado da vida dos estudantes, via de regra, não lhes possibilita o entendimento do mundo. Dessa forma, a difícil relação dos jovens com a escola pode ser potencializada – ou minimizada – pelas questões de ordem didático-pedagógica, que envolvem a relação dos alunos com o professor e também o trabalho pedagógico.

Gráfico 2 – Aspectos que atrapalham os estudos dentro da escola



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Segundo depoimentos obtidos na pesquisa, em algumas escolas, ainda são comuns a cópia e a memorização sem significado, a presença de conteúdos que, não obstante sua indiscutível relevância, não são percebidos como tal pelos estudantes nem dialogam com sua cultura, além da realização de provas “ameaçadoras”, da falta de domínio dos conhecimentos por parte dos professores e da desmotivação docente. Eis o que nos revelaram os estudantes da pesquisa:

*Tem duas coisas que eu vejo que estão muito erradas, que eles ensinam errado: a primeira coisa é escrever no quadro e mandar o aluno copiar, isso aí tá errado, porque não cria senso de abstração no aluno. O aluno não consegue resolver os problemas diferentes, ele só consegue resolver proble-*

*mas parecidos com esse. As pessoas sabem a Fórmula de Baskara, mas não sabem como deduzir ela, não sabem como chegar nela. E outra coisa em relação à Matemática que eu vejo no Ensino Médio é que a Matemática que se aprende no Ensino Médio é superficial, no sentido de que a gente não aprende o que devia aprender (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014).*

Nas escolas pesquisadas, existem professores tradicionais, despreparados, sem habilitação ou em estado de “desistência pedagógica”,<sup>12</sup> o que multiplica as dificuldades dos alunos diante dos estudos e da escola. Porém não se trata de uma generalidade. Em nossa pesquisa, ao contrário, muitos estudantes demonstraram ter consciência de que a forma como os professores ensinam está ligada ao excesso de trabalho, ou seja, eles percebem que o problema não é pedagógico, mas sim político e econômico. Dois estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Escola 5 assim se posicionaram a este respeito durante a entrevista:

*Pode ser também porque muitas horas de trabalho deixam a pessoa muito irritada, ainda mais tratar, que nem no Ensino Médio, com adolescente. Então, acho que, tipo, voltando àqueles critérios básicos, acho que os professores deveriam ter uma hora de descanso maior, porque eu acho que é meio complicado. Tem turma muito cheia, tem turma com 40 alunos. A nossa é pequena, mas tem turma que é muito, então acho que, tipo, é por causa da carga dele, acaba ficando sufocado com isso. [...] até porque os professores têm que dar aula em vários lugares, e a carga deles, tipo, fica muito elevada, aí afeta, querendo ou não, o trabalho (Grupo Focal, 2º EM, Escola 5, 2015).*

Nessa perspectiva, a “forma como os professores ensinam”, ou seja, as propostas pedagógicas e suas metodologias, antes de ser uma

---

<sup>12</sup> Semelhante à Síndrome de Burnout, que é um distúrbio psíquico caracterizado por esgotamento mental, tensão emocional e estresse crônico provocados por condições de trabalho desgastantes, sejam elas físicas, psicológicas ou emocionais. Acomete profissionais de diferentes áreas, mas, no caso da educação, resulta em desistência pedagógica, ou seja, ausência no trabalho, agressividade, isolamento e falta de compromisso com a finalidade pedagógica do trabalho docente.

questão relativa exclusivamente aos professores, à sua formação, às suas dificuldades e condições de trabalho e vida, é também um problema do sistema educacional, um problema da sociedade, que não difunde e viabiliza outras formas de ensinar já consolidadas, que efetivamente deem conta de socializar o conhecimento científico e promover a formação humana multidimensional.

A análise sobre o lugar do professor nos sentidos que os jovens atribuem à escola, sem dúvida, precisa ser analisada com mais cuidado, uma vez que, quando interrogados sobre os aspectos mais positivos da escola, que serão abordados no item a seguir, os jovens não hesitaram em responder que são “os professores”, com 34,4% das respostas.

As dificuldades de relação com a escola, portanto, têm múltiplas origens. Em nossa pesquisa, 15,9% das respostas apontam dificuldades de aprendizagem (concentração, memorização, entendimento), o mesmo percentual do ambiente escolar (barulho, indisciplina, brigas). Com menor porcentagem, aparecem as dificuldades decorrentes da relação com os colegas e a turma (8,6%), como as conversas, a bagunça e as intrigas. Por último, 8,2% dos respondentes indicaram que a infraestrutura e o material didático são aspectos que dificultam seus estudos. Assim, se somarmos todos os aspectos que “dificultam” os estudos, constataremos que 66,7% dos jovens reconhecem ter dificuldades quanto ao estudo dentro da escola, dentre os quais a maioria (58,1%) atribui essas dificuldades às dimensões pedagógica, individual ou interpessoal.

Na Escola 9, os estudantes afirmaram que a condição da escola, o barulho e a dificuldade de escutar e entender o que os professores dizem são questões que atrapalham os estudos, conforme descreveu uma estudante do primeiro ano do Ensino Médio:

*Eu acho que [o barulho] atrapalha na hora de ouvir a explicação. Até mesmo atrapalha o professor que quer explicar. Daí às vezes ele para o conteúdo que ele tá explicando [...]  
A maioria [dos estudantes] vem por obrigação, então tá, eu*



*estou aqui, porque eu estou aqui? Aí se tu queres aprender, não aprendes* (Grupo Focal, Escola 9, 1º EM matutino, 2015).

Já na Escola 1, por exemplo, os estudantes disseram que a maior dificuldade quanto aos estudos dentro da escola é o acúmulo de defasagens em relação ao conteúdo escolar. Essas lacunas em termos de aprendizagem, que vão se somando ano a ano, geram inúmeras tensões entre os professores e a equipe pedagógica.

*É que aqui no colégio é matéria atrasada, porque a gente não teve base, entendeu? Quem estudou aqui desde o início não teve uma base do que era pra ter sido, tipo, a sétima série, a oitava série, para entrar no Ensino Médio já sabendo o conteúdo correto e, às vezes, no primeiro, segundo ou terceiro ano o professor teve que voltar atrás, lá no conteúdo do Ensino Fundamental, porque o aluno não tinha visto isso ainda* (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014).

A partir das questões analisadas, foi possível identificar, até aqui, a estrutura precária das escolas e a falta de investimentos do governo, de um lado, e o trabalho dos professores, refletido na forma tradicional como ensinam, ainda calcada em modelos reprodutores de conhecimentos sem sentido e sem relação com a vida do estudante, de outro, como aspectos que geram desmotivação e desinteresse e fragilizam os vínculos do jovem com a escola, concorrendo assim para o processo de abandono e evasão.

Contudo, a necessidade de trabalhar, a tentativa de articular estudo e trabalho e o ambiente cultural em que estão inseridos colocam os estudantes diante de uma série de dilemas: qual o sentido da escola para os jovens trabalhadores? Em que medida a escola os auxilia na manutenção de sua sobrevivência? O que pode criar e fortalecer os vínculos dos jovens com a escola? Como ela pode potencializar sua relação com os estudos e sua entrada no mundo adulto, intervindo positivamente na elaboração de projetos profissionais que lhes permitam ir além de sua condição de classe?

## Os sentidos da permanência: por que os jovens vão à escola?

Antes de chegarmos à conclusão precipitada de que os jovens não valorizam os estudos ou mesmo a escola, é preciso interrogar: afinal, o que os motiva a frequentar e a permanecer na escola? O que a escola possui que poderia lhes interessar e o que tem para lhes acrescentar? O que os jovens buscam na escola?

Interessante notar que, apesar de os jovens afirmarem, em sua maioria, que o principal problema da escola é o desânimo e a desmotivação para os estudos, quando interrogados sobre os motivos de irem à escola, 49% responderam “para adquirir conhecimentos” e 31,3% disseram que desejam “melhorar seu futuro e de sua família”. Esses dois aspectos são indicativos de que os jovens depositam na escola expectativas positivas de terem acesso a determinados conhecimentos úteis para a vida e para o trabalho e de que a escolarização pode lhes proporcionar alguma melhoria em termos socioeconômicos.

Entretanto, considerando o fato de que 69,2% dos estudantes declararam que trabalhavam ou precisavam trabalhar e que diante dos estudos se encontravam desmotivados e desanimados, interrogamos o tipo de conhecimento que eles buscam na escola ou ainda se de fato o *conhecimento* é o principal atrativo, e não a certificação que a escola oferece aos jovens como condição de acesso ao mercado de trabalho. Tendo em vista a abrangência e a variedade da nossa amostra, talvez seja preciso diferenciar os sentidos que os jovens atribuem à escola de acordo com cada situação.

Em algumas escolas, como a 9, o conflito se dá entre o sentido de ir à escola para adquirir conhecimento e a busca por um diploma que garanta ao jovem a credencial de entrada no mercado de trabalho, conforme declarou uma estudante do 3º ano do Ensino Médio: “*Não é o ensino da escola em si que vai nos levar para frente, mas sim para terminar o terceiro ano, está escrito ali, terceiro ano, entendeu? É o papel*

*que vale mais, não vale o conhecimento, o que vale é o papel"* (Grupo Focal, Escola 9, 3º EM noturno, 2015).

Neste último caso, ir à escola se torna mera formalidade, visto que a apropriação do conhecimento é superficial e precária. Na medida em que o interesse do jovem é pela certificação tão somente, pouco importa, de fato, o que a escola ensina. Os jovens da Escola 9 afirmaram que a escola não prepara para o trabalho, nem para a vida, tampouco para o vestibular. Questionamos então qual seria o sentido de frequentarem a escola, ao que eles responderam: *"pelo diploma"*. Ficou claro, a partir destas respostas, que ir à escola é uma exigência requerida pela certificação necessária à obtenção ou manutenção do emprego. A escola se revela, assim, como um lugar cuja utilidade e sentido são dados não pelo acesso à cultura letrada e à formação cidadã, mas pela formalização que a vida social tem adquirido no interior do concorrido mercado de trabalho.

Já os jovens do Ensino Médio Inovador da Escola 5 disseram que buscam o conhecimento mesmo das disciplinas, os conteúdos curriculares propriamente ditos, o que teria relação com a continuidade dos estudos. Mas há estudantes que buscam a escola esperando que o conhecimento seja assimilado automaticamente, simplesmente por frequentarem a escola. Ora, como se sabe, não há produção de conhecimento sem trabalho, sem dedicação, sem estudo, sem que o estudante, nas palavras de Charlot (2005), mobilize-se em direção ao saber, pois esse processo requer desejo pelo desconhecido, e o desejo não brota espontaneamente, tem que ser provocado, despertado e desenvolvido.

Ainda que o estudante busque o conhecimento ou a certificação, o fato é que a instituição escolar ainda representa uma mediação importante para as expectativas de ascensão social dos jovens da pesquisa, visto que 29% deles responderam que vão à escola porque *"desejam melhorar seu futuro e de sua família"*. Entretanto, a crise do capital e a ruptura da linha de continuidade entre formação escolar e mercado de trabalho – possível somente em contextos de pleno emprego – inviabili-

zaram as possibilidades de mobilidade social ascendente ambicionadas pelos estudantes. Nesse sentido, a própria escola e a tarefa específica que realiza nesse processo de integração dos jovens à sociedade via formação para o trabalho precisa ser questionada e atualizada, uma vez que, como explica Gentili (1999), estamos presenciando o *fim da promessa integradora da escola*.

De acordo com Gentili (1999), em contextos de desemprego estrutural, a *promessa integradora da escola* é substituída pela *promessa de empregabilidade*, cujo fundamento é a responsabilização do indivíduo pela sua formação e conseqüente inserção no mercado de trabalho. Assim, se “[...] as oportunidades escolares transformam diplomas em bens comuns, que perdem sua capacidade de credenciar os indivíduos para o mundo do trabalho [...]”, o incremento da *empregabilidade* se torna uma conseqüência necessária, induzindo os jovens a “[...] uma busca cada vez mais forte de novas oportunidades, configurando uma demanda endógena de escolaridade” (Spósito, 2004, p. 79).

Cruzando dados da renda familiar e da escolaridade dos pais dos jovens da pesquisa, percebemos que eles já superaram o grau de escolarização de suas famílias. Mas, como as exigências de formação aumentaram, ter maior escolaridade não significa, hoje, maior renda. Por isso, os jovens são impelidos, a todo momento, a buscar novas certificações, já que se tornar e manter-se empregável é uma condição *sine qua non* da classe trabalhadora em tempos de acumulação flexível do capital.

Na Escola 10, por exemplo, ao expor os motivos que os levavam à escola, os estudantes revelaram que estão na EJA para “*recuperar o tempo perdido*”, “*correr atrás do prejuízo*”, “*porque estavam atrasados nos estudos*”, noções compartilhadas por vários deles: “*Porque eu sei que lá na frente vou me arrepender [se não estudar]. Eu vou querer ter o que os outros têm, eu vou querer ter carro, casa só para mim e aí eu sei que não ia dar*”. “*Preciso ser alguém na vida, e aí, quando crescer, vou estar sossegado e conseguir um emprego bom*” (Grupo Focal, Escola 10, Segmento II EJA, matutino, 2015).

Assim, por um lado, se os estudantes buscam a escola por acreditarem que ela lhes oferece uma certa condição de empregabilidade (“*preciso ser alguém na vida*”), a qual está intimamente relacionada com os benefícios que o trabalho pode lhes trazer (subsistência, estabilidade, consumo, o “carro”, a “casa”, etc.), por outro lado, constatamos que a escola não consegue efetivamente cumprir essa função de integração de acordo com o desejo e as expectativas dos jovens, uma vez que ela, ao invés de ampliar horizontes, universalizar condições de permanência e sucesso alicerçadas em padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica, promove uma conformação social pela via da *dualidade de novo tipo*, em que a quantidade e a variedade das ofertas de formação, as condições de permanência, o acesso ao conhecimento e a obtenção da certificação não significam oferta ampla, “[...] mas sim pulverizada, desigual, regular, instável [...] cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levarmos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social” (Rummert; Algebaile; Ventura, 2012, p. 44).

Percebemos, dessa forma, uma enorme contradição entre o que os jovens desejam e esperam da escola e o que a escola pública tem lhes proporcionado em termos de formação e projeção de futuro, em especial nestes contextos de precariedade social. Em relação ao conhecimento almejado pelos estudantes e aos conteúdos ofertados pela escola, Stoski e Gelbcke (2016), em estudo sobre as aproximações e distanciamentos entre os jovens e a escola, afirmam que os alunos valorizam os conhecimentos mais elaborados, as aulas mais dialogadas e as atividades mais participativas, como feiras de ciências, semanas culturais e trabalhos em grupo, em que a aquisição de novos conhecimentos, somada ao empenho dos professores, pode resultar numa relação positiva do jovem com o conhecimento escolar. Além disso, as autoras perceberam, como nós, que o conhecimento e o aprendizado significativos são valorizados pelos estudantes em razão de sua importância para atividades futuras, para a continuidade dos estudos e mesmo para

a busca (ou manutenção) de emprego. Mas não consideramos possível uma mudança exclusiva na atitude dos professores e na forma como os conhecimentos são tratados, nem acreditamos que as mudanças nestes aspectos sejam suficientes para conferir novos sentidos à escola e ao trabalho. Escola e trabalho estão entremeados à mesma engrenagem do sistema do capital, que reduz e fragmenta as atividades de formação e as atividades laborais de estudantes, professores e do conjunto dos trabalhadores, reduzindo-as ao reino das necessidades. Como diz Charlot (2005, p. 39), uma transformação das práticas pedagógicas orientada para a redução das desigualdades “[...] esbarra na necessidade de transformar as próprias relações sociais”.

Contudo, se olharmos às avessas para o que nos apontam os jovens sobre os problemas da escola, como aspectos a serem considerados na perspectiva da transformação dessa relação, podemos antever algumas possibilidades na e para a escola. A juventude contemporânea quer e precisa ter acesso a um conhecimento aprofundado sobre o mundo que a cerca. Sabe-se, porém, que o conhecimento científico, “[...] por ser histórico e efetivar-se em sociedade de classes, não é neutro, e tem como objetivo ajudar os seres humanos a entender a realidade no plano da natureza e da sociedade em seu próprio benefício” (Frigotto, 2004, p. 61). Por isso mesmo é que a escola pública tem o dever de socializar o conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade historicamente, desenvolvendo com os jovens os conceitos científicos fundamentais das diferentes ciências mediante um método crítico de análise da realidade, haja vista que “[...] os jovens provenientes das classes populares – a imensa maioria, portanto, que frequenta a escola pública diurna ou noturna – é que pagam um preço maior com a banalização do processo de construção do conhecimento” (Frigotto, 2004, p. 61).

Só o conhecimento científico rigoroso, crítico e aprofundado é capaz de articular as diferentes formas de criação humana com o trabalho enquanto atividade criadora de valores de uso, atividade de transforma-

ção do homem e da natureza e de produção da existência humana por excelência. Os jovens que frequentam hoje a escola pública, em especial a de nível médio, clamam por explicações que os ajudem a compreender e superar suas atuais condições de vida; é preciso ter olhos e ouvidos para ver e escutar o que eles nos apresentam. Sigamos suas indicações:

*[...] tem vezes que a gente nem sabe o porquê tira uma nota dessas, tu não fizeste praticamente nada, tu só fizeste trabalhinho e conseguiste aquela nota, mas tu nem sabes o conteúdo. Isso é uma ironia, porque não reflete o seu conhecimento com a nota que você tirou (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014).*

Além da percepção da superficialidade do conhecimento que lhes é ofertado, o desejo de mudança pode ser canalizado para o fortalecimento dos espaços de participação dos jovens na escola, de auto-organização dos alunos e de diálogo franco e aberto entre os diversos segmentos. O depoimento abaixo é revelador desta possibilidade de aproximação dos jovens com a escola:

*[...] um dia teve um debate sobre os banheiros, sobre o que precisava melhorar, e aí a diretora disse assim "Não, não, não [...] aqui pode falar quem quiser [...], mas vai ser assim, assim, assim". O pessoal se fechou e ficou quieto. Botei a mão no meu rosto, estava agoniado. Aí eu disse assim: "Me dá esse microfone aqui!". Eu olhei para a diretora e disse: "Isso aqui é regime militar por acaso?" [...]. Aí o pessoal começou a despertar, e para me segurar, para eu não falar mais da realidade, ela disse: "Tá, podemos conversar lá na direção?" [...] Daí o pessoal se levantou e aplaudiu. Aí, depois do discurso, disseram: "Esse daí é mais um rebelde". Mas, conversando comigo, viram que não era uma conversa daquele que só sabia falar, tinha que saber escutar também! Então começou uma relação tipo assim: "eu apoio esse guru". [...] Então os alunos dizem assim: "Ah! quer falar alguma coisa? Então fala com o fulano, conversa com o fulano que ele coloca isso na direção", entendeu? Juntar a direção do colégio, os professores com os alunos, isso chama, entendeu? (Entrevista, Estudante, 3º EM matutino, Escola 8, 2014).*

Retomando aqui nossa leitura às avessas, ouvimos dos jovens reclamações sobre as dificuldades que eles têm de participar das decisões da escola e das barreiras quanto à construção da autonomia dos alunos. No grupo focal realizado com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio matutino da Escola 1, os jovens recordaram um período em que a escola foi mais democrática, em havia mais abertura para a participação dos alunos, o grêmio estudantil era atuante e havia projetos diversos na escola, tal como expresso no depoimento do estudante: *“Como a gente falou antes, a gente tinha aula de dança, aula de violão, a gente tinha incentivo, entendeu?”* (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014). E continuaram afirmando que hoje não encontram espaço de diálogo e apoio da escola:

*A gente fala no conselho, a gente vai na direção, só que ir na direção não adianta, porque a direção nunca dá razão para o aluno, a direção do colégio também tinha que mudar na verdade.*

*Aqui no colégio, hoje, a gente vive em uma realidade onde o aluno não tem ajuda da direção para nada, o aluno quer arrumar um jeito de arrecadar fundos para a formatura, mas não pode vender nada no colégio, não pode fazer uma rifa no colégio, não pode fazer praticamente nada no colégio, a direção não ajuda em nada aqui no colégio.*

Por fim, elencam aquilo que, na visão deles, precisa ser melhorado:

Primeiramente, a direção, a forma de direcionar a escola.

E em segundo lugar, os professores.

E em terceiro lugar, a atitude dos alunos.

Eu acho que nessa escola tem que melhorar é a base ali com as crianças, mostrar para eles que tem que estudar, incentivar eles a gostarem de estudar.

(Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014).

Entre os aspectos que podem fortalecer o vínculo do jovem com a escola, destacamos até aqui a necessidade de uma boa estrutura física, com equipamentos e instalações adequadas, materiais e projetos atraentes, conhecimento aprofundado, que lhes possibilite compreender o



mundo que os cerca e intervir sobre a sua realidade, bem como a ampliação dos espaços de participação dos estudantes nas decisões da escola, uma gestão democrática que favoreça a convivência coletiva, o diálogo, o exercício da democracia e a construção da autonomia dos alunos.

Mas a relação com os professores foi a que se manifestou de forma mais intensa e mais ambígua: 16,3% dos jovens responderam que gostariam de mudar “os professores”. A falta constante de professores (11,3%) e sua desmotivação (8,9%) também foram mencionadas pelos estudantes como alguns dos principais problemas da escola. Entretanto, quanto aos aspectos positivos da escola, foram justamente “os professores” que aparecem em primeiro lugar, com 34,4% das respostas. Além disso, 35,4% dos jovens acham que, para um bom desempenho na escola, é preciso ter “bons professores”. Diante desse quadro, é possível afirmar que os professores, antes de aparecerem como um problema, figuram como uma importante mediação no processo de escolarização, portanto o que os jovens nos revelaram é que eles querem melhores professores.

Os depoimentos a seguir evidenciam a diferença que um bom professor pode fazer na trajetória dos estudantes:

*O professor de Português pegou tanto no meu pé que eu já estou começando a gostar. Ele pega no meu pé durante três anos, ele foi um dos caras que me mostrou que vale a pena estar aqui, querendo ou não, vale a pena, e foi ele que me mostrou.*

*E ele é um dos únicos professores aqui do colégio que não dá a nota de graça, que o aluno realmente tem que se esforçar para conseguir a nota. Tem muito professor que tu vens na aula deles e faz uma atividadezinha aqui e outra ali e tu consegues uma nota para passar.*

*O professor de Matemática, por exemplo, ele chegou e ele quer ensinar mesmo, ele dá aula, ele te explica tudo, até se tu não pedir ele te explica, e ele vive dando listas para os alunos fazerem. Aí tem gente que veio xingar ele, disseram que ele não tinha que dar isso, que ele quer ferrar com o*

*aluno. Mas ele tá ali para te ensinar, ele tá ali pra te dar o conteúdo, pelo menos a base* (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014).

Isso tudo que dissemos tem relação direta com os sentidos que os jovens atribuem à escola e com o que esperam dela, com suas esperanças e projeções de continuidade e prolongamento dos estudos. Se eles têm consciência de que a infraestrutura precária é um forte fator de desmotivação, já que 31,3% dos estudantes gostariam de mudar a estrutura física das escolas, e o conhecimento muitas vezes é superficial, fragmentado e não lhes proporciona as bases conceituais e ético-normativas para que eles possam agir de outra maneira diante de suas atuais condições, por outro lado, as referências pessoais que eles têm na escola (os professores, os colegas e a equipe gestora), mediadores importantes da sua relação com os estudos, são aspectos que podem aproximar os jovens da escola, tornando o processo de escolarização mais atraente, motivador e cheio de sentido, conforme relatou este estudante: *“o que torna um lugar especial são as pessoas e as memórias do que vivemos nestes lugares”* (Grupo Focal, Escola 6, 3º EM matutino, 2015).

Daí a importância de refletirmos sobre os projetos de futuros almeçados pelos jovens, uma vez que este é o plano em que a continuidade dos estudos e a formação profissional adquirem contornos tanto concretos como abstratos, imaginários e reais, imediatos, transitórios ou de longo prazo. Observando a projeção dos jovens em relação à continuidade dos estudos, temos que, dos estudantes que se encontram cursando o Ensino Médio, apenas 5% responderam que não pretendem continuar os estudos (3,6% querem trabalhar e parar de estudar; 1,2% esperam casar e cuidar da casa; e 0,2% não desejam concluir o Ensino Médio). Dessa forma, a imensa maioria (88,2%) dos estudantes deseja continuar os estudos, seja acessando um curso técnico, um curso superior profissionalizante ou mesmo a universidade, ainda que alguns enfrentem enormes dificuldades para fazê-lo, por exemplo, para realizar as provas do Enem, para prestar vestibular ou mesmo para frequentar uma universidade pública e/ou pagar uma universidade privada.

Para outros estudantes, em especial os estudantes-trabalhadores (56,5% pretendem continuar os estudos e trabalhar), talvez esses projetos sejam mais imaginários que reais (SILVA, 2015), haja vista esses jovens serem obrigados a produzir sua existência imediata, o que vai adiando e inviabilizando os planos de continuarem os estudos. Somente 6,9% dos estudantes declararam ter as condições de fazer um curso superior e apenas estudar. Percebemos, portanto, que a possibilidade ou expectativa de continuidade dos estudos era um dos aspectos que vinculavam e fortaleciam a relação dos jovens com a escola, bem como que a maioria dos estudantes projetava não só dar continuidade aos estudos mas sobretudo fazê-lo pela via do acesso ao Ensino Superior.

Interrogados sobre seus projetos profissionais, 29,9% dos jovens responderam que almejam um *"projeto que me realize profissionalmente"*. Some-se a isso que 41,4% deles pretendem fazer o Ensino Superior e trabalhar. No ideário desses jovens, um curso universitário *"abre portas"* (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM noturno, 2014), apresentando-se como algo que lhes pode garantir *"um futuro melhor"* (Grupo Focal, Escola 3, 3º EM matutino, 2014). Em vista disso, *"não se pode parar de estudar"* (Grupo Focal, Escola 4, 3º EM noturno, 2014). Assim, frequentar um curso de graduação é visto por estes jovens como *"um diferencial para o mercado de trabalho [...] quem é formado em alguma coisa tem muito mais chance do que quem não tem Ensino Superior"* (Grupo Focal, Escola 3, 3º EM matutino, 2014). A continuidade dos estudos pela via do Ensino Superior se apresenta ainda como possibilidade de *"ganhar melhor"* (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM noturno, 2014), uma vez que, segundo nos relatou um estudante do terceiro ano do Ensino Médio da Escola 4, *"Acho que sem nível superior a gente vai ganhar no máximo dois salários-mínimos"* (Grupo Focal, Escola 4, 3º EM noturno, 2014).

Para além das questões relacionadas à inserção no mercado de trabalho e à possibilidade de progressos financeiros, os jovens também destacaram a importância do conhecimento: *"Não só visando*

às grandes oportunidades de emprego mas também o conhecimento pessoal, precisa ter um conhecimento, abranger novos conhecimentos, formas de pesquisa, coisas novas” (Grupo Focal, Escola 3, 3º EM matutino, 2014).

Retomando os motivos pelos quais permanecem na escola, 50,2% dos estudantes associaram o conhecimento ao principal motivo de sua aproximação com a escola, ou seja, a continuidade dos estudos e a busca pelo conhecimento são elementos importantes, que reforçam o vínculo do jovem com a escola, pois são requisitos necessários à inserção no mercado de trabalho, ao bom desempenho das atividades laborais almejadas pelos estudantes e também possibilidades de conhecerem coisas novas, de aprenderem para a vida, conforme destacado no grupo focal: “Conhecimento é tudo aquilo que é novo para a gente. Tudo aquilo que a gente não sabe e tá aprendendo” (Grupo Focal, Escola 5, 2º EM matutino, 2015).

## Considerações finais

*Eu acho que a escola pública tá muito básica, eles passam ali só por cima do assunto, eles fingem que te ensinam e depois você tem que se virar. O governo deixa muito a desejar com o ensino público, tem muita falha. Na verdade, a escola não prepara para nada, eu não boto fé no ensino público, mas fazer o quê se eu sou obrigado a estudar aqui? É a condição que eu tenho (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM, matutino, 2014).*

*A escola é tudo! Olha, para um garoto como eu que é de uma comunidade [em] que o que mais acontece é morte, tráfico de drogas, todo mundo mora num barranco que dá uma chuva e desbarranca tudo, qual é a escolha que eu tenho que fazer? A única esperança que ele tem de sair dessa realidade é a escola, o estudo. E, pra mim, a escola é tudo, resume tudo, o estudo resume tudo, o aprender resume tudo, porque eu sei que é ali a minha esperança de mudar a minha vida e da minha família, não tem outro lugar (Entrevista, Estudante, 3º EM matutino, Escola 8, 2014).*

Os depoimentos acima expressam as diferentes perspectivas que jovens estudantes têm acerca da escola, sobre o que ela oferece, sobre o lugar que ocupa e os sentidos que adquire ao longo do processo de escolarização. Todavia, essa aparente diversidade de opiniões contém uma unidade comum: de um lado, a percepção da má qualidade da educação oferecida pela escola pública (estrutura física e pedagógica) e, de outro, a necessidade que eles têm da educação escolar, seja pela certificação ou como importante caminho de formação diante do contexto de precariedade e instabilidade em que se encontram. Entre uma e outra interpretação, oscilam os motivos que distanciam e, ao mesmo tempo, aproximam os jovens da escola, fragilizando ou fortalecendo vínculos no/pelo processo de escolarização.

É claro que a estrutura física e as condições precárias de trabalho dos professores, que se refletem no absenteísmo docente, no adoecimento e na falta de motivação para ensinar, hoje tão evidentes nas escolas públicas brasileiras, aparecem mais como um problema do que como um atrativo para os jovens estudantes, já que um terço (31,3%) dos jovens que participaram da pesquisa disseram que a “estrutura física” é o que mais gostariam de mudar na escola e, em segundo lugar, “os professores”, com 16,3% das respostas.

O problema da estrutura física e pedagógica é mais grave do que pode parecer, pois o país, de um modo geral, dispõe de frágil estrutura social para uso coletivo e popular, como praças, áreas verdes e de lazer, brinquedos e equipamentos coletivos, situação muito pior nos morros, periferias e bairros populares. Assim, o prédio escolar e seus equipamentos deixam visível ao estudante o que a sociedade lhe reserva. A imagem da escola, para o estudante, é uma fotografia do Estado e da sociedade e, de algum modo, ao olhá-la, o estudante vê seu próprio futuro.

Por isso mesmo, a relação com os estudos e o conhecimento é tensa, ambígua e contraditória. Ao mesmo tempo em que a escola é o lugar em que buscam “adquirir conhecimentos”, a forma como esse conhecimento lhes é apresentado se articula muito pouco com a sua

vida, com seu contexto, com suas necessidades imediatas e também históricas. Como a maioria dos jovens da pesquisa já são trabalhadores, a busca por conhecimentos e a relação com os conteúdos escolares está colada à expectativa de que a escola lhes forneça os subsídios básicos para a inserção no mercado de trabalho ou para a manutenção do emprego, de tal forma que o conhecimento acaba por ser confundido com a certificação.

Pensamos que o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, que cabe à escola selecionar, organizar e colocar à disposição de todos, interessa a toda sociedade, porém a divisão social do trabalho e as desigualdades sociais que daí derivam obrigam uma parcela significativa dessa sociedade a produzir sua existência imediata, inclusive os adolescentes e jovens, que, desde muito cedo, ingressam no mercado de trabalho, reduzindo seu tempo para o estudo, para a apropriação e vivência de conteúdos culturais, ou mesmo para terem as experiências próprias da sua condição juvenil. O trabalho, portanto, não só concorre e prejudica a relação dos jovens com a escola como também ceifa e aprisiona seus projetos de futuro às condições objetivas dadas pelo seu pertencimento de classe. Não é sem razão que os jovens apresentam projetos profissionais de curto alcance, às vezes mais abstratos que concretos, o que, no seu conjunto, produz desmotivação e desinteresse pela escola.

Ademais, se a forma como os professores ensinam tem dificultado a vida do estudante na escola, a valorização dos professores como fator de bom desempenho e como aspecto positivo da escola (quicá mais pelas relações interpessoais do que pedagógicas?) revela o que se espera desta relação, embora o conhecimento transmitido pelo professor nem sempre seja apreendido ou apresentado de um modo que promova o gosto pelo estudo e, em última instância, a valorização e o apreço pela instituição escolar.

Talvez por esses motivos, tal como disse Guimarães (1998), a valorização da escola pelos estudantes e os aspectos positivos que atribuem

a elas digam menos respeito às tarefas escolares, à sala de aula e às atividades pedagógicas propriamente ditas e mais às relações que estabelecem em seus espaços informais de convivência, com os colegas, com os professores, exercitando sua participação em representações de classe, grêmios estudantis, projetos culturais, ou mesmo no momento da bagunça, na relação, desde que aberta e dialogada, com a equipe pedagógica e a gestão escolar.

Os sentidos da escola como espaço de encontro e participação social, como acesso a conhecimentos que permitem desenvolver uma atividade laborativa ou até mesmo promover a ascensão social configuraram-se como motivos de aproximação entre os jovens e a escola, na medida em que estas são as apostas dos estudantes quando insistem no processo de escolarização. A perspectiva de continuidade dos estudos e as expectativas de formação profissional pela via do acesso ao Ensino Superior são também aspectos que reforçam a permanência dos jovens na escola e se constituem como importantes elementos de vínculo.

Como dissemos, o conhecimento que os estudantes desejam aprender tem relação direta com a atividade laborativa que já realizam ou com sua inserção no mercado de trabalho, em última instância, com sua qualificação, certificação ou com o desenvolvimento de uma atividade profissional realizadora, embora os projetos profissionais de muitos deles estejam mais no plano do desejo do que postos concretamente na realidade como possibilidades reais. Mas, ainda que os sonhos desses jovens sejam de curto alcance, uma vez que correspondem às suas condições objetivas e ao ambiente cultural do qual absorvem valores, ideias, concepções de mundo e práticas, a chance de continuarem estudando para obter um emprego melhor é o que alimenta a esperança de “melhorar seu futuro e de sua família”, o que, por si só, já se constitui como um grande avanço frente ao grau de escolaridade médio de suas famílias.

Diante disso, constatamos a existência de uma contradição insolúvel dentro do atual modo de produção da vida: o trabalho é o que

garante a permanência do jovem na escola, embora ele reduza a sua condição como estudante, na medida em que concorre com os estudos, impedindo que o jovem seja um estudante por inteiro. Nesse movimento, o que aproxima o jovem da escola é também o que o afasta, na medida em que ele tem sua trajetória escolar comprometida (ou às vezes interrompida) pelas condições de estudante-trabalhador. Consequentemente, são reduzidas suas possibilidades de aproveitamento dos estudos e dos conhecimentos disponibilizados – mesmo que superficiais e fragmentados – e, portanto, de acesso aos elementos básicos para uma compreensão e intervenção sobre a realidade em que vive, de modo que possa imprimir mudanças, ainda que moleculares e de longo prazo, sobre as suas condições de vida, de trabalho e de formação.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo compulsório**. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-64.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- D'AGOSTINI et al. Desigualdades sociais e escolares: infância e juventude nas voltas que o mundo dá. In: GARCIA, Adir Valdemar et al (org. ). **Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 101-151 (Col. Pobreza e Desigualdade Social, v. 2).



DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Boletim “Emprego em Pauta”**, [S. l.], n. 0, maio de 2016. Não paginado. Disponível em: [bit.ly/2JHbh62](http://bit.ly/2JHbh62). Acesso em: 20 ago. 2017.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FORACCHI, Maria Alice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais na educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. ISSN 0101-3262. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/Semtec, 2004. p. 53-70.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 76-99.

GENTILI, Pablo. Trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei et al (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Editores Associados, 2002. p. 45-59.

GUIMARÃES, Eloisa. **Escolas, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, fev. 2017.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM

TERRA – MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 71-90.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário da integração subalterna no capital imperialismo. *In*: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-70.

SILVA, Mariléia Maria. Entre “Planos B” e “Saídas de Emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. **Trabalho Necessário**, [S. l.], ano 13, n. 21, p. 142-164, 2015. ISSN: 1808-799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i21>.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (org.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SOLDATELLI, Rosangela. **O processo de adoecimento dos professores do Ensino Fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes (Des)encontros entre os jovens e a escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2004. p. 73-91.

STOSKI, Patrícia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (org.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 33-51.

VENDRAMINI, Célia Regina et al. Escola, trabalho e perspectivas de futuro de jovens estudantes. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8839>.

# 14

## CULTURA E VIDA SOCIAL E AFETIVA SUBSUMIDA À LÓGICA DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO CAPITAL: O CASO DA JUVENTUDE POBRE DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

Adriana D'Agostini  
Gilberto Nogara Junior  
Luciana Pedrosa Marcassa

### **A vida dos jovens em territórios de precariedade: o maciço do Morro da Cruz**

Este capítulo é resultado da análise de um dos eixos<sup>1</sup> da pesquisa intitulada *Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade*, que investigou as relações que a juventude pobre do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC, estabelece com a escola, com o trabalho e com a cultura, considerando um conjunto de processos sociais que determi-

---

<sup>1</sup> Os dados e análise deste capítulo também foram publicados em periódico, a saber: D'Agostini, A.; Junior, G. N.; Marcassa, L. P. Juventude e periferias urbanas: perfil, cultura e outros aspectos da vida social e afetiva. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 137-153, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3785>.

nam a produção da existência em territórios de precariedade social. A pesquisa foi realizada em 10 escolas de Educação Básica (identificadas aqui por números) localizadas no entorno desses territórios, tendo como sujeitos adolescentes e jovens estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, contabilizando 1.181 participantes.

O maciço do Morro da Cruz (MMC) está situado na porção central da cidade de Florianópolis, mas não integra o cenário paradisíaco da “Ilha da Magia”, amplamente divulgado na mídia. Composto por aproximadamente 18 comunidades, sua população vive em assentamentos precários e ainda sofre pela ausência de investimentos públicos, pela falta de espaços de lazer e mesmo de serviços públicos adequados. De acordo com Prefeitura Municipal de Florianópolis (2015), a área total do maciço do Morro da Cruz é de 2,1 milhões de metros quadrados, dentre os quais 657 mil metros quadrados são de ocupação humana, com uma população estimada em 22.566 moradores e aproximadamente 5.677 famílias. As lideranças comunitárias do MMC estimam que existam praticamente 30 mil pessoas residindo nos morros, o que equivale a quase 8% da população absoluta da capital (Dantas, 2013).

A ocupação destes morros da área insular de Florianópolis/SC iniciou-se ainda no final do século XIX, por ocasião da política de sanitização e embelezamento da cidade, que expulsou uma leva de homens e mulheres pobres dos passeios públicos e providenciou a demolição de cortiços e casas simples, pertencentes a pedreiros, marceneiros e lavadeiras, para dar lugar a praças e prédios públicos, seguindo o modelo da capital do país à época, o Rio de Janeiro (Dantas, 2007). Foi na década de 1970, contudo, que Florianópolis vivenciou movimentos mais intensos de ocupação urbana e de especulação imobiliária, antes não percebidos. São desse período as transformações no plano político e administrativo, bem como as práticas migratórias de populações originárias do campo e de outras regiões de Santa Catarina. Esses grupos de migrantes, levados a deslocamentos forçados (oriundos, primeiramente

te, do interior do estado e, atualmente, do Norte e Nordeste do país),<sup>2</sup> vieram se instalar justamente nos morros e nas encostas do maciço do Morro da Cruz, contribuindo para o crescimento da favelização, que resulta do processo de produção e intensificação das desigualdades sociais, articulado ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

O alto dos morros da área central de Florianópolis viu sua ocupação multiplicar-se exponencialmente na última década, em virtude do aumento da migração de setores empobrecidos da população para a capital. O complexo de áreas do Morro da Cruz tem sido uma das alternativas encontradas pela população de baixa renda, como estratégia de viabilizar sua permanência na cidade. Não dispondo de recursos suficientes para entrar no setor habitacional regularizado, quer pela aquisição, construção ou aluguel, são obrigados a procurar áreas residuais do espaço urbano, com custo comparativamente baixo de acesso à terra, quer se trate de ocupação direta, ou aquisição de ocupantes anteriores (Pimenta; Pimenta, 2011, p. 8).

Identificamos estes territórios, segundo Harvey (2005), como espaços de “desenvolvimentos geográficos desiguais” ou, segundo Oliveira (2003), como resultado de um processo de “desenvolvimento desigual e combinado”. Logo, a ocupação do MMC não se caracteriza somente pela pobreza; as contradições neste território são evidentes e se expressam, por exemplo, pela convivência da pobreza com inúmeras construções de alto padrão e diversas empresas do setor de telecomunicações instaladas no ponto mais alto dos morros. Estas, por sua vez, contam com todos os recursos e serviços de infraestrutura, os mesmos que não estão disponíveis aos habitantes. De acordo com o geógrafo David Harvey (2012):

No desenvolvimento mundial, a cidade está se dividindo em diferentes partes separadas, com aparente formação de muitos “microestados”. Vizinhanças riquíssimas providas com

---

<sup>2</sup> Os pioneiros saíram do Oeste e do Planalto de Santa Catarina. O crescimento da cidade trouxe mão de obra barata dessas regiões e também dos estados vizinhos. Mais recentemente, observou-se a chegada de contingentes significativos de migrantes oriundos do Norte e Nordeste e de outros países. Disponível em: [bit.ly/32gzPcx](http://bit.ly/32gzPcx). Acesso em: 26 nov. 2016.

todos os tipos de serviços, como escola exclusivas, campos de golfe, quadra de tênis e patrulhamento privado da área em torno; área de medidores entrelaçados com instalação ilegal onde a água é disponível apenas em fontes públicas, sem sistema de saneamento, a eletricidade é pirateada por poucos privilegiados, as estradas se tornam lamaçal sempre que chove e onde as casas compartilhadas é a norma (Harvey, 2012, p. 81).

A análise de Harvey é referendada por estudos locais, tais como o realizado por Pimenta e Pimenta (2011). Segundo esses autores:

A falta de infra-estrutura [sic] urbana coloca sérios problemas para a higiene e a saúde da população local. Não existe rede pública de abastecimento de água nem de sistema de esgoto. A Prefeitura atual adotou como estratégia forçar a expulsão da população no que delimitou de Área de Preservação Permanente, conseguindo impedir legalmente as concessionárias de serviços públicos de instalarem água e luz para os novos moradores. Assim, às carências provocadas pela precária inserção ou exclusão do sistema produtivo soma-se um empobrecimento adicional decorrente da impossibilidade de aceder aos serviços urbanos. A água da Casan [Companhia Catarinense de Águas e Saneamento] chega para a RBS (retransmissora regional da Rede Globo de televisão), mas não para as populações carentes, apesar de estarem em cotas inferiores. Os moradores têm que improvisar canos de desvio da água da RBS, conhecidos por "gatos", que abastecem 77,42% da população entrevistada. Desta forma, confirma-se o fato de que 89,29% das casas não possuem medidor de água. Aqueles que nem mesmo podem ter acesso aos "gatos", devido, principalmente, à distância em relação às mangueiras, furam seus poços (17,20%). Um sistema duplo poço e "gato" d'água ocorre em poucos casos, devido ao custo de perfuração, mas pode diminuir os prejuízos causados pelos cortes ocorridos no abastecimento irregular. A água corre intermitentemente e, não raras vezes, é cortada, quando existe ameaça de diminuição no fornecimento (Pimenta; Pimenta, 2011, p. 10-11).

A pesquisa citada foi realizada em 2004. Atualmente, a situação referente à luz, água, esgoto e às principais vias de acesso e circulação,

em parte, está mais amenizada, após as obras de urbanização promovidas pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Ainda assim, este território encontra-se dominado pelo elevado poder destrutivo da lógica do capital, responsável pela desvalorização e a autodestruição em diferentes escalas e lugares. No caso de Florianópolis, as melhorias observadas também atendem aos interesses do setor imobiliário, que, em conjunto com o Estado e sua inércia proposital, contribuem com o processo de expropriações secundárias<sup>3</sup> (Fontes, 2010), uma vez que o território do MMC tem uma posição privilegiada na cidade de Florianópolis.

Nesse contexto, objetivamos identificar e discutir a relação do jovem com a apropriação/produção da cultura e com outros aspectos da vida social e afetiva. Nossa hipótese é de que a vida, em especial a vida dos jovens dos territórios de precariedade social, está subsumida à lógica de produção e reprodução do capital; portanto, trabalho, estudo e outras formas de qualificação são o centro das atenções e tomam a maior parte do tempo e do espaço de convivência, deixando pouco para as demais relações sociais e à produção criativa como modo de vida.

Utilizamos como fontes de pesquisa questionários, grupos focais e entrevistas individuais, que foram analisados e discutidos a partir do materialismo histórico-dialético e das produções acadêmicas pertinentes à análise. O questionário continha 33 perguntas objetivas, que foram tratadas pelo programa de estatística descritiva chamado de *software* MODALISA 7, *Licence Éducation et Recherche*. Os grupos focais e entrevistas foram realizados com estudantes dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio das 10 escolas pesquisadas.

---

<sup>3</sup> De acordo com Fontes (2010), as expropriações secundárias implicam a exaltação da disponibilidade dos trabalhadores para o mercado, o que impõe novas condições e abre novos setores para a extração de mais-valor. Um dos exemplos a considerar é a “[...] sistemática retirada do direito ao contrato de trabalho, ou a expropriação de direitos associados à atividade de produção de valor. Novas modalidades contratuais escassamente portadoras de direitos se generalizam, como subcontratações, terceirizações e, o mais impactante, trabalhadores vendendo força de trabalho desprovidos de qualquer contrato ou direito, por exemplo, através de bolsas de variados tipos ou de voluntariados organizados por grandes empresas” (Fontes, 2010, p. 60).

Indicamos como temáticas que perpassam e estruturam este capítulo o debate sobre adolescência/juventude, o direito à cidade, a produção capitalista do espaço, a questão da participação social e política dos jovens, a religião, a produção cultural da juventude, a assimilação da indústria cultural, o uso das tecnologias como forma predominante de comunicação e interação, a produção da subjetividade e da afetividade dos jovens a partir da relação com a família e com os amigos dentro dos limites impostos pela organização capitalista da sociedade.

Assim, organizamos o capítulo em duas seções. Primeiramente, apresentamos os marcos referenciais em diálogo com o conceito e categoria “juventude”, ao mesmo tempo que procuramos traçar um perfil da juventude do MMC, alvo deste estudo. Posteriormente, abordaremos os temas da cultura, do direito à cidade e demais aspectos da vida social e afetiva dos jovens obtidos pela pesquisa empírica.

## Juventude e cultura de sobrevivência

Juventude é uma categoria social que se caracteriza:

[...] ao mesmo tempo, pela heterogeneidade e pelo agrupamento, pela diversidade e pela semelhança, portanto, marcada por determinações de classe, gênero, etnia e também clivada por diferenças produzidas pelas condições educacionais e culturais, pelo local de moradia e pela relação que estabelece com outras gerações, em especial com o mundo adulto e sua entrada nele. Por isso, é importante compreender as experiências concretas nas quais a juventude se produz, articulando expectativas, o ambiente cultural, trajetórias, modos de pensar e agir com as condições materiais e concretas nas quais esses jovens estão inseridos (Marcassa, 2017, p. 14).

Do ponto de vista do desenvolvimento da vida, segundo Vygotsky (2000a, 2000b), a juventude se constitui em um processo dialético, que se organiza em torno de uma unidade psíquica, física, mental, biológica e cultural. Esta unidade significa o amadurecimento das funções psico-



lógicas relacionadas a três linhas de desenvolvimento, a saber: do desenvolvimento dos interesses, principalmente entre coetâneos; das funções psíquicas superiores; da imaginação e criatividade. De acordo com Foracchi (1972), também são características marcantes dessa fase da vida a rebeldia e a busca por independência/autonomia. Na juventude, as funções psicológicas superiores, que iniciaram seu desenvolvimento na infância, devem atingir a sua forma básica de desenvolvimento, alcançando um funcionamento mediado, tipicamente humano.

O desenvolvimento dos interesses entre coetâneos se dá, inicialmente, pela negação dos pais/responsáveis, visando alcançar maior independência; e posteriormente, por uma divisão ou caracterização dos jovens, com a criação de uma identidade visual e cultural bem definida. Algumas teorias chamam esses grupos de tribos, de galeras. Na pesquisa, foi possível identificar coletivos do *rap*, do *funk*, do *hip-hop*, do *pagode*, do *skate*, dos que pintam cabelos e barba coloridos. Cada um destes grupos tem um interesse, um estilo musical e uma corporeidade próprios, além da forma de se vestir e das gírias. Segundo Eisenstadt et al (1968), existem grupos formais e informais. Nesta pesquisa, identificamos como formais os grupos de jovens vinculados às igrejas, enquanto os demais são grupos informais. A participação em organizações sociais de maior complexidade, tanto culturais quanto políticas, não foi mencionada por estes jovens, o que demonstra que eles estão imersos numa cultura de sobrevivência.

Nessas ações e relações entre coetâneos, é possível identificar o potencial criativo e a imaginação desses jovens, principalmente pelas atividades que mais valorizam dentro da escola: a socialização, o convívio, as atividades que exigem trabalho em grupo e construção coletiva. Eles dizem não gostar é da repetição monótona das lições, da cópia sem significado, das provas com base em memorização e avaliadas de forma meritocrática.

A juventude é constituída a partir das necessidades dos sujeitos e das configurações das relações sociais que estabelecem com o mundo

adulto e com as condições históricas de seu desenvolvimento, dadas pela organização e pelo modo de vida característico da sociedade moderna ocidental. Assim, de acordo com Foracchi (1972), para analisar a juventude como construção histórica e social, é mister considerar as categorias idade, moratória, geração e crise de geração.

Os contextos sociopolítico e econômico da sociedade promoveram mudanças socioculturais que conferem maior liberdade e autonomia ao jovem, decorrentes da diminuição da autoridade e do controle dos pais e da escola. O maior controle sobre os jovens agora está sob a tutela da realidade material de produção da vida, que acaba por limitar não apenas a juventude mas também toda a classe trabalhadora.

Para determinados estratos sociais, classes média e alta, a sequência do ciclo de vida era mais clara até a década de 1970. O jovem, primeiramente, estudava; ao fim da escola, ele se empregava e somente depois casava. Hoje, no entanto, ocorre um processo de alongamento dessas fases para as duas classes fundamentais, porém com consequências mais graves para os jovens trabalhadores, pois este alargamento da juventude (15-29 anos) está associado às dificuldades cada vez maiores para obtenção de emprego e ao prolongamento dos estudos. A falta de autonomia financeira e o desemprego contribuem para que os jovens permaneçam mais tempo com seus pais, fenômeno conhecido como moratória, ampliando, conseqüentemente, as crises de gerações e demais conflitos.

A maioria dos jovens da pesquisa (60,5%) tem entre 15 e 17 anos, 18,5% têm menos que 15 anos e 21% encontram-se na faixa etária entre 18 e 29 anos. Como a pesquisa foi realizada em 10 escolas de Educação Básica, 20% dos participantes estudam no Ensino Fundamental e 80% no Ensino Médio. Devemos considerar, contudo, que há estudantes entre 15 e 17 anos que frequentam ainda o Ensino Fundamental e estudantes entre 18 e 29 anos que ainda frequentam o Ensino Médio, o que demonstra a defasagem entre idade e série entre os pesquisados.

A diferença entre sexos é pouco significativa, apenas de 5%. Nesta questão, ficou evidente a existência de um debate sobre preconceito e

questões de gênero. Os jovens que têm outra orientação sexual não responderam a esta questão e manifestaram a necessidade de serem reconhecidos. Um dos entrevistados apontou que tem namorado e que sua relação, inclusive com a família, é tranquila, mas não é assim com todo mundo. Em seu depoimento, ele disse: “*eu tenho namorado*”. E sobre a relação com a família, ele respondeu: “*São ‘de boa’. Foi o primeiro que eu levei. Foram tudo ‘de boa’. Eles aceitaram, não falaram nada. Ele dorme lá em casa, tudo assim*” (Entrevista 1, Escola 2, 8º EF matutino, 2014).

Quanto às questões étnicas, os dados demonstram que 49,8% se declararam brancos e 41,2% não brancos (com uma variedade grande entre as demais autodeclarações: negro, mulato, mestiço, indígena). O interessante foi perceber as indagações e colocações de aproximadamente 9% dos jovens sobre esta questão no momento da realização dos questionários, apontando que sua raça é a “humana”, que não há necessidade deste tipo de classificação; portanto, são contrários ao preconceito e ao racismo.

Os jovens de nossa pesquisa são pobres. A renda familiar, para 21,8%, é de até dois salários-mínimos, e de dois a quatro salários-mínimos para 20,3%. A maioria dos jovens – ou seja, 81,4% – não recebe ou não sabe se a família participa de algum programa social do governo. Dentre os que participam, 13,5% recebem o Bolsa-Família, 4% estão vinculados ao Programa Jovem Aprendiz (PJA), 0,6% recebem o Bolsa-Família e são Jovens Aprendizes e 0,6% recebem outros benefícios.

Em consequência da baixa renda familiar, os jovens moram na mesma casa, às vezes muito precária, com várias pessoas e demonstraram ter um conceito aberto e alargado de família. As configurações familiares foram muitas e não nos permitem demonstrá-las por gráfico ou quadro; mas, para exemplificar a complexidade desta questão, as formações de maior incidência foram: viver com ambos os pais (66%), somente com a mãe (11,8%), com outros familiares – avós, avôs, tios e tias, padrastos e madrastas (8%) –, com o(a) namorado(a) ou esposo(a) (5,2%), com irmãos (1,7%) e apenas com o pai (1,7%). Nesta questão também percebemos

que, em geral, as mães são as responsáveis pelos filhos.

Não é de se estranhar que, ao serem questionados sobre com quem e onde se sentem mais felizes, as respostas tenham sido “com minha família” (53%) e “em casa” (51,8%), respectivamente. Depois, apareceram os amigos, com 18,3%, e a escola, com 9,6%.

A condição socioeconômica dos jovens que vivem nos territórios de precariedade social contribui para que eles se tornem disponíveis para vender sua força de trabalho sob quaisquer condições e bastante cedo: 28,3% dos jovens começaram a trabalhar entre os 12 e os 16 anos, 16,3% tiveram sua inserção no mundo do trabalho depois dos 16 anos e 2,1% iniciaram atividade laborativa entre os 10 e os 12 anos. Quando questionados sobre sua situação de estudante, 35,4% responderam que estudam e trabalham; e 33,7%, que estudam e pretendem/precisam trabalhar. Estas condições lhes obriga a viver uma cultura de sobrevivência.

## Sobre o direito à cidade: a livre circulação enquanto mercadoria

Na sociedade capitalista, o conceito de direito social é analisado com base no *ethos* individualista, característica inerente ao liberalismo econômico e político. Portanto, o destino pessoal é responsabilidade do indivíduo, o fracasso e/ou êxito dependem do esforço individual, e os problemas sociais figuram como problemas de ordem pessoal. Segundo Paulo Netto (2006, p. 36), isso ocorre por uma redefinição do público e do privado a partir da organização social capitalista:

[...] o que se passa é que a incorporação do caráter público da questão social vem acompanhada de um esforço da aparência da natureza privada das suas manifestações individuais. Ocorre como que uma redefinição do público e do privado [...], que atende tanto à invasão de todas as instâncias sociais pela lógica monopólica quanto à conservação de âmbitos onde se movem vetores contabilizados à órbita individual – dando naquele circuito que promove a polarização da esfera social e

da esfera íntima. Ou seja, as refrações da questão social são deslocadas para os espaços de responsabilidade dos sujeitos individuais que as experimentam (Paulo Netto, 2006, p. 36).

A condição de classe dos jovens estudantes é um elemento decisivo para o exercício do direito à cidade, a começar pelo título de propriedade e o acesso aos serviços básicos de infraestrutura existentes no maciço do Morro da Cruz. A necessidade de vender sua força de trabalho e estudar ao mesmo tempo – ou para poder continuar os estudos – é um elemento determinante do condicionamento dos jovens às experiências culturais limitadas às regiões circundantes ao local de trabalho e de estudos. Não faltaram passagens nos grupos focais em que esta questão foi reafirmada:

*Eu não tenho lazer. Eu trabalho e [vou] pro colégio. Trabalho a semana inteira. No final de semana, tem que estar faxinando a casa, comida para as crianças. A praia aqui é muito longe. Eu acho, né. Tem que pegar 3, 2 ônibus para ir para a praia. Pra dar um lazer para as crianças, eu gasto muito mais. Entendes-se? Se fosse todo final de semana dar um lazer para as crianças, tem que gastar bastante. A praia, para chegar à praia, 4, 3 horas mais ou menos. Só uma praia que conheci aqui. Quando é verão, é sempre aquela prainha, aquela prainha. Se eu for para outra, eu vou gastar mais. É porque são muito caras as coisas na praia, eu acho (Grupo Focal, Escola 10, Segmento II EJA matutino, 2015).*

Sabe-se que a falta de espaços e equipamentos públicos de lazer, como praças, parques, jardins ou mesmo áreas verdes, é um dos aspectos marcantes dos territórios do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis. Talvez por isso, na ausência de outros locais públicos, a escola tenha se configurado também como espaço de lazer; e o trabalho, como lugar que possibilita ao jovem – ao mesmo tempo – realização pessoal, distração e alheamento dos problemas relativos à falta de espaços e oportunidades de lazer próximos à sua moradia. Nos grupos focais, esta realidade foi mencionada: “Hoje eu vou sair de casa para poder descansar, pensar mais em mim, no meu futuro, que é o meu colégio. Então

*aqui [Núcleo EJA] é como se fosse, assim, uma área de lazer” (Grupo Focal, Escola 10, Segmento II EJA matutino, 2015).*

No segundo exemplo, um jovem que trabalhava quatro horas por dia em um supermercado informou: *“Eu gosto [de trabalhar aqui], porque eu me sinto mais feliz, eu me esqueço das coisas, [por] que em casa não tenho nada para fazer” (Grupo Focal, Escola 10, Segmento II EJA matutino, 2015).*

Ao mesmo tempo em que a renda é um meio de os jovens terem mais independência dos seus pais e familiares/responsáveis, a obtenção dessa renda por meio do trabalho é um fator limitante do usufruto da cidade e também da continuidade dos estudos:

*Eu trabalho até domingo. Eu trabalho todos os dias, só tenho uma folga na semana; então, não sobra muito tempo para descansar [...]. Eu queria ter mais tempo para me dedicar, fazer um pré-vestibular, que eu tive que desistir no começo do ano porque eu tive que trabalhar. Necessidade fala mais alto; daí eu mudei para a noite e ficou assim mesmo. Mas, ano que vem, eu quero me dedicar (Grupo Focal, Escola 9, 3º EM noturno, 2015).*

*Trabalhar e estudar é complicado. É muita correria! Só fazer cursinho já é muito puxado. Ficam até às dez da noite na escola. Quanto mais trabalho, menos se dedica aos estudos. É difícil conciliar tudo! Eu penso em trabalhar neste começo de ano para eu ter uma renda e começar a ser um pouco mais independente dos meus pais (Grupo Focal, Escola 6, 3º EM matutino, 2015).*

Esta também é a realidade dos estudantes que fazem parte do Projeto Jovem Aprendiz: *“Comecei [a trabalhar] com 15. Foi com o Jovem Aprendiz. Comecei com 14 [anos] e saí no ano passado [...]. No primeiro mês, fiquei cansadão. Tinha que vir pro colégio de manhã e ia pro banco de tarde. Chegava em casa à noite, e dormia cansado” (Grupo Focal, Escola 5, 2º EM matutino, 2015).*

De modo geral, a idade de inserção no trabalho via PJA se dá entre 14 e 15 anos, com jornada de trabalho de 4 horas diárias, nos

mais variados locais de trabalho, tais como hospitais, órgãos públicos e, principalmente, em bancos, no auxílio a clientes, e em supermercados, exercendo a função de empacotador. Em sua formação, os jovens aprendizes são orientados a

[...] como tratar os clientes, sobre o que devem conversar no ambiente de trabalho, como devem se comportar, e por último, é exigido que sejam eficientes no que fazem, desempenhando suas atividades com o máximo de qualidade possível (Pessoa et al., 2014, p. 26).

A questão comportamental-atitudinal combinada à ideia de oportunidade foi um dos elementos mais presentes nas falas dos estudantes que participavam do Programa Jovem Aprendiz: *“Eu entrei como Jovem Aprendiz pela Fucas [Fundação Catarinense de Assistência Social] e, assim, quem quer e quem se esforça bastante, eles dão bastante oportunidade. Eu trabalhei no Angeloni, como auxiliar de caixa [...]”*.

*O Jovem Aprendiz, na verdade, digamos que ele oportuniza uma vaga de emprego. A partir do momento que tu entras no curso, ele já tem uma vaga destinada pra ti em algum emprego, que é pra tu ter experiência nisso, no caso, ela foi no Angeloni, eu na Epagri [Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina] (Grupo Focal, Escola 8, 3º EM matutino, 2014).*

Os jovens que trabalham no PJA exercem funções análogas à de qualquer trabalhador contratado de acordo com os parâmetros mínimos estipulados pelas leis trabalhistas, ainda que sua carga horária seja reduzida e, em certos casos, se possa estudar no local de trabalho:

*Eu sou aprendiz, trabalho quatro horas. Eu estudo de manhã, trabalho de tarde e faço cursinho de noite. Dá para associar bem. Lá é bem tranquilo; dá para estudar ‘de boa’. Tem dias que eu não faço quase nada lá (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014).*

*Eu trabalho quatro horas por dia também no hospital SOS Córdio. Eu trabalho de menor aprendiz. Eu estudo de manhã*

*e trabalho de tarde; então, eu tenho muito tempo livre. E, no meu trabalho, também consigo adiantar bastante parte da escola. Eu acho que não me atrapalha em nada (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM matutino, 2014).*

Em que pesem as impressões positivas e negativas trazidas pelos jovens sobre o Programa Jovem Aprendiz, é importante compreendê-las no contexto de desemprego estrutural e de seu recrudescimento no último biênio, o que afeta de modo contundente a juventude. Por um lado, observa-se uma flexibilização maior das relações trabalhistas em favor das empresas que contratam jovens estudantes; por outro lado, diante do desemprego e da necessidade de trabalhar para poder estudar ou para viabilizar a continuação dos estudos, o PJA surge como uma “oportunidade” indiscutível. O contexto de desemprego é utilizado pelos empresários como argumento para obtenção de vantagens fiscais e flexibilização do trabalho; por sua vez, os jovens, vivendo e sentindo a realidade deste mesmo contexto de desemprego, não podem abrir mão de qualquer chance de vender sua força de trabalho, uma vez que, conforme apontam os dados de nossa pesquisa, para estudar, o estudante precisa trabalhar e, para trabalhar, o estudante precisa estudar.

*Só que eu não consigo. Eu queria muito ter esse luxo de só viver para os estudos. Só que eu tenho outras coisas para fazer também. Lá em casa, nós somos em três irmãos. Todos trabalham e têm o seu dinheiro. Eu queria ter essa sorte de entrar em uma faculdade pública, para poder estudar sem ter um gasto maior; mas, pode ser que eu não consiga passar no vestibular da federal, por exemplo. E eu vou ter que pagar os meus estudos, vou ter que pagar uma [faculdade] privada e eu vou precisar desse dinheiro para isso. Por isso que eu tenho que dar um jeito de conciliar os dois (Grupo Focal, Escola 1, 3º EM noturno, 2014).*

A continuação dos estudos é objetivo da maioria dos jovens pesquisados (88,2%). No entanto, o prosseguimento da formação – inclusive no Ensino Médio – depende da inserção/manutenção destes jovens no mercado de trabalho, uma vez que, do percentual acima destacado,



Cultura e vida social e afetiva subsumida à lógica de produção e reprodução do capital:  
o caso da juventude pobre do maciço do Morro da Cruz

56,5% indicaram a necessidade de trabalhar para seguir estudando. De acordo com Foracchi (1977, p. 136):

[...] o estudante que trabalha não pode impedir que sua atividade esteja cindida entre o emprego e o estudo, na medida em que um é condição do outro. Com isso, a aprendizagem, assim como o emprego só podem ser parciais, tanto no que diz respeito ao aproveitamento quanto no que se relaciona com a experiência obtida, num ou noutro setor.

Quadro 1 – Continuidade dos estudos e expectativas de futuro profissional por áreas/setores de atuação

ESCOLA				
Escola 5	Escola 3	Escola 8	Escola 6	Escola 10
Administração	Gastronomia	Publicidade	Direito	Direito
Jogador de futebol	Ciências Contábeis	Educação Física	Administração	Veterinária
Concurso Público	Direito	Psicologia	Psicologia	Arquitetura
Veterinária	Letras	Fisioterapia	Educação Física	Designer
Medicina	Cinema	Economia	Programação	–
Escola 2	Escola 9	Escola 1	Escola 4	Escola 7
Atuar como hacker	Educação Física	Engenharia	Farmácia	Medicina
Pediatria	Moda	Matemática	Jornalismo	Veterinária
Otorrinolaringologia	Medicina	Nutrição	Jogador de futebol	Ciências Contábeis
Gastronomia (Chef de cozinha)	Enfermagem	Arquitetura	–	–

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados coletados nos grupos focais.

Nossa hipótese parte da constatação de que trabalho e estudo são o centro das atenções e tomam a maior parte do tempo de vida dos jovens, restando-lhes pouco tempo para outras formas de convívio social, conforme aponta uma jovem trabalhadora-estudante do Ensino Médio:

*Olha eu sou bem sincera. Eu não tenho muita amiga para conviver, pra dizer assim: “vou passar o final de semana junto”. Eu sou mais o meu cantinho. Às vezes, vou perturbar um pouco minha irmã no final de semana. Gosto de assistir a um filme com ela, e faz uns três anos que eu não sei o que é baile, sair com meu marido, assim, sabe, só nós dois. Então, assim [pausa], minha vida é praticamente em função do trabalho, colégio e, agora, as crianças (Grupo Focal, Escola 10, Segmento II EJA matutino, 2015).*

A participação dos jovens em grupos fora da escola restringe-se às igrejas (14,7%), às associações ligadas ao futebol (6,2%) e às atividades ligadas a Organizações Não Governamentais (1%). Participações em movimentos sociais (0,8%), movimentos culturais (0,8%) e associações de moradores (0,4%) também foram citadas, mas a frequência é muito baixa.

Um dos motivos apontados pelos jovens para justificar a não participação em movimentos sociais ou em manifestações de cunho político é a repressão violenta. Quando perguntado sobre a participação em movimentos como o Passe-Livre, por exemplo, as respostas foram:

*Não, não. Isso aí não. Eu não saio de casa. Eu não me encarno. [...] Tipo – não é passeata que se diz – manifestação? Manifestação! Eu não me encarno.*

*Isso aí sempre dá rolo no final, porrada.*

*É uma loucura!*

*(Grupo Focal, Escola 5, 2º EM matutino, 2015).*

Diante da constatação de que trabalho e estudos tomam a maior parte do tempo destes jovens, e a realidade do MMC é marcada pela pobreza, pela violência, pelo trabalho explorado, pela falta de infraes-

trutura nos bairros, como assistência à saúde, escolas, lazer, transporte, limpeza, fornecimento de água e energia, serviço de esgoto, etc (Dantas; Vendramini, 2012), o acesso à internet se apresenta como um “refúgio seguro”, pois é desfrutado dentro das casas, e também como meio de obter informações, checar notícias, curiosidades e “*buscar conhecimento através de videoaulas*” (Grupo Focal, Escola 5, 2º EM matutino, 2015).

Eu fico na internet e lavo a louça, quando estou em casa. Porque eu fico na jornada ampliada todo dia até às 6 horas.

*Quando eu tô em casa, eu limpo a casa, entro na internet e durmo* (Grupo Focal, Escola 7, 8º EF matutino, 2015).

Contudo, os jovens estudantes das escolas pesquisadas identificam o problema para além dos aspectos individuais; em outras palavras, sinalizam a exploração e a acumulação de riqueza por parte da sociedade como causadoras da pobreza, conforme apontou um estudante do Ensino Médio:

*Por exemplo, 50% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população brasileira. Quantas pessoas estão trabalhando duro e outras somente gastando? Eu não digo que tem que ser todo mundo igual, dividido igual, mas com uma diversificação maior* (Grupo Focal, Escola 6, 3º EM matutino, 2015).

As dificuldades de toda ordem enfrentadas pelos estudantes, somadas à constatação de sua condição de explorados, resultam em uma expectativa – em relação à sociedade de modo geral – marcada pela imobilidade:

*Vai ser difícil mudar o jeito que nós fomos educados. O jeito que o Brasil foi descoberto. Foram mandadas pessoas para cá, para ocupar terras. Acho que isso prejudicou bastante, porque tem muito poder na mão de poucas pessoas, e isso eleva as dificuldades, porque aqueles que têm sempre querem mais, exploram mais os que não têm* (Grupo Focal, Escola 6, 3º EM matutino, 2015).

A questão sobre as expectativas dos jovens em relação ao futuro da sociedade pode ser abordada segundo um duplo viés. Nos questionários, analisando as respostas individualizadas, constatamos que 38% dos jovens acreditam que “haverá mudanças para melhor”, o que, de certa maneira, contrasta com a assertiva cética presente no dado referente ao grupo focal. Para 21% dos jovens, “só vai piorar daqui para a frente”, enquanto 10,6% acreditam que “tudo ficará como está” e, por fim, 30,2% “não sabem” o que responder em relação ao futuro da sociedade.

Também podemos analisar as respostas em blocos. Desse modo, para 31,6% dos jovens estudantes, o futuro da sociedade “ficará igual ou pior do que está”. O fato de os estudantes não saberem o que responder é um indicativo de dúvidas e incertezas em relação ao futuro da sociedade. Portanto, levando-se em consideração a análise das questões em bloco, 61,8% dos estudantes têm incertezas ou acreditam que o futuro da sociedade será igual ou pior do que o que vivemos.

## Considerações finais

Os jovens vão construindo suas possibilidades de se inserir na sociedade adulta, em termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução, fato evidente nos depoimentos sobre o que é ser jovem. A maioria dos participantes da pesquisa considerou que a juventude precisa assumir responsabilidades com as coisas em geral e com a sua vida, tendo como parâmetro de comparação a despreocupação da infância.

A rebeldia, a moratória, a geração, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos são características próprias desta fase da vida, e estes conceitos têm demonstrado validade e atualidade para o tratamento da questão, uma vez que encontram respaldo na realidade observada, que é o critério da verdade segundo o materialismo histórico-dialético. No caso dos jovens da pesquisa, ficou claro que a relação entre renda, moradia e constituição familiar é condição objetiva de vida

que explica a moratória, ou seja, o prolongamento do tempo de permanência dos jovens na casa dos pais/familiares/responsáveis.

Com relação ao direito à cidade, são restritas as possibilidades de interação social e de trabalho ontocriativo (Marx, 2006), devido, principalmente, à forma como a sociedade se organiza, bem como às limitações dos espaços públicos e às dificuldades para desfrutar de tempo livre (para além dos estudos e do trabalho) em nossas cidades. A falta de praças, parques, quadras, palcos, etc., somada à violência generalizada e à predominância do lazer como entretenimento e consumo, contribui para reduzir a convivência e as relações sociais e afetivas dos jovens às suas casas e à escola, com suas famílias e seus pequenos grupos de amigos e professores.

Assim, a pesquisa rompe com alguns mitos no tocante à relação dos jovens com a família e com a escola. Por exemplo, no que diz respeito ao discurso oficial, que culpabiliza os próprios estudantes por seu fracasso social e escolar, bem como acusa as famílias de serem instáveis e desestruturadas, os jovens admitem uma diversidade de conceitos de família e parecem incorporar uma noção de família alargada, convivendo bem com sua configuração familiar. Os jovens consideram a família fundamental em suas vidas, tanto que, ao refletirem sobre onde e com quem se sentem mais felizes, “em casa” e “com a família” foram as principais respostas. Já a escola ganhou lugar de destaque na formação moral e ético-normativa dos jovens, pois é vista como possibilidade de ampliação das relações sociais, tanto presenciais, nos momentos em que estão na escola, quanto virtualmente, comunicando-se de casa com os colegas da escola por meio das redes sociais.

Os jovens produzem uma cultura própria a partir de seu modo de vida, o que é perceptível em suas atitudes, na forma como se vestem, nas músicas, danças, estratégias e nos veículos de comunicação. A comunicação virtual se mostrou muito significativa na pesquisa, evidenciando que a falta de espaços de socialização e a falta de segurança têm sido contornadas, para o bem ou para o mal, pela tecnologia, princi-

palmente pela internet. Mas estas formas precisam ser compreendidas na sua ambiguidade, como comunicação e modo de estar com seus coetâneos, fenômeno característico dos jovens, que reinventam suas possibilidades diante das necessidades e dos limites postos pela sociedade atual, ao mesmo tempo em que são veículos de internalização da ideologia dominante (Mészáros, 2005).

Assim, a pesquisa revelou que o trabalho e o estudo tomam ou ocupam a maior parte do tempo de vida e do espaço de circulação dos jovens, restando-lhes pouco mais do que a apropriação cultural daquilo que é disponibilizado pela indústria cultural e de consumo, por exemplo, seguir os *famosinhos* e *pop stars* nas redes sociais e se entreter com jogos eletrônicos. Portanto, a vivência da juventude, que para parte significativa da classe trabalhadora se constitui em uma cultura de sobrevivência, implica um salto da infância à fase adulta mediado por uma formação escolar e cultural para o trabalho simples e pela inserção precoce e precária no mercado de trabalho.

Finalmente, concluímos que a necessidade de incremento da renda familiar (que mantém o jovem vinculado ao ambiente doméstico), a falta de tempo livre para compartilhar situações próprias da juventude com seus coetâneos e a ausência de espaços públicos de convívio para além do ambiente doméstico produzem uma cultura de sobrevivência que restringe outras possibilidades de produção cultural e também a construção de outras relações sociais e, portanto, também os horizontes de formação e realização de projetos futuros, capazes de abrir caminhos para a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, Jéferson S. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do maciço do Morro da Cruz. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007.

DANTAS, Jéferson S.; VENDRAMINI, Célia R. Contradições em torno da relação do Fórum do maciço do Morro da Cruz com o Terceiro Setor: desafios políticos e pedagógicos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 16, v. 2, n. 29, p. 37-74, jul./dez. 2012.

DANTAS, Jéferson S. **Reescrever o mundo com lápis e não com armas**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz em Florianópolis (SC). Florianópolis: Em Debate, 2013.

EISENSTADT, Shmuel. Noah. Grupos informais e organizações juvenis nas sociedades modernas. In: BRITTO, Sulamita (org.). **Sociologia da Juventude IV**: os movimentos juvenis. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 13-30.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Habitação e Saneamento Ambiental – SMHSA**. Florianópolis, 2015. Disponível em: [bit.ly/2N9fp0K](http://bit.ly/2N9fp0K). Acesso em: 12 mar. 2017.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1977.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012. Disponível em: [bit.ly/2NacKnz](http://bit.ly/2NacKnz). Acesso em: 5 fev. 2017.

MARCASSA, Luciana Pedrosa (coord.). **Juventude pobre e escolarização**: relações com a escola o trabalho e a cultura em territórios de precariedade. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, maio de 2017. Mimeo.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAULO NETTO, José. As condições histórico-sociais da emergência do Serviço Social. In: PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-51.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira; SOUZA Paulo César Zambroni de. Formação profissional de jovens: a que se destina? **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 1, p. 22-30, jan./mar. 2014. ISSN 1678-4669. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000100004>.

PIMENTA, Margareth de Castro Afech; PIMENTA, Luís Fugazzola. Pobreza e qualidade de vida nos morros centrais de Florianópolis: a escalada de um distanciamento. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 5, n. 9, p. 47-66, jan./jun. 2011. INSS: 2177-4307. DOI: 10.5654/actageo2011.0509.0004.

ROSA, Edson. Migração amplia a ocupação do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis. **Notícias do Dia**, [S. l.], 2 jan. 2014. Disponível em: [bit.ly/2WJJB3](http://bit.ly/2WJJB3). Acesso em: 5 fev. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.



# 15

## O ACASO DAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE ATENDEM CRIANÇAS E JOVENS DOS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

Jéferson Silveira Dantas

O tema concernente à organização do trabalho pedagógico nas unidades de ensino mantidas pelo poder público estadual, tendo como público-alvo crianças e jovens moradores dos territórios do maciço do Morro da Cruz, na área central de Florianópolis (Dantas, 2013), foi objeto de nossa Tese de doutoramento, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Graduação (PPGE/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2012. De lá para cá o que efetivamente mudou nessas escolas? Algumas foram fechadas pelo poder público estadual, como é o caso da escola Antonieta de Barros, localizada na área central e insular de Florianópolis, totalmente depredada e abandonada, embora tenha sido tombada como patrimônio histórico municipal e estadual. Fala-se em revitalizar a referida escola por meio de um “centro de inovação”, em parceria com o Centro Sapiens e com apoio logístico da Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), da Organização Não Governamental (ONG) FloripAmanhã e da Federação do Comércio de Bens,

Serviços e Turismo de Santa Catarina (Fecomércio).<sup>1</sup> Em outras palavras, temos aí mais uma possibilidade de privatização do espaço público – e com o apoio de empresas “socialmente responsáveis” (Fontes, 2010). Situação semelhante ocorreu com a escola Lúcia do Livramento Mayvorne, situada no território do Mont Serrat, que foi entregue pelo poder público a uma congregação Marista por um período de dez anos, com probabilidade de renovação de contrato.<sup>2</sup>

A escola Silveira de Souza, por seu turno, localizada em área nobre da parte insular de Florianópolis, foi repassada ao poder público municipal e tem sido subutilizada, já que funciona praticamente em um único turno, tendo como público-alvo estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destarte, a experiência política e pedagógica dessas escolas públicas e de tantas outras, que durante mais de dez anos se associaram a uma comissão (Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz),<sup>3</sup> objetivou combater os índices alarmantes de evasão e repetência escolares, além de discutir mais detidamente as condições materiais de vida dos trabalhadores e trabalhadoras dos territórios dos morros. Como se sabe, a capital catarinense tem um dos maiores custos de vida do país; além disso, o adensamento populacional nas últimas décadas, devido aos processos migratórios integrados à irrefreável especulação imobiliária, foi gerando processos de gentrificação e, conseqüentemente, a constituição de favelas nas periferias de Florianópolis e em cidades vizinhas. Nos territórios dos morros do maciço há, aproxi-

---

<sup>1</sup> Sobre o assunto, leia a nota do jornalista Fabio Gadotti. Disponível em: [bit.ly/2PMV5nA](http://bit.ly/2PMV5nA). Acesso em: 20 out. 2017. Recentemente, um movimento de artistas e agitadores culturais locais lançou a campanha *Ocupa Antonieta*, tendo em vista o descaso do poder público com essa escola e com a memória da educadora Antonieta de Barros.

<sup>2</sup> A escola agora se chama Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, e integra a Rede Marista de Solidariedade (RMS). Não é mais uma escola laica, embora não ocorra cobrança de mensalidade dos pais ou familiares das crianças e jovens, quase todos residentes no território do Mont Serrat. Sobre o assunto recomendo a leitura do artigo dos professores Carlos Eduardo dos Reis e Alessandro Espíndola (v. Marcassa; Pinto; Dantas, 2013).

<sup>3</sup> Sobre o tema, Cf. Dantas (2013).

madamente, 30 mil habitantes. Grande parte dessas pessoas que moram nos territórios do maciço são trabalhadores rurais, trabalhadores precários ou nunca tiveram ofícios formais. Como afirma Maria Adélia Aparecida de Souza (1994), a apropriação dos espaços urbanos e sua conversão em capital imobiliário fazem com que o capital fundiário e o capital produtivo se associem de tal forma que os espaços denominados periféricos se encolham, correndo riscos concretos de serem tomados pela lógica privatista. Já o geógrafo britânico e marxista David Harvey (2006, p. 107) entende que as forças sociais em luta nos deixam legados histórico-geográficos, formas culturais e modos de vida, assim como manifestações de direito à existência, à dignidade e aos serviços básicos de educação, saúde e moradia. Isso impõe a necessidade permanente de discutir e ampliar o debate público sobre as desigualdades sociais e sua influência sobre as desigualdades escolares.

Como já discutimos em outros estudos, mecanismos perversos de avaliação escolar no âmbito de um processo de reorientação/restrrição curricular (Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e a contrarreforma do Ensino Médio, só para citarmos alguns exemplos), são nefastos para professores e estudantes das camadas populares. Diante da judicialização da política e da politização partidária do Judiciário no Brasil atual, o tratamento dispensado aos desiguais – como se iguais fossem – omite deliberadamente as lógicas fundantes das diferenças econômicas de classe, de raça e de gênero, reforçando a ideologia da meritocracia (Dubet, 2003, 2008), da competitividade, do empreendedorismo, da “educação para a empregabilidade”, sem nenhuma mediação histórica!

No Brasil, a conjuntura educacional, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, é complexa, especialmente após a vitória eleitoral de um capitão reformado do Exército para a presidência da República. Tendo em conta o que ele representa em termos de ideias e concepções autoritárias e ultraconservadoras, sob a égide de uma lógica persecutória, patriarcal, homofóbica, misógina, repleta de ódio e de criminalização aos movimentos sociais e ao trabalho docente, parece-

-nos, cada vez mais óbvia, a defesa das instituições públicas de ensino. A ênfase na neutralidade ideológica em escolas de Educação Básica, projetada por movimentos reacionários, como é o caso do Escola sem Partido (ESP), comprometem, sobremaneira, a diversidade cultural nos espaços educativos; como defender a homogeneidade ideológica, étnica e religiosa nos territórios do maciço do Morro da Cruz, onde o sincretismo religioso dá a tônica e boa parte da população é formada por homens e mulheres negras? Como negar as experiências e vivências das crianças e jovens na escola, em seus territórios, na família e em lugares de socialização/lazer? (Vasconcelos, 2016). Eis aí outros desafios que se nos apresentam em tempos de interdição das falas discordantes e de sequestro do debate.

## O acaso das escolas públicas que atendem crianças e jovens dos territórios do maciço do Morro da Cruz

Segundo os termos do historiador Edward Palmer Thompson (2004, p. 10), nem a mais fina rede sociológica é capaz de nos oferecer um exemplar puro de classe, já que, de acordo com o seu escopo analítico, a consciência de classe representa a maneira como essas experiências (de classe) são tratadas em termos culturais e encarnadas em tradições, valores, ideias e formas institucionais. Por essa definição, poderíamos dizer que as escolas públicas que se organizaram em função da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz também sofreram todas as contradições, avanços e reveses de uma experiência política e pedagógica que nem sempre foi pautada por uma gestão escolar efetivamente democrática. Isso diz muito quando temos nessas escolas crianças e jovens com experiências de vida tão áridas, marcadas pela violência doméstica e circundadas pelo narcotráfico.

O historiador Eric Hobsbawm (2009, p. 6-7), por seu turno, diz que devemos, em alguma medida, identificar os elementos relevantes do passado, suas tendências e problemas; e ao discutir os problemas, te-

mos de identificar também suas probabilidades e projeções, por mais imperfeitas que sejam. Em outras palavras, os diferentes momentos históricos não são permanentes, e a sociedade humana “[...] é uma estrutura bem-sucedida porque é capaz de mudança e, assim, o presente não é seu destino final (Hobsbawm, 2009, p. 11). Com a Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz não foi diferente, mas, terminada essa experiência histórica, como essas escolas públicas estão nos dias de hoje? Até que ponto essa experiência modificou as práticas sociais dos professores e professoras? Em síntese, qual foi a herança política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz? Suas premissas continuam sendo válidas? E, para o conjunto das transformações que estão ocorrendo na escola, determinadas por políticas públicas verticalizadas, como são os casos da BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio, sem falar dos ataques aos professores, que, além de desvalorizados socialmente, sofrem toda sorte de reconversão docente, num processo de desprofissionalização e desintelectualização jamais visto, quais são as discussões possíveis?

O então *fórum ampliado*, coordenado pelo padre Vilson Groh<sup>4</sup>, por meio da Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (Adess), criada em 2003, passou a ser o interlocutor principal em prol da emancipação social e sustentável das áreas empobrecidas de Florianópolis, após uma assembleia realizada no morro do Mont Serrat. Os objetivos e as ações não eram modestos: preservação e conservação do meio ambiente com atuações voltadas à educação ambiental e ao processo de reflorestamento nas áreas degradadas do maciço do Morro da Cruz; assessoria jurídica gratuita aos moradores dos territórios dos morros e implementação efetiva do *Estatuto da Cidade*; incentivo à experimentação não lucrativa de novos modelos socioproductivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; articulação da

---

<sup>4</sup> Vilson Groh, durante muitos anos, esteve à testa do Fórum do maciço do Morro da Cruz. Já no final de 2011, foi se afastando do Fórum e de suas respectivas comissões. Posteriormente, foi criado o Instituto Vilson Groh (IVG), que congregou todas as ONGs que já existiam sob sua responsabilidade (Dantas, 2013).

rede de *economia solidária* organizada e estratégias de desenvolvimento sustentável; estímulo à criação de escola em tempo integral, alfabetização de adultos, ensino supletivo e pré-vestibular; promoção da segurança alimentar e nutricional; estímulo à implementação de veículos de comunicação popular; assessoria de imprensa para os moradores dos morros; e a promoção de políticas de ações afirmativas. A Adess desenvolveu tais ações por meio da execução direta de projetos, da doação de recursos físicos e financeiros por parte do poder público e da prestação de serviços a organizações sem fins lucrativos.

Mais do que a intencionalidade das ações articuladas via Adess, os sujeitos históricos envolvidos estavam vinculados a morros, movimentos sociais, sindicatos e universidades públicas, dando bem a dimensão de seu caráter coletivo e plural, exigindo do Estado a sua contrapartida em termos de serviços públicos essenciais. Esta experiência, relativamente curta, teve efeitos imediatos nas escolas associadas à Comissão de Educação, por meio da circulação do jornal comunitário *Guarapuvu*, da elaboração e instalação das rádios escolas, das palestras relacionadas à “*economia solidária*” promovidas nestas unidades de ensino, da merenda escolar sem agrotóxico etc.

A dispersão das comissões do Fórum do maciço e de suas lideranças, assim como o término da ADESS, poderia denotar o fracasso desta experiência coletiva. Contudo, seus princípios se mantiveram nas escolas associadas à Comissão de Educação (com todas as contradições aí implicadas), a ponto de essa experiência educativa ser uma das mais importantes na região da Grande Florianópolis, quiçá no estado de Santa Catarina. Cabe-nos ressaltar também o desmedido desafio da Comissão de Educação, que iniciou a sua experiência política e pedagógica a partir de um fórum já estruturado.

Os elementos anteriormente citados devem ser compreendidos, contudo, em sua totalidade histórica, afinal, não era possível arrear as dificuldades da produção da vida material das famílias atendidas pelas escolas associadas à Comissão de Educação da sua participação mais

efetiva nestas unidades de ensino. A Comissão de Educação brotou também desta reflexão: como diminuir a distância das escolas em relação aos territórios dos morros de Florianópolis se seus professores não possuíam dedicação exclusiva a uma única unidade de ensino e muitos tinham contratos temporários e precários?

Nesta direção, repensar uma cidade como Florianópolis com seus “desenvolvimentos geográficos desiguais” e diferentes escalas de ocupação humana, significa suplantar os limites espaciais e temporais desenhados pela predatória lógica capitalista, onde o que importa é a especulação imobiliária, destruição dos recursos naturais, poluição atmosférica de automotores e “templos de consumo” para um estrato social diminuto. Mais do que uma afirmação prescritiva (o que seria frustrante), a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação só poderia ter sentido teórico-prático se conseguisse avançar além da constatação empírica da realidade social dos territórios dos morros, o que já foi evidenciado em muitos documentos (manifestos, cartas, ofícios, etc.) e visitas *in loco*.

Mészáros (2005, p. 53), contudo, faz uma importante consideração sobre “o processo contínuo de aprendizagem”, que não necessariamente está presente nas instituições educacionais formais; para o filósofo húngaro a aprendizagem ocorre também fora do círculo educativo institucional, já que em contextos não formais de aprendizagem o controle e a manipulação são menos imediatas, portanto, menos suscetíveis às sanções do poder público. Em outras palavras, a Comissão de Educação não conseguiu a contento vislumbrar o que Vilson Groh denominava de “cultura do morro”, com todas as suas problemáticas infraestruturais, mas também toda a sua beleza proveniente da música, da dança, das artes plásticas, da literatura e de projetos específicos que objetivavam melhorias em suas condições existenciais.

Além disso, o fechamento de três unidades de ensino (Antonieta de Barros, Silveira de Souza e Celso Ramos entre 2006 e 2009 e a municipalização dos Centros de Educação Infantil pelo poder público em ní-

vel estadual) e a terceirização da escola Lúcia do Livramento Mayvorne no final de 2011, denotou a gradual desresponsabilização estatal com o público escolar dos morros. As três escolas fechadas citadas acima atendiam, basicamente, os territórios de Ângelo La Porta, morro do Duduco, morro do Céu, morro do Mocotó, Nova Descoberta e morro do Tico-Tico, ou seja, um contingente escolar nada desprezível. Com o pretexto de que uma unidade de ensino estaria com problemas estruturais (Antonieta de Barros) e as demais com poucas matrículas (Silveira de Souza e Celso Ramos), o poder público determinou sem maiores esclarecimentos às localidades atendidas a desativação destas escolas. Além disso, a Secretaria de Educação (SED) e suas respectivas diretorias propagaram a ideia de que a municipalização era um processo irreversível, muito embora esta discussão não tenha sido realizada a contento nas escolas com os professores, estudantes e as famílias.

Há de se avaliar, entretanto, os limites de intercessão política e pedagógica da Comissão de Educação em suas respectivas localidades, já que a sua articulação não foi suficientemente contundente para evitar o fechamento destas escolas. Associado a isso, determinados educadores não se mostraram plenamente envolvidos na continuidade de suas atividades pedagógicas nestes espaços educativos, que vieram a ser posteriormente desativados. Deve-se reconhecer, mormente, que a educação capitalista formal é incapaz de, sozinha, apresentar uma “alternativa emancipadora radical” e de que uma das funções principais da educação formal com princípios e valores burgueses é produzir conformidade e consenso (Mészáros, 2005, p. 45), além de seus imensos limites institucionais determinados pelo poder público. Logo, no âmbito educacional, as soluções também não podem ser formais: elas devem ser “essenciais”, isto é, compreender a totalidade das práticas educativas da sociedade estabelecida.

O fechamento destas escolas contribuiu para a evasão dos(as) estudantes dos morros anteriormente elencados. Mesmo com o remanejamento das matrículas para outras escolas localizadas na área central



de Florianópolis (perímetro insular), sabe-se que muitos estudantes não retomaram os seus estudos. Tal fenômeno (evasão) já vinha ocorrendo em todas as escolas associadas à Comissão de Educação, principalmente no Ensino Médio noturno. Nos termos de Ferraro (1999), a exclusão na escola favorece o abandono em níveis estatísticos trágicos, pois grande parte do alunado evadido tem maiores dificuldades em retomar os seus estudos em outras fases de sua vida. Outro aspecto não menos importante se refere à arregimentação de crianças e jovens pelo narcotráfico. A tríade evasão/multirrepetência escolar e narcotráfico reúne fenômenos que se entrecruzam quando nos atemos à diminuição das matrículas nestas escolas, muito embora seja necessário avaliar também a precoce entrada dos jovens no mundo do trabalho, assim como a exploração do trabalho infantil. Para Natália Alves (2008, p. 12),

[...] Como as teorias da segmentação do mercado de trabalho demonstram, são os jovens, em particular os pouco escolarizados, as mulheres, os imigrantes, e as minorias étnicas aquelas que apresentam maior vulnerabilidade à precarização da relação salarial.

Há de se ponderar também o crescimento das ONGs coordenadas por Wilson Groh. As ONGs teriam descaracterizado a perspectiva da luta de classes nos territórios dos morros, iniciada antes da organização do Fórum do maciço do Morro da Cruz. Por mais bem-intencionadas e “possibilistas” que sejam, as ONGs amainam ou arrefecem a radicalidade das lutas sociais, estabelecendo com as instâncias estatais acordos pontuais e menos tensionadores. Para Fontes (2010, p. 267-268),

A recusa ao reconhecimento de vínculos de classe por uma seleta parcela das ONGs do campo popular se iniciara desde a década de 1980. Não foi a redução numérica da classe operária de base industrial que a ocasionou, nem o ataque concertado que sofreria o conjunto da classe trabalhadora na década de 1990. Ao contrário, a redução da capacidade organizativa contra-hegemônica alimentada por elas desde o período anterior favoreceria o ataque empreendido aos direitos dos trabalhadores. Desqualificando os meios

teóricos para compreender o fenômeno de remodelação da classe e das arenas de luta, adotaram – também retoricamente – uma *novilingua* da qual desapareceriam as referências às classes sociais, embora conservassem alguns dos grandes temas populares.

No atual estágio das forças sociais em luta, pode-se afirmar que as ONGs estão ocupando um espaço preocupante em detrimento dos movimentos sociais, ainda que isto não signifique que elas permanecerão tendo a mesma importância histórica *ad aeternum*, pois aí estaríamos concordando com a ideia de que não é possível haver mudanças estruturais. Os apoletas do neoliberalismo, por certo – defensores ferrenhos do “fim da História” –, gostariam que esta máxima repercutisse em todos os espaços produtivos e educativos.

Além disso, a Comissão de Educação se revestiu, em seus primeiros anos de formação, de uma identidade mais consistente. Suas unidades de ensino – embora com problemáticas comuns – pareciam estar articuladas de forma justaposta. Não obstante, ficava patente a dificuldade dos(as) professores(as) das escolas associadas à Comissão de Educação em participar do processo de formação continuada; em mudar suas práticas pedagógicas em sala de aula; e, sobretudo, em reconhecer quem eram as crianças e jovens dos territórios dos morros, muitos dos quais provenientes do meio rural catarinense.

A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação foi resultante destas contradições entre as suas representações de escola, que devem ser compreendidas como “gerada[s] na vida material e estruturada[s] em termos de classe [...]; e por mais imperfeita[s] que seja[m] [...] compreende[m] a resposta mental e emocional de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados” (Vendramini, 2004, p. 28).

Vendramini (2004, p. 31-35) ainda nos alerta, levando em conta os estudos de Thompson, de que a categoria experiência nos possibilita uma análise do “movimento real da sociedade”, ajudando-nos a

compreender as diversas formas de organização da vida social nos dias atuais como expressões das relações e lutas de classes; encerra a sua reflexão trazendo à tona um dos elementos mais discutidos nos encontros da Comissão de Educação: a importância da “coletividade”. Um coletivo pensado em termos de “objetivos comuns”, em que os seus membros se “identifiquem” uns com os outros, permitindo a vivência de experiências que poderão se tornar, efetivamente, emancipadoras; uma realidade sócio-histórica compreendida na materialidade das relações sociais, em que o “objeto do conhecimento” e das experiências humanas possa ser reconhecido, discutido e transformado. Isto exigiria ainda que a autonomia destas escolas possuísse sentido sócio-político, voltado ao “[...] delineamento da identidade institucional, anulando a dependência e assegurando a definição de critérios para a vida escolar [...] Autonomia e gestão democrática [são fundantes] no processo pedagógico” (Veiga, 2003, p. 227).

Como bem assinala Thompson (2002), quando se perde o sentido da totalidade histórica, perde-se também o sentido global do processo e o contexto político e social de um determinado período; o que era fundamental em princípio (a formação política dos/as professores/as, por exemplo) se converteu em novas generalizações, raramente sustentadas pelas evidências; estas generalizações acabam ganhando ações normativas, afeitas às regras estabelecidas pelo poder estatal. Além disso, para os(as) professores(as), a formação continuada precisava ser mais “prática”, “instrumental”, voltada às trocas de experiências pedagógicas; os eixos temáticos (sexualidade, meio ambiente, avaliação, saber e sabor – merenda sem agrotóxico, comunicação, violência, arte-educação, biblioteca comunitária, relações étnico-raciais e de gênero) criados durante as formações continuadas e sistematizados pela Comissão de Educação eram compreendidos pelos(as) professores(as) como “temas transversais”, porém desvinculados de suas práticas pedagógicas cotidianas. Se, por um lado, havia uma perspectiva pragmática por parte dos(as) professores(as) em relação aos eixos temáticos e à formação continuada como um todo (além do pouco vínculo epistemológico

de seu processo politizador), por outro lado, a Comissão de Educação não conseguia convencer o seu professorado de que tais eixos temáticos traziam em suas elaborações teórico-metodológicas determinados elementos para a superação da realidade existente.

Além da formação inicial, há de se levar em conta as condições de trabalho destes(as) profissionais e as suas principais demandas, que, nem sempre, coadunavam-se com as demandas que a Comissão de Educação interpolava na escolha dos temas a serem desenvolvidos na formação continuada em serviço. Em tal embate, as questões imediatas apareciam com muita frequência na retórica discursiva dos(as) trabalhadores(as) em educação, dentre as quais se destacavam: indisciplina; violência; agressividade; desatenção dos(as) estudantes; e famílias desestruturadas. Ainda que não estivessem totalmente explícitas, as fronteiras entre a “punição” e a “exclusão” escolar eram bastante tênues. Somadas a isso, questões de cunho moral (calcadas nos “valores” humanos) também eram muito presentes nas práticas pedagógicas destes(as) professores(as), nas quais os aspectos comportamentais, em grande medida, sobrepujavam os aspectos filosóficos e científicos que precisariam ser apropriados/internalizados pelas crianças e jovens destas escolas.

Para Suchodolski (1976), uma concepção pedagógica interessada apenas na “realização de valores” e não comprometida com a transformação da ordem social vigente não passa de uma pedagogia pseudo-humanista. Numa perspectiva radical ou revolucionária de educação, não tem sentido uma pedagogia que defenda os interesses estatais ou que posicione o “desenvolvimento das individualidades” em primeiro plano; muito menos aquelas que defendem uma educação voltada à formação da personalidade acalcanhada em bens culturais eternos; também se enganam vertiginosamente os que atribuem à educação um caráter formativo natural ou espontâneo ou os que sujeitam a educação dos seres humanos às exigências das circunstâncias mais imediatas; e por fim, não há maior equívoco do que pensar que é possível transformar a realidade social existente a partir da “reeducação da consciência” (Suchodolski, 1976, p. 146). A formação docente e o trabalho educativo

vinculados aos engajamentos empíricos – o que pressupõe o reconhecimento da luta de classes – devem se apresentar diante de desafios efetivamente “novos”. Para tanto, as concepções tradicionais de ensino devem ser radicalmente transformadas e o trabalho educativo deve se comprometer com a luta política pela “[...] libertação do homem das cadeias de opressão de classes e deve considerar-se sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação radical e paralela das circunstâncias e dos homens” (Suchodolski, 1976, p. 179).

As conduções epistemológica (“lógica” dos próprios conhecimentos científicos), psicológica (“lógica” de apropriação dos conhecimentos) e pedagógica (formas e caminhos pelos quais se propicia tal apropriação) são noções fundantes de perspectivas educacionais comprometidas com a superação de práticas pedagógicas pragmáticas e contaminadas pelos valores essencialmente burgueses. Por isso que a elaboração do conhecimento em suas diferentes epistemologias deve se realizar a partir da separação dos fenômenos visíveis ou imediatos (aparência) de sua essência, pois só a partir deste isolamento é possível demonstrar, dialeticamente, a sua coerência interna, ou aquilo que Thompson (1981) cognomina de “lógica histórica”.

Logo, o conhecimento da realidade e a sua articulação com as diferentes epistemologias parte sempre de uma indagação fundamental: o que é a realidade? Para responder a esta questão é necessário compreender que a realidade não é a soma de todos os fatos históricos, mas sim a estruturação material e dialética pela “[...] qual um fato ‘qualquer’ (classes ou conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular, porém, todos os fatos não significa conhecer ainda a realidade ou a totalidade histórica” (Kosik, 1989, p. 36).

Conjunturalmente, segundo a análise de Roberto Leher (2011, p. 2-3), dos 35 milhões de matriculados em nosso país nos primeiros anos do século XXI, a cada ano quatro milhões eram reprovados; 3 milhões abandonavam a escola; e apenas 2,7 milhões concluíam o Ensino Fundamental. Não obstante, dos(as) que conseguiam concluir o Ensi-

no Fundamental, 800 mil finalizavam os Anos Iniciais completamente analfabetos(as) (serão os/as futuros/as estudantes evadidos/as). Dos mais de 8 milhões de estudantes que cursaram o Ensino Médio neste período, 750 mil foram reprovados a cada ano; 1,1 milhão abandonou a escola e apenas 1,8 milhão concluiu o Ensino Médio. De todas as escolas públicas existentes no Brasil, mais de 10% não possuíam água e esgoto e mais de 20% não possuíam energia elétrica. Outro dado alarmante é que 77% das escolas públicas brasileiras ou não possuíam biblioteca escolar, ou elas estavam desativadas por não existir um(a) profissional responsável pela área. De fato, este é um *quadro devastador*, que penaliza a classe trabalhadora e os mais pobres. O direito à educação vai se tornando, nos termos de Leher, uma “miragem inalcançável”, até que as crianças e os jovens se convençam de sua incapacidade em aprender. Realidade que não se difere das escolas públicas que pertenciam à Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz. O desmonte e o sucateamento dessas unidades de ensino, a exemplo das Escolas de Educação Básica Jurema Cavallazzi, Lauro Müller e Henrique Stodieck, são tragicamente flagrantes.

*Espaços coletivos de esperança*, título de nossa Tese de Doutorado, encontram-se tanto nos espaços educativos quanto nos espaços dos territórios dos morros. Por mais que as unidades de ensino associadas à Comissão de Educação estivessem distantes do que compreendemos ser uma educação emancipadora, há de se admitir que esta experiência política e pedagógica inédita estabeleceu novas formas de litígio com o poder público. Se afirmássemos que esta experiência fracassou por inanição, estaríamos concordando também com a ideia dos críticos reprodutivistas das décadas de 1970 e 1980, de que o território escolar é mero aparelho ideológico do Estado e de que não há em tal conjuntura qualquer possibilidade de se romper com práticas pedagógicas tradicionais, utilitaristas e desvinculadas do mundo material.

Por outro lado, é evidente que as lutas travadas entre a classe trabalhadora e a burguesia não se restringem aos espaços formais de es-

colarização. Elas estão presentes na disputa dos modelos societários, nas fábricas, na arquitetura das cidades, nos sistemas de transportes coletivos e no processo de planejamento urbano. Como Friedrich Engels mesmo compreendeu no século XIX, ao se deparar com a cidade industrial de Manchester, na Inglaterra, as cidades são pensadas e construídas de tal modo que uma pessoa pode viver dezenas de anos num mesmo centro urbano sem ter contato algum com os bairros operários ou com a classe trabalhadora. As linhas de demarcação/segregação criadas pela sociedade privada seriam visíveis até mesmo nas pedras do pavimento das ruas da cidade (Hunt, 2010, p. 124-125). Por analogia, as alianças de classe entre os trabalhadores residentes nos morros e os trabalhadores das escolas públicas são prenhes de possibilidades, e isto implica uma relação diferenciada com o Estado, que sistematicamente criminaliza os moradores dos morros e desprofissionaliza e/ou desintelectualiza os educadores. Se as escolas realmente possuem autonomia política e pedagógica, isto tem de aparecer na renovação de seus currículos e de suas práticas, bem como na revitalização de seus espaços de convívio. Em síntese, politizar e problematizar as questões educacionais presentes em sua conjuntura para além do controle estatal proveniente das agências educacionais burocratizadas e autoritárias.

## Considerações finais

O sucateamento e o desmonte das escolas pelo poder público estadual não atingem apenas as unidades de ensino que atendem as crianças e os jovens dos territórios do maciço do Morro da Cruz. Mas, para essa realidade tomada aqui como mote de investigação, é importante recordar do que Suchodolski (1976) nos alerta: uma concepção pedagógica interessada apenas na realização de valores morais e comportamentais e desvinculada da transformação da ordem social vigente não passa de uma pedagogia pseudo-humanista. Ainda que o abandono intelectual promovido pelo poder público nessas escolas seja uma trágica realidade, há de se destacar, sem panos quentes, a

miséria formativa nessas unidades de ensino, a ponto de muitos jovens não apresentarem o discernimento e o conhecimento necessários sobre temas sociais e históricos tão atuais, tais como: ditadura, ultraconservadorismo, fascismo, nazismo, comunismo, etc.

O historiador estadunidense Timothy Snyder (2017), ao descrever os desdobramentos das últimas eleições nos EUA, em que o republicano Donald Trump foi vencedor, explica de que maneira as democracias liberais podem ser sobrepujadas ou os sérios riscos que correm de serem desmanteladas com a ascensão de regimes políticos ultraconservadores, como ocorreu no Brasil em 2018, com a ascensão de um capitão reformado do exército à presidência da República.

Snyder chama a atenção para os pressupostos do conhecimento histórico, considerando que a História pode não se repetir, mas ela ensina. Assim, já em sua *primeira lição*, aponta que não se deve obedecer por antecipação, pois isso representaria uma verdadeira tragédia política, tendo em vista que a servidão voluntária alimentou regimes totalitários como o fascismo e o nazismo. Vinculada a esta reflexão, traz à baila as obras distópicas de Ray Bradbury e George Orwell para afirmar que um dos projetos dos regimes totalitários ou tirânicos é repetir *ad nauseam* as mesmas palavras e frases que aparecem nos meios de comunicação burgueses diários, para que sejam aceitas em detrimento de um quadro referencial maior. Em outras palavras, ignorar o mundo real daria início à criação de um antimundo ficcional.

Snyder nos convida a combater a *política da inevitabilidade*, que impõe à humanidade a inércia e o desconhecimento da História, e também a *política da eternidade*, calcada em reducionismos, maniqueísmos políticos e em um hipotético regresso a um tempo de bonança social. O pesquisador estadunidense, especialista em História do holocausto, faz sua aposta nas novas gerações, entendendo que os sujeitos sociais posicionados em favor da emancipação humana têm muita responsabilidade nestes tempos de desconfiança e apatia generalizadas. Todavia, como as escolas públicas que atendem aos territórios periféricos po-



dem ser esses espaços de emancipação humana? Como não se surpreender quando os jovens do Ensino Médio das escolas que atendem crianças e jovens dos territórios do maciço do Morro da Cruz, filhos da classe trabalhadora, defendem valores ultraconservadores, autoritários e contrários aos mais vulneráveis socialmente, isto é, a eles mesmos?<sup>5</sup> Lembrando que Santa Catarina foi o segundo estado do país em que Bolsonaro teve o maior número de eleitores no segundo turno, só perdendo para o Acre, como promover uma discussão epistemológica nas escolas em que o respeito às diferentes concepções de sociedade possa ser valorizado, e não desconsiderado por meras opiniões? Estaríamos diante do triunfo da *doxa* sobre a *episteme*? Ou, melhor dizendo, estaríamos diante do triunfo de um projeto político assentado no senso comum em nossas escolas públicas?

São muitos os elementos, diante de uma totalidade histórica, promotores da falência da escola pública, especialmente para os filhos da classe trabalhadora. Além da evasão escolar dos(as) jovens pela inserção precoce no mundo do trabalho, importante entender que essas escolas são pouco atraentes do ponto de vista formativo. Ora, diante de uma conjuntura de restrição e pauperização curricular instaurada pela BNCC e das avaliações em larga escala, que levam em conta apenas os conhecimentos em Português e Matemática, como fazer dessas unidades de ensino espaços, efetivamente, de formação humana em sua integralidade? Além disso, professores e professoras catarinenses e de todo o Brasil vivenciam um desprestígio social sem tamanho, fazendo com que as novas gerações sejam desencorajadas a escolher a carreira do magistério e das Licenciaturas de maneira geral.

---

<sup>5</sup> Sobre o tema, consideramos importante o estudo das pesquisadoras Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Mury Scalco, que ao desenvolverem uma pesquisa etnográfica com a juventude das periferias de Porto Alegre/RS puderam identificar nos grupos focais os seguintes relatos: “[...] quando os meninos foram expostos a argumentos e debates mais longos, [...] era comum que eles dissessem algo como ‘sou fã do cara [de Bolsonaro], mas tenho medo dele, pois ele é extremista’ e, então, mencionavam que tinham medo de ditadura, de castração química de estupradores e da própria personalidade ‘cabeça quente’ do candidato” (Machado; Scalco, 2018, p. 58-59).

Cabe-nos problematizar todas as questões anteriormente elencadas e defender os pressupostos de autonomia política e pedagógica das escolas públicas. O reacionarismo, tão presente em parte da sociedade brasileira, açoda-nos a pensar em formas de luta que valorizem os trabalhadores da educação, já que esses profissionais se tornaram alvos de mentes insanas, em especial professores e professoras da área das Ciências Humanas, alcunhados de subversivos, comunistas e doutrinadores. Em síntese: em tempos de obscurantismo generalizado no Brasil, as lutas sociais ou a luta de classes tendem a se acirrar, intensamente!

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa, 2008.
- DANTAS, Jéferson. **Reescrever o mundo com lápis e não com armas**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC. Florianópolis: Em Debate, 2013.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução: Sérgio Miola. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2003.
- DUBET, François. A igualdade meritocrática das oportunidades. *In*: DUBET, François. **O que é uma escola justa?** – a escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 22-47, 1999.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- GADOTTI, Fabio. Prédio da escola Antonieta de Barros, em Florianópolis, pode ter uso compartilhado. **ND+**, [S. l.], 20 jul. 2018. Disponível em: [bit.ly/2NwZ6Kd](http://bit.ly/2NwZ6Kd). Acesso em: 6 nov. 2018.
- HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. Tradução: Claudio Marcondes. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

HUNT, Tristram. **Comunista de casaca**: a vida revolucionária de Friedrich Engels. Tradução: Dinah Azevedo. Rio de Janeiro: Record, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 7-54.

LEHER, Roberto. O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Outro Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1-10, 17 out. 2015. Disponível em: [bit.ly/2C7gEHo](http://bit.ly/2C7gEHo). Acesso em: 13 jun. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lucia Mury. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. In: GALLEGU, Esther Solano. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil: São Paulo: Boitempo, 2018. p. 53-60.

REIS, Carlos Eduardo dos; ESPÍNDOLA, Alessandro. Um crime de lesa-pátria: o desmonte da educação pública catarinense. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; PINTO, Fábio Machado; DANTAS, Jéferson Silveira (org.). **Formação continuada e politização docente**: escola e universidade na luta pela educação no maciço do Morro da Cruz – Florianópolis. Florianópolis: Insular, 2013. p. 161-179.

SNYDER, Timothy. **Sobre a tirania**: vinte lições do século XX para o presente. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. **A identidade da metrópole**: a verticalização em São Paulo. São Paulo: Hucitec/EdUSP, 1994.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 2. ed. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. Intervalo: a lógica histórica. In: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa:** a maldição de Adão. 4. ed. Tradução: Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. v. IV.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa:** a árvore da liberdade. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. v. 1.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 77-82.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. ISSN 0101-3262. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços:** Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, v. 11, n. 12, p. 25-36, 2004. ISSN 2175-7976. Disponível em: [bit.ly/2JKDpoP](http://bit.ly/2JKDpoP). Acesso em: 20 set. 2018.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ORGANIZADORAS**

#### **Luciana Pedrosa Marcassa**

Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Trabalha e estuda a formação de professores de Educação Física e também as políticas educacionais para a Educação Básica, com enfoque na relação juventude, trabalho e educação. É líder do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [luciana.marcassa@ufsc.br](mailto:luciana.marcassa@ufsc.br)

#### **Sandra Luciana Dalmagro**

Doutora em Educação pela UFSC. Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Atua nas licenciaturas da UFSC na área de Organização Escolar. Na pós-graduação, vincula-se à linha Trabalho, Educação e Política, com estudos sobre escola, pedagogia socialista, movimentos sociais e educação. Integrante do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [sandradalmagro@yahoo.com.br](mailto:sandradalmagro@yahoo.com.br)

#### **Soraya Franzoni Conde**

Doutora em Educação pela UFSC. Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSC) e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS-UFSC). Atualmente é subcoordenadora do PPGE-UFSC, desenvolvendo estudos sobre os temas trabalho, educação, infância, cultura e mulheres no mundo do trabalho. Vice-líder do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [sorayafconde@gmail.com](mailto:sorayafconde@gmail.com)

## DEMAIS AUTORES

### Adriana D'Agostini

Doutora em Educação pela UFBA. Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Integrante do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: adridago@yahoo.com.br

### Camila Felipe Tonn

Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e mestre em Educação pela UFSC. É coordenadora do Ensino Médio integrado à Formação Técnica – SENAI – Unidade São José.

E-mail: camila.tonn@gmail.com

### Camila Siqueira Katrein

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bacharel em Direito pela mesma instituição. Mestre em Educação pela UFSC. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Integrante do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho.

E-mail: camilakatrein@hotmail.com

### Carmem Caroline Machado

Graduada em Pedagogia pela UFSC.

E-mail: carmemcarolinemachado@hotmail.com

### Carolina Incerti Somalo

Graduada em Serviço Social pela Universidad de la Republica (UdelaR) Uruguay. Mestre em Serviço Social pela UFSC. Docente do Departamento de Trabajo Social da FCS/UdelaR.

E-mail: carolina.incerti@gmail.com

### Célia Regina Vendramini

Doutora em Educação pela UFSCar. Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Integrante do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [celia.vendramini@ufsc.br](mailto:celia.vendramini@ufsc.br)

### Claudia Janet Catano Hoyos

Graduada em Sociologia pela Universidade de Antioquia – Colômbia e mestre em Educação pela UFSC. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Integrante do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [claudiajanetcatano@yahoo.com.ar](mailto:claudiajanetcatano@yahoo.com.ar)

### Deise Rateke

Doutora em Educação pela UFSC. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

E-mail: [d.rateke@gmail.com](mailto:d.rateke@gmail.com)

### Elisete Gesser Della Giustina Da Correggio

Graduada em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e mestre em Sociologia Política pela UFSC. Doutoranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Servidora pública com atuação na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e professora na EEB Simão Hess.

E-mail: [eliseteg@sed.sc.gov.br](mailto:eliseteg@sed.sc.gov.br)

### Fabiano Padilha da Silva

Graduado e licenciado em Ciências Sociais pela UFSC. Mestre em Educação pela UFSC. Professor de Sociologia da rede pública estadual de Santa Catarina.

E-mail: [fabianobreak@hotmail.com](mailto:fabianobreak@hotmail.com)

### Gilberto Nogara Junior

Licenciado em Pedagogia (com habilitação em Orientação Educacional) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e mestre em Educação pela UFSC. Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Integrante do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho.

E-mail: gilrassico@gmail.com.br

### Glademir Alves Trindade

Doutor em Educação pela UFSC. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

E-mail: trindade@utfpr.edu.br

### Henrique de Brito Espinosa

Licenciado em Educação Física pela UFSC.

E-mail: henrique\_hbe@hotmail.com

### Janaína Goulart Oliveira de Queiroz

Licenciada em Educação do Campo com ênfase nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias pela UFSC. Mestre em Educação pela UFSC.

E-mail: janaamora@hotmail.com

### Jéferson Silveira Dantas

Doutor em Educação pela UFSC. Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br

### Karina Strohhaecker Lisa Alcubierre

Pedagoga e mestre em Educação pela UFSC. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e mem-



bro do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Infância (UFSC), vinculado ao TMT.

E-mail: karinasla1983@gmail.com

### Larissa do Livramento Pereira

Graduada em História pela UFSC. Mestranda em Educação na UFSC.

E-mail: larissalivramentop@gmail.com

### Leticia Viglietti

Licenciada em Educação do Campo pela UFSC e mestre em Educação pela UFSC. Atua como docente de matemáticas no Ensino Médio da Universidade do Trabalho do Uruguai (CETP- ANEP).

E-mail: letviglietti@gmail.com

### Luana de Oliveira Padilha

Licenciada em Educação Física pela UFSC.

E-mail: luanna.oliveira@gmail.com

### Mauro Titton

Doutor em Educação pela UFSC. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

E-mail: maurotitton@gmail.com

### Patricia Buss

Licenciada em Educação Física pela UFSC e mestre em Educação pela UFSC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: patibuss@gmail.com.

### Rafael Márcio Kretzer

Licenciado em História pela UFSC. Mestrando em Educação na UFSC.

E-mail: rafakretzer@hotmail.com

Valéria Gontarczyk

Licenciada em História pela UFSC.

E-mail: [valeria-czyk@hotmail.com](mailto:valeria-czyk@hotmail.com)

### **Luciana Pedrosa Marcassa**

Doutora em Educação pela Unicamp.  
Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Trabalha e estuda a formação de professores de Educação Física e também as políticas educacionais para a Educação Básica, com enfoque na relação juventude, trabalho e educação. É líder do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [luciana.marcassa@ufsc.br](mailto:luciana.marcassa@ufsc.br)

### **Soraya Franzoni Conde**

Doutora em Educação pela UFSC.  
Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSC) e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS-UFSC). Atualmente é subcoordenadora do PPGE-UFSC, desenvolvendo estudos sobre trabalho, educação, infância, cultura e mulheres no mundo do trabalho. Vice-líder do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [sorayafconde@gmail.com](mailto:sorayafconde@gmail.com)

### **Sandra Luciana Dalmagro**

Doutora em Educação pela UFSC.  
Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Atua nas licenciaturas da UFSC na área de Organização Escolar. Na pós-graduação, vincula-se à linha Trabalho, Educação e Política, com estudos sobre escola, pedagogia socialista, movimentos sociais e educação. Integrante do TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (CNPq).

E-mail: [sandradalmagro@yahoo.com.br](mailto:sandradalmagro@yahoo.com.br)

O livro é resultado de uma pesquisa coletiva desenvolvida pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) junto a 11 escolas no entorno do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis. Seus autores interrogaram questões atuais da relação entre infância, juventude, trabalho e escola em um contexto de consolidação do padrão de acumulação flexível do capital, quando novas formas de exploração do trabalho são requeridas, subordinando a formação escolar e cultural da infância e da juventude aos seus ditames. A relação com a escola, em especial da juventude pobre das cidades, torna-se cada vez mais conflituosa, desinteressante, transitória e descontínua. O processo de escolarização é atravessado pelas exigências da dupla jornada de trabalho e estudo, pelas condições aviltantes de trabalho dos professores, a desestruturação das escolas públicas e, sobretudo, as determinações de uma vida marcada pela provisoriade e por projetos frequentemente suspensos.



Assim, a Brasileira de Letras  
ISBN 978-85-02-06287-3

01703-2602-0373-03