

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL

FERNANDA LUIZA DA COSTA

**BUSCA ATIVA E APOIO AO RETORNO E À PERMANÊNCIA DE
JOVENS À/NA ESCOLA NO CONTEXTO (PÓS) PANDÊMICO**

SÃO CARLOS - SP

2024

FERNANDA LUIZA DA COSTA

**BUSCA ATIVA E APOIO AO RETORNO E À PERMANÊNCIA DE JOVENS À/NA
ESCOLA NO CONTEXTO (PÓS) PANDÊMICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Terapia
Ocupacional da Universidade Federal de
São Carlos, para obtenção do título de
bacharel em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Ana Paula Serrata
Malfitano

SÃO CARLOS - SP

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, onde encontro alívio, abrigo e força, e que me sustentou em cada passo dessa jornada. À Nossa Senhora, minha Mãezinha, e a Santo Expedito, meu padroeiro e intercessor, por tantas graças recebidas.

Aos meus pais, Ana Paula Picinin da Costa e Luis Carlos Ferreira da Costa, que nunca mediram esforços para que a vida fosse mais leve para mim e meus irmãos, mas que, igualmente, nos ensinaram e encorajaram a ir à luta, que também nos ensina e nos constroi. Se não fosse por vocês, esse sonho não teria se tornado realidade.

À minha irmã, Amanda, que me acompanha desde o início da vida, e que também me acompanhou, apoiou e incentivou durante esse processo. Além disso, me presenteou com a alegria de ser tia e “dinda” da Alice, e hoje gera em seu ventre o pequeno Antônio. Ao meu irmão Pedro, meu “gêmeo” mais novo, com quem tanto compartilhei ao longo da vida. Com vocês aprendi a viver sem pressa, a admirar os detalhes do dia a dia, e tantas outras lições que mudaram meu coração e apoiam minha jornada.

Aos meus avós Maria (in memoriam), Lucia, Fideni (in memoriam) e Paulo, que, com suas histórias e lutas, teceram um caminho de possibilidades para seus descendentes. Vocês foram para mim fonte de inspiração, amor e apoio.

À minha tia materna Sandra, que me apoiou em diversas etapas, desde a confecção de fantasia para festas até sua presença nas primeiras fileiras no dia da apresentação deste trabalho, sempre me incentivando. Ao meu tio Clever e aos meus primos Vitor Hugo e Cleber Felipe, que me fortaleceram e apoiaram ao longo desse processo. E a todos os outros familiares que estiveram presentes.

Ao meu companheiro Gustavo, que me acolheu em momentos em que nem eu mesma consegui. Meu incentivador e apoiador do início ao fim da graduação, você me acalmou nos dias difíceis e pesados, comemorou comigo cada conquista e me proporciona um amor tranquilo, gentil e paciente.

Ao meu “cãopanheiro” Theo, que secou muitas lágrimas com seus “lambeijos” e, durante nossos passeios, me reconectou com a vida e a natureza, pausando a correria dos fins de semestre.

Às minhas amigas de curso, “TOs Unidas”, que trouxeram novos sentidos aos meus

dias e redefiniram o que eu entendia por pertencimento, cumplicidade e afeto. Às minhas amigas que me acompanharam desde a infância e adolescência, especialmente Ana Carolina, cuja trajetória admiro e me inspiro. Quem permaneceu nos diferentes ciclos da vida, compartilhando confidências, risadas, desabafos, conquistas e tudo o que é possível.

Ao núcleo METUIA/UFSCar, discentes e docentes que me encorajaram, apoiaram e incentivaram. Aos moradores e moradoras do território onde esse estudo foi realizado, especialmente às juventudes que participaram compartilhando suas histórias, vivências e afetos. Vocês transformaram minha trajetória e me ensinaram muito sobre ser TO.

À minha orientadora Ana, de quem, antes de ser orientanda, fui e permaneço sendo uma grande admiradora. Agradeço por cada encontro, pelas trocas, por acreditar em mim e por me ensinar tanto, sobre terapia ocupacional, mas também sobre relações, sobre a vida e sobre tantas outras coisas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por me permitir realizar esse estudo com incentivo financeiro.

RESUMO

A evasão escolar é uma problemática persistente na Educação Básica brasileira, particularmente entre adolescentes e jovens de escolas públicas, agravada com a pandemia de CoVID-19. A criação de estratégias que possam lidar com isso pode contribuir para subsidiar políticas públicas que fomentem o retorno e a permanência escolar, além de fortalecer a cidadania, a participação social e a democratização no país. Esta proposta compõe um projeto mais amplo em desenvolvimento, que tem realizado a busca ativa de jovens que têm enfrentado dificuldades para completarem sua trajetória escolar na Educação Básica em diferentes cidades brasileiras, com vistas a que permaneçam na escola. Foi utilizado um banco de dados acerca de estudantes que evadiram ou estão em risco de evasão, construído junto às escolas públicas de São Carlos, SP, complementado por outras estratégias que identificam jovens não incluídos nessas estatísticas. Com base nesses dados, entramos em contato com alguns jovens para entender as razões por trás da evasão escolar. Esse processo envolveu o estabelecimento de relações dialógicas, com o objetivo de nos aproximarmos e apreender suas demandas, de forma individual e/ou coletiva. Além disso, foram realizadas entrevistas com os jovens e o Acompanhamento Singular e Territorial, uma metodologia da terapia ocupacional social, com o intuito de identificar as necessidades específicas de cada jovem e tecer possibilidades de retorno à escola. O acompanhamento foi efetivado com três jovens, com o objetivo de entender os motivos que levaram ao abandono escolar e os fortalecer e apoiar para seu enfrentamento. Uma adolescente foi acompanhada por cerca de dez meses e conseguiu retornar ao ensino regular, com o apoio da equipe do Metuia-UFSCar. No entanto, após pouco mais de três meses, ela enfrentou novas dificuldades para permanecer na escola e evadiu novamente. Outros dois jovens foram acompanhados por cerca de seis meses; um deles ingressou na Educação de Jovens e Adultos, enquanto o outro ainda enfrenta limites para retomar seus estudos. A compreensão do contexto social, histórico, econômico e político em que as juventudes contemporâneas estão inseridas revela que as contradições em torno dos fenômenos sociais resultam em fatores impeditivos para o acesso a seus direitos, incluindo à educação. Somado a isso, os valores atuais e o individualismo nas relações sociais também dificultam a permanência no contexto escolar. É essencial garantir espaços que proporcionem às juventudes reflexões sobre os múltiplos atravessamentos vivenciados, individual e coletivamente, e reconhecer o potencial da escola para a consecução de tal princípio, apesar das fragilidades ainda presentes. Também é de suma importância discutir temas como solidariedade e respeito, juntamente com o que, intencionalmente, a escola pode fazer por meio de intervenções coletivas, para evitar que situações como a violência escolar sejam tratadas de forma individualizada. Evidencia-se a importância de discutir o funcionamento das escolas e as estratégias que estão sendo ou podem ser implementadas para lidar com questões como violência escolar, evasão, dificuldade de permanência, dificuldades de aprendizagem e formatos de avaliação. A escola deve, de forma planejada, especialmente através de intervenções coletivas, favorecer que o ambiente seja mais atrativo, solidário e respeitoso, não apenas facilitando o retorno dos/as estudantes, mas também garantindo sua permanência.

Palavras-Chave: Juventudes; Educação; Evasão Escolar; Rede Social de Suporte; Comunidade.

ABSTRACT

School dropout is a persistent issue in the Brazilian Elementary School System, particularly among adolescents and young people in public schools, escalated by the COVID-19 pandemic. The development of strategies to address this issue can contribute to public policies that promote school return and retention, as well as strengthen citizenship, social participation, and democratization in the country. This study is part of a broader ongoing project that actively seeks out young people who have faced difficulties completing their educational journeys in Elementary Schools across different Brazilian cities, aiming to keep them in school. A database was utilized regarding students who have dropped out or are at risk of dropping out, constructed in collaboration with public schools in São Carlos, SP, Brazil, and supplemented by other strategies to identify young people not included in these statistics. Based on this data, we contacted some young people to understand their reasons behind school dropout. This process involved establishing dialogical relationships to get closer to and grasp their individual and/or collective demands. Additionally, interviews were conducted with the young people, along with Individual and Territorial Follow-Up, a methodology from social occupational therapy, to identify the specific needs of each young person and create pathways for their return to school. The follow-up was carried out with three young individuals, aiming to understand the reasons for their school abandonment and to empower and support them in facing these challenges. One adolescent was supported for ten months and managed to return to the regular education system with the help of the Metuia-UFSCar team. However, after just over three months, she faced new difficulties in remaining in school and dropped out again. Two other young boys were supported for six months; one enrolled in the Youth and Adult Education System, while the other continues to face barriers in resuming their studies. Understanding the social, historical, economic, and political context in which contemporary youth are situated reveals contradictions surrounding social phenomena that lead to barriers preventing access to their rights, including education. Furthermore, current values and individualism in social relationships also hinder school retention. It is essential to ensure spaces that provide youth with reflections on the multiple intersections they experience, both individually and collectively, and to recognize the school's potential in achieving this principle, despite existing fragilities. It is also crucial to discuss themes such as solidarity and respect, alongside what schools can intentionally do through collective interventions to prevent situations like school violence from being addressed in an individualized manner. The importance of discussing how schools operate and the strategies that are or can be implemented to address issues such as school violence, dropout, retention difficulties, learning challenges, and assessment formats is evident. Schools must, in a planned manner—especially through collective interventions—, create a more attractive, supportive, and respectful environment, not only facilitating the return of students but also ensuring their retention.

Keywords: Youth; Education; School Dropout; Support Social Network; Community..

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1.1. Pandemia de CoVID-19, desigualdade social e evasão escolar: implicações na atualidade	5
1.2. Escola: contexto de acesso a direitos	8
1.3. Multiplicidade das juventudes	10
OBJETIVOS	11
2.1. Objetivo Geral	11
2.2. Objetivo específico	11
MÉTODO	12
RESULTADOS E DISCUSSÃO	14
4.1. Histórias que se conectam	14
4.2. Manu: novas tentativas de um recomeço	14
4.3. Henrique: enfrentamentos diários das contradições experienciadas	26
4.4. Gui: o desafio de projetar em meio às inconstâncias	38
DISCUSSÃO	50
5.1 Juventudes e contemporaneidade: marcas do neoliberalismo	50
5.2. Violência no contexto escolar: intervenção e transformação coletiva	58
5.3 Condições econômicas e a impossibilidade da vida	65
CONCLUSÕES	68
ASPECTOS ÉTICOS	71
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

Com base em referenciais teórico-metodológicos que fundamentam práticas profissionais direcionadas a sujeitos e grupos que vivenciam limites no exercício de seu direito à participação social, a terapia ocupacional tem realizado contribuições no setor da educação desde o início de sua inserção no campo social, na década de 1970, e das intervenções iniciais do à época nomeado Projeto METUIA (atualmente Rede Metuia), no início dos anos 2000 (LOPES; BORBA, 2022a; LOPES et al., 2021).

Ao longo de sua trajetória, o núcleo UFSCar da Rede Metuia - Terapia Ocupacional Social¹ tem priorizado as interfaces com a área de Educação, com foco na Escola Pública e nas Juventudes Populares - em sua múltipla diversidade cultural, étnica, de identidade de gênero, e tantas outras pluralidades. Embasa-se em estudos que as articulam à questão social e busca a criação de estratégias, recursos e tecnologias para ações de cuidado na dimensão social (LOPES; BORBA, 2022a; LOPES; SILVA; BORBA, 2021; LOPES; MALFITANO, 2021, 2023; LOPES et al., 2021).

A terapia ocupacional tem um longo histórico de atuação no setor de educação, contudo o reconhecimento formal do "contexto escolar" como uma especialidade dentro da área só ocorreu em 2018, com a regulamentação publicada pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) por meio da Resolução nº 500 (COFFITO, 2018). Nesse mesmo ano, surge e se fortalece a ênfase na articulação de estudos, pesquisas e discussões sobre a proposição do conceito de inclusão radical na educação, promovido por pesquisadoras da Rede Metuia (LOPES; BORBA, 2022a). Fundamentadas em referenciais teórico-práticos que datam do final da década de 1990, se baseiam em reflexões que visam ampliar as demandas que a escola apresenta à profissão, assim como os públicos que podem e devem ser beneficiados pela atuação de terapeutas ocupacionais

¹ O Projeto Metuia - Grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes, jovens e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte - foi importante articulador de ações e reflexões acerca da terapia ocupacional social e da terapia ocupacional no campo social. Criado em 1998 por docentes da área de terapia ocupacional da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sua proposta tem sido a de desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em Terapia Ocupacional Social, conforme prevê o Programa METUIA – Terapia Ocupacional Social do DTO/UFSCar, desde 2000. Em 2019, com sua ampliação, passou a denominar-se Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social tendo atualmente sete núcleos ativos em diferentes regiões do Brasil, o da UFSCar, em São Carlos (SP), o da USP, em São Paulo (SP), o da Universidade Federal de São Paulo, em Santos (SP), o da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória (ES), o da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (PB), o da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, em Maceió (AL) e o da Universidade de Brasília, em Ceilândia (DF). No exterior estão em funcionamento os núcleos em Moçambique, no Instituto Superior de Ciências de Saúde, e na França, no Etablissement Public de Santé Ville-Evrard. De maneira não nucleada, outras/os pesquisadoras/es e profissionais também participam dessa rede.

no contexto escolar, inviabilizados em uma lógica tradicionalmente restrita à infância, às pessoas com deficiência e à educação especial (LOPES; BORBA, 2022a); o enfoque se volta a todas crianças e jovens, compreendendo o ambiente escolar como prioritário em suas vivências cotidianas, especialmente de sociabilidade.

Segundo Lopes e Borba (2022a), o deslocamento sensível das conformidades presentes na sociedade e do *status quo*, bem como a problematização de todo enredamento das ações e relações no ambiente escolar, das políticas educacionais, das estruturas institucionais, técnicas e político-administrativas, assim como dos impactos nas experiências de seus trabalhadores e destinatários, possibilita caminhos para que se pense a promoção de cuidado a partir de uma perspectiva social. Embora o conceito de cuidado possa ser definido de diversas maneiras, é frequentemente associado ao setor da saúde. No entanto, os estudos sociológicos demonstram que extrapola esse campo (CONTATORE; MALFITANO; BARROS, 2019) exigindo a compreensão do cuidado em uma perspectiva “sócio+lógica” (CONTATORE; MALFITANO; BARROS, 2017, p.553). Essa abordagem abrange áreas como a educação e o social, deslocando a centralidade das abordagens biomédicas como referência para a realização das ações técnicas de cuidado (FINE, 2005; LOPES et al., 2021).

Defende-se aqui que a escola pode ser promotora de cuidados. Entende-se cuidado como ações que apoiam e dão suporte para a vida em sociedade (CONTATORE; MALFITANO; BARROS, 2017), para que esta ocorra de maneira mais participativa e democrática (TRONTO, 2007; LOPES et al., 2021). Nesse sentido, torna-se possível o desenvolvimento de ações profissionais que respondam às demandas que surgem no que tange à noção de cidadania: promoção de saúde, inserção e participação social, valorização dos saberes populares, garantia de acesso aos direitos, justiça social e respeito à diversidade. Além disso, essa perspectiva considera a complexidade do conjunto de processos que mantêm a vida (CONTATORE; MALFITANO; BARROS, 2017) e as contribuições possíveis para que aconteça com dignidade.

A compreensão do sujeito como ser individual também perpassa pelo não negligenciamento da dimensão social e das opressões cotidianas que vivenciam, advindas de realidades atravessadas pela vulnerabilidade social, econômica e cultural. Os princípios sociológicos, filosóficos e históricos da educação auxiliaram no reposicionamento da terapia ocupacional no contexto educacional e no apoio a esses diferentes indivíduos que requerem o direito à educação, o acesso à escola e aos seus processos (LOPES; BORBA, 2022a). Uma vez comprometida com referenciais teórico-metodológicos das ciências

humanas e sociais, a ação profissional da terapia ocupacional permite, para além de uma análise crítica dos processos de limitações na participação social e de dificuldades e/ou prejuízos no acesso aos direitos fundamentais, como a educação, o desenvolvimento de aportes para se pensar e anunciar possibilidades e ações concretas de superação e sua transposição (FARIAS; LOPES, 2021), contribuindo nas reflexões de temas emergentes, como a evasão escolar no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Nessa perspectiva, a ação terapêutica-ocupacional social, fundamentada em contribuições trazidas pelas obras de estudiosos como Paulo Freire, tende a assumir um compromisso ético-político, um posicionamento crítico-problematizador e uma ação baseada na democratização e no rigor técnico-científico (FARIAS; LOPES, 2020), reafirmando a centralidade da prática no sujeito, ativo no processo, e questionando normas que não dialogam com as suas necessidades reais.

No entanto, o que dificulta essa sustentação teórica é a necessidade de mobilização de recursos (financeiros e humanos) por parte de um Estado, no caso do Brasil, sustentado pelas contradições iminentes de seu modelo político-econômico, que colaboram para a exclusão de grande parte de sua população, sem a possibilidade de exercerem sua cidadania plena, como uma subcategoria de não merecedores de espaços e oportunidades (LOPES; BORBA, 2022a).

A defesa de uma inclusão radical de todos, sem exceção, na educação, perpassa por esse trabalho que transita entre o individual e o coletivo, e pelo compromisso ético-político que se volte para a garantia de acesso, permanência com qualidade, participação e aprendizado de todos. O envolvimento do terapeuta ocupacional com o cotidiano profissional potencializa sua capacidade de leitura da demanda e de ação frente ao que é apresentado, contribuindo para o processo de educação emancipatória de jovens que têm, entre as múltiplas rupturas vivenciadas, a exclusão escolar (LOPES; BORBA, 2022a).

Essa preocupação da profissão em lidar com desigualdades sociais e suas consequentes problemáticas parte de uma complexificação de questões e manifestações que, não raramente, a partir de uma abordagem simplista, são circunscritas ao indivíduo. A partir da afirmativa de que cotidianos são passíveis de transformações e do reconhecimento do terapeuta ocupacional como profissional competente para assumir a posição de agente articulador dessas mudanças (FARIAS; LOPES, 2020), essa práxis contribui para o fortalecimento do sujeito como protagonista desse processo de libertação social e coletiva das privações vivenciadas (FARIAS; LOPES, 2022), uma vez instigados à reflexão e problematização das condições e impedimentos experienciados.

Para a consecução de tal princípio, a ação terapêutica ocupacional utiliza, dentre outros recursos, das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos (LOPES et al., 2014; LOPES et al., 2021), que oportunizam a consolidação de espaços coletivos que podem fomentar práticas para a liberdade, uma vez que, constituído um ambiente seguro e acolhedor, de experimentação, de pertencimento, de diálogos e de trocas, potencializa-se uma construção conjunta e articulada pela “busca de ampliação de reconhecimento social do sujeito ou grupos” (FARIAS; LOPES, 2020, p. 1.351) e de construção de planos e projetos, mas também de soluções próprias e criativas para suas questões, sempre visando ao máximo envolvimento dos sujeitos nos processos (LOPES et al., 2011).

Nas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, as atividades, sobretudo grupais, mediam os processos de trabalho. Oportunizam a convivência e o estabelecimento de relações mais próximas, com a equipe técnica e com os pares, a apreensão de demandas e necessidades, o fortalecimento dos sujeitos, a experimentação, reflexão e aprendizagem, e a identificação dos possíveis acompanhamentos e encaminhamentos. Dentre as temáticas que podem surgir nesses encontros e que inspiram processos reflexivos, destacam-se: temas em torno da cidadania, dos direitos humanos e sociais, da vida em sociedade e suas implicações, dos projetos que possam se desenhar e das (re)interpretações das vivências cotidianas, da violência, do preconceito, entre outros (LOPES et al., 2011).

Diante disso, a ação terapêutica-ocupacional social, incluindo a desempenhada pela Rede Metuia junto a jovens de grupos populares, objetiva desempenhar o cuidado que transita entre o individual e o coletivo, o institucional e extra-institucional (aqui pensando na escola e no território/comunidade), e que compreende todo enredamento em torno da multiplicidade de possibilidades de vivências cotidianas concretas e da manutenção da vida humana, incluindo as contradições em torno dos fenômenos sociais (LOPES et al., 2021).

Dessa forma, em parceria com jovens, professores e gestores, temos contribuído para o enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia de CoVID-19, evidenciando-se, aos que se voltam para a escola pública no Brasil, a intensificação de um evento que não é novo: a evasão ou desistência escolar (SPOSITO, 1998).

1.1. Pandemia de CoVID-19, desigualdade social e evasão escolar: implicações na atualidade

A desistência escolar - do/a estudante em relação à escola e da escola em relação ao/a estudante -, também pode ser denominada evasão, abandono e fracasso escolar (LOPES et al., 2021) e remete ao processo em que o/a aluno/a se desvincula da escola, por razões diversas e múltiplas, tendo (mais) uma ruptura em sua rede social de suporte. Esse não pertencimento atinge, principalmente, públicos que têm suas vivências atravessadas por outras violações, às quais tendem a refletir em seu desempenho e permanência escolar.

Ainda na infância, a exclusão se manifesta marcadamente associada a diagnósticos de doenças ou deficiências. Enquanto entre adolescentes e jovens, há uma tendência predominante de associar comportamentos indisciplinados a atos infracionais, com condutas que fogem aos padrões enquadradas como ameaças à ordem social. As adolescências e juventudes de classes populares, majoritariamente constituídas por pessoas pobres e negras, frequentemente são submetidas a um aparato sociojurídico (BORBA; PEREIRA; LOPES, 2021; LOPES et al., 2021) e responsabilizados por um fenômeno social. Simultaneamente, são invisibilizados os diversos fatores que impedem ou limitam o acesso e permanência desses/as jovens no sistema educacional (LOPES et al., 2021).

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, 18% dos/as jovens entre 14 e 29 anos, equivalente a aproximadamente 53 milhões de pessoas, não haviam completado alguma etapa da escolarização, seja por desistência ou mesmo por nunca terem frequentado a escola (IBGE, 2022).

Os dados mais recentes divulgados pelo IBGE, referentes ao último trimestre de 2023, revelam que, em que pese um número relativamente alto de matriculados/as, especialmente na educação infantil e ensino fundamental – com 99,4% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos com matrículas ativas – essa taxa diminuiu no ensino médio, atingindo 91,9% para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos. Além disso, 25% desses jovens não estavam na série adequada para sua idade, indicando uma discrepância entre idade e série escolar, que pode ser atribuída a reprovações e/ou evasões ao longo de sua trajetória escolar (IBGE, 2024).

A suposta universalização do Ensino Fundamental não é uma realidade no Ensino Médio das escolas brasileiras. A principal motivação para essa discrepância reside na responsabilização dos/as jovens em relação às demandas cotidianas necessárias para sua sobrevivência e a de suas famílias: a necessidade de trabalhar ou procurar emprego para

suscitar economicamente seus lares, é comum a todos os gêneros, raças e regiões do país, e aparece como o principal fator para o abandono escolar; seguido pela falta de interesse em estudar. De forma mais expressiva para as mulheres, fatores como gravidez, responsabilização por afazeres domésticos ou cuidados com outras pessoas têm uma influência significativa (IBGE, 2022). Nota-se que, estar na escola, idealizar planos que envolvam e a criação de significados nesse contexto tornam-se secundários frente às demandas latentes, às determinações sociais e às variáveis contextuais que, no cotidiano, estão diretamente implicadas nas possibilidades de existência e participação social (FERNANDES et al., 2022). Esse cenário perpetua um ciclo de más condições de sobrevivência, subalternidade e pobreza (LOPES et al., 2021).

Um levantamento realizado pela Firjan-SESI mostra os graves impactos da evasão escolar no Brasil e evidencia sua correlação com a desigualdade social. Os dados demonstram que a evasão escolar não apenas intensifica as desigualdades sociais, afetando negativamente a qualificação profissional e a geração de renda, mas também que a magnitude desse problema é proporcional ao nível de vulnerabilidade da população. Entre a camada social mais pobre (os 20% mais baixos), apenas 46% dos/as jovens têm a probabilidade de concluir o Ensino Básico, enquanto na camada social mais rica (os 20% mais altos), 94% conclui o Ensino Médio (FIRJAN SESI, 2023, p. 102). Nessa direção, em uma análise mais histórico-contextualizada, Buffa (2012) argumenta que as desigualdades nas oportunidades educacionais estão profundamente interligadas com as condições sociais e de vida das pessoas.

As juventudes pobres enfrentam cotidianos atravessados por limitações e dificuldades de acessos aos direitos e ao exercício pleno da cidadania, consequência da ausência de estruturas que oportunizem a experimentação daquilo que deveria ser comum a todos/as os/as jovens. Consequentemente, há uma redução significativa no repertório de possibilidades para o desenvolvimento de uma participação social efetiva, caracterizada por processos de exploração, ausência de acesso a bens e equipamentos sociais e a sistemas de proteção. A combinação desses fatores estreita a circulação e as vivências relacionadas às aspirações pessoais, à autonomia e às oportunidades. Além disso, compromete o engajamento social, a consciência crítica, a capacidade de ação política e a articulação para a transformação social.

A pandemia de CoVID-19 e as medidas não farmacológicas de prevenção e controle da disseminação do vírus, com destaque para o distanciamento físico e a restrição de circulação, criaram um cenário de crise também na educação, mudando toda dinâmica

escolar, em princípio com o fechamento das escolas, seguido pela adoção do ensino remoto. Uma das consequências foi a falta de inclusão digital, uma vez que os desafios para acessar os equipamentos digitais e a internet eram maiores para as classes populares das escolas públicas, assim como a limitada disponibilidade de familiares para acompanharem e apoiarem os/as aluno/as em suas atividades, além de outros limitadores (MACEDO, 2021). Arelada a todas as implicações cotidianas vivenciadas frente à essa crise sanitária, econômica, política e social, as dificuldades que estreitam a vida dos sujeitos e que envolvem o acesso e permanência à/na escola foram agravadas (CEPAL, 2020; FARIAS, LEITE JR., 2021; FARIAS, LOPES, 2022).

De acordo com Moraes (2024), para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o ambiente escolar ultrapassa o âmbito educacional, representando um espaço que também oferece possibilidades de acesso à nutrição e proteção. A autora destaca o papel fundamental da escola na identificação e, conseqüentemente, nas denúncias de situações de violência. Nessas circunstâncias, estar fora da escola, restrito ao ambiente familiar, também implica uma exposição maior a fatores de risco, como a violência intrafamiliar e a insegurança alimentar.

Um estudo realizado pela UNICEF, em 2020, reuniu dados que revelaram que o abandono escolar de estudantes entre 6 e 17 anos atingiu 3,8% (1,38 milhão de crianças e jovens), enquanto o ano anterior chegou a 2%. Porém, apesar de 4,12 milhões (11,2%) estarem matriculados, não receberam atividades escolares, devido ao ensino remoto (UNICEF, 2021). Por outro lado, no mesmo ano o abandono escolar medido pelo Inep apresentou uma queda. Os pesquisadores da Firjan-SESI apontam que as conclusões podem apresentar divergências por razões ligadas ao período atípico que vivíamos: “houve orientação de muitas secretarias estaduais para que as escolas não [...] registrassem abandono em razão das dificuldades para implementação do ensino remoto e do acompanhamento acadêmico dos estudantes”. Por isso, consideram que o impacto da pandemia no abandono e na evasão escolar ainda pode ser subestimado por alguns gestores públicos (FIRJAN SESI, 2023, p.18).

O retorno gradual das aulas presenciais em todo o país exigiu uma reestruturação significativa das escolas frente aos novos desafios, incluindo a readaptação de toda comunidade escolar, novas metodologias em sala de aula, dificuldades de concentração, fragilidades na sociabilidade e no estabelecimento/manutenção de relações entre os/as estudantes. Além disso, houve prejuízos na saúde mental destes e lacunas na aprendizagem decorrentes do afastamento do espaço físico escolar e das dificuldades com o ensino

remoto, entre outros (SOUSA et al., 2022). Esses fatores também desencadearam uma série de questionamentos por parte dos/as jovens acerca, refletindo sobre a relação da escola com seus planos futuros, a necessidade de deixar um emprego e abdicar de um retorno financeiro, as possibilidades que a escola pode oferecer e o apoio que podem (ou não) encontrar, entre outros fatores que podem incentivar ou inibir/dificultar esse retorno.

Considerando esses dados, que evidenciam um contexto de crise econômica, social e política agravado pela pandemia de CoViD-19, está sendo realizado, por meio de um projeto de pesquisa temático, um levantamento para melhor compreender os/as jovens que estão fora das escolas e suas razões. A partir dessas informações, intenciona-se propor ações colaborativas com o setor da educação para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais intensificadas durante esse período.

1.2. Escola: contexto de acesso a direitos

Tem-se na escola um contexto de acesso a direitos fundamentais, portanto, imprescindível para o desenvolvimento humano pleno. Há diversas legislações nacionais que versam e complementam o tema. Especificamente, a Constituição de 1988, considerada o marco da retomada do período democrático do Brasil, dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

A defesa da educação como dever do Estado e direito de todo cidadão, bem como a concepção da pedagogia como saber estritamente relacionado à crença na viabilidade e educabilidade da condição humana, partem de uma inspiração no humanismo social e pedagógico e de lutas políticas pela escola e pela educação (ARROYO, 2015). O acesso à escola e seus processos possibilita a vivência de sociabilidade, de convivência, de aquisição cultural e econômica, de construção de planos e projetos futuros, bem como a promoção de processos de ensino e aprendizagem para a formação de sujeitos críticos e bem informados. Arroyo (2015), pontua que, o que se tem notado na agenda política e pedagógica, e mesmo nos currículos de formação de seus educadores, é uma pouca aproximação com as trajetórias reais dos educandos, dificultando que se possa junto a eles compreendê-las, questioná-las e transformá-las.

Em um levantamento realizado pela UNICEF, em 2022, foram feitas entrevistas com 1.100 crianças e jovens (entre 11 e 19 anos), 79% pertencente às classes sociais C, D ou E, estudantes da rede pública de ensino ou que não completaram o Ensino Médio, e atualmente

não estão frequentando a escola. Ao serem questionados acerca de sua percepção sobre o quanto a escola, incluindo os professores/as, coordenadores/as e diretor(a), sabem sobre sua realidade, no que diz respeito à sua vida e de sua família, 52% disseram que sabem pouco, e 33% responderam que a escola não sabe nada sobre sua realidade (UNICEF, 2022).

Portanto, para que se pense uma educação transformadora, que, segundo Gadotti (1996), inspirado nas obras de Paulo Freire, tem o potencial de mudar radicalmente a realidade, de torná-la mais humana, com os sujeitos ativos na construção de sua história, o princípio é o acesso do indivíduo à educação, para que esta seja uma oportunidade real de se fortalecer e compreender o seu papel de agente transformador diante da própria realidade. E ainda, estando na escola, que este ambiente possa deslocar a centralidade de rituais pedagógicos meritocráticos, de avaliação, julgamento e reprovação, e de priorização de conceituações, para que se aproxime de conteúdos e conhecimentos informados pelas práticas sociais, que possibilitem a criticidade, a participação efetiva e a formação de cidadãos questionadores e reflexivos (ARROYO, 2015).

Espera-se que os/as alunos/as se adaptem a escola, quando a escola deveria se adaptar aos/as alunos/as e ser capaz de compreender sua diversidade. A escola deveria possibilitar processos de formação para todos os sujeitos que a requeiram, valorizando e incorporando seus saberes e vivências plurais, em uma pedagogia que se afasta do lugar de exclusão, de opressão, de segregação e se aproxima de uma pedagogia de resistência e de libertação, que dialoga com a realidade dos sujeitos, especialmente dos mais vulneráveis, e com as tensões do contexto social (ARROYO, 2015).

Uma vez que a necessidade de trabalhar é um fator importante que resulta na interrupção dos estudos, coloca-se como um desafio fazer emergir nos jovens a perspectiva de continuarem estudando (seja a finalização na escola, ou a continuação em uma universidade) para uma futura inserção produtiva no mercado de trabalho, com melhores oportunidades e remunerações e com maior chance de formalização, uma vez que tendem a responder mais prontamente às demandas latentes, que são urgentes e atuais (FIRJAN-SESI, 2023), e a remuneração representa sobrevivência. Porém, sabe-se que a partir da conclusão da Educação Básica se torna possível, por mais que ainda com muitas dificuldades em nosso país, alguma ascensão financeira, alguma possibilidade de mobilidade social e maiores chances de ingresso no mercado de trabalho.

A escola também é um contexto de diversidade e de convivência com as diferenças. Possibilita encontros, ampliação de redes sociais de suporte e de vínculos, desenvolvimento de habilidades sociais, participação coletiva. Justamente por ser um lugar de convívio, se

torna um espaço potencial para conflitos, que são esperados e podem ser positivos se forem devidamente mediados e administrados, resultando em debates de diferentes opiniões e pontos de vista, momentos de criticidade e questionamentos e práticas reflexivas. Oportunizar o estar e fazer junto, experimentação que envolve diferentes pessoas, favorece a criação de laços de amizade, que podem fortalecer o interesse em estar na escola, principal espaço de sociabilidade dos/as jovens (OLIVEIRA; MARTINS; MACHADO, 2020).

1.3. Multiplicidade das juventudes

No Brasil, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) determina os direitos dos/as jovens, por meio dos princípios e das diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), e delinea um recorte etário entre 15 e 29 anos de idade para definir esse público. No entanto, a literatura aponta para uma construção social do conceito de juventudes, assinalando sua multiplicidade e consubstancialidades e os marcadores sociais que atuam neste período da vida, bem como a importância da construção de políticas específicas para este público (ANHAS, CASTRO-SILVA, 2018; DAYRELL, 2007; GARBIN, PRATES, 2017; BARREIRO, MALFITANO, 2017). Tal multiplicidade é necessária “numa tentativa de superar a recorrente homogeneização dos jovens brasileiros contidas nas leis e programas governamentais” (ANHAS, CASTRO-SILVA, p. 2928, 2018).

O conceito de juventudes (no plural) carrega em si as diferentes possibilidades de existência da população jovem, tão diversa quanto seus contextos, realidades e percurso individual e coletivo (BOURDIEU, 1983). Essa compreensão das diversas possibilidades de ser jovem, bem como das limitações em torno dessa experimentação, devido aos atravessamentos das trajetórias vividas, em geral muito relacionados à classe social, adicionada à consubstancialidade de demais marcadores sociais da diferença; é possível a partir da consideração das dimensões social, cultural, econômica e outras (FREITAS, 2005). Experimentar o ser jovem, em suas múltiplas formas, na sociedade brasileira, é um dos vários direitos negados às juventudes pobres (SILVA, MALFITANO, 2021), o qual pode ser associado à ociosidade e desresponsabilização frente às incumbências que lhes são atribuídas desde muito cedo, incluindo as que dizem respeito às condições materiais da vida.

As juventudes populares, em sua maioria da periferia e negros, compõem a parcela da população que teve adiada sua entrada nos processos de ensino e que sofre com a escassez de política pública e de recursos que proporcionem um viver digno. Coletivos que desde o início da vida são submetidos a processos de desumanização, que lutam pela sobrevivência, vivenciam lutas internas, são educados e fazem escolhas morais nos limites sub-humanos a

que são impostos, acompanhados por experiências dolorosas e frustrantes (ARROYO, 2015).

Os adolescentes e jovens que vivenciam dificuldades em sua permanência na trajetória escolar podem experienciar, não apenas no que diz respeito ao âmbito institucional, mas também extra-institucional, limitações e impedimentos no acesso aos direitos, participação social e cidadania, muito anteriores à evasão escolar, bem como do contexto (pós) pandêmico. Contudo, desde o início da pandemia de CoVID-19, populações que já sofriam diversas restrições, tiveram agravados prejuízos e rupturas em seus cotidianos.

Mesmo diante de vivências atravessadas por violações, da sociedade, do Estado, da justiça, dos órgãos repressivos, as visões negativas se voltam para eles, os estigmatizando enquanto violentos, ameaçadores da ordem, delinquentes, perigosos, inviáveis, ineducáveis e, portanto, entregues ao poder punitivo estatal, à repressão policial, às condenações da justiça e aos espaços de privação de liberdade, sendo estes reconhecidos como seus lugares, e não a escola, que por sua vez, não deu conta de moralizá-los, de humanizá-los (ARROYO, 2015). “Se, por um lado, os jovens são aqueles que estão mais vulneráveis à ocorrência de eventos violentos, por outro, dissemina-se a falsa representação de serem eles os que mais vitimizam a população em geral” (LOPES et al, 2008, p. 68). Em torno desse preconceito, o público jovem tem pouco reconhecidas suas questões que demandam atenção e as ações de cuidado direcionadas à eles se tornam, muitas vezes, inviabilizadas (BORBA et al, 2022).

OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Conhecer as razões da evasão escolar e traçar estratégias participativas junto aos/às jovens para o retorno à escola.

2.2. Objetivo específico

Realizar o Acompanhamento Singular e Territorial de diferentes jovens, por meio de ações em terapia ocupacional social.

MÉTODO

Este estudo é um subprojeto integrante do projeto de pesquisa temático “Cuidado ativo e democrático: subsídios teórico-práticos para a implementação de políticas de apoio ao retorno dos/as jovens à escola no contexto (pós)pandêmico”, envolvendo pesquisadores/as da Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social, de Santos/SP, João Pessoa/PB, Brasília/DF e São Carlos/SP (LOPES et al., 2021). As ações deste projeto têm sido direcionadas à compreensão das razões que refletem na ocorrência da evasão e/ou desistência escolar, sendo realizadas em um dos bairros mais pobres de cada um desses municípios. O projeto temático foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

A escolha metodológica deste estudo foi fundamentada na realização do Acompanhamento Singular e Territorial, utilizado na Terapia Ocupacional Social como estratégia para estar junto aos/às jovens pelos seus territórios. Essa metodologia oportuniza “uma percepção e interação mais real do cotidiano e contexto de vida dos indivíduos, interconectando suas histórias e percursos, sua situação atual e sua rede de relações” (LOPES et al., 2014, p. 597). Dessa forma, busca-se promover a reflexão sobre os processos de evasão por meio da compreensão do contexto de vida do sujeito, traçando estratégias conjuntas que identifiquem e incentivem possibilidades de superar as condições que o destituem do acesso e permanência no sistema educacional.

O projeto amplo ao qual esta proposta está vinculada tem auxiliado à gestão das escolas acompanhadas, pertencentes ao município de São Carlos, SP², na busca ativa dos/as jovens que evadiram da escola, através de contatos telefônicos e abordagens individuais em domicílio, compondo um banco de dados acerca dos/as alunos/as evadidos/as ou em situação de evasão.

Além das estratégias diretamente relacionadas às escolas, constatou-se outras possibilidades de identificação e aproximação de/com alguns jovens evadidos, que não estão registrados nas estatísticas apresentadas pela escola. Para isso, foram utilizadas atividades e oficinas promovidas pela equipe de extensão do Núcleo METUIA/UFSCar em um equipamento destinado ao público juvenil, denominado Centro da Juventude (CJ), o qual abriga atividades de extensão da Equipe METUIA/UFSCar desde a elaboração de seu

² A saber: E.E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes; E.E. Professora Maria Ramos; E.E. Professor João Batista Gasparin; E.E. Luiz Viviani Filho; E. E. Prof. Marivaldo Carlos Degan; E. E. Prof. José Juliano Neto, E.E. Sebastião de Oliveira Rocha; E.E. Conde do Pinhal e E. E. Prof. Aduar Kemell Dibo. Tratam-se de escolas com relações pré-estabelecidas com suas gestões e também com os/as estudantes, que podem auxiliar na busca ativa dos colegas que não estão frequentando as aulas.

projeto político e pedagógico para sua reinauguração, em 2008. Refere-se a um espaço que objetiva favorecer o acesso a atividades de esporte e lazer, direcionadas, primariamente, a adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. O CJ se configura como um espaço de convivência aberto à comunidade, oferecendo também ações voltadas para outras faixas etárias (MARINHO; LOPES, 2019).

A partir do convite para participação nas Oficinas, realizadas semanalmente no período da tarde, e do envolvimento com o território em que vivem e com atividades nele desenvolvidas, investimos nas relações construídas nesses espaços e nas trocas proporcionadas pela disponibilidade para estar e fazer junto, elegendo, assim, três jovens para a consecução do Acompanhamento Singular e Territorial. O estabelecimento de uma relação dialógica de confiança, visando à garantia de oferta de ações de cuidado, potencializou a criação de um ambiente seguro e acolhedor.

O Centro da Juventude desempenhou um papel crucial no estabelecimento e/ou manutenção dos acompanhamentos propostos, funcionando como um facilitador para a construção e o fortalecimento das relações e para a efetivação dos encontros, sendo o local onde muitos deles aconteceram. As interações aconteceram tanto através da participação dos jovens nas atividades propostas pelo projeto de extensão quanto pelos diálogos proporcionados naquele espaço.

Especificamente, dois dos jovens foram identificados a partir das informações organizadas pela escola, sendo uma jovem considerada como aluna evadida e um jovem como aluno transferido. O terceiro jovem não foi mencionado nas listas disponibilizadas, sendo que ele próprio nos informou que não estava frequentando a escola.

Os critérios para a escolha dos jovens foram: o vínculo construído, que propiciava uma abertura maior para que contassem de suas experiências e histórias de vida; a disponibilidade para dialogar sobre assuntos relacionados ao processo de evasão escolar; o interesse em pensar possibilidades para seu retorno à escola; a fragilidade na comunicação com as escolas, bem como a identificação de rompimentos ou vulnerabilidades em suas redes de apoio, que dificultava a efetivação dessa e de outras ações relacionadas à sua inserção e participação social.

Para tanto, tomou-se os pressupostos teóricos e metodológicos da terapia ocupacional social (BARROS et al., 2002; LOPES; MALFITANO, 2016, 2023), bem como suas tecnologias sociais (LOPES et al., 2014, 2021) e as dimensões transversais que as perpassam (PAN, 2019). Esses referenciais orientaram os encaminhamentos realizados após os contatos prévios nas etapas anteriores relacionadas às ações de extensão e pesquisa.

Conjuntamente ao acompanhamento dos jovens, foram realizadas entrevistas com eles, enfocando suas trajetórias escolares, razões pela evasão, demandas atuais e possibilidades para o retorno e permanência na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Histórias que se conectam

Os três jovens participantes foram acompanhados por um período de 6 a 10 meses. Todos residem em um mesmo bairro periférico de São Carlos, SP, e enfrentam as implicações sociais, políticas e econômicas associadas a essa realidade. Além disso, possuem idades próximas e frequentaram a mesma escola durante o Ensino Fundamental I, o que proporcionou algum nível de convivência e trocas anteriores aos acompanhamentos e à participação nas atividades do projeto de extensão desenvolvidas pelo Núcleo METUIA/UFSCar.

É importante ressaltar que todos os nomes mencionados aqui são fictícios e foram escolhidos pelos próprios jovens. Assim, nos tópicos seguintes, dedicamo-nos a explorar parte da história de vida, das vivências e dinâmicas experienciadas, bem como da trajetória escolar de Manu, Henrique e Gui. As informações acessadas tanto pela disponibilidade para estarmos juntos em seu cotidiano quanto pelas entrevistas realizadas se entrelaçam nas narrativas a seguir. A partir do tópico 5, realizamos a discussão de temáticas que emergiram a partir delas.

4.2. Manu: novas tentativas de um recomeço

Manu foi identificada em uma lista disponibilizada pela escola como ex-aluna evadida do 9º ano do Ensino Fundamental, no início de 2022, primeira vez em que desistiu de dar continuidade aos seus estudos. Como parte das ações do projeto geral que esta proposta se insere, aplicou-se um questionário a adolescente, quando revelou o interesse em dialogar sobre a temática e explorar possibilidades para seu retorno à escola.

Após a conclusão daquelas ações, continuamos a aproximação com Manu, uma adolescente de 16 anos que mora com o pai e a avó paterna, a quem foi atribuída sua tutela. Inicialmente, Manu demonstrou timidez, mas suas expressões e posturas mostraram abertura para nos aproximarmos. Propusemos encontros semanais, às terças-feiras, com duração de cerca de 4 horas por dia, durante aproximadamente 10 meses. A proposta incluía a participação da adolescente nas atividades do projeto de extensão realizado no Centro da Juventude (CJ) pela equipe METUIA/UFSCar. O pai, apesar de hesitante, concordou, mas insistiu na imprescindibilidade de a adolescente ser acompanhada pela

equipe do Metuia desde a saída de casa até seu retorno.

O acompanhamento foi realizado prioritariamente de maneira presencial, incluindo mais de um encontro por semana e aos finais de semana, quando o contexto e/ou a adolescente demandavam. As estratégias incluíram visitas à casa de Manu, atividades no CJ, preponderantemente, e encontros em espaços do seu território, como praças públicas. Em algumas ocasiões, o contato era feito por mensagens e ligações, devido a ocorrências diversas ou por escolha da própria adolescente. O fortalecimento desse vínculo possibilitou que Manu se sentisse confortável para contar de suas experiências e história de vida, além de revelar a fragilidade de sua rede de apoio, o que dificultava a efetivação de ações relacionadas à sua inserção e participação social.

A jovem compartilhou que, do 1º ao 5º ano, estudou em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), que fica a cerca de 500 metros de sua casa. Os anos subsequentes, até o 9º, quando evadiu pela primeira vez, estudou em uma Escola Estadual localizada a uma distância semelhante.

Durante o Ensino Fundamental I, Manu desenvolveu uma boa relação com as professoras, o que lhe proporcionava uma sensação de acolhimento no ambiente escolar. Sua proximidade com as educadoras também era física, pois, devido às dificuldades de compreensão das atividades propostas, costumava sentar mais perto da professora para que recebesse maior apoio. Essas dificuldades se intensificaram com o passar dos anos e com a complexificação dos exercícios escolares, especialmente em operações matemáticas. Aliadas a problemas de atenção, concentração e fala (“língua presa”), resultaram em um encaminhamento para avaliação médica. A partir do 4º ano, Manu começou a ser acompanhada por uma profissional da educação especial, recebendo suporte e adaptações nas atividades. A jovem afirma que sempre lidou bem com isso, não sentindo vergonha de precisar de apoio, embora em alguns momentos as propostas não fizessem sentido para ela. Esse apoio foi essencial para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, permitindo-lhe acompanhar melhor as aulas.

No 5º ano, embora tenha boas lembranças de sua experiência escolar, como as relações positivas com colegas e funcionários, bem como a alimentação e passeios, Manu começou a faltar às aulas, especialmente às quartas-feiras, dia em que tinham aulas do

Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd)³, segundo ela, devido à forma como se sentia tratada pelo policial que ministrava as aulas.

Quando avançou para o 6º ano, Manu não foi acompanhada por seus antigos amigos para a nova escola e teve dificuldades em fazer novas amizades. Conta ter se aproximado de uma colega com alguma deficiência, manifestada em dificuldades de aprendizagem e comportamentos atípicos, e que, na ausência da educadora especial, ela é quem apoiava essa colega nas atividades escolares.

A adolescente relata que, em 2020, durante o início da pandemia, estava no 7º ano do ensino fundamental, período em que o Programa de Ensino Integral (PEI) foi implementado na escola em que estudava. Ela menciona que sua família reconhecia a importância do ensino presencial e desejava o retorno às aulas o quanto antes. No entanto, havia também um temor de que o retorno pudesse aumentar o risco de contaminação pelo vírus, uma preocupação especialmente significativa devido à saúde fragilizada da sua avó. Durante esse período, o pai de Manu, principal provedor da família, continuava trabalhando com reciclagem, e, segundo ela, seu pai conseguia manter a casa financeiramente.

A escola implementou aulas online, que ocorriam de forma síncrona das 7h30 às 16h, com pausas para o almoço e lanche. O acesso às aulas e a disponibilização de atividades eram feitos através de um aplicativo no celular. Outras tarefas escolares eram retiradas na escola e resolvidas em casa. A correção era realizada via aplicativo de mensagens, com o envio da foto da atividade para a devolutiva com o *feedback* do(a) professor(a). Manu menciona que a escola estava ciente de suas dificuldades e, frequentemente, ajustava suas notas para garantir sua aprovação: “[...] *se eu tirava 5, eles colocavam 8. Sem eu conseguir tirar a nota eles me davam. Eles sabiam que eu era boazinha*”. Ela também mantinha contato com a educadora especial por meio de videochamadas para esclarecer dúvidas quando necessário

A jovem considera que tinha um espaço adequado para estudar, com uma conexão de *internet* estável e um celular, embora antigo, que permitia sua participação nas atividades. Ela não relatou qualquer desconforto com as condições de estudo e afirmou que as aulas online eram satisfatórias, embora por vezes um pouco difíceis de entender. Observou que

³ O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) foi criado em 1992, no Rio de Janeiro, inspirado no modelo estadunidense Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. O público alvo do programa, que tem duração de quatro meses, são os/as estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental das redes pública e particular. O curso é ministrado por policiais militares voluntários, capacitados didaticamente, visando a parceria com comunidades, professores, estudantes e seus responsáveis. A ênfase se dá na prevenção ao uso de drogas e no combate à violência (BRASIL, 2018).

os professores explicavam o conteúdo de forma mais devagar do que no ambiente escolar, de modo que ela conseguisse pensar e resolver em casa.

Manu expressa seu incômodo com o isolamento em casa, destacando a saudade das brincadeiras, da interação com colegas e das distrações oferecidas pela convivência escolar, ansiando pelo retorno das aulas presenciais. Durante esse período, Manu passava o tempo brincando com bonecas (quando era mais nova), conversando com vizinhas, distraíndo-se com jogos online e programas no celular, e trocando mensagens com amigos de São Paulo, que conheceu pela internet.

A adolescente recorda ter retornado à escola em maio de 2021, após cerca de um ano de ensino remoto. Inicialmente, a escola ofereceu aos/às alunos/as a opção de voltar presencialmente, com todos os cuidados necessários, ou continuar realizando atividades em casa, escolha feita por Manu. Após um tempo, a escola a incentivou a retornar às aulas presenciais. Ela descreve o retorno como uma experiência marcadamente diferente da rotina anterior, principalmente pelo desconforto do uso prolongado de máscara e o distanciamento físico e emocional das pessoas. Além disso, relata uma constante preocupação com a contaminação pelo vírus, agravada pelas notícias de infecções na comunidade escolar, o que afetou até mesmo seus hábitos alimentares, com receio do uso compartilhado de utensílios e o medo de contrair o vírus.

Devido à insatisfação com o retorno à escola, Manu começou a faltar com mais frequência, mas continuava a realizar atividades pelo aplicativo, o que parecia ser aceitável para a escola por um período. Porém, a situação se agravou quando o Conselho Tutelar interveio, alertando a família sobre a dificuldade de permanência da adolescente na escola. O pai concordou que seria melhor Manu retornar totalmente às aulas presenciais. Ela acreditava que sua vaga ainda estava garantida devido à compreensão da ex-diretora, que a apoiava quando necessário. Manu também expressa desconforto com o julgamento de uma professora, que a questionava de forma incisiva sobre suas frequentes ausências.

Além disso, desde o início, Manu relata que foi alvo de *bullying* por alguns colegas, que a desrespeitavam com comentários negativos sobre sua aparência, criando um ambiente escolar hostil. Essa situação persistiu ao longo de todos os anos em que frequentou a escola, somada a outras dificuldades relacionais com colegas e o ambiente escolar adverso, contribuiu significativamente para a diminuição de sua motivação para continuar os estudos, resultando, segundo sua explicação, em sua evasão no 9º ano do ensino fundamental.

Iniciamos o acompanhamento de Manu com uma visita à sua casa para conversar

com seu pai sobre a possibilidade de acompanhá-los até a escola e mediar uma primeira conversa com a instituição, a fim de avaliar a viabilidade de sua matrícula para o retorno aos estudos. O pai recusou-se a ir, alegando desentendimentos anteriores com a gestão, incluindo um conflito intenso com a diretora devido a um erro no cadastro de Manu, especificamente de sua data de nascimento, que resultou no não acesso a um benefício eventual (não especificado), mesmo diante do enfrentamento da pandemia e da vulnerabilidade socioeconômica da família.

Fomos até a escola, sem a presença do pai, localizada a cerca de 10 minutos caminhando de sua casa, mas a diretora não pôde nos atender. Na secretaria, uma funcionária reconheceu Manu e, de forma incisiva, questionou o longo tempo que levou para solicitar o retorno, causando constrangimentos na adolescente e na equipe que a acompanhava. Ao perguntarmos sobre a disponibilidade de vaga, a funcionária referiu que a situação era complexa e que questões psicológicas de Manu exigiriam mobilização de recursos adicionais. A adolescente retornou para casa frustrada e desesperançosa, mas asseguramos à ela e ao pai que continuaríamos a elaborar estratégias e buscar soluções para efetivar sua matrícula.

Desde o contato inicial, percebemos que, embora Manu tivesse habilidades regulares de fala, ela apresentava dificuldades em manter um discurso organizado e compreensível, o que às vezes dificultava a comunicação compreensível de suas ideias, experiências e reflexos sobre suas dinâmicas cotidianas. Em conversas com a família, a escola e a própria adolescente, tomamos conhecimento de que Manu também enfrentava dificuldades de aprendizagem, concentração e atenção.

Além disso, Manu e seu pai nos informaram que ela apresentava agudização de alguns sintomas de ansiedade em momentos de crise intensa, apesar de não ter um diagnóstico formal, na qual relatava taquipneia, dispneia, taquicardia, dores no peito, falta de apetite, insônia, isolamento, irritabilidade, crises de choro e episódios de violência. Manu nem sempre conseguia identificar a causa dessas crises, mas, em algumas ocasiões, atribuía-as a dificuldades relacionais com colegas, dizendo que a sala de aula “*parecia uma coisa monstruosa, de terror, eu tinha medo*”.

Outra constatação foi a restrição da circulação da adolescente pelo território em que mora e por outros espaços da cidade, o que prejudicava sua sociabilidade, suas projeções futuras e seu acesso a bens sociais. Os pais de Manu são separados, e sua mãe, que vive em uma cidade próxima, foi descrita pela família como alguém que possivelmente enfrenta algum sofrimento ou transtorno psíquico. Apesar de um histórico de abandono de outros

filhos, a mãe frequentemente ameaçava levar a filha para viver com ela. O pai de Manu também relatou que a filha já foi agredida pelo padrasto e expressou preocupação com a possibilidade de a adolescente, circulando sozinha, ser coagida a ir viver com a mãe, ou ser influenciada pela experiência da irmã mais velha, que engravidou na adolescência.

O pai da jovem também evita circular por outros espaços da cidade ou do bairro devido a processos judiciais passados, que o impediam até mesmo de ter a guarda da filha. Esses processos, relacionados a uma situação de violência familiar, eram usados pela mãe de Manu para argumentar que ele não tinha condições de cuidar da filha. Embora não tenham detalhado os fatos, Manu afirmou que seu pai foi inocentado judicialmente.

Ainda, a adolescente conta de um outro acontecimento que envolveu sua exposição de maneira criminosa, quando tinha 12 anos, por um jovem que conheceu em um grupo via aplicativo de mensagens, envolvendo também crime de ameaça, mas que não alcançou uma dimensão judicial devido às complexidades envolvidas no processo do pai. A soma dos acontecimentos reverberam nas limitações dos deslocamentos territoriais da jovem.

A circulação restrita de Manu faz com que ela tenha mais crianças do que pessoas de sua idade em seus círculos de amizade e convivência, especialmente suas primas que moram na mesma rua. Observamos comportamentos infantilizados, uma certa imaturidade para lidar com questões cotidianas e dificuldades em construir vínculos de amizade com pessoas da sua faixa etária, possivelmente influenciados por essa vivência.

Durante o acompanhamento, observamos os desafios enfrentados pela família de Manu para assumir responsabilidades com a adolescente. Trata-se de um núcleo familiar pequeno, onde o pai provê a principal renda da casa, trabalhando de maneira informal para uma cooperativa de reciclagem. Ele participa da triagem de materiais recicláveis e todo processo é realizado manualmente em frente à sua casa, o que lhe proporciona flexibilidade, mas também exige o cumprimento de metas rigorosas. Essa situação, somada às preocupações jurídicas decorrentes de acusações passadas, limita sua capacidade de acompanhar Manu em suas necessidades.

A avó paterna, responsável legal por Manu, também enfrenta dificuldades devido à sua saúde fragilizada, o que restringe sua mobilidade. Embora a família extensa resida no mesmo bairro, a maioria na mesma rua ou em casas próximas, e mantenha vínculos afetivos, o envolvimento em questões que exigem maior comprometimento é limitado. As dificuldades estão relacionadas à posição econômica e social da família, e à complexidade dos problemas sociais que enfrentam, o que cria barreiras para o cuidado com Manu.

Apesar de verbalizarem incentivos para que a adolescente participe das atividades no

CJ, se envolva em outras iniciativas, realize cursos e retome os estudos, são poucos os apoios oferecidos para a materialização dessas propostas. Quando esse apoio ocorre, é geralmente resultado da conversa e da insistência da equipe do METUIA/UFSCar, e ainda assim, de forma muito frágil. As próprias idas ao CJ só eram possíveis porque a buscávamos em sua casa, já que ninguém da família tinha disponibilidade para acompanhá-la, e ela também não poderia ir sozinha.

Em nossos diálogos com Manu, buscávamos enfatizar as garantias e benefícios que sua matrícula na escola proporcionaria. Em um desses momentos, Manu expressou o desejo de assistir a um filme no cinema, atividade que ainda não havia experimentado. Ao informá-la sobre a possibilidade de pagar meia-entrada utilizando a carteira de estudante, ela ficou surpresa e animada com a ideia, pois isso tornaria a atividade mais acessível para ela.

Outra demanda da adolescente referia-se ao ingresso no mercado de trabalho. Nos disponibilizamos a encaminhar as vagas que tivéssemos acesso, além de oferecer apoio na elaboração de seu currículo. Essa conversa trouxe à tona a importância da escolaridade, pois, por ter menos de 18 anos, as empresas costumam exigir a matrícula ou conclusão do ensino médio e, em alguns casos, solicitam o índice de frequência escolar. Ressaltamos a importância de sua permanência na escola para a concretização desse e de outros planos relacionados à sua profissionalização.

Pensando também no deslocamento para um possível trabalho e na ampliação de sua circulação por outros espaços, orientamos Manu sobre a possibilidade de solicitar uma carteirinha de ônibus para estudantes, que permite o pagamento de metade do valor da passagem, facilitando sua mobilidade e autonomia para realizar atividades em lugares mais distantes.

Um dos desafios que perdurou no acompanhamento de Manu foi o fato de ela não possuir documentos pessoais essenciais, como a carteira de identidade (RG) e o CPF, e as dificuldades enfrentadas para obtê-los. Apesar das informações e instruções fornecidas à família em várias ocasiões, e das constantes reafirmações sobre a importância desses registros, os familiares não realizaram o procedimento por conta própria. Após muitos combinados, conseguimos acompanhar Manu, junto à uma prima, até o serviço responsável pela emissão da carteira de identidade. No entanto, durante todo processo, a prima se absteve, solicitando que nós auxiliássemos a adolescente em todas as etapas e dificuldades.

Além da ausência dos documentos pessoais, durante o processo de matrícula de Manu, a escola solicitou o comprovante de vacinação contra a COVID-19, que havia sido

perdido. Tal fato poderia ter dificultado ainda mais a reintegração de Manu ao ambiente escolar. Porém, o comprovante acabou não sendo requisitado em um momento posterior, provavelmente pela mudança no quadro sanitário da pandemia, sendo solicitadas apenas algumas atualizações cadastrais e a assinatura de um familiar.

Quem iniciou o processo de matrícula de Manu foi a mesma profissional que havia recebido-a na primeira visita à escola. Ao explicar que ela estaria matriculada no 9º ano, um ano antes do que seria o seu ideal, comentou: “*pele menos as meninas vão estar separadas, evita problema*”, dando a entender que se referia a alunas com quem Manu teria tido conflitos anteriores.

Enquanto aguardávamos a finalização da matrícula de Manu, sua prima, que nos acompanhou nesse processo, compartilhou algumas percepções sobre as dificuldades enfrentadas por Manu. Ela mencionou que, apesar de se esforçar nas tarefas escolares, a adolescente é “*meio atrapalhada*” e tem dificuldades para organizar seus discursos. A prima atribuiu essas características a uma herança da mãe de Manu, que foi descrita como “*bipolar*”. Esse possível transtorno da mãe pode ter sido um fator determinante para que a tutela de Manu ficasse com a avó paterna.

Além disso, a prima relatou que, embora a mãe de Manu ofertasse apoios esporádicos com itens básicos para algumas necessidades materiais da adolescente, como a compra de celulares, a relação entre os pais da adolescente era conflituosa. Esses conflitos resultaram em ameaças de retirada da guarda da avó paterna e perseguições em torno dos espaços que a filha frequentava, o que contribuiu para sua evasão escolar. A prima mencionou que a mãe de Manu chegou a entrar em conflitos com profissionais da escola, mas não forneceu mais detalhes sobre essas situações. Após seis meses de tentativas, a matrícula de Manu foi enfim efetivada. A prima se comprometeu a incentivar e apoiar suas idas à escola e a permanência nos estudos.

Com o passar do tempo e com o investimento na relação com Manu e sua família, o pai da adolescente passou a demonstrar maior confiança e reconhecimento da equipe como uma rede de apoio. Ele verbalizava o quanto confiava nas saídas da filha quando acompanhada por nós, convidou-nos a entrar em sua casa e na casa de familiares (antes, as conversas ocorriam sempre do lado de fora) e passou a compartilhar suas vivências e projetos, além de nos acionar quando precisava de apoio.

Em determinado momento, o pai de Manu mencionou uma sobrinha de 11 anos que também havia evadido da escola e precisava de mediação para retornar. Embora o Conselho Tutelar tenha intervindo e a mãe tentasse insistentemente, a menina resistia,

ficando agressiva e chorando incessantemente quando levada para a escola. Visitamos a família e nos disponibilizamos para apoiar o enfrentamento dessas dificuldades. Posteriormente, a criança foi convidada e participou de algumas atividades no Centro da Juventude conosco. Com o tempo, nossa aproximação, os incentivos e o retorno de Manu à escola começaram a despertar nela maior interesse e motivação para voltar aos estudos. Mediamos uma conversa com a escola, conseguindo sua matrícula no mesmo dia, mas, infelizmente, ela evadiu novamente pouco tempo depois, relatando episódios de *bullying*.

Quando retornou para a escola, com o apoio da equipe do METUIA/UFSCar, com a consequente reprovação por faltas e a perda da vaga, Manu retomou o 9º ano. Ela expressava um desejo claro de concluir seus estudos, acreditando que a educação é essencial para alcançar suas metas e conseguir um emprego no futuro.

Manu esperava que seu retorno à escola lhe proporcionasse novas amizades, embora temesse o retorno do *bullying* que havia sofrido anteriormente. De fato, menos de um mês após o voltar aos estudos, essa situação de violência voltou a ocorrer, com queixas da adolescente sobre a dificuldade em lidar com as provocações dos meninos, que frequentemente faziam gozações relacionadas às características das meninas.

Além dos conflitos com colegas, Manu enfrentou dificuldades em estabelecer amizades, afirmando uma aparente resistência das pessoas em se aproximarem dela, o que a deixou profundamente entristecida. Ela sentia que precisava suportar essa situação “*para ter alguma coisa na vida*”. Além desses desafios, ela também lidava com problemas de adaptação ao período integral e questões de saúde mental que estavam dificultando sua permanência na escola.

As crises de ansiedade frequentemente se manifestavam no ambiente escolar, e Manu sentia que não havia preparo adequado para ajudá-la, o que reduzia sua vontade de retornar para a escola nos outros dias. Ela acreditava que os funcionários não podiam apoiá-la efetivamente, principalmente porque ela mesma não conseguia explicar claramente o que estava sentindo, o que intensificava sua sensação de piora. Apesar das tentativas de aconselhamento, de acalmá-la e das distrações oferecidas, Manu afirmava: “*A crise não deixava eu estar na escola, eu não conseguia mais ficar lá.*”

A adolescente continuou a receber suporte da educadora especial, que a acompanhava durante uma aula. A profissional se mobilizou com sua situação e preparou uma apresentação para conversar com os/as alunos/as sobre *bullying*, com o consentimento da diretora, na tentativa de sensibilizar os/as alunos/as. No entanto, Manu relata que a proposta acabou sendo motivo de gozação por parte dos meninos, que riam das

informações apresentadas. Esse desrespeito também se estendia aos professores, o que causava grande comoção e revolta em Manu, que se preocupava com o sofrimento que isso poderia causar aos educadores. Ela se posicionou para defendê-los em algumas ocasiões, o que gerou discussões com seus colegas.

Às terças-feiras, Manu começou a faltar às aulas e solicitava que a buscássemos em casa para participar das atividades no CJ. Embora houvesse preocupações sobre a possibilidade de isso reforçar seu comportamento de falta, reconhecíamos que esse espaço favorecia o fortalecimento de nosso vínculo e oferecia a oportunidade de conversarmos sobre os acontecimentos, explorar possibilidades em torno disso e ressaltar a importância de estar na escola. Além disso, enfrentávamos dificuldades para contatá-la, pois frequentemente não respondia às mensagens ou demorava a responder, o que dificultava a comunicação por telefone e a organização de encontros.

Tentamos incentivar Manu, oferecendo-nos para buscá-la na escola às terças-feiras (às 16h30) para estar no CJ até às 18h, evitando que ela precisasse faltar à escola para participar das atividades. No entanto, essa estratégia teve sucesso apenas uma vez. Reforçávamos frequentemente que o projeto de extensão teria atividades na escola e enviávamos lembretes no dia anterior, mas nunca conseguimos encontrá-la lá. Após um novo conflito entre o pai de Manu e a gestão escolar, que questionou a veracidade das queixas de saúde da adolescente, sua frequência escolar diminuiu progressivamente.

A jovem relata sentir-se mais acolhida pela ex-diretora, enquanto a atual mostrava indiferença no cotidiano escolar, na sua percepção. Seus pedidos de ajuda para situações desconfortáveis em sala de aula não eram considerados, não sendo propostas soluções ou mediações. Segundo ela, a vice-diretora também estava ciente dos casos de *bullying*, prometendo resolvê-los, mas não tomou nenhuma ação efetiva. Em alguns episódios, a jovem foi machucada por objetos arremessados contra ela, e todas essas ocorrências foram comunicadas.

Em determinado momento, Manu conseguiu estabelecer algumas amizades, incluindo uma amiga que a apoiava, defendia e incentivava a se defender. No entanto, após alguns desentendimentos e discordâncias de princípios, acabaram se afastando. Essa situação culminou em uma briga séria, o que levou uma outra amiga a mudar de escola, intensificando o sentimento de solidão de Manu. Esse período foi marcado por momentos de mal estar que Manu descreveu como uma “*crise*”, caracterizada por dores no peito, episódios de choro frequentes e uma tendência ao isolamento. Foi nesse momento que o pai de Manu notou que ela não estava bem e a frequência de suas faltas escolares aumentou

ainda mais.

Menos de quatro meses após sua matrícula, a adolescente nos enviou uma mensagem com capturas de tela de uma conversa com a escola, informando que ela havia perdido a vaga devido a quantidade excessiva de faltas sem justificativa formal, apesar de ter alegado que as ausências estavam relacionadas a atendimentos médicos.

Alguns dias depois, o pai de Manu nos informou que havia sido intimado pela escola para assinar um documento, mas não soube esclarecer o conteúdo e, segundo ele, a escola se recusou a informar do que se tratava previamente. Foi-lhe dito que a ausência da assinatura poderia resultar em ação judicial, o que o preocupou devido à acusação de violência familiar que ainda o aflige.

O pai solicitou nosso apoio para mediar o processo com a escola e indicou que a prima de Manu nos acompanharia, levando a guia de exames, uma vez que ele não possuía atestados médicos. No entanto, a prima não compareceu ao local combinado. Ao tentarmos compreender a situação junto à escola, nos foi negado, reafirmando-nos veemente que a responsabilidade de resolver a situação era exclusivamente da família. Posteriormente, a escola comunicou à família que a assinatura não era mais necessária.

Nota-se que questões em torno do gerenciamento dos procedimentos escolares dificultaram a compreensão da própria família sobre o que realmente seria necessário para a matrícula e permanência de seus filhos na escola. A família, que já enfrenta muitas complexidades no dia a dia, demonstrou incerteza quanto aos requisitos e deveres relacionados à escola, uma vez que a própria instituição se contradiz naquilo que identifica como de extrema importância, em determinado momento, e não mais necessário em outro.

A família respeitou a decisão de Manu de deixar a escola, cientes de seu estado de saúde e preocupados com a possibilidade de ela fazer algo contra si mesma, especialmente considerando um caso de suicídio na família por razões semelhantes. Eles priorizaram sua recuperação antes de considerar a busca por outra escola.

Após a evasão escolar vivenciada novamente por Manu, continuamos a acompanhá-la. Em conversas sobre essas experiências, Manu associa a palavra "escola" à felicidade. Apesar das adversidades enfrentadas, ela vê o ambiente escolar de forma positiva e expressa o desejo de *"ser igual a todo mundo, não diferente dos outros, excluída. Pra mim eles pensa 'essa menina é estranha'"*. A jovem acredita no potencial da escola para fazer novas amizades e expressa o desejo de retornar, embora também tema a possibilidade de não ser acolhida e enfrentar julgamentos semelhantes aos que experienciou anteriormente.

Para Manu, o desejo de retornar à escola está fundamentado na aspiração de "*conseguir alguma coisa na vida*" e realizar seus sonhos, que incluem carreiras como diretora, médica ou policial. Apesar dos traumas relacionados ao professor do Proerd e relatos de violência contra outros jovens em seu bairro, ela mantém essa aspiração como uma motivação central para ser uma profissional diferenciada.

Entre as contribuições que a escola lhe proporcionou, Manu destaca a aproximação com a equipe do METUIA/UFSCar, os aprendizados adquiridos e algumas amizades, mencionando especificamente um adolescente da sua idade que participou do projeto temático que esta proposta integra como jovem pesquisador⁴, auxiliando na Busca Ativa dos/as alunos/as evadidos. Ela também sente que deveria ter recebido um acompanhamento mais próximo por parte da escola.

Quando questionada sobre o conceito de evasão escolar, Manu inicialmente não soube responder. Após a explicação, ela expressou a opinião de que um aluno que evade mais de três vezes não deveria retornar à escola, argumentando que se alguém realmente deseja estar na escola, deve permanecer nela. A reflexão sobre os motivos que levam um jovem a abandonar a escola levou Manu a considerar que a evasão não ocorre por vontade própria, mas por uma série de fatores. Ela listou causas como *bullying*, brigas, racismo, gravidez na adolescência, necessidade de cuidar de irmãos mais novos, mudança de residência ou cidade, distância da escola e horários limitados de transporte, dificuldades com o período integral, busca por uma escola de melhor qualidade e entrada precoce no mercado de trabalho.

Conversando sobre como idealizava uma escola, Manu descreve uma estrutura física ampla e acolhedora, capaz de receber muitos/as alunos/as. Ela imagina um ambiente bonito, limpo, organizado e alegre, com grandes janelas no lugar de grades. Manu propõe a inclusão de instalações como piscina, aparelhos de academia, ar condicionado, uma sala de filmes e um parque. Além disso, sugere atividades profissionalizantes voltadas para estética, clubes de dança, atividades teatrais, eventos festivos e passeios fora da instituição. Para a gestão da escola dos sonhos, Manu defende a promoção de boas relações entre a comunidade escolar, com uma postura firme contra o *bullying* e a mediação eficaz dos conflitos, destacando a necessidade de um ambiente escolar tranquilo e seguro.

⁴ Os/as jovens pesquisadores/as são alunos/as do Ensino Médio de uma escola pública parceira, que, sob a orientação de uma docente coordenadora do projeto de pesquisa temático (intitulado "Cuidado ativo e democrático: subsídios teórico-práticos para a implementação de políticas de apoio ao retorno dos/as jovens à escola no contexto (pós)pandêmico"), no respectivo núcleo Metuia, como no caso de São Carlos, tem composto a equipe de pesquisa e apoiado as ações desenvolvidas (LOPES et al., 2021).

4.3. Henrique: enfrentamentos diários das contradições experienciadas

Henrique, um jovem de 17 anos, foi inicialmente registrado na mesma lista que Manu, disponibilizada pela escola, mas como aluno transferido. No entanto, durante esse período, ele estava internado voluntariamente em uma clínica de recuperação devido ao uso abusivo de substâncias psicoativas, conforme informado pela avó materna por telefone. Dessa forma, nesta etapa do projeto, nossa equipe ainda não havia conseguido contatá-lo diretamente.

Conhecemos Henrique logo após ele ter recebido alta da clínica. Alguns membros da nossa equipe já haviam tido contato com ele em sua infância, através de ações desenvolvidas pelo projeto METUIA/UFSCar no território em que reside. Nosso encontro ocorreu de maneira despretensiosa no Centro da Juventude, onde ele chegou acompanhado de seus amigos, com quem já somávamos esforços para nos vincular, com o intuito de discutir a permanência e/ou o retorno à escola. Utilizamos a motivação de participação dos jovens no CJ pela reabertura gradual da piscina para uso livre, após o período crítico de restrição pela pandemia.

A realização das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, a qual compúnhamos também na equipe de extensão, ao lado da piscina, favoreceu nossa aproximação com os jovens, incluindo Henrique. Esse contexto facilitou a participação deles nas Oficinas e contribuiu para o fortalecimento dos vínculos, criando um espaço seguro e acolhedor. Como resultado, houve um aumento significativo nos diálogos e compartilhamentos sobre suas histórias e vivências. Além disso, as visitas que realizamos ao bairro em que residem, desde o final de 2022, inicialmente motivadas pelo Acompanhamento Singular e Territorial de Manu, e posteriormente a fim também de encontrá-los, desempenharam um papel crucial no estreitamento de nossas relações, na compreensão de suas demandas e necessidades e no aumento do engajamento com o Projeto Metuia/UFSCar.

Nossa aproximação com Henrique também nos permitiu conhecer melhor sua trajetória escolar. Durante o Ensino Fundamental I, ele estudou em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada a cerca de 450 metros de sua atual residência. Posteriormente, do 6º ao 9º anos, frequentou uma Escola Estadual, onde também iniciou o 1º ano do Ensino Médio. No entanto, Henrique não completou essa etapa devido à reprovação pela alta quantidade de faltas.

O jovem recorda com apreço o período escolar, destacando a qualidade da alimentação, os passeios realizados, as relações significativas construídas e, de maneira especial, a presença das colegas que despertavam seu interesse e as aulas de Educação

Física.

Eu lembro que tinha bastante menina, que eu me interessava. Eu ia mais pra pagar de galã memo. (Henrique)

Nessa [Educação Física] eu participava de todas [as aulas], até nas aula que não era minha. Eu saía lá da minha sala e falava “oh doninha vou ali tomar uma água”; ia lá pra educação física, ficava o dia inteiro. Eu jogava bola, atormentava o professor, jogava pebolim. Aí o professor falava que já tava cansado de mim. Aí eu dava uma voltinha e voltava na aula dele de novo. (Henrique)

Das pessoas eu gostava de todo mundo [...]. De pessoa boa da escola eu lembro do meu padrinho. Eu gostava também bastante das professoras, do jeito que era tratado, sabe?! Mas tinha alguns professores também que era difícil... (Henrique)

Tinha muita amizade, muito amigo memo. [...] Mas tinha dois amigo que não podia ficar junto, na mema sala. Tipo, tinha o 5º A, 5º B, 5º C, tinha que ficar cada um em uma sala. Se nois caisse na mesma sala, nossa, nois atormentava. Atormentar é tumultuar. Nois fez até a professora chorar uma vez. [...] Eu era a sementinha do mal. (Henrique)

Henrique também menciona sua participação, quando mais novo, no Programa Mais Educação⁵, afirmando ser uma estratégia atrativa:

No Mais educação nois fazia uns par de projeto,. Nois fazia uns negócio aqui pra favela, colava uns cartaz, um monte de coisa [...] Nessa época [Ensino Fundamental I] nois só fazia um pouco de atividade, era mais diversão. Mais, sabe, trabalho com a mente. Gostava mais disso aí. (Henrique)

Aula de Mais educação era tipo uma classificação, sabe?! Cada dia uma turma. Aí nois caiu logo nois três [amigos] na mema turma. Ixi, no Mais Educação nois era os mais bagunceiro. E era logo meu padrinho que era pique o que mandava no projeto. Aí ele ia lá, nossa, era só ele pra fazer eu ficar calmo, porque se não... (Henrique)

Desde o início, os diálogos com Henrique já revelavam a complexidade e a ambivalência de sua relação com a escola e com o ambiente e possibilidades extra-institucionais. Em alguns momentos, ele se refere à escola como um espaço de distração e socialização, mas, em outros, valoriza a liberdade, a diversão e o prazer imediato proporcionados pelas interações nas ruas. Por se tratar de uma instituição, a escola pode ter sido percebida como uma obrigação, mesmo oferecendo atividades prazerosas, como passeios, mas que não satisfaziam completamente suas expectativas emocionais e sociais. Por outro lado, o ambiente da rua pode ter proporcionado um senso mais forte de pertencimento, autonomia e identidade, atendendo a necessidades que a escola não conseguia suprir.

⁵ O programa Mais Educação, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto 7.083/10, é uma estratégia do Ministério da Educação que oferece atividades optativas em áreas como acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esportes, cultura e artes. O programa visa transformar a escola em um espaço que se conecta com a cultura, a comunidade e a cidade, criando continuamente novos territórios educativos (BRASIL, 2011).

Eu ia pra escola pra distrair a mente, pra não ficar na rua. Eu ia pra escola porque era da ora, pra fazer passeio, pra fazer várias fita. Tá todo dia na escola era legal até, tava ali junto com os amigos, conversando, se divertindo. (Henrique)

[...] Eu faltava muito quando eu não queria ir pra escola, pra ficar pra rua brincando, jogando bala, tumultuando. Não tinha nada que me impedia de ta na escola. Eu sempre falava que era por preguiça, porque não queria, porque tava frio. (Henrique)

O jovem relata que, em 2020, no início da pandemia, estava no 9º ano do ensino fundamental. Ele morava com a avó e dois irmãos mais novos, descrevendo esse período como "tranquilo" para a família, afirmando que conseguiram seguir as medidas de proteção. No entanto, seu discurso sobre a escola revela novamente contradições. Embora em alguns momentos afirme que estar na escola era bom, em outros revela uma preferência por não estar lá. Ao recordar a pandemia, descreve essa fase como "de boa" e "mais gostosinha ainda" por não precisar frequentar a escola presencialmente. Para ele, esse foi o melhor período em termos escolares, justamente pela ausência física da instituição: “*Não tinha nada de ruim, tudo de bom*”, comenta.

Durante esse tempo, a escola implementou aulas online, que Henrique acessava pelo celular através de um aplicativo, utilizando internet fixa. As provas eram realizadas via o site da Secretaria de Educação. Ele relata que a escola oferecia o "básico": disponibilizava e explicava as atividades e conteúdos, e perguntava se os/as alunos/as conseguiam acompanhar. Além disso, Henrique não consegue identificar outros tipos de apoio oferecidos pela instituição nesse período. Ele afirma que conseguia obter boas notas, principalmente ao buscar respostas na internet. Sobre suas estratégias, ele explica:

Quem me ajudava era o Google (risos). Foi a época que eu mais tirei nota, só 10 e 9. Minha vó ajudava com o celular dela, eu não podia sair do aplicativo, se saísse do sistema mostrava lá, aí já não validava a nota, né?! Então o que eu fazia?! Eu ia com outro celular, porque eu tirava foto da pergunta e achava a resposta no Google, e ela mostrava sempre a resposta. (Henrique)

No começo de 2021 a escola voltou a ser presencial. Henrique frequentou a instituição por cerca de seis meses, mas, novas dificuldades, que somaram-se à de aprendizagem, comprometeram sua permanência com qualidade na escola, entre elas o uso de drogas:

Não tinha muitas coisa ruim na escola, desanimava de ir porque pra mim eu não aprendia nada. Não conseguia estudar direito, não conseguia focar nas aprendizagens. Eu faltava mais no colegial. (Henrique)

Minha dificuldade na escola era estudar (risos). As prova, o estudo, as matéria memo: ciências, português... a matéria que eu mais tinha dificuldade era português. Era ótimo em matemática e péssimo em português. (Henrique)

[...] Eu ia locão de droga pra escola. Eu amava ir pra escola. Antes de ser internado, vish, cheguei a pular o muro da escola pra roubar e voltar pra escola. Comprei salgado pra todo mundo ainda. (Henrique)

O jovem tem uma personalidade única e habilidades sociais bem desenvolvidas, o que facilitou nossa vinculação. Seu perfil comunicativo, extrovertido, espontâneo e receptivo revela sua abertura para as interações, com facilidade para iniciá-las e mantê-las, otimizando nossas trocas. Ele não hesitou em apoiar a consecução deste projeto, disponibilizando-se para os encontros e para a realização do Acompanhamento Singular e Territorial. Propusemos encontros semanais, com dias e duração a serem ajustados conforme a disponibilidade de Henrique, devido à sua rotina de trabalho irregular. A expectativa era que pudéssemos nos encontrar por pelo menos 2 a 4 horas por semana, durante cerca de 6 meses, fosse em seu território, em outros lugares significativos para ele ou que desejasse conhecer. A maioria dos nossos encontros aconteceram em seu bairro, e a duração variou para mais ou para menos, em razão das circunstâncias diversas.

Quando iniciamos o acompanhamento de Henrique, ele morava com a ex-namorada, de 15 anos, em uma casa alugada. O jovem trabalhava no tráfico de drogas para assegurar a renda necessária para cobrir as despesas da casa, garantir sua subsistência e atender outras necessidades. Além da insegurança financeira, Henrique enfrenta diversos outros desafios, incluindo a fragilidade de sua rede de apoio.

O jovem tem familiares que residem no mesmo bairro ou nas proximidades, e alguns também enfrentam, direta ou indiretamente, conflitos com a lei, geralmente relacionados ao tráfico, furto ou roubo. Embora Henrique descreva a maioria de suas relações familiares como harmoniosa, ele menciona poucos apoios concretos, que, quando existem, geralmente vêm acompanhados de discursos moralistas e de certa instabilidade e "desistência" em relação a ele. Essas fragilidades eram reforçadas frequentemente nos discursos da avó materna, que se queixava de sobrecarga e afirmava ser procurada principalmente quando necessitavam de sua ajuda. Apesar de ter criado Henrique e seus dois irmãos mais novos, a avó reafirmou várias vezes que só assumiu essa responsabilidade porque "*ninguém queria a guarda deles*", deixando claro que preferia que outra pessoa tivesse assumido essa função.

Os pais de Henrique tiveram um relacionamento casual, do qual apenas ele foi gerado, e, embora registrado pelo pai, o jovem o descreve como um "desconhecido", vivendo a experiência de abandono desde muito cedo. Ele relata que nunca conviveu com o genitor e só o encontrou uma vez, reconhecendo-o apenas por já ter visto uma foto. Consequentemente, Henrique não tem contato com a família paterna. Por outro lado, sua mãe é alguém por quem ele nutre muito afeto e admiração. No entanto, a distância física

entre eles perdurou por mais de 10 anos devido à privação de liberdade da mãe, que cumpriu pena após cometer um roubo, motivo pelo qual Henrique foi criado pela avó.

Ao nos aproximarmos da família de Henrique, percebemos um certo estranhamento, além de uma resistência inicial, principalmente ao tomarem conhecimento que se tratava de questões referentes ao jovem. A avó expressava seu desconforto, pois, na maioria das vezes que foi procurada para conversar sobre o neto por algum profissional, o assunto envolvia algo negativo, como atos infracionais ou a evasão escolar - questões que ela não considerava ser de sua responsabilidade.

No entanto, ao ter suas angústias acolhidas em um espaço de escuta respeitosa, a avó naturalmente se vinculou à nossa equipe, assim como o neto. Compreendemos que a avó estava lidando com uma situação de cansaço, sobrecarga e problemas de saúde, além de enfrentar muitas demandas familiares. Alguém cuja vida foi marcada por durezas e lutas constantes, e que talvez tivesse dificuldade em expressar seus sentimentos. Apesar disso, Henrique era capaz de interpretar o cuidado, o amor e a preocupação da avó, tanto por trás das palavras, por vezes ríspidas, quanto nos caprichados bolos que ela sempre servia a quem lhe fosse fazer uma visita, especialmente para ele, que era um dos maiores admiradores de seus dotes culinários.

Curiosamente, a mesma avó que frequentemente considerava "perda de tempo" investir no jovem, afirmava que ele não queria "nada com nada" e que não tinha "jeito", era também a pessoa que mais defendia Henrique e, abertamente, a mais amada por ele. Apesar dos desentendimentos, o jovem reconhecia que a avó vinha de uma geração diferente e que, por isso, ela não compreendia totalmente seu ponto de vista e algumas decisões que tomava. Ele também entendia que essas diferenças geracionais influenciavam a forma como cada um interpretava e reagia às situações.

Frequentemente, Henrique menciona um laço afetivo significativo com um casal que o apadrinhou, especialmente com o padrinho. O homem, de meia-idade, trabalhava na creche que ele frequentava e o conheceu com 2 anos de idade. Encantado com a criança, pediu permissão à família para apadrinhá-lo, o que foi concedido. Henrique foi batizado em uma igreja católica, o que difere da religião que sua família segue. Esse rito pode sugerir não apenas um componente religioso, mas também um meio de estabelecer expectativas e influenciar seu comportamento de acordo com as normas e valores dessa fé.

O jovem relata que, além do retorno material, que incluía a compra de itens que ele precisava e queria, o padrinho também proporcionava trocas afetivas. Henrique teve a oportunidade de viver experiências privilegiadas, como viajar de avião, almoçar na casa de

um prefeito e chegou muito perto de ser presenteado com um automóvel. Em um momento, sua mãe comentou: “o Henrique já tinha um celular enquanto eu tava lutando pra rebocar a casa”. No entanto, esse vínculo foi se fragilizando gradualmente. O padrinho expressou profunda tristeza ao ver Henrique, próximo dos 18 anos, envolvido no tráfico de drogas e sem ter terminado os estudos, mesmo com o apoio que lhe foi oferecido. O padrinho também culpa a mãe de Henrique pelas escolhas do jovem, o que sugere a presença de expectativas e pressões significativas sobre Henrique, talvez geradas pela tentativa de compensar as dificuldades e oferecer oportunidades que não foram consideradas aproveitadas. Além disso, o jovem menciona que muitas vezes não se sentia compreendido.

Entre os 10 e 12 anos de idade, Henrique morou com os padrinhos. Nessa fase inicial de sua vida, ele já se viu diante da complexidade de escolhas que envolviam fatores emocionais, sociais e econômicos interagindo de maneira intensa. De um lado, havia a vida regrada e estável orientada pelo padrinho, marcada por segurança e expectativas sobre ele; de outro, a atração por uma vida que lhe oferecia a sensação de independência e liberdade que ele vislumbrava, especialmente através das atividades no tráfico de drogas. Essa dualidade reflete o conflito interno que Henrique experimentava, ao buscar autonomia e satisfação imediata em meio ao seu contexto social e econômico.

Após uma série de mudanças de residência, incluindo períodos em que morou com tios e com o padrasto, Henrique, aos 15 anos, deixou novamente a casa da avó e relata ter vivido nas ruas por algum tempo. Durante esse período, o jovem se envolveu em um ciclo de atividades ilícitas e abuso de substâncias psicoativas, ampliando seu consumo além da maconha, que ele já utilizava desde os 12 anos, quando iniciou suas atividades no tráfico de drogas.

Quando voltou as aulas [presenciais, no ano de 2021] eu também saí de casa, fui morar na rua, eu tava estudando ainda. Foi gostoso voltar porque eu ia pra escola por causa da comida. Minha vó me procurou, mas eu não queria voltar pra casa, porque no meu pensamento eu era um desgosto pra minha família, porque eu tava usando droga, tava jogado pra rua. (Henrique)

O jovem relatou que o uso de substâncias psicoativas estava associado a diversos fatores, incluindo problemas familiares e influência de pares e do meio social. Além disso, também mencionou a curiosidade e a tentação, especialmente após ser pressionado e exposto a novas substâncias, o que se somou ao uso prévio de outras drogas.

Comecei a usar droga por causa de problema na família. Foi fora da escola que me ofereceram. É aquele famoso ditado: uma droga arrasta à outra. Eu comecei fumando maconha. Ai tava sem, fui atrás de um baseado pra fumar e trombamo com um cara que tava fumando [...] Do nada ele sacou de um pino, começou a esticar lá o pó, e falou assim se eu queria. Ai eu falei que eu não usava [...] Ai os cara ficou tumultuando na minha, falando que eu usava, porque eu era magrinho. Ai eu caí na

tentação, fui e usei: “vai que é bom, né?”, acabei gostando e comecei a usar diariamente. (Henrique)

Sobre sua entrada no tráfico de drogas, Henrique atribui a uma série de motivações: a “facilidade” de acesso ao dinheiro, evidenciada pela quantia significativa que recebeu na primeira vez que exerceu a atividade; a empolgação com a possibilidade de usar o dinheiro para satisfazer desejos pessoais e consumir produtos e experiências inacessíveis anteriormente; e a busca por status através da posse de itens caros. Também houve influência do repertório e das experiências de outros familiares, e se modificou ao longo do tempo, especialmente quando Henrique passou a viver sozinho e precisou prover sua própria subsistência.

Nesse contexto, Henrique passou a enfrentar dificuldades significativas para permanecer no ambiente escolar. O início do envolvimento no tráfico de drogas, combinado com a falta de incentivos após deixar a casa da avó e do padrinho, fez com que a escola perdesse gradualmente o sentido para ele. Henrique relatou que foi motivado pela “empolgação de fazer dinheiro”, o que resultou em frequentes faltas às aulas devido ao trabalho constante.

Minha vó mandava eu todo dia pra escola, eu não faltava. Ai eu fui ficando mais velho, eu mandava em mim memo. Desde os 12 ano de idade, que ai eu comecei a traficar. Eu trabalhava quase todo dia, ai eu faltava quase todo dia. Na primeira vez que eu peguei né, eu fiz bastante dinheiro [...] em um dia. Ai eu fui na empolgação de fazer dinheiro. (Henrique)

Antes de efetivamente vivenciar a evasão escolar, o jovem reprovou o primeiro ano do ensino médio duas vezes. A primeira reprovação, segundo Henrique, foi em decorrência do uso de álcool e outras drogas. Além de já ter um alto índice de faltas, Henrique mencionou que os seis meses de estudo durante sua internação na clínica de recuperação não foram contabilizados, o que ele considera uma reprovação "injusta". Após receber alta, enfrentou dificuldades consideráveis para conseguir a matrícula em uma escola, o que só se efetivou após os esforços do padrinho e a mediação do Conselho Tutelar. No entanto, foi expulso no primeiro dia de aula após seu retorno por fazer uso de maconha dentro da escola.

Depois que eu saí da clinica fiquei na minha vó [...]. Vish, mó difícil pra voltar em. Fui atrás de escola e não achava. O meu padrinho e o Conselho [Tutelar] foram me ajudando. Ai fui estudar [...], fiquei um dia lá, fui expulso no mesmo dia [...]. Pegaram eu fumando maconha. Mó neurose fi, os moleque tava lá com o baseado, ai eu falei vou fumar, que se foda. Nois sentou bem lá no pátio, fumei na frente de todo mundo. De tarde a diretora tava lá com a gravação, falando que eu não era propício pra ficar na escola dela, que eu não tinha jeito. (Henrique)

Após esse episódio, Henrique ficou um tempo sem estudar, mas conseguiu se

matricular em outra escola ainda no mesmo ano. Contudo, após seis meses de baixa frequência, ele foi novamente reprovado, o que resultou em sua evasão definitiva.

Eu não estudava, eu não ficava na sala. 6 meses que eu “estudei”. Não sei como que eu tirava 10, as doninha que dava, porque eu nem ficava na sala. Nem prova eu fiz nesses 6 meses que eu estudei, aí fui ver minhas notas: 10, 10, 10... Eu tenho ideia pra trocar com as doninha, né?! (Henrique)

Com esse ano, são três anos perdidos já. Por isso to falando que já dá pra eu fazer um supletivo. (Henrique)

Ao refletir sobre os motivos que levam jovens a evadirem da escola, Henrique aborda suas próprias experiências e enfatiza que a pressão econômica foi a principal razão para o abandono dos estudos. Sua realidade destaca a complexidade entre a necessidade de dinheiro e os limites para conciliar trabalho e estudos. No seu caso, houve a priorização do trabalho, mesmo que informal ou ilícito, como uma forma de alcançar certa autonomia financeira.

Eu acho que a maioria das pessoas que saem da escola é por causa da... como eu posso te dizer, da oportunidade, né?! Tipo, oportunidade do local, se a escola for longe ou perto [de casa]. Oportunidade de ter material escolar, oportunidade de tá na escola, porque tem gente que não tem. (Henrique)

A maioria das pessoas que saem da escola é porque encontram um caminho mais fácil de se viver, de sobreviver, de lidar com a vida. Porque pra você entrar numa boca [local de venda de drogas] você não precisa de um currículo, não precisa de estudo, não precisa de nada. Só precisa saber contar e marcar. Só. (Henrique)

Pra mim o motivo [da evasão escolar] foi precisar de grana. Minha vó me sustentava e tal, mas quando eu saí da casa dela eu precisava de dinheiro pra pagar aluguel, pagar conta, comida, meus vícios que eu tenho, um cigarro, um baseado, um gole de vez em quando. Essa que é as vontade. Você quer comprar uma roupa diferenciada, mais bonita, aí você não tem dinheiro e tal. (Henrique)

É que eu sou um moleque solitário, já tenho que pagar aluguel, fazer um monte de coisa. [...] estudando eu não tinha um espaço de poder tá trabalhando, um lugar pra morar sozinho, uma coisa que sempre gostei. Então eu [...] preferia trabalhar. Memo que fosse da forma certa ou da forma errada, eu gostava mais de trabalhar por causa do dinheiro. (Henrique)

Apesar das inúmeras contradições vivenciadas, Henrique ainda expressava o desejo de retomar os estudos e solicitava nosso apoio, principalmente em momentos de maior motivação. No entanto, em diversas ocasiões, quando tentávamos avançar nesse projeto, ele se esquivava, fosse não respondendo às nossas tentativas de contato ou dizendo que não estava com disposição para conversar.

Se eu não terminar a escola eu tô ferrado. Não vai ter estudo, não vai ter futuro, não vai ter nada. Não vou ter nada na vida, já não tenho nada. [Voltar para a escola] Vai proporcionar meu currículo, se formar. Cê acha que eu não tenho vontade de chegar no terceiro, pegar meu diploma, ser diplomado?! Entrar numa faculdade, aumentar meu diploma, ser formado em alguma coisa. Ir lá numa empresa, entrar com um currículo, o cara contratar eu porque eu sou diplomado, sou formado. Ter uma oportunidade maior na vida. (Henrique)

Embora reconheça que a escola pode oferecer novas perspectivas de futuro, apoiar seu desenvolvimento profissional, promover alguma possibilidade de mobilidade social e de transformação de sua realidade, Henrique também vê o retorno aos estudos como uma fonte adicional de estresse em sua vida. Ele explicou que já se sente sobrecarregado com diversas preocupações, predominantemente relacionadas à sua família e às situações enfrentadas em casa. Esse estresse afeta sua disposição para buscar uma nova escola, que para ele, também representa uma demanda que poderia intensificar o peso que já carrega, ampliando ainda mais sua exaustão.

A função da escola é o aprendizado. A questão de se aprender algo a mais, algo novo. [...] Quando eu escuto a palavra “escola” eu penso em estudo, ser alguém na vida. Um meio de... uma forma mais fácil de você trabalhar, você poder ter um estudo. Sei lá, uma ficha boa, sabe? (Henrique)

Minha família já me ajudou em fazer matrícula, essas coisa que tem que ter alguém de maior pra fazer. Geralmente minha tia, meus tio. A única pessoa que me inspira pra estudar e ser alguém na vida é um tio meu. Porque ele já foi do tráfico, ficou 15 anos preso e viu que essa vida não leva a nada. Ele é minha inspiração, vê que isso aí não compensa, sabe?! Tipo, o cara foi lá, ficou 15 anos preso, pra que?! [...] Minha mãe sempre falava pra mim que se eu não estudasse eu não ia ser ninguém na vida, e minha vó sempre falou pra mim voltar pra escola, que essa vida [tráfico] não leva a nada. (Henrique)

Sinto vontade de voltar pra terminar meu estudo e poder ter uma ficha boa, né?! Poder arrumar um serviço, alguma coisa [...]. É que às vezes não tem tempo, às vezes tá meio corrido e eu não quero dar uma atenção pra isso, entendeu?! [...] Mas as vezes dá um negócio na minha mente que aí dá vontade, eu queria ir atrás de uma escola. São certas questões de momentos. Tem momento que eu to estressado, nervoso, aí não quero saber de escola, nada. [...] Cê já tá com a mente fumegando, com muita coisa na sua cabeça, aí eu penso que a escola só ia aumentar coisa na mente, mais coisa pra responder. Minha mente gira em torno da minha família, de um monte de coisa que acontece em casa. (Henrique)

O persistente descumprimento de nossos combinados, como os acordos para irmos até as escolas e conversarmos sobre assuntos relacionados, aliado à oscilação em seus interesses e engajamento e à dificuldade em manter contato com Henrique, fosse por ficar sem celular ou por não estar disponível em seu território, entre outras dificuldades, demandaram uma constante adaptação das estratégias e a necessidade de improvisar de forma intencional para lidar com as diversas situações que surgiam.

Devido às complicações no estado de saúde da avó, ao término de seu relacionamento e a outros desafios que Henrique enfrentava, as etapas relacionadas ao seu retorno à escola estavam comprometidas, pois outras preocupações tornaram-se prioritárias. O jovem também começou a adotar comportamentos de risco, como abuso de álcool e automutilação. Contudo, uma reviravolta importante na trajetória de Henrique ocorreu com a soltura de sua mãe, após anos de cumprimento de pena e a concretização da

tão esperada liberdade. A expressiva felicidade da mãe, seu desejo de mudanças e sua disposição para apoiar a família, tiveram um impacto significativo em Henrique, que demonstrou um engajamento positivo no desejo de novos projetos, incluindo o retorno à escola.

Desejosa de um recomeço para si e para a família, a mãe reafirmou seu anseio em proporcionar uma vida melhor para os filhos, enfatizando a importância de que Henrique estude e trabalhe de forma legal. Diz estar disposta a usar sua autoridade e a disciplina para garantir que os filhos sigam o caminho desejado, revelando certa rigidez na relação. Além disso, expressa o desejo de que Henrique retome o contato com o padrinho, afirmando que ainda irá mostrar seu filho formado e com carteira assinada, o que será motivo de orgulho. Ela relata ter deixado o uso de drogas há 15 anos e agora observa sua situação com um novo olhar.

Com o entusiasmo gerado pela chegada da mãe, iniciamos uma corrida contra o tempo para assegurar o retorno de Henrique aos estudos. A retomada das atividades escolares após o período de férias oferecia a oportunidade de abertura de novas vagas, possibilitando que Henrique iniciasse o próximo semestre junto aos demais alunos/as.

Além disso, estava prevista a realização da Audiência de Advertência, que ocorre após a decisão judicial que determina a aplicação de uma medida socioeducativa. No caso de Henrique, a medida em questão é a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), em razão de sua apreensão em flagrante por tráfico de drogas no ano anterior. A evasão escolar pode ter um impacto relevante no processo judicial e nas decisões relacionadas, sendo que, em audiências anteriores, Henrique mencionou que o juiz alertou sobre a possibilidade de que a não retomada dos estudos pudesse levar à imposição de uma medida em meio privativo de liberdade. Ainda, seu aniversário de 18 anos estava ficando mais próximo e nos foi informado que, ao completar a maioridade, ele não conseguiria a matrícula no ensino médio regular, o que implicaria na perda da oportunidade de ser beneficiado pelo programa Pé-de-Meia, que oferece um incentivo financeiro-educacional para estudantes do ensino médio de escolas públicas, beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) (BRASIL, 2023).

A questão econômica e a necessidade de dinheiro emergem como temas expressivos no discurso de Henrique, o que torna o programa Pé-de-Meia uma estratégia particularmente relevante.

Quando saiu o negócio que a escola ia pagar pra estudar, aí até surgiu um longo pensamento de tá estudando, pra tá podendo receber, pra tá podendo pagar as conta, o aluguel, entendeu? Ia tá estudando, mas pelo menos tá recebendo

dinheiro, já tá lá pagando as contas certinho, não tá faltando nada.

Dessa forma, foram realizados contatos com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) para avaliar a viabilidade de inclusão de Henrique no programa Pé-de-Meia. A avaliação confirmou que Henrique preenchia os requisitos de elegibilidade, o que permitiria integrar as oportunidades oferecidas pelo programa ao seu contexto.

Paralelamente, outras estratégias eram traçadas para mobilizar Henrique para o retorno aos estudos e compreender os caminhos possíveis para a concretização desse objetivo. Realizamos o mapeamento das escolas próximas ou pertencentes ao seu território, com o intuito de avaliar junto a ele as opções que facilitaríamos sua reintegração escolar. A partir disso, Henrique foi capaz de definir critérios que se ajustavam à sua realidade, como a preferência por escolas que oferecessem o período noturno, pois vislumbrava continuar trabalhando durante o dia.

Além disso, contatamos a Diretoria de Ensino e as instituições escolares para compreender as possibilidades de matrícula, bem como os processos necessários para sua efetivação. Considerou-se a defasagem entre idade e série, a proximidade de seu aniversário de 18 anos e o fato de estarmos no segundo semestre do ano, o que implicaria a disponibilidade das escolas em oferecer possibilidades de compensação do período e dos conteúdos perdidos, variável conforme a instituição.

A fim de identificar os apoios possíveis e fortalecer sua rede de suporte, realizamos a elaboração de um genograma e investimos no contato contínuo com a família. O incentivo para a participação foi constante, assim como as orientações sobre suas responsabilidades, visto que Henrique ainda não alcançou a maioridade. Diante disso, conseguimos que a mãe nos acompanhasse até a escola mais próxima para realizarmos a inscrição de Henrique, o que não aconteceu sem tensões entre ela e o filho.

Fomos informados de que a inscrição demonstrando interesse em retornar aos estudos pode ser feita em qualquer escola, onde Henrique receberia um comprovante contendo um link para acompanhar seu processo de matrícula. Em geral, o sistema educacional encaminha o aluno para a escola mais próxima de sua residência, conforme o critério estabelecido.

Deixamos a documentação necessária para a inscrição na secretaria, no entanto, o retorno acordado, sobre a efetivação da inscrição e os processos subsequentes para a efetivação da matrícula, não foi fornecido. Fizemos algumas tentativas de contato com a escola por telefone, mas não obtivemos informações consistentes. Após alguns dias e novas tentativas, fomos informados de que a mãe havia levado por engano a certidão de

nascimento da outra filha, o que foi apontado como um dos motivos para a não continuidade da inscrição. Apesar de Henrique já possuir um prontuário e cópias de sua documentação na escola, onde havia cursado todo o Ensino Fundamental II, esse incidente impediu o avanço do processo.

A escola recomendou que Henrique fosse inscrito diretamente na instituição onde desejasse se matricular, pois o sistema educacional poderia direcioná-lo para essa escola específica. No entanto, não ofereceram apoio adicional para esse processo. Por exemplo, quando solicitamos uma cópia da documentação necessária, já que a mãe havia perdido seu documento de identidade, a escola comprometeu-se a enviar a cópia por e-mail, mas não forneceu o retorno acordado. Em determinado momento, a mãe de Henrique comentou: *“quando eu tava perdida no pó eles [Conselho Tutelar] correram pra tirar meus filho do meus braço, agora que precisa de ajuda pra voltar a estudar, ninguém aparece pra ajudar.”*

Por fim, combinamos o dia para irmos até a outra escola, porém, na noite anterior, um acontecimento de grande impacto alterou o curso dos planos: a avó materna de Henrique faleceu. O jovem havia expressado, poucos dias antes, a necessidade de ter sua avó ao seu lado: *“Preciso muito, muito, muito, de verdade mesmo, preciso muito da minha vó do meu lado”*. A ausência da avó, uma figura central em sua vida, significou um luto profundo e uma perda significativa de suporte e certa estabilidade. Essa situação intensificou as dificuldades que Henrique já enfrentava, agravando ainda mais uma fase tumultuada e desafiadora de sua vida.

Como a dinâmica da vida é constante, três dias após o ocorrido, foi realizada a Audiência de Advertência, na qual foi confirmada a necessidade de cumprir quatro meses da medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Após dois encontros na instituição responsável pela aplicação da medida, Henrique compartilhou que irá realizar acompanhamento individual. Em diálogo com sua orientadora de medidas, Henrique concluiu que o Ensino para Jovens e Adultos (EJA) se adequa melhor às suas necessidades e, mesmo sem receber benefícios sociais, não se trata de um problema, pois está determinado a ingressar no mercado de trabalho formal o mais breve possível e lhe ofereceram apoio para a consecução desse objetivo. Optou, dessa forma, por dar continuidade aos processos necessários para seu retorno aos estudos a partir do próximo semestre.

4.4. Gui: o desafio de projetar em meio às inconstâncias

O processo de vinculação com Gui iniciou-se de maneira muito semelhante ao de Henrique, através das visitas realizadas pela equipe ao território em que vivem e dos encontros no Centro da Juventude (CJ). No entanto, Gui, atualmente com 18 anos, não estava registrado nas estatísticas escolares quando o conhecemos, mesmo na faixa etária de escolarização obrigatória. Dessa forma, as atividades e oficinas promovidas pela equipe de extensão do Núcleo METUIA/UFSCar no CJ, assumiram um papel ainda mais significativo, possibilitando-nos encontrá-lo, nos aproximarmos dele e estabelecermos um vínculo que favorecesse a consecução do Acompanhamento Singular e Territorial proposto.

Gui é um dos amigos que acompanhavam Henrique ao CJ, com quem já investíamos na aproximação. Vale ressaltar que esse processo começou cerca de um ano e meio antes da proposição dos acompanhamentos, indicando um investimento substancial nas relações até que conseguíssemos estabelecer um vínculo efetivo, que proporcionasse segurança para que eles compartilhassem suas histórias e vivências, especialmente considerando o histórico de envolvimento em atividades ilegais em contextos marcados por julgamentos, moralismo, repressão e falta de acolhimento e compreensão.

O Acompanhamento Singular e Territorial com Gui durou cerca de seis meses, com dias definidos, conforme sua disponibilidade, variando a cada semana e incluindo mais de um encontro na mesma semana, conforme demandava. A duração também variava, desde encontros mais curtos até aquelas que se estendiam por horas.

A complexidade que permeia a trajetória de Gui, assim como o contexto em que está inserido, certamente influenciam sua personalidade desconfiada, receosa e reservada. Conquistar sua confiança e estreitar nossos laços demandou mais tempo, além de lidar com o silêncio ou a evasão que em muitos momentos marcaram nossas interações. Em nossas primeiras tentativas, Gui evitava trocas mais próximas, se quer nos cumprimentava, e se incomodava ao ser observado. De poucas palavras, raramente iniciava conversas ou fazia compartilhamentos espontaneamente, abrindo-se e aproximando-se de maneira muito gradual, à medida que se sentia mais seguro, muitas vezes mediado pela presença dos amigos. Esse perfil reservado de Gui também é mencionado por outras pessoas de seu círculo social, como moradores do bairro, coordenadores de projetos sociais, seu cunhado, entre outros.

Quando conhecemos Gui, ele tinha 16 anos, e tínhamos expectativas de apoiá-lo em seu retorno ao ensino regular. Segundo o próprio jovem e sua mãe, ele evadiu da escola entre os 11 e 12 anos, após completar o 6º ano do ensino fundamental. Entre o 1º ao 5º ano, Gui

estudou em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), que fica a cerca de 400 metros de sua atual casa. No 6º ano, frequentou uma Escola Estadual em outro bairro, onde residiu temporariamente com sua família.

No entanto, os registros da diretoria de ensino e da escola sugerem uma trajetória diferente, indicando que Gui finalizou o 8º ano em 2020 e abandonou a escola em 2021, antes de concluir o 9º ano. Essa discrepância nas informações levanta questionamentos sobre o que realmente ocorreu durante esse período. O jovem, por sua vez, insiste que abandonou a escola antes de iniciar o 7º ano e que, durante a pandemia, já estava fora da escola há algum tempo:

“Na época da pandemia eu já não tava mais estudando. Já fazia um tempo que eu tava fora, só que a escola continuou contando minha presença. Eu parei no 6º. Aquela escola lá é loca, dona. Eu faltava direto e eles contavam presença pra mim.”
(Gui)

A diferença entre as informações que Gui forneceu e os registros oficiais da escola pode ilustrar um desafio comum em contextos de vulnerabilidade. A descontinuidade no acompanhamento escolar, aliada à falta de comunicação clara, à pouca proximidade da comunidade escolar com a realidade dos/as alunos/as e à desconexão com o sistema educacional, contribuem para discrepâncias nos registros e criam lacunas significativas na compreensão das trajetórias escolares desses jovens. Se, de fato, a escola contabilizava a presença de Gui mesmo quando ele não estava presente, é possível que essa prática tenha persistido e, possivelmente, se intensificado durante o contexto pandêmico, onde o controle de faltas se tornou ainda mais fragilizado, pelo período atípico que vivenciávamos.

O jovem relata que, durante seu tempo na escola, foi frequentemente repreendido e advertido por indisciplina, afirmando: *“Eu aprontava de tudo, minha primeira sala era a diretoria”*. Embora diga não se lembrar de muitos detalhes daquele período, ele se recorda de seus comportamentos, afirmando que *“só que aprontava”*, como quando ateou fogo no lixo e no mato seco da escola: *“Porque era dia da professora chata e nois não gostava dela, porque ela pegava no pé de todo mundo e era chata”*. Devido ao seu histórico, Gui menciona que acabou sendo penalizado até pelos atos de outros alunos:

Os moleque ficava brincando com bolinha de cuspe, logo acertou na cara da professora. A professora veio logo implicar comigo achando que foi eu. Ai eu fui pra diretoria. As coisa acontecia e as pessoas me culpava sem eu nem ta envolvido. Só dava eu na escola só. (Gui)

Outra hipótese para a discrepância entre os relatos de Gui e os registros escolares sobre o ano de sua evasão pode estar relacionada aos comportamentos indisciplinados e experiências negativas que ele vivenciou na escola. O jovem menciona que frequentemente causava problemas, o que pode ter resultado em suspensões, advertências ou até mesmo na exclusão informal de certas atividades ou aulas. Com o tempo, à medida que a comunidade escolar se acostumava com sua ausência, é possível que não tenham registrado corretamente sua saída real da escola.

Esses incidentes e as medidas disciplinares associadas podem ter contribuído para um afastamento progressivo de Gui da escola, levando-o a perceber que "abandonou" os estudos antes do que os registros oficiais indicam. Se Gui estava desinteressado, desengajado e vivenciava uma desconexão significativa com o ambiente escolar, sua percepção do tempo escolar pode ter se distorcido, fazendo-o crer que deixou a escola antes de concluir o 8º ano.

Embora o jovem afirme não ter muitas lembranças associadas à escola, ele demonstra convicção ao dizer que não houve idas esporádicas durante o período que corresponderia ao seu 7º e 8º anos do ensino fundamental. Mesmo que essas idas tivessem ocorrido, seria improvável que Gui tivesse se apropriado dos conhecimentos abordados durante o ano letivo, o que também sugere uma inconsistência no sistema e na forma como alunos/as são aprovados.

Além disso, essa situação pode estar diretamente relacionada à pressão por resultados e indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede o desempenho das escolas com base na taxa de aprovação e nas notas de avaliações padronizadas. O sistema educacional, ao focar nesses indicadores para garantir boas classificações e evitar sanções, muitas vezes prioriza a aprovação automática de estudantes, independentemente da real apropriação do conhecimento. Essa prática contribui para a promoção dos/as alunos/as sem que se apropriem dos conteúdos necessários, prejudicando não apenas seu desenvolvimento, mas também comprometendo a qualidade geral do ensino.

Ao ser questionado sobre lembranças negativas na escola, Gui responde: "*Coisa ruim? A coisa ruim lá era eu (risos). Eu aprontava muito, dona, cê não tem noção.*" O jovem afirma ter dificuldade em recordar aspectos positivos relacionados à escola: "*Por isso que eu pulava o muro pra ir embora. Não gosto de escola, dona.*" Ele menciona que tinha poucas companhias no ambiente escolar e, ao imaginar como seria se estivesse junto com seus amigos, comenta:

Nossa, imagina eu, o Juninho e o Henrique estudando junto?! Nois ia comandar a escola [...]. Nois ia ser os três expulso. É os irmão metralha, fê. Se nois estudasse junto nois ia aprontar em. Não ia dar certo, dona. Eu sozinho eu já aprontava. Imagina eu e o Henrique. (Gui)

Em algumas reflexões, o jovem destacou como aspectos positivos sua relação com alguns professores, os passeios escolares e as refeições que tinha acesso:

Nois já foi pra TAM, última vez que eu fui pra passeio [com a escola], depois nunca mais. O lanche de lá que era gostoso. Mó lanchão monstro. (Gui)

Às vezes a comida era boa, às vezes eu comia, às vezes eu levava as coisa pra mim comer. Nois comprava um guaraná, levava umas bolacha. Nois comprava caixa de chiclete. Nois dava um jeito com dinheiro. Desde o 1º [Ensino Fundamental] ano eu ameaçava a mulecada na escola. (Gui)

Ah, tinha uma professora de matemática que eu gostava, dona. Ela era legal, tratava eu bem. E o de geografia que ficava contando história de terror lá, em vez de dar aula. Ele falava “eu vou contar história de terror, mas depois você vai fazer a lição”, eu falava “aham”. Ai eu não fazia (risos). Ficava lá conversando com ele, enquanto os outro fazia a lição. Eu passava [de ano] do mesmo jeito. (Gui)

Do ponto de vista de Gui, o papel da escola deveria ser o de "ensinar direito", mas ele acredita que "a escola não ensina, os professores não ensinam". Ele reforça a dificuldade que sentia em aprender, se interessar e acompanhar os conteúdos escolares. Gui não consegue identificar o sentido da escola para ele, o que o fazia frequentá-la, uma vez que não havia motivações.

Mesmo idealizar uma escola que o motive a retornar aos estudos é um desafio para o jovem. Ele comenta: “É bem difícil alguma coisa pra eu querer ir [pra escola], só muié, dona (risos)”. Em alguns momentos, Gui associa a ideia de voltar à escola ao encontro com outras pessoas, especialmente meninas. Houve ocasiões em que ele se sentiu motivado a retornar aos estudos após trocar mensagens com uma adolescente que ainda frequentava a escola.

Ao ser questionado sobre o que compreendia por evasão escolar, Gui inicialmente associou o termo à ideia de “invadir a escola”. Após esclarecimentos sobre o significado real, ele revelou que a principal motivação para abandonar os estudos foi a necessidade de dinheiro: “Eu saí mesmo porque eu precisava. Precisava de dinheiro”. Além disso, a sobrecarga enfrentada por sua mãe contribuiu para que ele não fosse, em suas palavras, “obrigado” a continuar frequentando a escola. O jovem relatou que a ausência de incentivos

da mãe facilitou o processo de evasão escolar. Outros fatores, como ausência ou poucos amigos, falta de motivação, de expectativas futuras e de sentido na escola também desempenham um papel importante na decisão de abandonar os estudos, na perspectiva Gui:

O motivo, dona? [que faz um(a) jovem estudante desistir da escola] Ai eu já não sei. Porque a mãe deles não obriga também. A minha não obrigava não. Eles sai porque eles quer, porque não quer estudar, não quer ser ninguém na vida. Porque sem escola hoje você não é nada na vida. Ser alguém na vida é trabalhar, ficar de boa, ter as suas coisa. (Gui)

Desde que o conhecemos, direcionamos nossas ações e diálogos, sempre que pertinente, para sensibilizá-lo, assim como os demais jovens que o acompanhavam, sobre a possibilidade e importância da reintegração aos estudos, já que a evasão escolar se mostrou uma questão recorrente nas experiências de muitos deles. Contudo, a defasagem entre idade e série representava uma significativa causa de desmotivação para Gui.

Uma estratégia particularmente atrativa para os jovens, que proporcionava momentos significativos de socialização e conversas posteriores com Gui, envolvia ações que transcendiam os espaços do Centro da Juventude e do território, possibilitando outras interações e experiências coletivas. Essas propostas visavam também fomentar reflexões críticas sobre questões relacionadas à escola, considerando tanto as experiências passadas quanto as possíveis projeções futuras. Em consonância com os interesses dos jovens, buscamos desenvolver estratégias para apresentar-lhes novas possibilidades e oportunidades que a continuidade dos estudos poderia proporcionar, que pudessem apoiá-los na superação de uma visão negativa da escola, baseadas em experiências anteriores desfavoráveis.

Entre as práticas desenvolvidas, incluíram-se visitas a diferentes ambientes da UFSCar, incluindo o Departamento de Terapia Ocupacional, com o objetivo de suscitar reflexões e diálogos que reafirmassem a universidade como um espaço de pertencimento possível para esses jovens e que oferece diferentes possibilidades interessantes e possivelmente atrativas. Também contatamos outras três instituições, com o objetivo de compreender o funcionamento delas, explorar as oportunidades e ações direcionadas aos/as jovens, além de avaliar possíveis parcerias e a viabilidade de incentivar o retorno aos estudos. Foram efetivadas duas visitas, as quais lhes permitiram começar a vislumbrar uma inserção qualificada no mercado de trabalho.

A primeira instituição acessada foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) Antonio Adolpho Lobbe. Após contato com a coordenadora pedagógica, foi viabilizada uma visita dos jovens à instituição, especificamente no dia em que acontecia

um *workshop*, onde estavam sendo apresentados os produtos finais desenvolvidos pelos/as alunos/as de diferentes cursos. A instituição demonstrou receptividade ao recebê-los e a profissional que os acompanhou incentivou-os a retornarem após o reingresso na escola, destacando a necessidade de cumprir esse pré-requisito para a matrícula nos cursos. Essa experiência proporcionou aos jovens uma oportunidade de reflexão sobre o assunto.

A segunda visita foi ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) São Carlos, onde fomos informados de que, além dos cursos, a instituição oferece Ensino Médio integrado ao Técnico em Informática e em Multimídia. Todos os cursos do Senac são elegíveis para bolsas de estudo, desde que a solicitação seja feita com, no mínimo, 20 dias de antecedência ao início das aulas. A instituição se mostrou disposta não apenas a receber os jovens em uma visita, mas também a enviar um técnico ao Centro da Juventude para uma conversa com eles. A instituição oferece cursos diversos que desenvolvem habilidades muitas vezes negligenciadas no contexto escolar tradicional, o que também pode contribuir para que os/as jovens não compreendam plenamente que também se tratam de competências importantes e que podem/devem ser valorizadas e desenvolvidas.

A terceira instituição procurada foi um centro de educação voltado para jovens e adultos, que oferece ensino profissionalizante, formação e cursos preparatórios, além de apoio para o acesso ao primeiro emprego através de um programa de aprendizagem com empresas parceiras. A instituição também disponibiliza bolsas para facilitar a participação nas atividades oferecidas. No entanto, não obtivemos um retorno que possibilitasse o encaminhamento de qualquer ação em parceria com o espaço.

Essa construção, que intencionava sua reintegração aos estudos, ocorreu de forma gradual e começou a apresentar resultados ao longo do tempo. Quando propusemos o Acompanhamento Singular e Territorial, considerando que a proposta do estudo se alinhava aos anseios de Gui, ele havia acabado de completar 18 anos e estava atravessando uma fase diferente em sua vida. Seus pensamentos estavam imersos em uma complexa turbulência de sentimentos, emoções e interesses.

Naquele momento, Gui estava residindo com uma tia de consideração, irmã de seu ex-padrasto, em um bairro diferente. Embora encontrasse apoio na tia, que o auxiliava na busca por emprego, na elaboração de currículos e na garantia de um lar seguro, ele também contribuiu para o cuidado das primas mais novas e da casa. Entretanto, Gui enfrentava desafios relacionados às novas escolhas, como a dificuldade em encontrar um emprego, a necessidade de ajudar com a renda doméstica e a ausência significativa de seu padrasto, que representava uma das poucas relações afetivas que o jovem possuía. O padrasto havia

recentemente obtido a liberdade condicional por bom comportamento, mas foi preso novamente por tráfico de drogas, e Gui relatava que precisava de dinheiro para enviá-lo e apoiá-lo durante o cumprimento da pena.

O jovem já havia se mudado diversas vezes, residindo em vários lugares e bairros diferentes. Em algumas ocasiões, viveu com a mãe; em outras, com a tia mencionada ou com a própria irmã mais velha. Essas mudanças frequentes evidenciam uma dinâmica familiar complexa e variável. O jovem relatava que, morando com a tia, conseguia fazer projeções e ter expectativas mais positivas para o futuro. Esse período foi crucial para que pudéssemos encaminhar processos importantes voltados para seu retorno à escola.

Nossa primeira conversa sobre o assunto, nesta etapa do processo, partiu do próprio jovem. Embora já tivéssemos discutido o retorno aos estudos anteriormente, foi nesse momento que ele trouxe o tema à tona de forma espontânea. Na ocasião, estávamos juntos entregando seus currículos em locais sugeridos pela tia e em outros que lhe pareciam viáveis, predominantemente supermercados. Ao revisar seu currículo, Gui percebeu a escassez de informações, uma vez que não possuía certificações, cursos, experiências profissionais registradas ou mesmo a conclusão do ensino básico. Essa lacuna chamou sua atenção e disparou nossos diálogos sobre as possibilidades para complementar seu currículo e apoiar seu ingresso no mercado de trabalho. Busquei entender melhor sua trajetória nas instituições de ensino e a bagagem produzida, para explorar alternativas que fossem condizentes.

Compreendemos, juntamente com Gui, que o primeiro passo essencial era retomar os estudos do ensino básico. Iniciamos, portanto, o levantamento das escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município, contatando-as para obter informações sobre os procedimentos de matrícula. Coincidentemente, uma das instituições localizava-se muito próxima à casa de sua tia. Além de oferecer a oportunidade de cursar o EJA Ensino Fundamental (dos 6º ao 9º ano) e o EJA Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), a instituição também disponibiliza um programa de EJA Profissionalizante, em parceria com o SENAI-SP, que inclui a certificação profissional em um dos cursos gratuitos disponíveis.

Além disso, a instituição realiza uma metodologia que identifica e reconhece as habilidades, competências e saberes, formais e informais, que o jovem já desenvolveu, apoiando-o principalmente naquilo que ainda apresenta dificuldades. O diferencial mais atraente para Gui foi o formato predominantemente de educação a distância (EaD), com 80% das atividades realizadas online, acessível 24 horas por dia, conforme o que for mais conveniente para o jovem. Os 20% restantes consistem em encontros presenciais para a

realização de atividades diversas. O tempo de conclusão do curso é de 12 meses, mas pode ser reduzido, a depender de variáveis como a disponibilidade do aluno.

Quando iniciáramos as etapas requeridas para a inscrição e posterior matrícula, ocorreu uma ruptura significativa no cotidiano do jovem. Após um mal-entendido que gerou uma desavença, no qual a tia interpretou que ele não estava sendo uma influência positiva para o seu filho, Gui foi convidado a se retirar da casa, o que ele mencionou não ter sido a primeira vez, além de ser uma informação equivocada.

Com o retorno ao seu território anterior, na casa da família materna, Gui demonstrou imediatamente frustração, desânimo e desengajamento em relação à nossa proposta. Ele passou a não responder mensagens e, em diferentes momentos, era difícil localizá-lo também em casa ou no bairro. Quando conseguíamos encontrá-lo, nossas conversas eram mais breves e sucintas, sendo que ele evitava discutir temas relacionados à escola ou prosseguir com as etapas de inscrição e matrícula. Apesar de relatar que seus dias se resumiam a ficar em casa usando o celular, as redes sociais, assistindo vídeos e jogando, inclusive jogos de aposta, ele apresentava respostas evasivas ao tentarmos combinar encontros, como “*tem que ver*”, “*depende da hora*” (mas não sinalizava qual horário poderia) ou relatava cansaço e indisposição. Assim, a continuidade do processo só foi possível mediante muita persistência e investimento na relação, no estar e fazer junto

O apoio e a realização conjunta em todos os processos foram essenciais durante o acompanhamento de Gui, cuja trajetória é marcada por uma fragilidade acentuada em sua rede social de suporte. Filho de mãe solo, Gui não teve contato com o pai biológico ou com a família paterna e não foi registrado pelo genitor. A responsabilidade pela subsistência e pelos cuidados dos quatro filhos recaiu integralmente sobre sua mãe. Atualmente, Gui mora com ela, cuja renda, proveniente de benefícios sociais e, ocasionalmente, do tráfico de drogas, é a principal fonte de sustento da casa. Além deles, convivem na mesma casa seu padrasto, que está desempregado, dois irmãos mais novos, um tio-avô, que não contribui financeiramente para a família, e a avó materna, que, apesar da saúde debilitada, realiza coleta de recicláveis, quando possível, para ajudar na compra de mantimentos. Mas há uma grande circulação cotidiana de outras pessoas, incluindo familiares, na casa.

Durante o acompanhamento de Gui, a construção de um vínculo efetivo com sua família revelou-se desafiadora e permaneceu frágil. A disponibilidade para aproximação e interação era limitada, sendo que frequentemente parecia haver relutância em compartilhar informações sobre suas atividades e experiências. Esse comportamento pode ter sido motivado por diversos fatores implícitos. Apesar dos nossos esforços para proporcionar um

ambiente acolhedor e respeitoso, o envolvimento da família em atividades ilícitas pode ter gerado a percepção de que seriam mal vistos ou julgados negativamente; de que deveriam manter uma imagem "aceitável" para não impactar negativamente as possibilidades de apoio; o sentimento de inadequação, entre outras hipóteses. Embora a mãe de Gui verbalizasse a importância do retorno do filho à escola, o jovem relatou que, na prática, ela não o incentivava, e que suas palavras não se traduzem em ações concretas, que são "*da boca pra fora*". Eles raramente discutiam o assunto.

Além disso, Gui, em alguns momentos, parecia ocultar informações ou apresentar versões alteradas que omitiam aspectos importantes de sua realidade. Esse comportamento representou um desafio constante ao longo do acompanhamento, dificultando a compreensão plena de sua vida cotidiana e de sua dinâmica familiar. Questões relacionadas ao seu passado e à forma como obtém recursos financeiros atualmente, por exemplo, foram frequentemente abordadas com respostas evasivas ou como assuntos sensíveis.

A pobreza enfrentada pela família de Gui foi um fator decisivo para sua saída da escola. O jovem relatou que a necessidade financeira o levou a abandonar os estudos. Desde muito cedo, entre 11 e 12 anos, já podia assumir diferentes funções no tráfico de drogas, incluindo o gerenciamento, a venda e o reabastecimento de substâncias. Gui mencionou que, em certos momentos, sua mãe condicionou sua alimentação ao auxílio financeiro, afirmando que, se ele não contribuísse, não teria acesso à comida em casa. Ele relatou ter sido várias vezes privado de comer e, inconformado com essas condições, iniciou as atividades no tráfico para comprar sua própria comida. Além disso, via essa atividade como uma forma de adquirir bens que considerava essenciais, como roupas, acessórios de prata e tênis, que sentia que "todo mundo tinha", menos ele.

Além das atividades no tráfico, Gui também se envolveu em outras práticas ilegais, como furtos. Ao atingir a maioridade, expressou o desejo de mudar de vida e traçar novos caminhos para o futuro. Esse desejo de mudança foi observado também entre outros jovens, que frequentemente afirmam querer deixar o tráfico ao completarem 18 anos. No entanto, a transição entre o desejo de mudança e a realidade é complexa, pois é marcada por desafios concretos, como a precariedade financeira e a falta de apoio. A diferença entre aquilo que é intencionado e as condições reais de vida, intensificadas por um contexto de vulnerabilidade e influências do neoliberalismo, torna essa transição desafiadora.

A frustração de Gui ao retornar para a casa da família materna perpassa pelo reconhecimento do estigma associado ao território em questão. Esse estereótipo atua como um marcador social que afeta negativamente a percepção e o tratamento dos indivíduos residentes

no bairro, influenciando, por exemplo, as oportunidades de emprego que Gui estava começando a vislumbrar. A decisão de Gui de não atualizar o endereço em seu currículo, mantendo o endereço da casa da tia, evidencia a forma como ele identifica as influências desse estigma em suas aspirações.

O jovem caracteriza o território como um “*lugar maldito*”, refletindo sua percepção de que o ambiente limita suas perspectivas e obstrui a realização de seus planos futuros: “*Aqui embaixo já não dá [pra pensar no futuro]. Aqui é muito B.O⁶, meu, da minha família, de todo mundo.*” Além disso, ele não reconhece a casa como um lar ou um espaço de pertencimento, o que intensifica ainda mais seu sentimento de frustração e desânimo. Outro aspecto relevante é que Gui fazia uso excessivo de álcool, especialmente em eventos sociais, o que o levava a situações de mal estar. Esse comportamento pode ser interpretado como uma forma de escape das dificuldades sociais, econômicas e emocionais que enfrentava.

Em meio a essa complexidade, mantivemos nossos esforços para dar continuidade aos processos iniciados anteriormente. Além de concluirmos a inscrição de Gui na instituição de ensino escolhida, também realizamos a inscrição no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Esse exame representa uma oportunidade de avaliar as competências e saberes de Gui, na tentativa de antecipar parte de seu processo de certificação e apoiar seu desejo de concluir essas etapas para se concentrar em sua inserção no mercado de trabalho.

Todas as etapas foram realizadas de maneira online, pelo notebook da bolsista, nas calçadas do bairro. Esse aspecto é relevante para refletirmos sobre possíveis reverberações positivas que ainda não temos plena dimensão. Durante esse processo, outros jovens e adultos, com quem ainda não havíamos tido trocas, se aproximavam para entender o que estávamos fazendo. Eles mencionaram que também não haviam completado seus estudos e expressaram interesse em obter informações sobre a possibilidade de apoio e reintegração escolar, mesmo que essa não fosse uma prioridade imediata para eles.

Essas reverberações, embora imensuráveis, podem ser observadas em outros contextos relacionados aos acompanhamentos realizados. Por exemplo, o pai de Manu solicitou apoio para a reintegração escolar da sobrinha e da vizinha. Além disso, um jovem envolvido no tráfico de drogas mostrou interesse na conversa com Henrique sobre a possibilidade de receber algum valor enquanto estuda, através do programa “Pé-de-Meia”.

⁶ A sigla é derivada de “Boletim de Ocorrência” (B.O), um documento oficial utilizado para formalizar a ocorrência de um incidente ou crime. No entanto, neste contexto, é usada pelo jovem como uma gíria para se referir a problemas ou situações complicadas.

Após a conclusão dos procedimentos para a inscrição e matrícula de Gui, que envolveu a superação de requisitos burocráticos e contínuos esforços, as idas do jovem à instituição para cumprir as atividades presenciais ocorreram em meio a muitas negociações e desencontros. Ele precisava comparecer à escola uma vez por semana, por duas horas, no período noturno, durante seis semanas, para utilizar o computador e a internet da instituição e responder aos formulários de reconhecimento de saberes. No entanto, a cada semana, o desafio de encontrá-lo para acompanhá-lo até a escola se intensificava, uma vez que ficou claro que ele não iria sozinho. Em uma das noites em que havíamos combinado previamente que eu o acompanharia, esperei por duas horas em frente à sua casa, seguindo a sugestão da avó, pois não o havia encontrado pelo bairro, o que resultou na perda do horário da aula. Um aspecto positivo dessa espera foi a oportunidade de conversar com um jovem que estava trabalhando no ponto de drogas em frente à casa de Gui, durante a qual pude conhecer mais de sua história e fornecer orientações sobre o programa de educação para jovens e adultos.

Em um dos dias que conseguimos encontrá-lo, incentivei que ele passasse pela casa da tia após a aula, uma vez que esta ficava próxima à escola e representava, segundo ele, um suporte significativo, que havia sido rompido por um mal entendido que poderia ser resolvido. Apesar da relutância inicial, Gui relatou posteriormente que realmente foi até a casa da tia para compartilhar sobre seu retorno aos estudos, e que, além disso, uma prima, de 19 anos, que também não havia completado a educação básica, mostrou interesse em obter mais informações sobre o EJA. Considerando que Gui geralmente não assume a iniciativa, especialmente em situações em que acredita não estar errado, o fato de ele ter se encorajado a visitar a tia pode ser visto como um reflexo dos nossos esforços e diálogos voltados para o fortalecimento de sua rede de apoio.

O jovem ainda está em processo de adaptação à proposta de ensino à distância, mas a defasagem escolar tem sido um desafio significativo. Embora possua habilidades básicas de leitura e escrita, apresenta dificuldades substanciais na compreensão dos conteúdos escolares, o que evidencia lacunas importantes e indica que, de fato, não parece ter acessado conteúdos mais complexos, como os do 7º ano em diante. Nas oficinas, essa dificuldade já se manifestava por meio de sua resistência em participar de atividades que exigiam maior raciocínio e processamento cognitivo. Além disso, ele tende a preferir a comunicação por áudios ou mensagens curtas, muitas vezes permeadas por erros gramaticais consideráveis, para além de uma informalidade prevista nas interações digitais.

O jovem também demonstrou desconforto com alguns pontos da metodologia adotada pela instituição. Ao acessar um questionário sobre sua vida pessoal, com tópicos como

“História da Minha Vida”, “Ocupações” e “Tempo Livre”, ele expressou incômodo em abordar questões relacionadas ao seu passado:

Ah não, não gostei dali também. Porque eu tenho que falar do meu passado, e eu não quero. Um monte de pergunta: o que aconteceu no seu passado, por que você parou de estudar... Ai eu já não respondi. Não quero falar disso, não gosto. Eu não gosto de lembrar do passado. Porque quem vive de passado é museu, e eu não sou museu, dona. Eu sigo o ditado já. (Gui)

Pensei em voltar [para a escola] porque eu estava pensando no futuro. Não, pra lembrar do passado. O meu passado não foi muito bom. Por isso. Eu não gosto do meu passado e já era. Já me aconteceu muitas coisas ruins. (Gui)

Além disso, o jovem teve dificuldades para compreender o papel de mediação da professora, que nos momentos iniciais estava presente apenas para apresentar o ambiente virtual e tirar dúvidas quanto aos formulários que deveriam responder de maneira online: “Eles nem liga, fica mexendo no celular [...] Só fica no canto dela”. Gui ainda revelou que aproveitou essa situação para utilizar o computador com o propósito de jogar, em vez de responder aos questionários.

Adicionalmente, embora a iniciativa seja implementada em todo o estado de São Paulo, o programa de ensino parece estar em processo de (re)construção no município, o que torna a comunicação com a instituição, por vezes, incerta e confusa. Por exemplo, inicialmente, Gui deveria comparecer presencialmente durante seis semanas, mas foi posteriormente informado de que poderia responder aos questionários em casa. Essa mudança fez com que ele optasse por não retornar à escola, preferindo completar as atividades remotamente. Gui pode utilizar tanto a biblioteca da instituição quanto os computadores de um projeto social em seu bairro para acessar as atividades online. O contexto evidencia a necessidade de um acompanhamento contínuo, especialmente nessa fase de adaptação.

DISCUSSÃO

5.1 Juventudes e contemporaneidade: marcas do neoliberalismo

A compreensão do contexto social, histórico, econômico e político em que as juventudes contemporâneas estão inseridas é essencial para entender sua complexidade, configuração e valores atuais. Silva (2007) destaca que a sociedade capitalista contemporânea é marcada por contradições inerentes ao próprio modelo econômico. De acordo com Bezerra, Pereira e Braga (2021), sob a perspectiva gramsciana, essas contradições produzem necessidades e demandas sociais que não são “atendidas totalmente, visto que seu objetivo é o atendimento das necessidades econômicas do sistema, em detrimento das necessidades humano-sociais” (BEZERRA, PEREIRA, BRAGA, 2021, p. 7).

Na realidade brasileira, permeada pela influência do pensamento ideológico neoliberal - que a partir da década de 1970 agravou as desigualdades entre as classes sociais em nível global (FRIGOTTO, 2010; CASTELO, 2017) -, os indivíduos são frequentemente tratados como capital a ser administrado. (ANDRADE, 2019). Esse ideal adentra a vida de todos nós, tecendo modos de vida, condicionando escolhas e moldando as possibilidades e limitações culturais, desde a infância até a velhice (SILVA, 2007). Nesse contexto, valores como individualismo, competição e sucesso financeiro tornam-se centrais. Essa lógica se manifesta no caráter de formação profissionalizante das escolas públicas, que seguem uma pedagogia meritocrática, avaliativa, punitiva, moralizante e voltada para o domínio de conceituações (ARROYO, 2015).

Rocha, Lima e Pinheiro (2020) investigam as profundas mudanças na educação que emergem da influência do neoliberalismo e os impactos subjetivos sobre os/as jovens. Eles destacam a fragmentação dos fundamentos tradicionais da educação, como a promoção da emancipação e da autonomia por meio do saber (ADORNO, 2003 *apud* ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020), o que gera incertezas acerca de sua função social atual. Esse fenômeno sugere que a escola está perdendo seu papel como um espaço para o desenvolvimento da subjetividade, incluindo a formação da identidade, o pensamento crítico e a capacidade de reflexão dos indivíduos. Em vez disso, a escola está sendo progressivamente reduzida a um instrumento para atender a demandas econômicas e mercadológicas, com práticas educativas orientadas principalmente para o desempenho individual e o início de uma trajetória profissional (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020).

A relação entre trabalho e educação, vista como uma questão política e econômica

que prioriza os interesses do mercado e do capital, vem sendo discutida há muito tempo. Desde o início da ideia de escolarização para o trabalho, com a necessidade de maior qualificação da mão de obra, a juventude passou a ser considerada o futuro, destinada a atender às demandas do mercado e sustentar o crescimento econômico e social (KUENZER, 2005; MOURA, 2013). A predominância da lógica econômica dificulta a concretização de uma escola que se dedique a formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de questionar as dinâmicas da realidade em que vivem e de se envolver ativamente na vida econômica, social, cultural e política do país (PEREIRA, LOPES, 2016). Práticas comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão, análise crítica e argumentação são essenciais para superar discussões fundamentadas no senso comum. Partindo dos saberes e concepções de mundo dos jovens, essas práticas podem abordar questões mais complexas, visando alcançar seu pleno potencial (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021).

No cenário contemporâneo, marcado pela hegemonia do neoliberalismo e pela valorização das áreas do conhecimento que estão diretamente orientadas para a produtividade econômica, as ciências sociais e humanas, que possuem um potencial significativo para questionar e analisar as interações humanas dentro do sistema capitalista de produção, enfrentam a desvalorização e o constante movimento de depreciação e ataque (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021; RIBEIRO, 2018; BELIERI; SFORNI, 2013; SOUZA, 2013; BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010; JINKINGS, 2007). Os autores identificam que essas disciplinas, além de não estarem diretamente ligadas à produção de lucro, permitem à classe trabalhadora refletir sobre suas condições de trabalho e sobre a precariedade e mercadorização de suas vidas, consequências do sistema político-econômico vigente.

Um exemplo claro dessa dinâmica é o reconhecimento ainda controverso de disciplinas como Filosofia e Sociologia no ensino médio, que, embora desempenhem um papel fundamental na formação crítica, não são unanimemente consideradas essenciais no currículo educacional (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021). Os autores ressaltam o desafio de comprovar a relevância desses conhecimentos em um contexto onde há um expressivo investimento financeiro para áreas de tecnologia, robótica, entre outras, que são vistas como mais capazes de elevar a produção de capital através da criação de produtos e serviços que atraem investimentos (inter)nacionais. Nas palavras de Carvalho Neto (2018, p. 68), “tornar-se relevante em meio à mercantilização das ciências e tecnologias é tarefa árdua. É remar contra a maré do capital”. O que impõe barreiras para a formação de indivíduos

conscientes de sua posição social e engajados na luta por transformações revolucionárias (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021).

Como resultado, os ideais advindos da lógica capitalista, da tecnificação e das novas metodologias, que buscam padronizar o ensino, contribuem para uma educação frequentemente dissociada das necessidades e realidades dos/as estudantes. Um sistema educacional que prioriza a eficiência econômica em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos, desconecta-se de suas experiências e interesses. Conseqüentemente, essa abordagem gera um ensino que não desperta engajamento e curiosidade, contribuindo para a baixa assiduidade, altos índices de evasão escolar, problemas de saúde mental e comportamentos de risco (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020). Essa realidade pode explicar a dificuldade em dialogar sobre a escola com as juventudes, que frequentemente associam a experiência escolar a sentimentos negativos, lembranças desfavoráveis e à falta de sentido, resultando em uma evasiva ao discutir o tema e um desinteresse em abordá-lo, bem como em considerar possibilidades de retorno aos estudos.

Cabe ressaltar que as escolas públicas, ao buscar preparar os/as estudantes para a inserção no mercado de trabalho, muitas vezes não asseguram uma verdadeira qualificação profissional e pessoal. Para priorizar o desenvolvimento pleno dos indivíduos, o currículo educacional deve incluir não apenas competências técnicas e profissionais, mas também dimensões emocionais e sociais. A qualidade do ensino tende a ser comprometida quando há menor valorização de aspectos como a compreensão crítica da sociedade, a criatividade, o desenvolvimento de empatia e solidariedade, e a aprendizagem reflexiva e participativa. No âmbito profissional, essa limitação pode refletir em uma inserção no mercado de trabalho sob condições precárias, com indivíduos ocupando posições de baixa remuneração, com pouca estabilidade e com restritas oportunidades de projeções de carreira e de vida, reforçando o ciclo de desigualdades e precariedades no mundo do trabalho.

O capitalismo exclui e massacra a juventude da classe trabalhadora, esse jovem é o que mais sofre com a falta de oportunidades, trabalho precário, evasão escolar, encarceramento e extermínio, isso demonstra o papel que o capitalismo reserva às juventudes de classe proletária (MORAES; PINTO; MAGALHÃES, 2020, p. 45637).

A sociedade capitalista contemporânea é intrinsecamente centrada no consumo, o que, segundo Machado (2018), configura uma característica da "juvenilização". No entanto, esse padrão de consumo é significativamente restrito, especialmente quando se observam as dificuldades de acesso de determinadas classes sociais. Essas limitações são intensificadas pela escassez de oportunidades educacionais de qualidade, pelos elevados índices de

desemprego, que atingem especialmente os/as jovens, e pela crescente precarização do trabalho e das condições de vida (MACHADO, 2018). Além da necessidade de ter condições materiais para a própria sobrevivência e de sua família, o acesso ao trabalho que assegura alguma renda, seja ele formal ou informal, proporciona aos/às jovens vivenciar outras experimentações da condição juvenil e enfrentar as imposições associadas a essa fase da vida.

Baptista (2008) identifica que um dos principais objetivos dos jovens em relação ao trabalho reside no desejo de consumo e na busca por emancipação financeira, para ajudar suas famílias (BAPTISTA, 2008), mas também para se tornarem financeiramente independentes delas. Esse anseio é constantemente fomentado pelas mídias sociais, as quais desempenham um papel central na disseminação do que Baptista (2008) denomina como "ideologia do consumo". Essa ideologia promove a aquisição de bens e serviços como elemento integrante da cultura contemporânea, evidência que emerge frequentemente nos relatos dos três jovens acompanhados neste estudo.

Na sociabilidade capitalista e neoliberal, o consumo torna-se um indicador significativo de status, proporcionando uma oportunidade para alcançar prestígio e inserção social (MIRANDA; PAIVA, 2023), com a identidade dos indivíduos frequentemente associada ao que possuem e podem adquirir. O interesse por itens como roupas de marca, celulares caros ou acessórios de luxo transcende a dimensão da funcionalidade, representando uma forma de expressão pessoal e autoafirmação. Nesse contexto, o neoliberalismo fomenta uma cultura de competição por reconhecimento material e social, status e poder. Tal dinâmica intensifica a "corrida" por bens e experiências que carregam um maior valor simbólico, refletindo sucesso e ascensão social.

A sociedade capitalista de consumo exacerbado fomenta a individualização, determina o valor para as coisas, para as pessoas, sofre e sustenta as consequências advindas da supervalorização do capital em detrimento das pessoas. Mais que isso, determina o valor que as pessoas desvalorizam a si mesmas considerando o que se tem, numa falsa materialidade do que realmente necessitam para sua própria existência (SILVA, 2007, p. 155).

O individualismo neoliberal reflete-se diretamente nas relações interpessoais, resultando em dificuldades na criação de conexões duradouras e na ampliação de redes sociais de suporte. As transformações nas relações de sociabilidade estão permeadas por binômios contraditórios que atravessam a sociedade, como integração comunitária e fragmentação social, massificação e individualização, seleção e exclusão social (LOPES et al, 2009). Os vínculos estabelecidos são frequentemente líquidos, temporários e frágeis. A manutenção de "amizades" à distância, mediadas por aplicativos de mensagens, permite que

os indivíduos idealizem suas interações, já que esses meios facilitam uma imagem idealizada de si mesmos e dos outros. Simultaneamente, evitam o confronto com possíveis desconfortos das interações presenciais, como a necessidade de sustentar o silêncio, bem como com as realidades difíceis e dolorosas que enfrentam, além dos processos de invisibilidade a que estão submetidos (LOPES et al., 2009). Essa fragmentação dos laços comunitários e familiares, intensificadas pela exclusão econômica e pela precarização das condições de vida, substituindo redes de apoio coletivo por uma lógica individualista, tem centralidade nos relatos dos jovens acompanhados.

Um ponto marcante em nossas conversas com Manu foi quando ela expressou um grande desejo de realizar um *design* em suas sobrancelhas, procedimento que inclui a modelagem dos pelos, cortando-os ou removendo-os pelas raízes, e o tingimento dos que formam o contorno e preenchem as sobrancelhas. A adolescente verbalizou esse anseio por algumas semanas, até conseguir com o pai o dinheiro necessário para o procedimento. Posteriormente, ela revelou que ter poucos e claros pelos nas sobrancelhas havia sido uma das motivações para o *bullying* que sofria na escola, quando um colega dizia “por que não faz essa sobrancelha? Parece que não tem dinheiro nem pra isso”. Esse episódio destaca como os padrões de beleza, assim como as críticas e estranhamentos direcionados ao Outro e a si mesmo, refletem a prevalência da individualidade em uma sociedade dominada por ideologias neoliberais e capitalistas. Esses padrões geram insatisfações que, por sua vez, beneficiam o mercado e o capital, como evidenciado pelo crescimento da indústria farmacêutica e de estética.

No processo educacional, a lógica individualista, meritocrática e orientada para o desempenho se manifesta de diversas maneiras. A flexibilização dos métodos de trabalho e aprendizado muitas vezes transfere a responsabilidade pela aprendizagem dos/as alunos/as para eles/as próprios/as, ou para suas famílias, que podem não ter os recursos ou as habilidades necessárias para gerenciar essa autonomia de forma eficaz. Além de frequentemente não receberem o suporte adequado, suas dificuldades são tidas como resultado de sua própria falha em se adaptar ou se esforçar (SOUZA, 2009). Além disso, a pressão para alcançar o sucesso, constantemente expressa pela ideia de que é necessário “ser alguém na vida”, reforça a noção de que o êxito é uma consequência direta do esforço individual. Esse ponto de vista desconsidera as barreiras estruturais e contextuais que muitos/as alunos/as enfrentam e pode agravar a sensação de fracasso entre eles/as, apesar de seus esforços.

A falta de acompanhamento e controle por parte da escola em relação à permanência

dos/as alunos/as também reflete uma desconexão entre a instituição e as necessidades desses indivíduos, frequentemente rotulados como “problemáticos”. Soma-se a isso o desinvestimento na educação pública, a desvalorização e sobrecarga de seus profissionais e outros fatores correlatos.

Como a escola é “individualizante” [...] ela também premia ou “culpa” o indivíduo por seu mérito ou demérito. Para o jovem despreparado da “ralé”, o seu cotidiano de reprovação, repetência e fracasso escolar é percebido como “culpa própria” e individualizada. Foi ele quem “deu mole” na época de escola [...]. A individualização da culpa, que esconde e nega as desiguais condições sociais de competição, é o maior desempenho da escola como “má-fé institucional”. Seu poder legitimador é exercido contra sua própria vítima. É isso que explica por que o atual discurso hegemônico da escola como remédio para todos os males é sempre populista e demagógico se não se levar em conta também as condições sociais do sucesso escolar (SOUZA, 2009, p. 428).

Neste contexto de crescente individualismo, o estudo de Fischer et al. (2021) demonstra que a pandemia de COVID-19 pode ter exacerbado comportamentos e perspectivas individualistas entre os brasileiros. Essa crise levou a um aumento na valorização da segurança pessoal, na busca por poder econômico e social, e no desejo de maximizar os prazeres individuais da vida, em contraposição a valores como universalismo e bem-estar coletivo. Esse fenômeno foi particularmente notável entre pessoas emocionalmente instáveis, com níveis elevados de ansiedade e variações significativas no quadro emocional (FISHER et al, 2021). Contraditoriamente, o contexto pandêmico e as situações vividas durante esse período demandavam uma maior ênfase na coletividade e na solidariedade, evidenciando a importância desses valores. A necessidade de proteção social, tal como estabelecida pela nossa Constituição, tornou-se ainda mais explicitada em meio à tragédia enfrentada.

No entanto, as relações capitalistas, ao legitimar a globalização e a intensificação do neoliberalismo sob o conceito de "estado mínimo", resultam na regressão dos direitos sociais, afetando negativamente o funcionamento das instituições sociais e sua capacidade de ação na vida das pessoas (MACHADO, 2018). Essa regressão impacta de maneira mais significativa os grupos populares, que não dispõem de outras formas de acessar bens e serviços sociais. A intensificação da ordem neoliberal e neoconservadora no Brasil, particularmente durante a gestão federal de 2018 a 2022, acrescida das desigualdades acentuadas pela pandemia de CoVID-19, criaram e agravaram ainda mais as dificuldades vivenciadas pelos indivíduos mais vulneráveis, sujeitos a processos desumanizantes (MAGNO, LOPES, 2021, 2022). Simultaneamente, o contexto pandêmico evidenciou o fracasso e as contradições das políticas neoliberais, que há décadas desfinanciam as políticas sociais, muitas das quais se tornaram extremamente requisitadas durante esta crise mundial

(BEZERRA, 2023).

Em contextos marcados pela predominância de políticas neoliberais, caracterizadas pela redução da proteção e intervenção social do Estado e pelo acirramento das desigualdades socioeconômicas, a violência tende a intensificar-se, ao mesmo tempo em que é instrumentalizada ou explorada economicamente como uma estratégia de controle social e um mecanismo de geração de lucros (CASTELO, 2017). Nesse sentido, a violência se configura como uma força que impulsiona indústrias e políticas, direta ou indiretamente, permitindo que lucrem ou se beneficiem de um ambiente marcado pela insegurança e exclusão. Dessa forma, ela não se configura apenas como uma consequência, mas também como um componente integrado ao sistema econômico neoliberal (CASTELO, 2017; NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021).

A redução de políticas públicas, o sucateamento da educação, o desmantelamento da rede de proteção social, o enfraquecimento de direitos trabalhistas e o aumento da informalidade, entre outros efeitos que decorrem desse sistema, criam condições que intensificam a vulnerabilidade e a exclusão social, especialmente entre as juventudes. Nesse cenário de precarização e falta de apoio estatal e comunitário, atividades ilícitas, como o tráfico de drogas, surgem não apenas como uma forma de sobrevivência imediata - o que por si só já seria extremamente influente e importante -, mas também como uma alternativa para o acesso rápido e “facilitado” a recursos financeiros, além de oferecerem espaços que proporcionam um senso de pertencimento e segurança. Esses rendimentos, além de garantirem a subsistência, são frequentemente utilizados para obter o acesso a bens de consumo vistos como essenciais para a inclusão social, como roupas de marca e acessórios, que contribuem para a construção de uma identidade social valorizada dentro de determinados grupos.

Essa visão pragmática da vida, em que o trabalho, mesmo que ilícito, é valorizado mais do que a educação formal, reflete a precarização das oportunidades para os/as jovens de classes populares. Esse fenômeno perpetua um ciclo de exclusão, intensificado pela criminalização de juventudes pobres, e torna a violência uma ferramenta de exploração e manutenção de um sistema que sustenta a desigualdade e precariedade social. Além disso, o aumento das desigualdades socioeconômicas pode intensificar a violência, seja como uma reação à marginalização, seja como um meio de sobrevivência e enfrentamento da realidade vivenciada. Esses indivíduos, entregues ao aparato punitivo e repressivo do Estado, veem sua mobilidade social inviabilizada, permanecendo à margem das oportunidades oferecidas pela sociedade.

Segundo Noguchi, Francisco e Anjos (2021), concentrar-se apenas nas manifestações visíveis e imediatas da violência resulta na negligência de sua condição objetiva, isto é, das bases sociais e estruturais que a sustentam. Em um regime capitalista, a violência não se restringe às suas formas explícitas, mas também se manifesta de maneira mais sutil e persistente, através de relações de exploração, alienação e desigualdade socioeconômica (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980).

Nesse esvaziamento político, no sentido de estrangulamento de nossa condição de sujeitos essencialmente sociais e políticos, abrem espaços para as condutas de desrespeito ao Outro que se refletem numa circularidade que desencadeia tantas formas e fórmulas de violências em inúmeras gradações. Assim, a escola também contribui e se constitui nesse contexto (SILVA, 2007, p. 101).

É fundamental a criação de espaços que proporcionem às juventudes oportunidades de reflexão sobre os múltiplos atravessamentos que vivenciam, tanto em nível individual quanto coletivo. A participação direta dos/as jovens nesses espaços é essencial, permitindo que escutem e sejam ouvidos/as e reconhecidos/as, “de maneira a efetivar o diálogo, criando-se, assim, subsídios para políticas públicas cujo impacto se dê na direção de promover a diminuição da desigualdade, da discriminação e da violência a que está sujeita a maioria dos adolescentes e jovens no Brasil” (LOPES et al, 2009, p. 93). As contradições inerentes ao neoliberalismo estão presentes na dinâmica escolar, manifestando-se de diversas maneiras. No entanto, há também projetos de resistência e experiências alternativas que estão em curso, oferecendo caminhos diferentes e contrapondo essas contradições.

As histórias de Manu, Henrique e Gui elucidam as consequências diretas do neoliberalismo como um modo de vida que intensifica a precarização das redes sociais de suporte, valoriza o individualismo e transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso unicamente aos indivíduos. Esse cenário impõe diferentes barreiras para a permanência e o retorno à escola. Manu enfrentou o bullying e a ausência de condições que promovessem o sentimento de pertencimento no ambiente escolar, fatores que minam sua autoestima, saúde mental e motivação para continuar os estudos. Esse contexto evidencia como as instituições educacionais, sob uma lógica neoliberal, falham em proporcionar ambientes solidários, inclusivos e respeitosos, dando mais ênfase em resultados do que em relações humanas. Henrique, por sua vez, lida com a fragilidade de sua rede de suporte, um reflexo da desintegração social promovida pelo neoliberalismo, que fragmenta as estruturas de apoio familiar e comunitário, o que torna mais difícil contar com uma base fundamental para manter-se na escola. No caso de Gui, intensamente impactado pela pobreza e pela necessidade de priorizar meios de garantir condições mínimas de vida, fica evidente que o

sistema político e econômico vigente impõe que o sujeito tome decisões em condições extremas de sobrevivência, nas quais demandas latentes se sobressaem ao acesso e à continuidade dos estudos.

5.2. Violência no contexto escolar: intervenção e transformação coletiva

Embora a escola seja tradicionalmente idealizada como um espaço destinado à socialização do saber e ao desenvolvimento de relações e habilidades interpessoais, frequentemente revela-se um ambiente marcado por violência e desigualdades (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021), refletindo uma sociedade igualmente caracterizada por comportamentos individualistas e violentos. Para considerar o enfrentamento da violência nas escolas, é indispensável reconhecer e compreender a profunda relação desse fenômeno com a organização e estruturação econômica, política e social da sociedade, a consequente produção de desigualdades e injustiças, e a maneira como esse contexto influencia as condições, valores e comportamentos dos indivíduos que nele (sobre)vivem (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021; COSTA, 2014).

As múltiplas manifestações de violência estão profundamente enraizadas em fatores mais amplos e estruturais. Superar uma análise superficial implica o reconhecimento de que causas profundas e sistêmicas influenciam e perpetuam a violência. A escola, longe de ser um espaço isolado, atua como um microcosmo da sociedade em que está inserida, refletindo as condições, conflitos e contradições presentes no seu entorno. Assim, a violência nas escolas deve ser entendida como uma extensão das dinâmicas de violência que prevalecem na sociedade em geral. Quando uma sociedade é organizada de forma desigual e injusta, ela cria condições que favorecem a manifestação de violência, tanto no ambiente escolar quanto fora dele (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021; COSTA, 2014).

enfrentar a violência nas escolas implica em denunciar uma sociedade que ao fazer-se violenta também leva seus membros a se constituírem sob essa forma. Contextualizar a violência como um fenômeno social antes de ser escolar, não é o mesmo que afirmar que a violência que se manifesta nas escolas não é constituída por particularidades, tampouco que não pode ser enfrentada e superada. Significa, antes disso, destacar que a sua manifestação nas relações escolares explicita uma maneira de se organizar econômica e socialmente que ao se estruturar pela violência permite que suas instituições repliquem as relações violentas extramuros, pois a escola é formada por homens reais, forjados em uma sociedade real (COSTA, 2014, p. 49).

Uma compreensão restrita da violência, que exime o sistema de responsabilidade, constitui um projeto intencional que reforça a má-fé institucional, favorece determinados grupos e perpetua a divisão de classes (SOUZA, 2009). Ao atribuir a culpa exclusivamente

aos indivíduos, particularmente no contexto escolar, como algo intrínseco aos/as alunos/as, em vez de considerar fatores contextuais e estruturais, essa perspectiva contribui para a naturalização do fenômeno. Isso promove uma aceitação passiva, mantendo o poder dominante não apenas através da coerção, mas também pela aceitação e naturalização de suas normas e valores. Além disso, reduz os esforços para entender e abordar as causas subjacentes da violência, resultando em intervenções centradas no indivíduo, como medidas disciplinares severas e soluções simplistas (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021; COSTA, 2014), que não promovem mudanças efetivas.

Adotar uma concepção crítica desse fenômeno, que não esteja subjugada à alienação das relações sociais (SAVIANI, 2013a; 2013b), possibilita que grupos marginalizados se envolvam em movimentos revolucionários e emancipatórios, com o objetivo de promover a transformação social (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980). Para isso, é imprescindível que os indivíduos participem ativamente, reconhecendo seu papel dentro de um sistema social e político regido por uma força hegemônica (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021). Isso inclui a identificação de como essa estrutura afeta sua identidade, experiências e relações, e se a pessoa ocupa uma posição de oprimido ou desfruta de benefícios e privilégios que podem ser utilizados para desafiar injustiças. Portanto, o reconhecimento da própria condição dentro de uma força hegemônica deve ser visto não como um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida para a ação consciente e responsável em direção à justiça social e à transformação das estruturas que perpetuam desigualdades.

Dentro de uma sociedade capitalista, a educação escolar participa inevitavelmente da luta de classes, ainda que não se tenha plena consciência disso, uma vez que pode contribuir para a manutenção da classe dominante, como também, inversamente, pode desempenhar um papel favorável à classe dominada ao explicitar as contradições da sociedade, com vistas à sua transformação estrutural (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021, p.85).

Nesse sentido, a educação escolar desempenha um papel fundamental na transmissão do patrimônio cultural acumulado ao longo da história da humanidade. Ela permite que os indivíduos se conectem com esse legado e compreendam os processos pelos quais fenômenos como a violência são (re)produzidos. Dessa forma, a educação possibilita que os sujeitos transcendam a superficialidade do cotidiano, desenvolvendo uma compreensão crítica de si mesmos e de suas relações sociais. Além disso, oferece as bases para uma participação ativa e consciente na vida social (SAVIANI, 2013a; 2013b; NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021).

No contexto escolar, a violência frequentemente se manifesta por meio de perseguição, coação e exclusão daqueles que não correspondem aos padrões dominantes de

corpo e beleza, amplamente promovidos pela sociedade capitalista. Além disso, há uma crescente intolerância à diversidade de ser, existir e viver, que foge da hegemonia, associada a diferentes estereótipos e preconceitos. Entre as formas de violência cada vez mais prevalentes, destacam-se os casos de *bullying* (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; 2019). Essa intimidação sistemática está relacionada a estudantes percebidos/as como diferentes em termos de características físicas, habilidades ou comportamentos, gerando relações de poder desequilibradas entre os/as alunos/as, contribuindo para a perpetuação da violência escolar.

Em muitos diálogos com Manu, a questão do *bullying* ganhava centralidade, como fator produtor de sofrimento psíquico e uma das principais motivações para sua desistência escolar, com implicações sociais, educacionais e emocionais. Lisboa, Braga e Ebert (2009) pontuam que o *bullying* é uma forma de violência que pode ser praticada no contexto escolar, na qual o(a) estudante sofre contínuas agressões (diretas ou indiretas), que ocorrem sem razões explícitas, mas de maneira intencional, visando intimidá-lo/a ou agredi-lo/a, de forma que possua pouco ou quase nenhum meio para evitar, se defender ou reverter a situação.

A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que estabelece enquanto dever do estabelecimento de ensino assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying*, bem como a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema, assim como designar campanhas de prevenção e combate ao *cyberbullying* (BRASIL, 2015).

Nos relatos de Gui e Henrique, a violência no contexto escolar também se apresenta em outras formas, frequentemente expressas por meio de atos de indisciplina, como "atormentar" professores, "tumultuar" as aulas ou "aprontar" enquanto estão na instituição, e revela um reflexo das frustrações e dos conflitos que os jovens vivenciam em suas trajetórias familiares e sociais. Esses comportamentos podem ser interpretados de diferentes maneiras, incluindo como uma forma de reivindicação de espaço e atenção, revelando a necessidade de intervenções na escola que abordem não apenas o currículo formal, mas também outros atravessamentos da vida desses jovens.

A autodenominação de "sementinha do mal" ou "coisa ruim" pode revelar diferentes significados e implicações. Esses rótulos podem refletir uma autoimagem que muitas vezes lhes é atribuída e que eles adotam como uma forma de se identificarem com comportamentos que consideram moralmente errados ou problemáticos, possivelmente como uma maneira de expressar sentimentos de inadequação ou desconforto,

normalizando, assim, comportamentos negativos. Ao mesmo tempo, essa autoidentificação pode servir como uma defesa para lidar com a culpa ou vergonha associada a suas ações, minimizando o impacto emocional sobre eles. Além disso, a exposição a um ambiente em que se sentiram desvalorizados ou marginalizados pode ter levado à internalização desses sentimentos, resultando em uma autoimagem negativa. Esses fatores, entre outros complexos, podem ter influenciado seu comportamento e percepção de identidade.

Na perspectiva de Sennett (2004), há uma relação profunda entre respeito e desigualdade social, com um enfoque em como as diferenças de classe e raça moldam a construção e a vivência dos vínculos interpessoais. O autor argumenta que a ausência de respeito, embora frequentemente menos perceptível do que ofensas diretas, é igualmente danosa. Ele destaca que a falta de respeito inclui a negação do reconhecimento e da dignidade das pessoas, o que pode ter um impacto significativo e duradouro nas relações interpessoais e na autoestima dos indivíduos afetados (SENNETT, 2004; TIGRE, 2013). As condições adversas e as barreiras sociais impostas a esses indivíduos podem enfraquecer ou dificultar a manutenção do respeito próprio, prejudicando assim a construção de relações de respeito mútuo com os outros (SENNETT, 2004; TIGRE, 2013).

Soma-se a isso a lógica neoliberal que direciona propostas pedagógicas para o alcance de desempenho, eficácia e eficiência, numa concepção de empreendedorismo que impacta no sistema educacional e na autoridade dos/as professores/as (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020). A ênfase na iniciativa individual e no aprendizado independente e contínuo leva à valorização da autonomia e da capacidade de resolver problemas sozinho, muitas vezes em detrimento do trabalho colaborativo, da interação em equipe, do compartilhamento de saberes (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020), e da potencialidade em aprender com o outro. Esse cenário, aliado às delicadezas em torno do respeito nas relações, enfraquece o papel tradicional dos professores como fontes de conhecimento e autoridade (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020), criando um ambiente onde o desrespeito se torna mais prevalente.

Em um contexto escolar onde os alunos não se sentem valorizados ou apoiados, e onde as referências simbólicas (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020) e o propósito de seus processos educacionais se deterioram, a propensão para comportamentos desrespeitosos ou violentos pode aumentar. Além disso, um clima escolar negativo e hostil, caracterizado pela ausência de uma cultura de respeito e apoio, e pela falta de mobilizações e intervenções coletivas frente a situações de discriminação e preconceito, pode exacerbar a probabilidade de violência ao individualizar tais condutas. Adicionalmente, a violência

institucional, manifestada através de políticas ou práticas escolares que marginalizam certos grupos de alunos, como a seleção arbitrária para visitas à universidade, pode refletir preconceitos sociais mais amplos.

O enfrentamento e a busca por soluções para a violência escolar demandam estratégias que vão além das intervenções no ambiente escolar ou que as complementem, considerando que trata-se de um problema multifacetado, com diversas razões e fatores determinantes. Essas causas são reflexos das falhas de um sistema social mais amplo, o que sublinha a essencialidade de extrapolar os limites institucionais (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021). Isso inclui a implementação de propostas que fomentem o empoderamento e fortalecimento de indivíduos pertencentes a grupos excluídos socialmente, o acesso à informação e conscientização de seus direitos e deveres, a educação continuada dos profissionais sobre causas subjacentes da violência e formas eficazes de abordá-las, o incentivo à participação comunitária e o fortalecimento das redes sociais de suporte.

Trata-se de fenômenos que alcançam uma dimensão coletiva, e da mesma forma deve ocorrer a intervenção: coletivamente. A individualização dessas situações resulta em uma culpabilização pessoal por uma problemática social, o que é insuficiente para compreendê-la. Dessa forma, gestores/as, coordenadores/as, professores/as e toda comunidade escolar devem se comprometer com o enfrentamento dessas e das demais situações de violência que ocorrem no ambiente escolar. A escola pública, especificamente, é o contexto em que se encontra a maior parte dos/as adolescentes e jovens populares, grupo que cotidianamente está exposto a diversas outras violações e sofrimentos.

Em uma proposição de ação coletiva no contexto escolar, compreendendo a violência como um dos elementos do cotidiano dos/as jovens, a terapia ocupacional social pode se configurar como uma perspectiva teórico-metodológica relevante. Esse campo possui um arcabouço teórico, estratégias e recursos singulares e coletivos que enriquecem as discussões e práticas no contexto escolar. Se destaca na defesa da inclusão radical de todos no ambiente escolar e para lidar com as problemáticas pelas quais as vivências desse público são atravessadas (LOPES; BORBA, 2022b). A terapia ocupacional social promove a reflexão coletiva e ações de enfrentamento, sobretudo através de intervenções grupais, em parceria com a equipe gestora, demais profissionais e estudantes.

Portanto, a meta da Terapia Ocupacional, no espaço escolar, é o fortalecimento da potência de pensar e agir dos sujeitos envolvidos, facilitar a construção de soluções para os impasses a partir do próprio grupo, redirecionando e alocando recursos tecnológicos, sociais e políticos dos equipamentos da comunidade (ROCHA, 2007,

p.125).

Especificamente o Núcleo METUIA/UFSCar, desde o início de suas ações em regiões periféricas de São Carlos, SP, tem se dedicado a estar nas escolas públicas, reconhecendo-as como um equipamento social estratégico para intervenções junto a jovens populares e urbanos, público para o qual tem direcionado particularmente seu interesse, sustentado por um acúmulo de estudos e práticas (BORBA et al, 2022; PAN, LOPES, 2020). Além disso, diversas/os terapeutas ocupacionais, estudantes e pesquisadoras/es têm somado esforços para confrontar as desigualdades educacionais, tanto no contexto brasileiro quanto em diversos outros países ao redor do mundo (LOPES, BORBA, 2022b).

Bezerra, Reis e Silva (2022) demonstram a ação terapêutica-ocupacional social no contexto escolar por meio de uma experiência com jovens do ensino médio de uma escola pública, implementando Oficinas de Atividades. O objetivo da proposta era permitir que os/as estudantes representassem uma pessoa que considerassem "perfeita", incluindo sua biografia, através de uma atividade expressiva. As discussões subsequentes abordaram as percepções sobre os padrões sociais de beleza e comportamento, bem como tipos de preconceito e discriminação, em suas mais diversas formas. Foram realizados questionamentos para estimular os/as alunos/as a refletirem criticamente sobre o cotidiano escolar, incluindo o fenômeno do *bullying*. A atividade culminou em relatos de situações de violência e discriminação vivenciadas por eles/as próprios/as, seja como agressores/as, vítimas ou observadores/as, e em reflexões sobre as possíveis consequências para todos/as os/as envolvidos/as.

A partir desse ponto, surgem possibilidades para direcionar e enfrentar situações de segregação e exclusão em um espaço que não deveria existir, uma vez que, por definição, deveria ser um ambiente de convivência segura, mas que pouco se educa sobre relações sociais. Trata-se de lançar mão de diferentes recursos de ações grupais para promover reflexão e fomentar mudanças na cultura predominante nesse contexto. Reafirma-se a essencialidade de valorizar e cultivar a solidariedade e o respeito no ambiente escolar, tensionando e buscando superar premissas da sociedade contemporânea, como a valorização do individualismo, o foco no sucesso individual, e o estímulo à competição e ao consumo, em contraste com princípios de coletividade e justiça social (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021).

Para transpor esse cenário, é fundamental realizar mudanças no sistema educacional e nas estruturas sociais que o apoiam (NOGUCHI; FRANCISCO; ANJOS, 2021). O respeito é previsto nos mais diversos documentos legais, incluindo a Constituição Federal de 1988 e

os Estatutos que contemplam as adolescências e juventudes, e deve ser garantido visando ao pleno desenvolvimento humano (NETO, 2005, p. 165). Já a solidariedade em torno dos cuidados, que devem ser garantidos no ambiente educacional, contexto de direito, de cuidado e de convivência com a diversidade, é uma ação fundamental de apoio à manutenção da vida (CONTATORE; MALFITANO; BARROS, 2017).

Pereira (2018) aborda em seu estudo a qualificação de terapeutas ocupacionais para a mediação e facilitação de processos de convivência no contexto escolar, destacando suas atribuições na articulação de ações relacionadas à solidariedade, justiça, estabelecimento de relações respeitadas e promoção da participação social e democrática. A autora enfatiza a indispensabilidade do respeito nas relações sociais, fundamental para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos e, conseqüentemente, para a formação de redes sociais de suporte e o convívio com a diversidade. Embora o conhecimento sobre os conteúdos escolares seja reconhecido como relevante, a necessidade de considerar a solidariedade nas interações sociais, a valorização e compartilhamento de saberes e cultura, bem como os processos de encontro, do estar e fazer junto, também são fundamentais nas escolas (PEREIRA, 2018).

As intervenções coletivas possibilitam que todos os envolvidos, direta ou indiretamente, possam refletir e propor mudança diante dos acontecimentos que geram sofrimento, exclusão e injustiças. Nas situações de violência no âmbito educacional, buscar estratégias coletivas perpassa por ações e técnicas que visem ao encorajamento dos/as estudantes a intervirem, quando testemunhas, demonstrando ao autor da agressão o repúdio contra seu ato; o apoio às vítimas; a oportunidade de os/as alunos/as autores repensarem seus comportamentos e condições para desenvolverem condutas mais solidárias, respeitadas e sadias, evitando toda e qualquer ação estritamente punitiva e excludente, que os marginalizam; a intervenção de professores/as, coordenadores/as, gestores/as e demais colaboradores/as na busca por soluções, com o apoio de outros técnicos e instituições (NETO, 2005), visando articulações em rede, setoriais e intersetoriais. Para isso, se faz necessário uma mobilização de toda comunidade escolar, caminhando no sentido das mudanças requeridas.

Tem-se a constatação de que estar na e com a escola favorece tomar conhecimento sobre o que realmente a comunidade escolar demanda, inclusive para favorecer a permanência, com qualidade, dos/as estudantes. A terapia ocupacional coopera para a ampliação de vivências e repertórios socioculturais de todas as pessoas que fazem parte do ambiente educacional, as que mais deveriam se apropriar do que ali acontece, e somada a

conscientização frente às necessidades e demandas, se fortalecerem na busca por soluções próprias e grupais. Além disso, a “escola precisa se rever nessa função e perceber sua importância como espaço de sociabilidade, sendo objeto, também, de sua ação” (PEREIRA, 2018, p. 148), possibilitando desta forma espaços para uma socialização livre e prazerosa. Um coletivo que luta numa mesma direção descobre sua potência diante das mais diversas problemáticas, bem como de sua capacidade de transformação coletiva.

Contudo, tais constatações não podem ser dissociadas da compreensão da complexidade inerente ao ambiente escolar, caracterizado pela gestão de um grande número de alunos/as em permanência prolongada e diária nesse espaço. No contexto neoliberal, em que a eficiência e a produtividade são priorizadas, o espaço para uma atenção individualizada, essencial para o engajamento eficaz dos alunos, pode ser reduzido. A pressão para atender às exigências acadêmicas e administrativas, somada à falta de formação adequada em gestão de conflitos e apoio emocional, às questões burocráticas e às frustrações profissionais, torna o cenário ainda mais desafiador. Assim, ao sugerir mudanças e melhorias para os agentes educacionais, é fundamental reconhecer a complexidade e as limitações que esses profissionais enfrentam, bem como a necessidade de um enfrentamento conjunto dessas questões.

Assim, as contribuições da terapia ocupacional social buscam agenciar novos espaços, com compromisso técnico, político e ético com as escolas e seus estudantes, especialmente os/as jovens (LOPES, BORBA, 2022).

5.3 Condições econômicas e a impossibilidade da vida

As influências econômicas moldam as decisões de vida dos indivíduos de forma que a liberdade de escolha, consciente e bem informada, frequentemente é comprometida. As restrições impostas às trajetórias de pessoas com limitações financeiras e condições sociais precárias limitam suas escolhas pessoais, restringindo e determinando os caminhos e comportamentos possíveis.

Políticas neoliberais exacerbam fatores como a falta de proteção social e a precarização do trabalho. Para as classes populares, essas condições perpetuam o ciclo da pobreza e intensificam situações de vulnerabilidade, o que, segundo Gomes e Pereira (2005), contribui significativamente para a desestruturação familiar. O enfraquecimento dos laços afetivos e solidários dentro da família favorece que muitos/as jovens busquem estratégias para garantir sua sobrevivência (GOMES; PEREIRA, 2005; ALMEIDA et al., 2012), o que pode incluir atividades ilícitas, “acarretando recorrentes episódios de violação

de direitos e violência” (ALMEIDA et al., 2012, p.37). Dessa forma, a violência e o envolvimento com o tráfico de drogas não surgem apenas como resposta à exclusão econômica, mas também como reflexo das falhas sistêmicas de um modelo que marginaliza grandes parcelas de jovens, situados em uma classe econômica claramente delimitada.

O ambiente adverso criado por essas condições intensifica a probabilidade de abandono escolar, uma vez que os/as estudantes precisam trabalhar para ajudar a sustentar suas famílias e/ou para buscar uma independência financeira, reduzindo o tempo e a energia disponíveis para os estudos. Soma-se a isso o fato de que o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de suporte, acolhimento e desenvolvimento, pode ser percebido como uma obrigação ou fardo adicional por jovens em situações de vulnerabilidade e pobreza. Essa percepção é intensificada pela falta de interesse, identificação e senso de pertencimento em relação à escola. Dado o peso dos desafios pessoais e sociais enfrentados, uma abordagem educacional que não é sensível a essas condições, dificilmente atrairá e engajará essas juventudes.

A realidade vivida pelas juventudes pobres contemporâneas impõe desafios significativos para a projeção e possibilidades reais de transição das condições de vida experienciadas. Mesmo quando conseguem vislumbrar o desejo de mudanças, as estruturas econômicas e sociais, ao invés de oferecer apoio, reforçam o ciclo de pobreza, precariedade e exclusão. Esse cenário destaca a injustiça da responsabilização dos indivíduos e de suas famílias:

“pelos seus problemas, dificuldades e condições de vulnerabilidade, e a necessidade de se romper com a noção de que cabe às famílias ou às pessoas a responsabilidade de superar as dificuldades criadas pelos efeitos perversos das políticas econômicas e pela falta de proteção social” (ALMEIDA et al., 2012, p.36)

Bardi et al. (2023) argumentam que atribuir a condição de pobreza à falta de iniciativa dos indivíduos em buscar melhores condições de vida desloca a responsabilidade social do Estado. Essa abordagem reducionista distorce os princípios da proteção social previstos na legislação brasileira, que reconhece que a pobreza é um problema estrutural, e não apenas uma questão de esforço individual. Estudantes de contextos empobrecidos enfrentam desafios que vão além do empenho pessoal, como a escassez de recursos e ausência de apoio social. A ênfase na responsabilidade individual desconsidera essas dificuldades sistemáticas, criando barreiras para que os estudantes recebam o suporte necessário suficiente para permanecer e retornar à escola, além de dificultar o fortalecimento das suas famílias no enfrentamento das mazelas sociais e econômicas.

A trajetória de Gui ilustra as contradições presentes nos processos de exclusão e

marginalização das juventudes pobres e periféricas. A necessidade financeira foi um fator central para o abandono dos estudos e a integração às atividades ilícitas, buscando garantir sua subsistência. Esse cenário, somado à falta de motivação, sentido e identificação com a escola, à ausência de incentivos e à frustração diante das dificuldades de aprendizagem, - nas quais as competências dos/as estudantes são frequentemente questionadas, mas raramente se discute a adequação da metodologia de ensino ou dos conteúdos abordados -, reforça a percepção de que a escola se torna um fardo adicional, em meio às inúmeras complexidades experienciadas para além dos muros da instituição

Embora o suporte familiar de Gui seja fragilizado, tanto ele quanto sua família acabam sendo os únicos responsabilizados por suas dificuldades. No entanto, sua história revela que ele também enfrenta a falta de apoio por parte da comunidade escolar, do Estado e da sociedade em geral. A ausência de incentivos maternos e os desafios para cumprir com as responsabilidades familiares são, na realidade, sintomas de uma negligência estrutural maior. Esse descaramento por parte do Estado, utiliza dificuldades pessoais como justificativa para abdicar de suas responsabilidades em prover condições de vida dignas para classes que desde o início da vida enfrentam processos desumanizantes.

Gui não demonstrou falta de esforço, mas sim desesperança e cicatrizes profundas deixadas por tantas violências - além das físicas - e violações de direitos. Sua trajetória reflete as dificuldades de projetar a vida sendo um jovem morador de um território marginalizado, que parece impedir qualquer possibilidade de mobilidade social. Ele tem plena consciência do impacto dos marcadores sociais de classe e território, tanto na forma como é percebido pelos outros quanto na autopercepção e nas impossibilidades que decorrem dos estigmas associados. Apesar das adversidades e da constante exposição a insensibilidades e exclusões, ele continuou a lutar e a buscar meios para sobreviver.

Mesmo inserido em um contexto político, econômico e social que o marginaliza e oprime continuamente, Gui ainda se empenhou em entregar currículos, enfrentar as burocracias necessárias para sua inscrição no Ensino para Jovens e Adultos (EJA) e responder aos muitos questionários que o avaliaram e o colocaram em contato com sua defasagem educacional e outras questões sensíveis, trazendo feridas à tona. As tentativas do jovem de transposição das situações vivenciadas não ocorreram de forma isolada dos desafios que permeiam sua realidade cotidiana, os quais frequentemente se sobrepujam aos seus desejos de mudança.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo compreender as motivações que levam juventudes de escolas públicas à evasão escolar, com a intenção de delinear estratégias participativas que promovam o retorno desses/as estudantes ao ambiente educacional. A concretização dessa proposta ocorreu por meio do Acompanhamento Singular e Territorial de Manu, Henrique e Gui, uma abordagem que permitiu a interação intensa e contínua com o cotidiano desses jovens, favorecendo uma compreensão mais aprofundada de suas vivências e do fenômeno da evasão escolar. Esse esforço da terapia ocupacional em compor seu arcabouço teórico-metodológico com recursos, tecnologias e saberes comprometidos com o cotidiano, as vivências e as atividades diárias, bem como com o território, possibilita uma sensibilidade maior para compreender o que implica restrições e dificuldades à inserção e participação social efetivas.

A ampliação das demandas que a escola tem apresentado à profissão está intrinsecamente relacionada à essa sensibilidade, especialmente em suas ações voltadas para o cuidado de grupos populares, cujas trajetórias ainda são frequentemente inviabilizadas. Mais do que analisar criticamente as limitações que dificultam o acesso aos direitos fundamentais, à participação plena como cidadãos e à garantia de vidas dignas, a terapia ocupacional se dedica na implementação de possibilidades concretas para superar situações-limite. Nesse sentido, a prática busca tensionar continuamente as conformações do status quo, promovendo o fortalecimento dos sujeitos para que possam, eles mesmos, protagonizar as transformações em suas vidas.

A afirmação de que ninguém melhor do que quem está no piso da escola para identificar as demandas que a comunidade escolar apresenta se enfraquece quando existe um distanciamento dos/as profissionais, dos rituais pedagógicos, dos currículos de formação docente, da agenda política-pedagógica e dos processos de gerenciamento escolar em relação às trajetórias reais dos/as estudantes. Assim, mais do que a presença física na escola, torna-se necessário um envolvimento ativo com essas vidas, de modo a compreender os limites e desafios que enfrentam diariamente. Esse engajamento crítico e reflexivo permite que os/as profissionais incentivem uma participação cidadã mais efetiva, além de promover a formação de estudantes bem informados/as, cujos saberes sejam devidamente valorizados.

As juventudes contemporâneas enfrentam um contexto marcado pela predominância das lógicas neoliberais, que afetam profundamente suas trajetórias de vida, oportunidades de educação e trabalho. A análise das dinâmicas sociais e econômicas revela que as

contradições do capitalismo, acentuadas pelo neoliberalismo, promovem exclusão e precarização, impactando diretamente a formação dos/as jovens, especialmente das classes mais vulneráveis. A escola, anteriormente vista como espaço de emancipação e desenvolvimento crítico, é progressivamente reduzida a um instrumento voltado para o mercado, comprometendo a construção de subjetividades autônomas e o exercício da cidadania.

A inserção das juventudes no mercado de trabalho, muitas vezes precarizada, reflete a desconexão entre as demandas do capital e as necessidades humanas. O consumismo, fortemente incentivado pelas mídias sociais e pela cultura capitalista, se torna um dos principais motivadores para os jovens buscarem oportunidades de emprego, mesmo que ilícitas, perpetuando um ciclo de exclusão social e marginalização. As juventudes pobres e periféricas são particularmente vulneráveis a esse sistema, que, ao desvalorizar sua educação e restringir suas oportunidades, reforça a violência estrutural e a exploração.

A violência nas escolas é um reflexo das desigualdades e injustiças estruturais presentes na sociedade. Entender a violência escolar exige transcender uma análise superficial, que culpabiliza exclusivamente os indivíduos, para reconhecer as causas sistêmicas que perpetuam tais comportamentos. Nesse contexto, a escola atua como um microcosmo da sociedade, reproduzindo conflitos e tensões sociais mais amplas. Portanto, o enfrentamento da violência requer uma abordagem coletiva e estruturada, que envolva toda a comunidade escolar e se comprometa com a transformação social.

É evidente a inseparabilidade entre as experiências individuais e as dimensões sociais e coletivas. Diversos estudos reiteram que o fenômeno da evasão escolar está intimamente relacionado com as condições de vida dos sujeitos, às desigualdades sociais e às múltiplas violações que afetam as classes mais desfavorecidas, complexificando suas vivências cotidianas. A contestação de que a pandemia da CoVID-19 intensificou as vulnerabilidades socioeconômicas mostra que esse evento agravou um problema já existente, arraigado em contradições estruturais do modelo político e econômico vigente no país, que segrega milhões de vidas.

Compreender a configuração das juventudes contemporâneas, as formas como se relacionam, suas aspirações, angústias, limitações, potencialidades e toda complexidade que as constituem e atravessam, exige uma investigação de seu contexto social, histórico, político e cultural, bem como das contradições presentes nos fenômenos sociais que impedem o acesso aos direitos fundamentais. A estigmatização das juventudes periféricas, violentadas e excluídas, assim como a tendência de individualização e culpabilização pelos

processos vivenciados, são reforçadas por princípios neoliberais, que perpetuam um ciclo desumanizante de pobreza. Esses/as jovens, muitas vezes, não são mobilizados a refletir criticamente, uma vez que o sistema escolar está orientado para prepará-los para o mercado de trabalho, e não para uma compreensão mais ampla da realidade vivida e das relações sociais que nela se estabelecem.

Nesse sentido, é crucial promover discussões sobre o funcionamento das escolas e as estratégias que estão sendo ou podem ser implementadas para lidar com questões como violência escolar, evasão, dificuldade de permanência, dificuldades de aprendizagem e formatos de avaliação. A escola, de maneira intencional, deve buscar intervenções coletivas que tornem o ambiente escolar mais atrativo, solidário e respeitoso, garantindo não apenas o retorno dos/as estudantes, mas também sua permanência. Embora seja simplista tentar oferecer interpretações únicas para esse fenômeno, é essencial compreender as dinâmicas das escolas que, apesar de aparentarem esforços para trazer de volta os/as alunos/as evadidos/as, muitas vezes impõem barreiras para sua reintegração e não acompanham seu processo de permanência.

A ampliação de soluções coletivas para os desafios educacionais se apresenta como uma abordagem potente, incluindo a implementação de metodologias ativas que possibilitem que os educadores mediem os processos de formação e acesso ao conhecimento, enquanto os estudantes possam construir esse saber de forma colaborativa. Isso implica valorizar os conhecimentos dos próprios educandos, afastando-se da tradicional abordagem de "educação bancária", na perspectiva freireana.

Outras discussões emergem a partir deste estudo, incluindo a importância de se fazer apoio para a criação/fortalecimento de redes sociais de suporte, e a importância desta para o acesso aos direitos, incluindo o direito à educação; as limitações impostas pela circulação restrita de jovens para o acesso a bens e serviços sociais; a motivação e o desejo de alguns jovens em retornar para a escola, apesar das dificuldades enfrentadas; a necessidade do fortalecimento da relação escola e família, e outras.

Acompanhamos a trajetória de Manu, Henrique e Gui, que nos apresentaram uma série de complexidades em seus processos e em suas histórias de vida, o que nos auxiliou a alcançar os objetivos desta pesquisa. Reconhecemos que uma única vida tem muito a nos ensinar e, portanto, a continuidade dessa investigação, incluindo outras trajetórias, permitirá um aprofundamento nas relações entre vulnerabilidades, contexto escolar e as possibilidades de intervenção, reafirmando o compromisso com o desenvolvimento de políticas públicas que enfrentem as desigualdades e favoreçam o pleno exercício do direito à educação.

ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, respeitando as diretrizes e normas da Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA, M. C.; SOARES, C. R. S.; BARROS, D. D.; GALVANI, D. Processos e práticas de formalização da Terapia Ocupacional na Assistência Social: alguns marcos e desafios. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2012.
- ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, 2019.
- ANHAS, D. M.; CASTRO-SILVA, C. R. Potência de ação da juventude em uma comunidade periférica: enfrentamentos e desafios. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 9, p. 2927-2936, 2018.
- ARROYO, M. G. O humano é viável? É educável?. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, 2015.
- BAPTISTA, T. A. Família, juventude e neoliberalismo: desafios para a resignificação do jovem como sujeito de direitos. *Libertas*, Juiz de Fora, v.8, n.2, p. 95-110, 2008
- BARREIRO, R. G.; MALFITANO, A. P. S. Política brasileira para a juventude: a proposta dos Centros da Juventude. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1111-1122, 2017.
- BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v.13, n.2, p.95-103, 2002.
- BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Interações entre conceitos cotidianos e filosóficos na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. *Revista Contrapontos*, v.10, n.1, p. 49-56, 2010.
- BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. F. O ensino de filosofia na atual LDB e nas orientações curriculares do ensino médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. *Revista do NESEF Filosofia e Ensino*, n.1, p. 23-36, 2013.
- BEZERRA, W. C. O fetiche sobre a equipe multiprofissional no Sistema Único de Assistência Social no Brasil: análise a partir do trabalho de terapeutas ocupacionais, psicólogos/as e assistentes sociais. 2023. 263 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

BEZERRA, W. C.; PEREIRA, B. P.; BRAGA, I. F. Estado e sociedade civil em Gramsci: notas para discutir a institucionalização das demandas sociais no capitalismo e a dimensão social da terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, p. 1-12, 2021.

BEZERRA, W. C.; REIS, S. C. C. A. G.; SILVA, R. G. L. B. Experiências no Ensino Médio: dinamizando a escola e despertando interesses para nela estar e ser. In: LOPES, R. E.; BORBA, P.L.O. (Org.) *Terapia ocupacional, educação e juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes*. São Carlos: CNPq: EdUFSCar, 2022.

BORBA, P. L. O.; PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Ato infracional, Escola e Papéis Profissionais: tramas complexas em relações frágeis. *Pró-posições (UNICAMP)*, v. 32, p. 1-25, 2021.

BORBA, P. L. O.; SOUZA, J. R. B.; PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. *Terapia Ocupacional, escola, adolescência e juventudes: um panorama do campo de conhecimento científico*. In: LOPES, R. E.; BORBA, P.L.O. (Org.) *Terapia ocupacional, educação e juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes*. São Carlos: CNPq: EdUFSCar, 2022.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: Bourdieu, P. *Questões de sociologia*, p. 112-121, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510/2016. Recuperado em 31 de outubro de 2017, de <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. [Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013]. *Estatuto da juventude*. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm

BRASIL. [Lei nº 13.185, de 6 de setembro de 2015]. *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Proerd: Programa mostra a estudantes como ficar longe das drogas. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34829>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação*. Brasília, DF, 2011.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Pé-de-Meia. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>.

BUFFA, E. Estudos sobre a desigualdade escola no Brasil. In: FERREIRA JR., A.; HAYASHI, C. R. M.; LOMBARDI, J. C. (Orgs). A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2012. p. 107-118.

CARVALHO NETO, C. T. A transversalidade da ética na pós-graduação em Serviço Social. 2018. 304 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp – Campus Franca - SP, 2018.

CASTELO, R. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. *Universidade e Sociedade*, n. 60, p.58-71, 2017.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 - Efectos económicos y sociales. Informe especial COVID-19. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/6/S2000264_es.pdf. Acesso em 01 julho 2020.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. Disponível em: [CONTATORE, O. A.; MALFITANO, A. P. S.; BARROS, N. F. Por uma sociologia do cuidado: reflexões para além do campo da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, n.17, v.1, p.1-23, 2019.](https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20500%2C%20DE%2026,Escolar%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 28 abril 2023.</p></div><div data-bbox=)

CONTATORE, O. A.; MALFITANO, A. P. S.; BARROS, N. F. Os cuidados em saúde: ontologia, hermenêutica e teleologia. *Interface*, v. 21, p. 553-563, 2017.

COSTA, M. L. S. Violência nas escolas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá,

2014.

DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105- 1128, 2007.

FARIAS, M. N.; LEITE JR., J. D. Vulnerabilidade social e Covid-19: considerações com base na terapia ocupacional social. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, 2021.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Pensar/fazer como prática da liberdade: a terapia ocupacional e o centenário de Paulo Freire. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, 2021.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social, antiopressão e liberdade: considerações sobre a revolução da/na vida cotidiana. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 30, 2022.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 4, p. 1346-1356, 2020.

FERNANDES, A. D. S. A.; TÃNO, B. L.; CID, M. F. B.; MATSUKURA, T. S. A saúde mental infantojuvenil na atenção básica à saúde: da concepção às perspectivas para o cuidado. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 30, p. 1-16, 2022.

FINE, M. Individualization, risk and the body: Sociology and care. *Journal of Sociology*, v. 41, n. 3, p. 247-266, 2005.

FIRJAN SESI. Combate à evasão no Ensino Médio: desafios e oportunidades. 2023. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/noticias/combate-a-evasao-escolar.htm?&IdEditoriaPrincipal=4028818B46EEB3CD0146FD70E994340B>. Acesso em: 09 setembro 2023.

FISHER, R.; , BORTOLINI, T.; PILATI, R.; PORTO, J.; MOLL, J. Values and COVID-19 worries: The importance of emotional stability traits. *Personality and Individual Differences*, v. 182, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886921004566>. Acesso em: 09 setembro 2023.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Campinas: Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 3, p. 184-195,

2015.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Bullying escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da teoria histórico-cultural. Campinas: ETD - Educação Temática Digital, v. 21 n. 1, p. 145-163, 2019.

FREITAS, M. V. (ORG). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político- práticas. Cadernos De Educação, n. 37, 2010.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, M. (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, p. 69-116, 1996.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. Ciência e Saúde Coletiva, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. PNAD, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 10 setembro 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. PNAD, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/baf49b4ab43ec70bcb5f01d7f512ffd.pdf. Acesso em: 10 abril 2024.

GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Des)ordenamentos e (Des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos. Pátio Ensino Médio, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 30-32, 2017.

JINKINGS, N. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Revista Mediações, v.12, n.1, p. 113-130, 2007.

KUENZER, A. Z.. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). Capitalismo, Trabalho e Educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 77-96, 2005.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. Revista Contextos Clínicos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 59-71, 2009.

LOPES, R. E.; ADORNO, R. C. F.; MALFITANO, A. P. S.; TAKEITI, B. A.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. O. Juventude Pobre, Violência e Cidadania. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008.

LOPES, R. E. et al. Cuidado ativo e democrático: subsídios teórico-práticos para a implementação de políticas de apoio ao retorno dos/as jovens à escola no contexto (pós)pandêmico. Laboratório METUIA: Universidade Federal de São Carlos. Projeto de pesquisa. 2021. 35p.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S.; SILVA, S. R.; BORBA, P. L. O.. Recursos e tecnologias em terapia ocupacional social: ações com jovens pobres na cidade. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 591-602, 2014.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O. A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação. *Revista Ocupación Humana*, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 202-214, 2022a.

LOPES, R. E.; BORBA, P.L.O. (Org.) *Terapia ocupacional, educação e juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes*. São Carlos: CNPq: EdUFSCar, 2022b.

LOPES, R. E.; BORBA, P.L.O.; TRAJBER, N. K. A. SILVA, C. R.; CUEL, B. T. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. *Interface*. Botucatu, v. 15, nº 36, p. 277-288, 2011.

LOPES, R. E. MALFITANO, A. P. S. (Org.) *Social occupational therapy: theoretical and practical designs*. Philadelphia: Elsevier: FAPESP, 2021.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (Org.). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (Org.). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. 2.ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. O. School and youth: Contributions of social occupational therapy. In: Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano (Orgs.). *Social Occupational Therapy: theoretical and practical designs*. 1ed., Philadelphia: Elsevier: FAPESP, p. 112-122, 2021.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MOURA, B. R.; OISHI, J. Violência, escola e jovens de grupos populares urbanos: o caso de estudantes do Ensino Médio em São Carlos/SP. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p.73-96, 2009

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

MACHADO, P. H. S. S. A condição juvenil periférica: notas introdutórias para entender a juventude no capitalismo dependente. *Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos*. Florianópolis, Santa Catarina, v. 8, n.3, p. 516-552, 2018.

MALFITANO, A. P. S. Campos e núcleos de intervenção na terapia ocupacional social. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2005.

MARINHO, M.M.; LOPES, R. E. Centro da juventude em foco: discursos e ações. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 27, nº 3, p. 496-507, 2019.

MEIRINHO, D. O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo. *Discursos fotográficos*, Londrina, v. 13, n. 23, p. 261-290, ago./dez. 2017.

MIRANDA, G.; PAIVA, I. L. Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e facções criminosas. *Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 193-218, 2023.

MORAES, R. F.; PINTO, J. N. R.; MAGALHÃES, B. A. C. S. Estado neoliberal e juventudes. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 7, p.45633-45642, 2020.

MORAIS, N. R. Escola e escolares: a pandemia da COVID-19 pela perspectiva de educadoras e educadores da Rede Pública de Rio Claro – SP. 2024. 101 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

NETO, A. A. L. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81 (5 Supl), p. 164-172, 2005.

NOGUCHI, C. S.; FRANCISCO, M. V.; ANJOS, R. E. A adolescência e o desenvolvimento da personalidade: o papel dos componentes curriculares de filosofia e sociologia e a compreensão sintética da desigualdade social e da violência na escola. In: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; ANJOS, R. E. (Orgs). *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural: temas atuais*. Curitiba: Editora CRV, p. 71-91, 2021.

OLIVEIRA, F. R. C., MARTINS, C. C. N., MACHADO, D. L. Juventude e escola: problematizando regras, sociabilidades e relações de poder. *RevistAleph*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 104-123, 2020.

PAN, L. C. Entrelaçando pontos – de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública. 238f. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2019.

PAN, L. C.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 28, n. 1, p. 207-226, 2020.

PEREIRA, B. P. Terapia Ocupacional e Educação: as proposições de terapeutas ocupacionais *na e para* a Escola. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016.

RIBEIRO, J. A não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. *Saberes: Filosofia e Educação*, v.18, n.2, p. 234-243, 2018.

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v.18, n. 3, p. 122-127, 2007.

ROCHA, L. P.; LIMA, M. C. P.; PINHEIRO, C. V. Q. Neoliberalismo escolar: a educação de jovens na atualidade e seus efeitos subjetivos. *Revista Subjetividades*, v. 20, n. spe. 2, 2020.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia de la praxis*. México: Editorial Grijalbo, 1980.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Clube Juvenil: caderno do(a) estudante. 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/04/Clube-Juvenil-Estudante_web.pdf. Acesso em: 30 agosto 2023.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2013a.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013b.

SENNETT, R. *Respeito: a formação de um caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

SILVA, C. R. *Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência da Escola*. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, M. J.; MALFITANO, A. P. S. Oficinas de atividades, dinâmicas e projetos em Terapia Ocupacional Social como estratégia para a promoção de espaços públicos. *Interface*. Botucatu, v. 25, p. 1-18, 2021.

SOUSA, J. A. A., LIMA, M. E. O., QUEIROZ, E. A. N., MUNIZ, A. M. V. Experiências de extensão no contexto do pós pandemia: desafios e possibilidades. *Anais VIII CONEDU*, Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89449>. Acesso em 09 setembro 2023.

SOUZA, D. C. C. O ensino de Sociologia e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 51, p. 122-138, 2013.

SOUZA, J. (Org). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.

TRONTO, J. Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, 2007.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes*. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em: 08 setembro 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série*. 2021. Acesso em 14 junho 2021. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>