

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS
SOROCABA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ Campus Sorocaba

AGNES JOSE MARIA SALAS ROLDAN

“A GENTE PENSA... SE SAIR DAQUI, FERROU”: um olhar sobre as trajetórias
de jovens estudantes trabalhadores na escola PEI

Sorocaba

2026

AGNES JOSE MARIA SALAS ROLDAN

“A GENTE PENSA... SE SAIR DAQUI, FERROU”: um olhar sobre as trajetórias
de jovens estudantes trabalhadores na escola PEI

Dissertação apresentada como
requisito para obtenção do
título de Mestre em Educação
pela Universidade Federal de
São Carlos - Campus
Sorocaba.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria
Carla Corrochano

Sorocaba

2026

Roldan., Agnes Jose Maria Salas

"A gente pensa... se sair daqui, ferrou": um olhar sobre as trajetórias de jovens estudantes trabalhadores na escola PEI / Agnes Jose Maria Salas Roldan. -- 2026. 142f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Maria Carla Corrochano

Banca Examinadora: Profa. Dra. Flavia Ginzal, Prof. Dr. Felipe Tarábola

Bibliografia

1. Adolescentes. 2. PEI. 3. Trabalho. I. Roldan., Agnes Jose Maria Salas. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: Educação. Sorocaba, 26 de fevereiro de 2026.

Orientador(a):

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a):

Prof. Dr. Felipe de Souza Tarábola
Universidade de São Paulo

Examinador(a):

Profa. Dra. Flavia Ginzel
Universidade Federal de São Carlos

Agradecimentos

Agradeço a Deus por cada dia, cada palavra, cada possibilidade de acordar. Pela sabedoria e pela oportunidade de chegar até aqui.

À minha espiritualidade, agradeço por não me deixarem desistir, por ouvirem todas as minhas sinceras orações, por me darem a oportunidade de estar viva e saudável para finalizar esse ciclo. Desde o primeiro momento, fui colocada nos lugares certos com as pessoas compatíveis, e esse caminho foi dado por eles.

Exalto a minha consciência maior, o meu coração e a minha cabeça. Estes que me acompanham em todas as possíveis existências que eu possa vir a ter e em todos os seus moldes, e que sempre irão me salvar.

Aos jovens, que tão carinhosamente e cuidadosamente me acolheram. Agradeço a todos vocês, obrigado por confiarem em mim, em cada uma das minhas palavras e no meu trabalho como pesquisadora. Obrigado por compartilharem comigo a coisa mais preciosa da vida de vocês: suas histórias. Agradeço os auxílios para encontrar os colegas de vocês, as piadas, o interesse e o tempo. A todos vocês, desejo um futuro brilhante.

À escola, que tão abertamente permitiu minha entrada. Agradeço a confiança e persistência em permitir que a pesquisa ocorresse sem interferências, especialmente presto agradecimentos sinceros a toda a equipe, em especial ao vice-diretor, à professora que me acompanhou e à gestão, que confiou em meu trabalho. Espero que os dados auxiliem na permanência dos jovens no ambiente escolar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Dessa forma, agradeço pela bolsa concedida durante todo meu período de mestrado.

Presto agradecimentos sinceros à minha orientadora Maria Carla Corrochano, por compreender os percalços que tive durante a pesquisa, pelo acolhimento, pela oportunidade e por compreender os meus momentos de vida. Sobretudo, agradeço pelos seus esforços pessoais em contribuir com a ciência e pesquisa no Brasil, seu amor exercendo o trabalho como pesquisadora é notável e suas contribuições são raízes que frutificam em diversos trabalhos ao redor do Brasil.

Aos meus pais, agradeço pela compreensão durante esse período complexo e pelo apoio financeiro. Sem esse apoio seria impossível finalizar o mestrado, em especial agradeço pelo notebook que me possibilitou terminar a escrita desta dissertação e o pagamento da revisão desta dissertação. À minha mãe, agradeço por todos os cafés da manhã feitos com a dureza e o amor dela.

Agradeço ao Caique por me auxiliar na parte teórica do meu projeto que foi submetido ao Programa de Pós-Graduação da UFSCar.

Agradeço aos amigos que a pós me presenteou, Flavia, Dani, Marri, Michel e Iara. Todas as conversas, desabafos e trocas me trouxeram até aqui. Tempo é algo precioso, muitos de vocês concederam um tempo para me ouvir, do fundo do meu coração presto agradecimentos a vocês. Ao Michel, em especial, por todas as caronas para que eu fosse rápido e em segurança para a rodoviária.

Ao PPGED/So, agradeço pelas trocas, aprendizados e tempo. A UFSCar me proporcionou uma experiência libertadora, algo que ficará guardado em meu coração.

Aos meus amigos da academia, agradeço por todas as piadas e conversas jogadas fora, pela segunda casa divertida que se tornou a academia (de peso). Com certeza os treinos me ajudaram a continuar e me fortaleceram fisicamente e mentalmente.

Aos meus amigos Priscila, Rafael, Kaori, Affonso, Guilherme e Victor, agradeço pelas conversas, risadas e tempo que me fizeram ter um lugar de paz durante esse período. Foi bom poder contar com a amizade de vocês. Em especial ao Victor, agradeço por me socorrer quando meu notebook começou a pifar. Aos amigos que reencontrei durante esse período também presto agradecimentos, bem como os que sempre acreditaram em mim como você, Bruno e Lina. Agradeço a Jheni e Giovanna, que se tornaram grandes amigas durante a rotina dos freelancers.

Agradeço aos meus seguidores do Instagram, que continuam impulsionando meu trabalho e acreditando em minha trajetória.

Esta é uma dissertação política, do início ao fim, todos os movimentos que foram feitos foram políticos. Decidir pesquisar sobre jovens foi uma decisão de afeto e empatia, um olhar esperançoso para as transformações que ainda precisam acontecer, portanto uma decisão política, revolucionária, que partido algum poderá suprir.

Para aqueles que não deixam de sonhar e para os que tiveram sua esperança saqueada, dedico esta dissertação a todos que sentem o quão cruel é a realidade, ela insiste em nos perseguir... nós não desistiremos de quebrar as correntes!

“Quero viver até o fim o que me cabe!”

Vladimir Mayakovsky

Roldan, A. **“A gente pensa... se sair daqui, ferrou”**: um olhar sobre as trajetórias de jovens estudantes trabalhadores na escola PEI. 2026. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2026.

RESUMO

A implementação do Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo vem trazendo transformações na educação pública voltada à juventude que passou a acessar essas escolas. Tomando como ponto de partida a produção de conhecimento sobre a relação entre juventude, escola e trabalho, em especial no campo dos estudos sociológicos da educação, a presente pesquisa tem como objetivos descrever e analisar as relações entre trabalho e estudos entre estudantes matriculados na PEI. Por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, foram realizadas observações de campo e entrevistas semiestruturadas com 9 estudantes de uma escola de ensino médio do Programa de Ensino Integral, em uma região periférica de Itapeverica da Serra. A análise das experiências demonstrou semelhanças, entre as tensões vivenciadas pelos jovens dentro da escola PEI, em diálogo com outras produções acadêmicas sobre a temática. A multiplicidade dos relatos dos jovens e a complexidade das combinações entre trabalho e estudos evidenciaram desafios em relação às possibilidades de acesso dos estudantes da PEI a ocupações protegidas. Diante da necessidade e ou desejo de inserção no mundo do trabalho, das dificuldades relativas à combinação estudos e trabalho em uma escola de tempo integral e da própria estrutura do mercado de trabalho, boa parte dos estudantes inseriam-se em ocupações informais e marcadas pela precariedade. Por fim, os resultados demonstram a importância de um debate aprofundado sobre a PEI e a construção de políticas públicas de trabalho e renda para os jovens.

PALAVRAS-CHAVE: juventude; adolescentes; ensino médio; PEI; trabalho.

RESUMEN

La implementación del Programa de Enseñanza Integral (PEI) en el estado de São Paulo ha traído consigo cambios en la educación pública dirigida a los jóvenes que ahora acceden a estas escuelas. Tomando como punto de partida la producción de conocimiento sobre la relación entre juventud, escuela y trabajo, especialmente en el campo de los estudios sociológicos de la educación, la presente investigación tiene como objetivo describir y analizar las relaciones entre trabajo y estudios entre los estudiantes matriculados en el PEI. Mediante una investigación de carácter cualitativo, se realizaron observaciones de campo y entrevistas semiestructuradas con 9 estudiantes de una escuela secundaria del Programa de Enseñanza Integral, en una región periférica de Itapeverica da Serra. El análisis de las experiencias demostró similitudes entre las tensiones vividas por los jóvenes dentro de la escuela PEI, en diálogo con otras producciones académicas sobre el tema. La multiplicidad de los relatos de los jóvenes y la complejidad de las combinaciones entre trabajo y estudios pusieron de manifiesto los retos en relación con las posibilidades de acceso de los estudiantes de la PEI a ocupaciones protegidas. Ante la necesidad o el deseo de incorporarse al mundo laboral, las dificultades para compaginar los estudios y el trabajo en una escuela de jornada completa y la propia estructura del mercado laboral, gran parte de los estudiantes se incorporaban a ocupaciones informales y precarias. Por último, los resultados demuestran la importancia de un debate en profundidad sobre la PEI y la elaboración de políticas públicas de empleo e ingresos para los jóvenes.

PALABRAS-CLAVE: juventud; adolescentes; enseñanza secundaria; PEI.

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa urbano da localização de Itapecerica da Serra	49
Figura 2 - Brasão do Município de Itapecerica	50

Lista de quadros

Quadro 1: Perfil dos jovens entrevistados	75
Quadro 2: Com quantos anos você começou a trabalhar?	78
Quadro 3: Fluxo escolar dos jovens entrevistados	93

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EAD – Ensino a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
PCD – Pessoa com Deficiência
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
TCC – Trabalho de conclusão de curso
PEI - Programa de Ensino Integral
NOVOTEC - Programa que oferece cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos para estudantes do ensino médio das escolas estaduais de São Paulo
NEM - Novo Ensino Médio
CMSP - Centro de Mídias São Paulo
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EM - Ensino Médio
MPL - Movimento Passe Livre
PROVÃO - Provão Paulista Seriado
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
USP – Universidade de São Paulo
SEDUC/SP – Secretária da educação do Estado de São Paulo

Sumário

Introdução afetiva à pesquisa	14
1. Escola no Brasil: um lugar em diálogo	21
1.1. Olhares teóricos sobre a tríade ensino médio, trabalho e juventude no Brasil	22
1.2. Todo samba tem enredo: políticas públicas de educação nos últimos 10 anos (2015-2025)	35
2. A pesquisa e o desafio: território, incômodos e diálogos iniciais com o campo	47
2.1. Como uma ideia se torna uma pesquisa: escolha e processos metodológicos	51
2.2. 'Que escola é essa?': caracterização da escola onde ocorreu a pesquisa	54
2.3. " <i>Ou você para de estudar ou você trabalha</i> ": entre a escola e o movimento da vida	61
2.4. Pesquisar sobre jovens de periferia sendo uma jovem de periferia: entre os conflitos pessoais e o campo	71
3. "<i>A gente pensa... se sair daqui, ferrou</i>": a realidade pela lente dos jovens entrevistados	75
3.1. " <i>A gente pensa... se sair daqui, ferrou</i> ": como os jovens relatam suas realidades e experiências	77
3.2. " <i>Eu sinto que estou passando o dia todo dentro de uma sala barulhenta que está só me desgastando</i> ": a escola como um empecilho	93
3.3. Pavio do destino: a relação com a família e o desejo de trabalhar	101
3.4. Entre a experiência e o futuro: como os jovens enxergam seus horizontes	104
3.5. Da capacitação ao Pé De Meia: caminhos para a permanência na escola	106
Considerações Finais	111
Referências	115
ANEXOS	126

Introdução afetiva à pesquisa¹

Essa dissertação tem como objetivo central compreender a relação entre trabalho e estudo, a partir das experiências de jovens estudantes trabalhadores do 2º e 3º ano do ensino médio em uma escola do PEI (Programa de Ensino Integral)², em Itapequerica da Serra. O projeto que foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) começou a ser desenhado em 2019, contudo a pesquisa tem ligação direta e profunda com minha trajetória pessoal.

A partir dos estudos de François Dubet (1994, 1998, 2004), Sposito (2005, 2014, 2018), Dayrell (2003, 2007, 2014), Corrochano (2008, 2014, 2016, 2017, 2020, 2024), Corti (2015, 2016), Jacomini (2021, 2022), Groppo (2017) e Castro e Macedo (2019), Toledo (2022), D'Andrea, Tiaraju Pablo (2013), Ciarlariello (2023), Ginzel (2023), Tarabola (2015), Behring, Fiúza e Souza (2020), Le Breton (2017), Falcão (2014), foi possível compreender as mutações em relação à escola contemporânea e o enfraquecimento da concepção de instituição conjunta às mudanças de papéis que ocorrem dentro do ambiente escolar e a perda de centralidade da escola, observando os tensionamentos que os estudantes trouxeram nas entrevistas e os sentidos atribuídos à escolarização.

A escola é enxergada como um desafio em comum para os jovens, marcado por desafios de permanência, enquanto o trabalho aparece recorrentemente atrelado às noções de esforço, responsabilidade e amadurecimento. Contudo, a escola também possui significados associados ao processo de aprendizagem, à capacitação para o futuro e ao desenvolvimento, tendo sentidos diversos para os jovens entrevistados.

Sendo esse um dos motivos que me levou tão ansiosamente e apaixonadamente ao campo com jovens adolescentes. Este estudo é resultado de reflexões da minha adolescência, quando aos 15 anos comecei a escrever mais assiduamente. Ele também reflete toda uma trajetória de vida desde os 5 anos, quando começo a participar de eventos políticos; depois, aos 12, começo a ir em

¹ Nomeação inspirada pela leitura da tese de Érica Peçanha na qual ela faz referência à obra *A máquina e a revolta*, de Alba Zaluar que traz contribuições importantes também para o olhar da construção do objeto de estudo.

² Durante toda a dissertação irei me referir ao Programa de Ensino Integral somente como PEI, a fim de tornar a leitura mais fluída.

protestos de rua; aos 15, participo da luta secundarista contra a reforma do ensino médio; e, aos 17, inicio uma jornada unida à luta dos cursinhos populares.

Minha infância e adolescência foram dúbias, por um lado eu era extremamente engajada e posicionada em movimentos sociais, por outro, sofri diversas violências dentro do âmbito escolar, com uma trajetória marcada pelo bullying constante. Assim, a arte, a política e os estudos construíram um lugar importante para o desenvolvimento da minha criatividade e afetividade, o canto e a dança sempre me deram um lugar onde desaguar, todavia a escrita uniu todos os meus amores, nela eu poderia construir poesias, contos ou textos opinativos, fora ou dentro desses movimentos sociais. Esses acontecimentos são o que me separam de construir ou não uma dissertação, foram todos eles que me levaram sempre ao mesmo lugar: a escola.

O início da minha adolescência foi marcado pela conexão direta e participante com o MPL (Movimento Passe Livre), em debates acalorados com diferentes lideranças políticas, esse histórico não só foi responsável por auxiliar na construção do olhar que possuo hoje, mas também por me permitir a riqueza de escrever sobre esses momentos históricos como participante ativa deles.

Em 2018, participo da turma piloto da Escola Comum, uma iniciativa de pesquisadores como Rosana Pinheiro-Machado, Túlio Custódio e Esther Solano, além de representantes de outras frentes como Fábio Bezerril, Elaine Lizeo e Wil Schmaltz. A participação na Escola Comum me fez ter um contato mais profundo com a construção de pesquisa, diálogos com representantes políticos e líderes inspiradores.

Nessa época, eu já ansiava pelo dia em que estaria em um mestrado, era um plano pessoal, sempre me questionam quem foi o responsável por me “ensinar” o que era uma pós-graduação, contudo minha realidade não foi essa, de forma solitária desbravei muitas realidades e possibilidades.

Contudo houveram momentos marcantes em que me senti incentivada a continuar desejando ser uma pesquisadora, um desses momentos marcantes foi o dia em que Rosana Pinheiro-Machado assinou um livro que ela mesma me deu com a seguinte dedicatória “*Agnes, minha brilhante antropóloga e cientista social. Que este livro te inspire a conquistar esse mundo. Te amo, Rosana, 2018*”.

Escrever, pesquisar e acreditar não são tarefas simples. Mas, ao pensar na pesquisa enquanto possibilidade de transformação social, penso primeiramente nas

peessoas. O desejo de pesquisar sempre veio acompanhado do afeto pelas pessoas, suas trajetórias e suas vidas.

Unindo as experiências que tive dentro das escolas onde estagiei durante minha graduação e as interações com os jovens nos cursinhos populares, comecei a ter um incômodo constante em relação ao conflito trazido pelos estudantes sobre estudos e vida pessoal. Todas as histórias pareciam repetir que a escola tomava tempo e, aos poucos, nas falas, a presença do trabalho era assídua. Não somente ele fazia parte das narrativas, mas também diversos problemas familiares e um desejo comum de se alcançar a independência.

Nessa época, o professor Fábio, responsável por ministrar as disciplinas de antropologia no curso de Ciências Sociais na FMU, me ajudou a desenhar novos caminhos por meio da forma como ensinava sobre antropologia, tais caminhos deram impulso à ideia de continuar escrevendo meus diários de campo sobre as escolas.

Desses diálogos, nasce meu primeiro diário de campo que orientou, mais tarde, o nascer da minha primeira ideia de projeto de pesquisa. Na época, os relatos das minhas interações com os alunos resultaram em uma breve etnografia sobre a escola, que compôs o relatório final de graduação.

Desde 2017, já conhecia e fazia parte da Ubuntu, contudo, é em 2019 que sou convidada pelo professor Renato, a quem tenho profundo respeito e admiração, para integrar o grupo de coordenadores do polo Santo Dias, no Jardim Ângela. Na Rede Ubuntu de Cursinhos Populares, vivíamos a filosofia ubuntu (a humanidade é o coração da unidade). Dentro da rede, desempenhei um papel ligado à representação ativa em lutas políticas, organização pedagógica e uma presença constante em todas as tarefas de construção e constituição da rede, com foco no fortalecimento do nosso sonho coletivo em prol da universidade.

Nesse mesmo período, começo a integrar o Mude com Elas, iniciativa da Ação Educativa, em conjunto com Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha de São Paulo (AHK São Paulo) e Terre Des Hommes Alemanha, que tem como foco contribuir com o avanço de ações, programas e políticas públicas de formação e inclusão profissional para jovens mulheres negras. Ao participar da construção do Mude com Elas, pude contribuir em todo o desenvolvimento do projeto, principalmente na frente da rede, pesquisa e advocacy. Também tive a honra de

realizar diálogos importantes com mulheres inspiradoras como Lúcia Udemezue, Giselda Perê e Helena Abramo.

A partir de 2020, começo a participar de diferentes pesquisas. Ao conhecer a Profa. Dra. Maria Carla Corrochano, tenho a oportunidade de me tornar uma jovem pesquisadora. Nessa época, eu havia sofrido um acidente, mas, apesar do momento difícil, não deixei de sonhar e desejar adentrar o mundo das pesquisas sobre trabalho e juventude.

Até aquele momento, meu mundo de estudos estava voltado à educação, mais especificamente à escola e às questões que a cercavam. Além disso, sempre foi um grande desejo meu aprofundar nos estudos de antropologia. Apesar do trabalho sempre ser um tema constante, não era uma temática a qual eu havia me debruçado com afinco.

Assim se inicia minha trajetória como assistente de pesquisa, com foco nos campos de trabalho, renda e juventude, estudos que me levaram a refletir com mais profundidade sobre o papel da educação, a comunidade escolar e a funcionalidade das políticas públicas. Em 2021, decidi que este seria meu tema de estudo, pensando primeiramente em estudar especificamente acerca do NOVOTEC (Programa que oferta cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos para os alunos da rede pública estadual de São Paulo). Contudo, após entrar em uma escola em período de teste para implantação do PEI, entendo que minha pesquisa seria sobre jovens que trabalham e estudam dentro desse modelo educacional.

Apresentar a introdução contando parte da minha vivência não é somente ter a honra de narrar a minha trajetória como jovem, moradora do extremo sul de São Paulo, cria do Jardim Vera Cruz e que sonhou sozinha boa parte da sua vida. Todavia essa também é uma forma de agradecimento a todos esses jovens que contaram suas histórias e confiaram em mim como ouvinte, trazendo, assim, luz para o projeto que iniciou esta pesquisa.

Pesquisar é parte da minha vida, não é um sonho, é, na verdade, o amadurecimento de todas as minhas esperanças e decepções, da minha união e afastamento dos movimentos e de uma tentativa de olhar para uma realidade que também é minha.

Levando em consideração que as juventudes possuem uma trajetória muito alinhada ao mundo do trabalho e o crescimento da informalidade somente acentuou esse dilema, muitos jovens podem ter que escolher entre estudar ou trabalhar

(Tommasi, L; Corrochano, M. C, 2020). Dessa forma, optei pelo PEI por compreender que o programa suscita questionamentos e tensões.

Durante toda a pesquisa pensei a adolescência como fase inicial da juventude, bem como da conexão entre final da infância e início da vida adulta. É um momento de descobertas e trocas, em que a escola e a educação desempenham um papel primordial, não somente como referência acadêmica, mas também como lugar de socialização e relacionamento.

A partir dessa abordagem, a adolescência é uma etapa da vida que interage diretamente com a vida adulta, em que os jovens estão a todo momento refletindo sobre escolhas futuras e no que o futuro reserva. Contudo, alguns destes possuem a escolha de entrar no mercado de trabalho quando desejam ou somente após a maioridade legal, enquanto outros precisam entrar no mercado de trabalho precocemente, por inúmeros motivos. O adolescente no Brasil vive uma realidade alinhada com o mundo do trabalho e este não é um assunto recente (Kassouf; Abramo; Venturi; Corrochano, 2020).

Pensando em uma realidade desigual, como a do Brasil, diversos jovens são atravessados por inúmeras vulnerabilidades e muitas responsabilidades precocemente³, portanto, nem sempre se torna viável ter uma adolescência com descobertas interessantes e estudos assíduos. Muitos adolescentes precisam enfrentar desafios, utilizando recursos diferentes a depender de seus acessos, o que os leva à fase adulta sem a transição que pode ser compartilhada como “ideal”, ou seja, uma adolescência dedicada unicamente aos estudos, sem responsabilidades comumente atribuídas à vida adulta e sem tantas vulnerabilidades.

Os dados deste trabalho foram construídos a partir das experiências de jovens adolescentes, sendo importante destacar que, durante toda essa dissertação, irei dialogar com a categoria da “juventude”⁴, uma vez que diversos estudos demonstram a importância de pensar as especificidades desse período da vida do jovem, a adolescência. Segundo Sposito (1997), é preciso reconhecer que a juventude, historicamente e socialmente, tem sido encarada como fase de vida

³ Segundo dados do IBGE em 2023, 73,4% dos adolescentes estavam em ocupações informais.

⁴ As Nações Unidas definem “jovens” como as pessoas com idade entre 15 e 24 anos. No entanto, ser jovem pode variar muito em todo o mundo, e “juventude” é com frequência uma categoria fluida e mutável. Como tal, o contexto é sempre um guia essencial na definição de juventude da UNESCO em ocasiões específicas. Assim, tal definição é flexível e pode variar entre países e regiões. <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/youth-brazil>

marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda.

As juventudes no Brasil enfrentam um problema estrutural de classe, cor, gênero e território. Tais questões crescem à medida que os conflitos ficam mais nítidos (Collins, 2016). Além disso, compreende-se que a escola também não é um ambiente isolado dessas desigualdades, pelo contrário, apresenta muitas exclusões em seu sistema. Especialmente a partir de 2017, as leis de educação no Brasil voltaram-se para um modelo de escola que parece distante da realidade dos estudantes e aproxima-se da ideia de uma educação voltada ao mercado, incorporando no currículo os modelos e concepções mercadológicas.

As exclusões e desigualdades se apresentam de distintas maneiras para os jovens adolescentes, contudo, diversos pesquisadores como Sposito, Corrochano, Menezes, Santos, Dayrell e Groppo apontam para os caminhos controversos no ensino médio. Nesse segmento da educação, os jovens possuem especificidades à medida que as provas se aprofundam, a condição juvenil é posta em tensionamento (Corrochano, 2024).

A partir desses desafios, esta pesquisa teve como objetivo recuperar experiências e percepções sobre escola e trabalho de jovens estudantes periféricos do ensino médio, dentro do **Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)**, em uma escola do município de Itapeverica da Serra, que buscam conciliar o trabalho com os estudos, realizando uma aproximação para a compreensão de seus olhares acerca do mercado de trabalho e dessa “escolha” por estudar e trabalhar.

Compreender e afirmar a importância dos elementos da minha trajetória para o desenvolvimento da pesquisa também é salientar o caráter profundo e dinâmico do artesanato intelectual (Wright Mills, 1965). O artesanato também é feito nessas interlocuções e idas e vindas, que necessitamos fazer durante toda a pesquisa.

Olhando para esses incômodos, a pesquisa também se dedicou a captar as percepções dos jovens⁵ sobre a PEI, investigando o lugar do trabalho em suas vidas. Entendendo, assim, se existe uma priorização do trabalho em relação à presença na escola e se isso leva ao abandono, evasão ou tentativa de transferência para o ensino regular, preservando um olhar crítico acerca das políticas públicas recentes voltadas à educação.

⁵ Essa dissertação usará tanto o termo “adolescentes” como “jovens” para se referir aos participantes da pesquisa, levando em consideração sua faixa-etária.

A decisão pela metodologia utilizada se deu pelo teor aprofundado da pesquisa e seu recorte. Assim, optou-se pela pesquisa qualitativa, com uso de diários de campo, observações e entrevistas abertas e individuais. Também foram realizadas entrevistas exploratórias com a gestão e demais funcionários do ambiente escolar, a fim de compreender as nuances trazidas pelos jovens. Conjunto a isso, foi realizado um mapeamento inicial das políticas públicas e leis de educação dos últimos dez anos em nível federal e estadual, o que trouxe elucidação para os objetivos principais da pesquisa.

A dissertação será composta por três capítulos. O primeiro capítulo será focado em iniciar o diálogo que a pesquisa busca aprofundar, pensando nas políticas públicas de educação e nos olhares teóricos sobre ensino médio, trabalho e juventude produzidos nos últimos 10 anos. O segundo capítulo discorrerá sobre os desafios da entrada em campo, o território, os diálogos e observações iniciais, caracterizando o ambiente escolar onde a pesquisa foi desenvolvida. O terceiro capítulo será composto pelos resultados parciais construídos durante a pesquisa, com foco nas narrativas e trajetórias dos jovens participantes. Por fim, serão apresentados as considerações finais e os anexos.

1. Escola no Brasil: um lugar em diálogo

Por muito tempo achei que a ausência é falta.

E lastimava, ignorante, a falta.

Hoje não a lastimo.

Não há falta na ausência.

A ausência é um estar em mim.

E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, que rio e danço e invento exclamações alegres, porque a ausência, essa ausência assimilada, ninguém a rouba mais de mim.

(Carlos Drummond de Andrade, Ausência)

A pesquisa não tem início no momento em que começamos a construir os dados. Essa afirmação abre este capítulo porque o caminho que percorri até as entrevistas apresenta uma parte importante do processo de pesquisa. Quando decidi estudar o Programa de Ensino Integral (PEI), já havia passado pelos desafios do Ensino Regular e, também, já havia me intrigado pelas novidades do NOVOTEC⁶.

A primeira parte deste capítulo é teórica, realizando a definição da adolescência como a primeira fase da juventude, enfatizando a discussão central sobre a condição juvenil no tempo presente, partindo das experiências dos jovens que participaram da pesquisa e da expansão do Programa de Ensino Integral em São Paulo. A segunda parte estará focada em construir uma linha do tempo, pensando nas políticas públicas de educação dos últimos 10 anos (2015-2025), em diálogo com o momento atual da educação, contendo uma análise de políticas nacionais e estaduais.

Decidi nomear a escola como um lugar em diálogo, pois ao mesmo tempo em que contribui para formação e socialização, também é o lugar dos dilemas, das crises e dos debates sobre o futuro da sociedade. É a escola o local de muitos questionamentos, em que os jovens se descobrem e as políticas públicas são implementadas. O que é essa escola? Qual escola? Em qual território? E para quem?

⁶ Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica.

1.1. Olhares teóricos sobre a tríade ensino médio, trabalho e juventude no Brasil

Que vê o professor em desespero na miséria. Que no meio do caminho da educação havia uma pedra [...] E eu fico aqui pregando a paz. E a cada maço de cigarro fumado a morte faz um jaz entre nós. Cá pra nós, e se um de nós morrer? Pra vocês é uma beleza! Desigualdade faz tristeza. Criolo. Kleber. G; Rodrigo. C; Daniel. T; Marcelo. C. In: Duas de Cinco. Convoque seu Buda, 2014

A juventude constitui uma categoria heterogênea, cuja delimitação depende de diversos fatores, inclusive culturais e históricos, relacionados à sociedade à qual se faz referência. Durante a pesquisa foram analisados estudos que observaram a juventude brasileira e suas diversidades, todavia demonstrou-se importante o resgate do termo “*jovens adolescentes*”, destacando a adolescência como período inicial e importante da juventude.

Diversos autores buscam compreender com maior profundidade a categoria juventude e suas nuances; a partir das pesquisas de Corrochano (2008), Groppo (2017), Sposito (2005) e Dayrell (2003), foram construídos novos olhares sobre as trajetórias juvenis e as desigualdades que produzem tensionamentos na experiência de *ser jovem* no Brasil.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (Dayrell, 2003)

Juarez Dayrell em seu artigo *O jovem como sujeito social* (2003), propõe um olhar para além das categorias observadas em relação às manifestações culturais jovens ligadas a grupos musicais, o autor analisa quem são esses jovens. A partir da análise construída por Dayrell, é possível observar que a discussão em torno do que seria ser jovem perpassa por diferentes concepções, segundo o autor uma das mais comuns seria a da juventude como etapa de transição, colocando o jovem em um

lugar de “vir a ser”, um sujeito social que tem seu presente vivido negado, algo que também fomenta conflitos na relação jovem-escola.

As concepções construídas profundamente - e que trouxeram contribuições indispensáveis para as pesquisas sobre juventude no Brasil - trazem consigo um ponto em comum: é necessário perceber a juventude com uma análise voltada à diversidade e às desigualdades. Compreendendo a juventude como categoria sociocultural, é possível observar que a adolescência compõe uma etapa da juventude, apesar de possuírem direitos, deveres e acessos diferentes.

Assim, a partir da leitura dos autores, não se compreende a juventude com um fim, mas busca-se analisar os tensionamentos que crescem durante esse período, estes que interferem diretamente na combinação entre escola e trabalho. A ideia de que há um fim para a juventude também acirra os conflitos em relação à priorização do trabalho para jovens das camadas populares.

Segundo o artigo de Corrochano e Abramo (2016), a promoção do trabalho decente só passou a ser um compromisso entre o governo e a OIT em 2003, tendo continuidade com a elaboração da Agenda Nacional de Trabalho Decente (Brasil, 2006) e do Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente (Brasil, 2010).

A partir dos anos 90, entende-se que há uma necessidade de olhar para os *jovens*. Nesse período histórico, os jovens eram observados como *camada vulnerável*, algo que muda nos anos 2000, quando os jovens passam a serem entendidos como *sujeitos de direitos*.

Assim, transformam-se os olhares para juventude no Brasil e inicia-se um período de ascensão de produção científica-acadêmica, políticas públicas e diálogos com a juventude (Castro e Macedo, 2019). Embora tenham ocorrido avanços, ainda persistem leituras que enxergam os jovens como um problema ou os reduzem à lente da vulnerabilidade.

Um marco necessário e importante para a mudança desse olhar foi o *ECA* (Estatuto da Criança e do Adolescente), criado pela Lei nº 8.069, e sancionada em 13 de julho de 1990. Este que marcou a proteção de crianças e adolescentes, dando-lhes também um lugar de *sujeitos de direitos* na sociedade brasileira. “*Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*” (Brasil, 1990).

Um segundo marco que deve ser destacado é o *Estatuto da Juventude*, instituído pela Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, que simbolizou um novo momento para os movimentos sociais de juventude, estabelecendo diretrizes para as políticas públicas para a juventude brasileira. Os problemas enfrentados para a promoção da diminuição das desigualdades vivenciadas pelos jovens persistiram, porém, esse período marca uma maior abertura de espaços para participação popular, como o *Conselho Nacional da Juventude* (conjuve), criado pela Lei nº 11.129 de 2005.

De 2005 a 2015, o Brasil experimentou uma década de políticas públicas de juventude. Um esforço nacional a partir, principalmente, de iniciativas do Governo Federal (durante os Governos Lula e Dilma), mas que também se capilarizou em iniciativas nos estados e municípios. A construção de uma institucionalidade, implantada pela Lei Nº 11.129, que criou a SNJ, o Conjuve e instituiu o Projovem foi um marco para as políticas públicas de juventude. Sendo que as conferências nacionais de juventude – I CNPPJ (2008), a II CNPPJ (2011) e a III CNPPJ (2015) – foram importantes espaços de afirmação de direitos, da visibilidade da diversidade juvenil e da proposição de programas e políticas públicas. Este novo ciclo de alargamento de direitos e políticas públicas carrega na sua configuração a participação desses atores antes invisibilizados, e suas agendas. (Castro e Macedo, p. 1226, 2019)

Após a banca de qualificação, compreendeu-se como fundamental explicitar que toda a pesquisa é realizada com adolescentes na fase final da adolescência, o que torna indispensável a mobilização do conceito de juventude ao longo da dissertação. Embora a categoria juventude seja ampla e marcada por grande heterogeneidade, essa pesquisa concentra-se especificamente em jovens adolescentes, com idades entre 15 e 19 anos, público que ocupa uma posição particular nas transições entre escola, trabalho e vida adulta.

A literatura tem enfatizado que a juventude comporta diferentes faixas etárias, sendo elas: jovens adolescentes (15 a 17 anos), jovens-jovens (18 a 24 anos) e jovens adultos (24 a 29 anos), e que, em cada uma delas, estabelecem-se relações distintas com a escola e com o trabalho, tanto em termos de expectativas quanto de experiências concretas (Sposito; Souza; Silva, 2018).

Como pontuou Le Breton em seu livro *Uma breve história da adolescência*, “Assim, uma cronologia dessa idade não é necessariamente delimitada. Ela depende de uma apreciação cultural infinitamente variável.” (Le Breton, 2017, p.20) A adolescência não existiu naturalmente na sociedade que conhecemos, tampouco

a juventude, bem como os direitos e deveres atribuídos a ambas, como o referido autor destaca, a adolescência é um marco de uma sociedade, quando surge a família moderna e onde passa a existir infância.

Apesar da infância e juventude configurarem experiências diferentes ao longo da história do mundo, cada sociedade atribuiu a essa faixa-etária um papel, todavia o surgimento da família moderna burguesa traz uma diferenciação ao se organizar em torno da criança. Contudo, segundo o autor, essa diferença pouco afetou as classes pobres, somente em 1841 que passa a existir, pela primeira vez, uma lei delimitando um horário para o trabalho das crianças. Le Breton, enfatiza que nesse texto se referem às pessoas de doze a dezesseis anos como *peessoas jovens* ou *jovens operários*, não como *adolescentes*.

Após a Revolução Francesa e a participação dos jovens nas lutas revolucionárias, estes passam a serem observados, segundo o autor, como “cidadãos em potencial”. A ampla participação política da juventude e dos demais grupos minoritários é o que transforma a história.

O acesso a escola, trabalho e lazer não foram entregues às classes trabalhadoras, pelo contrário, todas as grandes transformações sociais partiram de revoluções. Assim, a perseguição atual da escola, no que tange à precarização do trabalho docente, à exclusão de jovens que conciliam trabalho e estudos e à ampliação das políticas de privatização em setores do ensino, esconde uma tentativa de retroceder no avanço histórico do acesso das camadas populares e trabalhadoras à educação de qualidade e universalizada, algo que, no Brasil, ainda está em ampliação.

Artigos de diferentes autores trazem olhares acerca das mudanças das atividades laborais, precarização, informalização, reforma do ensino médio e desigualdades. Em artigo publicado em 2014, Maria Carla Corrochano afirma que, apesar dos avanços significativos em relação ao acesso, o mundo do trabalho está mais confuso, diverso e desigual, afirmação que se refere ao período de reestruturação capitalista, que ocorreu a partir de 1980 no Brasil. Corrochano, destaca que esse período trouxe um crescimento do setor de serviços (DIEESE), destacando as transformações no mundo do trabalho, reforçando que algumas palavras, tais como *incerteza*, *flexibilidade*, *insegurança*, *crise*, *transformações*, adquirem força quando consideramos a dimensão do trabalho, especialmente em sua forma assalariada, o que evoca as novas formas de trabalho. O aprofundamento

dessa realidade que afeta a todos, todavia atravessa mais fortemente a vida dos jovens brasileiros, estes que encontram um mercado de trabalho precarizado e informal.

Para uns, é oferecida a permanência em um emprego assalariado por tempo indeterminado com local de trabalho e jornada fixos; para outros, não há espaço e tempo fixos de trabalho, jornadas ou contratos determinados. O desemprego cresce em volume e duração, deixando de ser um fenômeno conjuntural e temporário. (Corrochano, 2014, p.210)

Uma realidade que também se mostra presente nos currículos escolares é o fato de que incorporam em seus projetos um foco na preparação para o mundo do trabalho (Gepud, 2025), todavia a realidade aponta uma aplicação que se distancia dos currículos divulgados e podem se aproximar da exclusão escolar para jovens que possuem uma trajetória de combinação entre ensino médio e atividades laborais.

A Rede Escola Pública e Universidade (2021), a partir dos dados da *Nota Técnica sobre o Programa de Ensino Integral*, afirmou que havia um caráter de exclusão dentro desse modelo de escola, excluindo estudantes negros e empobrecidos, o que os pesquisadores nomearam como “gentrificação escolar”.

Em artigo escrito referente à pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira* (2005), Marília Pontes Sposito já sinalizava que o ingresso no mundo do trabalho traz para os jovens possibilidades, inclusive em seu meio social. O acesso que vem com o ingresso no mundo do trabalho também é relatado por Maysa Ciarlariello Cunha (2024). Em sua tese, a autora discorre sobre a importância do trabalho para além das necessidades básicas.

O trabalho, nessa perspectiva, ganha o significado de acesso, independência e novas possibilidades de vida para os jovens periféricos. Todavia, é importante salientar a quais tipos de trabalho os jovens possuem acesso e se esse acesso está ligado com diferentes marcadores sociais que podem interferir diretamente na experiência e nos acessos ao mundo do trabalho.

É na adolescência que estão postas as relações amorosas, desejo de lazer e de construção das subjetividades em grupos. Essas questões suscitam a importância do ingresso no mercado de trabalho, este que traz uma maior abertura de acesso à cidade e transforma as trajetórias dos jovens de camadas populares que enfrentam desigualdades socioespaciais.

Ao observar as diferentes e amplas produções sobre a juventude e sua relação com escola e trabalho, evidencia-se que alguns tensionamentos permanecem, apesar a ampliação de acesso e direitos para a juventude, especialmente entre 2000 e 2012.

A década de 2010 teve início após um período marcado por crescimento econômico e avanço das políticas sociais não contributivas. Todavia, o período 2012-2022 provocou uma ruptura nesse ciclo positivo, em decorrência dos efeitos combinados da crise econômica de 2014-2016; da descoordenação federativa e da elevação das desigualdades, que sucederam a evolução incremental das políticas públicas, iniciada no pós democratização (Abrucio, 2022); e da pandemia de Covid-19 entre 2020 e 2022, cujos efeitos negativos foram sentidos nos níveis de ocupação e nas estatísticas educacionais (Corseuil, Franca e Poloponsky, 2020; Bof e Moraes, 2023). A análise de indicadores de educação e trabalho, nesse período adverso, nos permite dialogar com os estudos sobre as transformações da condição juvenil, quer pensando na experiência de moças e rapazes no último decênio, quer pensando nas tendências que sinalizam novas possibilidades de experimentação da juventude. (Menezes e Santos, 2023, p. 138)

O período de 2005 a 2012 foi marcado por inúmeras transformações, com o estabelecimento de programas sociais que mudaram drasticamente a realidade da juventude brasileira (Ribeiro e Macedo, 2018). Apesar dos avanços significativos que estão alinhados às políticas voltadas a juventude, ainda persistem desigualdades sociais que mudam as trajetórias juvenis (Corrochano e Abramo, 2016).

Os estudos voltados à juventude apontam uma direção em comum, os autores destacam os avanços, contudo evidenciam que as desigualdades e tensões permanecem, em especial para os jovens de camadas populares que precisam ingressar em um mercado de trabalho sem direitos e seguridade.

Assim, a juventude enfrentou um marco importante na estagnação ou retrocesso, em relação ao acesso a políticas públicas, especialmente a partir de 2014, e mais intensamente, após a pandemia.

Com a transformação no mundo do trabalho, ocasionadas pelo ultraneoliberalismo e a utilização do crescimento tecnológico para a precarização do trabalho, como ocorreu com o fenômeno que se intitulou uberização⁷, a juventude

⁷ Segundo Oliveira e Corrochano “O desenvolvimento das plataformas digitais de trabalho é relativamente recente na história do capitalismo. As transformações no mundo do trabalho na contemporaneidade têm modificado o modo como os indivíduos buscam e vivenciam a própria experiência laboral. Esse é o caso da uberização, fenômeno recente no qual é possível encontrar e realizar trabalhos utilizando o próprio smartphone. Acessadas pelo toque na tela do próprio telefone, as plataformas digitais têm levado milhões de pessoas pelo mundo a novas experiências laborais” (Rosenblat, 2018). Revista Princípios nº166, jan-abril, 2023, pág 116

brasileira, que já acessava um mercado informal, passa a ter sua trajetória atravessada pela ausência de políticas públicas voltadas ao trabalho decente e formal.

Como enfatizam Elaine Rossetti Behring, Juliana Fiúza Cislighi e Giselle Souza no artigo *Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social*:

Entendemos por ultraneoliberalismo essa mais recente forma do neoliberalismo, que não se resume ao Brasil, pois pode ser observada em vários países no mundo. A maioria dos autores do campo crítico, adotando ou não esse termo, concordam que o neoliberalismo sofre uma inflexão que aprofunda seus pressupostos, como consequência da crise financeira de 2008. (Behring, Fiúza e Souza, p. 4, 2020).

O ultraliberalismo ou ultraneoliberalismo, termo adotado por Behring (2020), inaugura uma nova fase de políticas que interferem diretamente em diversos campos, entre eles, a educação. A estabilidade econômica do Estado se baseia então em cortes orçamentários, como discorrem as autoras ao longo da redemocratização com nuances diferentes entre os governos, mas que não alteraram significativamente a ideia de “estabilidade econômica a qualquer custo”.

Apesar do artigo citado analisar as políticas durante o governo Bolsonaro, também é feito um importante retorno histórico em que as autoras sinalizam a continuidade de um discurso político que existe no Brasil o qual afirma não haver orçamento para ser utilizado. Além disso, as políticas de cortes orçamentários não resolvem a dívida pública, pelo contrário, só a prolongam e, segundo as autoras, “às custas da expropriação de milhões de trabalhadores(as)” (Ibidem).

Assim, o conceito foi utilizado para analisar as políticas dos últimos 10 anos, tendo em vistas as características centrais do ultraneoliberalismo, sendo elas: a austeridade fiscal e o ataque às políticas de bem-estar social. Estas que vem pavimentando e auxiliando na construção das políticas de educação dos atuais governos.

Para a construção do campo de pesquisa também foi necessário compreender e definir um olhar acerca da noção de periferia. Dessa forma, a tese de Érica Peçanha do Nascimento⁸ intitulada *É tudo nosso! Produção cultural na*

⁸ Considero, portanto, que, ao produzir a própria imagem por meio de produtos artísticos, ou “falar com voz própria”, os artistas periféricos, sobretudo aqueles organizados coletivamente, tornam-se sujeitos de discursos sobre periferia e cultura. Isso requer considerar que, se estamos diante de um cenário em que se proliferam grupos e movimentos na periferia paulistana, ou mesmo artistas que se

periferia paulistana (2011), trouxe importantes reflexões das noções de sujeitos periféricos e das culturas das periferias⁹. A tese de Érica evidencia a importância do pertencimento e da cultura nas periferias e, por meio da etnografia, apresenta a produção cultural. Assim, a autora também retorna a conceitos sobre periferia-centro e ressalta que o termo periferia, no contexto do Sarau Cooperifa, é utilizado para exaltar e evocar pertencimento.

Segundo Pablo D' Andrea Tiaraju (2013), o termo periferia foi gradativamente incorporado pelos movimentos sociais até a década de 1980. Após essa época, o termo passa a ser apropriado e ressignificado pelos moradores dessas localidades, distanciando-se da utilização do termo “subúrbio”. Em sua tese, *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*, Pablo D' Andrea Tiaraju (2013) destaca que o termo foi utilizado primeiramente no meio acadêmico e, com o passar do tempo e as trocas entre movimentos sociais, academia e moradores de periferia, o termo passa a ser apropriado mais fortemente pelos jovens, estes que potencializam o termo, ressignificando-o.

A pesquisa ocorreu em um bairro periférico de Itapeverica da Serra, devido a isso, serão utilizados os termos “periferia” e “jovens periféricos” também como pertencimento político social, como uma necessária ressignificação, compreendendo a periferia, evocando suas possibilidades e potencialidades e destacando a ausência de políticas públicas voltada a essas regiões da cidade.

As políticas educacionais foram de encontro a estas realidades. Segundo Laval (2019), o modelo educacional que se impõe coloca a escola em um lugar de sujeição em relação à razão econômica, tornando-se, assim, um ambiente que produzirá um crescimento econômico e que discute, inclusive, a utilidade do aprendizado para este crescimento.

apresentam como periféricos, esse também é um momento em que se acirra a disputa pela legitimação daqueles que “falam sobre” e “em nome da periferia”. Desse modo, entendo que a periferia pode ser analisada não apenas como espacialidade específica, mas como um processo inscrito num campo diversificado de discursos – acadêmicos, midiáticos e nativos – que agora inclui também uma ideia de cultura singular. (Nascimento, 2011, p.16).

⁹ Magnani (2006) contribui para essa discussão ao sinalizar que, do mesmo modo que o conceito de cultura, no momento em que estava sendo problematizado pelos antropólogos, passou a ser adotado pelos atores sociais, a noção de periferia vem sendo assumida no discurso de alguns atores com uma conotação positiva, ressaltando o pertencimento. Mais do que isso, estou considerando que, embora no nível conceitual seja possível relativizar o modelo centro-periferia que orientou a parte da produção acadêmica nos anos 1970 e 1980, por conta das condições cada vez mais diversificadas entre os bairros urbanos, não se pode descartar a capacidade interpretativa do termo periferia quando utilizado de modo operacional ou relacional, ou mesmo para orientar certas práticas sociais. (Magnani, 2006 p.17)

Os objetivos “clássicos” da emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confinados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional. Presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico (Laval, 2019, p. 23)¹⁰.

As plataformas digitais, a vigilância do trabalho do professor e propostas de estudos voltados ao desenvolvimento do mercado de trabalho atual como “empreendedorismo” ganharam força e construíram o “novo” modelo de educação. Um modelo que coloca alunos e professores em um local de disputa constante sobre o que seria útil. Qual o conhecimento que importa?

Giuliana Mordente (2023) discorre que essa lógica obriga as escolas e o modelo educacional a acompanhar a evolução econômica, um ensino focado em competências, notas e desempenho, algo que tem adoecido os profissionais da educação e tornado a escola um lugar em disputa, não em diálogo.

Cresce também a pressão por introduzir na escola métodos de gestão inspirados na lógica empresarial, com uma escola obrigada a acompanhar a “evolução” econômica e a obedecer às exigências do mercado. Nesse sentido, a aprendizagem assume um caráter de modelagem de competências, habilidades, comportamentos e valores demandados para o novo tipo de trabalhador flexível, criativo e inovador. O foco é no ensino das competências necessárias para a suposta empregabilidade dos assalariados, sustentadas por uma série de dispositivos de controle e conformidade, buscando moldar subjetividades adaptadas e docilizadas. Desse modo, a agenda privada-mercantil na educação pública visa a produção de jovens ajustados à sociabilidade neoliberal (Motta, 2013; Carvalho, 2017; Gawryszewski et al., 2017; Freitas, 2018; Laval, 2019 *apud* Mordente, 2023, p. 26)

Em sua tese, Giuliana Mordente (2023) discorre sobre os conflitos e problemáticas do neoliberalismo escolar e como esse movimento faz a aprendizagem ser vista como mercadoria. A perspectiva apresentada por Laval e Mordente são necessárias para a análise desta pesquisa, tendo em vista que o campo se constrói em uma escola de período integral, com vigência do novo ensino médio e sob a ordem de políticas educacionais voltadas a políticas educacionais de caráter neoliberal.

A pesquisa de Giuliana enfatiza a persistência de um olhar distante da ideia de transformação, a autora afirma que uma educação transformadora não se dá

¹⁰ Apesar de Christian Laval escrever essa crítica após trinta anos de reformas neoliberais na França, suas observações e análises ainda permanecem atuais e se encaixam, em alguma medida, ao contexto brasileiro atual.

somente por meio da mudança de metodologia, mas também pelo comprometimento com a transformação social e rompimento de estruturas opressoras.

De 2005 a 2012 vivemos um período de ascensão de políticas públicas voltadas às camadas populares, em especial tendo a juventude com grande fomento para a universalização da educação, esta que ainda não se concretizou, demonstrando os enormes desafios da educação no Brasil. Atualmente, presenciamos uma crescente de políticas austeras do Estado, com a diminuição de espaços de debates e dificuldade para a manutenção de direitos antes conquistados.

Nos últimos anos, o governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas evocou a implantação de escolas cívico-militares¹¹, algo que demonstra que estamos em um período de disputa para a educação, educadores e educandos¹². A educação é penalizada quando o assunto é distribuição orçamentária, todavia também há um interesse comum em não perpetuar uma educação crítica, inclusive apoiando discursos que desvalorizam os avanços significativos na educação pública em nível médio nos últimos anos.

A juventude está então em um contexto de disputas constantes em relação a direitos e acessos necessários para o ser jovem na cidade. Segundo pesquisa realizada pelo MTE (Ministério do trabalho e emprego) em 2024, o desemprego diminuiu para os jovens entre 14 e 24 anos em relação ao mesmo período de 2019, todavia a informalidade é uma realidade persistente: 44% dos jovens no Brasil estavam em trabalhos sem carteira assinada e na região norte e nordeste este percentual se eleva para 60%.

Diversos estudos nos últimos anos voltaram-se não somente a compreender a tríade clássica da contemporaneidade no Brasil - escola, trabalho e juventude - mas também se debruçaram a aprofundar as análises sobre como as transformações de atuação do capitalismo, mudanças nos direitos trabalhistas e fenômenos globais como a “Uberização” modificaram as relações dos jovens com o

¹¹ No dia 3 de setembro, o TCE-SP (Tribunal de Contas do Estado de São Paulo), reconheceu falhas no projeto e suspendeu a contratação para as escolas cívico-militares, um marco importante para rever esse projeto. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2025/09/03/tce-sp-suspende-programa-de-escolas-civico-militares-do-governo-tarcisio.ghtml>

¹² SEM UNIFORMES e em clima de adaptação, programa de escolas cívico-militares inicia em 6 colégios da região de Campinas. G1 Campinas e Região, 2 fev. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2026/02/02/sem-uniformes-e-em-clima-de-adaptacao-programa-de-escolas-civico-militares-inicia-em-6-colegios-da-regiao-de-campinas.ghtml>

mundo do trabalho, apontando também as diferentes realidades da juventude, não sendo ela uma categoria homogênea. Segundo Oliveira e Corrochano (2024), as mudanças dos últimos anos agravaram as realidades dos jovens em relação ao mundo do trabalho.

Segundo dados do Ministério da economia, 444.189 jovens entre os 14 e 24 anos foram contratados como aprendizes em 2018, um número que ainda se mostrava baixo perante a métrica estimada. Além disso, uma análise realizada pela UNICEF e publicada em 2019 já demonstrava as enormes taxas de abandono escolar no Brasil, 461.763 mil estudantes do ensino médio abandonaram a escola em 2018. Assim, a escola não perde sua importância, contudo os desafios enfrentados pela juventude no Brasil ainda são persistentes e perpassam o ambiente escolar.

Apesar dos discursos referentes à ampliação da formação profissional, o dado que chama a atenção é da ocupação que esses jovens estão realizando. Onde estão? Sob quais condições de trabalho? Com ou sem segurança?

A “queda” do desemprego revela uma entrada massiva de jovens no mercado informal, entre 103,9 milhões de trabalhadores ocupados, apenas 39,1 milhões possuem carteira assinada e 40,3 milhões são trabalhadores informais. Além disso, segundo o Sebrae-SP (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) o número de MEI (Microempreendedor Individual) cresceu em média 18,6% ao ano, com uma média de 501 mil registros entre 2019 e 2022.

Apesar do MEI oferecer alguma margem de “segurança” por meio do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), há um movimento comum entre as empresas para a realização de uma contratação com função de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) através da pejetização¹³.

Dessa forma, os jovens periféricos estão expostos a um cenário de precarização e exclusão social, o que se interliga diretamente à maneira como vivenciam o ambiente escolar. Compreende-se, portanto, que os sentidos atribuídos

¹³ Segundo o Jus Brasil, essa prática se caracteriza pela substituição de contratos regidos pela CLT por contratos de prestação de serviços, envolvendo uma Pessoa Jurídica (PJ). No entanto, é essencial destacar que estamos focando especificamente no fenômeno da pejetização, sem generalizar que todo prestador se enquadra nessa situação. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/pejetizacao-entenda-o-que-e-e-como-afeta-os-trabalhadores/2180094778?msocid=033304b89091665c2d3d12f091de679c>

à escola também se modificam, uma vez que ela não constitui um espaço “à parte” da sociedade.

Dubet, em *Sociologia da Experiência* (1994), constrói uma importante análise social e histórica que o leva a argumentar que a escola se esvaziou de seu sentido clássico, no qual havia homogeneidade, o professor e o aluno possuíam papéis bem estabelecidos, este caráter dado à escola também “garantia” a autoridade do professor.

A escola primária não tinha apenas como objetivo ensinar a ler [...]; ela devia, em primeiro lugar, criar a França republicana, promover os valores da Razão e das Luzes (DUBET, 1994, p. 172).

A partir da argumentação de Dubet (1994), é possível mergulhar nos percursos históricos e compreender que é somente no período contemporâneo que a escola assume outro papel, em que não fabrica mais cidadãos ideais para a sociedade, a partir da ampliação de oferta do ensino surgem as contradições em relação à escola.

A fragmentação das funções da escola gera a crise da escola, sendo o lugar de aprendizado, mas que deve preparar para o mercado, que abarca o indivíduo socialmente, mas também seleciona. Assim, como o autor pontua:

As funções de distribuição, educação e socialização tendem a se separar e a construir-se em registros diferentes (...) A escola deixou de ser uma ilha de justiça formal numa sociedade desigual; ela própria produz desigualdades e exclusões. (Dubet, 1994, p. 175).

As desigualdades sociais são reforçadas pelo ambiente escolar, há um conflito constante entre o papel da escola e o que o diálogo com a sociedade traz para a escola. Além disso, nessa lógica social, o fracasso escolar também é responsabilizado e individualizado.

A escola vive em um campo de tensões de todas as partes envolvidas: professores vivenciam uma relação conflituosa com estudantes e com a gestão escolar, não possuem mais um papel de autoridade garantido e lidam com diversos problemas sociais que não são produzidos pela escola. Já os estudantes possuem realidades escolares diferentes a depender da classe social, segundo o autor, estudantes de camadas populares vivem a escola como um ambiente de tensão.

Eles fingem ser alunos diante de professores que fingem dar aulas (Dubet, 1994, p. 215).

Assim, estudantes vivem trajetórias desiguais, considerando que os mais favorecidos se adequam facilmente à experiência escolar, inclusive tendo acessos maiores para desfrutar de uma imersão aprofundada no ensino. A crise na escola é, então, essa interação de diversos tensionamentos que existem na sociedade capitalista, que produz desigualdades e exige mérito, interferindo na relação entre docentes e estudantes.

Em a *A formação dos indivíduos - a desinstitucionalização*, Dubet (1998) realiza uma reflexão sobre uma experiência escolar em que os estudantes não mais interiorizam papéis sociais, mas constroem suas experiências. O autor parte de um olhar em que enxerga os atores sociais como sujeitos de experiências múltiplas, pensando sempre sobre a *experiência social*, esta que carrega tensões.

Dubet (1998) questiona então se é possível massificar a escolar sem alterar suas regras, métodos e objetivos. A partir da construção de uma linha do tempo e das experiências dos atores sociais, o autor mostra como há um aumento das tensões em relação ao que se espera da escola, dos professores, dos estudantes e da família.

Sendo assim, optou por usar o termo *declínio institucional* para explicar que o sentido da escola, como uma instituição normativa, está enfraquecido. Para o autor, uma instituição compartilha papéis bem estabelecidos, autoridade, normas claras e valores comuns, algo que está enfraquecido, a escola está em mutação. A escola se mantém, porém com tensionamentos e experiências que já não perpetuam essa lógica.

A perda de unidade no mundo social não significa seu desaparecimento (Dubet, 2002). Na análise do declínio do programa institucional, a socialização não pode mais ser percebida como aprendizagem dos papéis sociais, tal como parecia predominar no programa institucional. As instituições já não parecem capazes de gerar referências rígidas e enraizadas para os indivíduos, são eles próprios que terão de fazê-lo: é como se a socialização estivesse incompleta e coubesse ao próprio indivíduo a tarefa de completá-la. Nesse sentido, é o indivíduo, com sua personalidade, que dará concretude e realidade ao papel social e à instituição. Ele é cada vez mais chamado a construir experiências do que a interiorizar papéis. (Corrochano, p. 27, 2008)

O que antes a instituição construía para os atores, agora é responsabilidade dos próprios atores. Durante toda a observação em campo, foi possível observar

esses movimentos: professores decepcionados por não terem mais legitimidade e autoridade garantidas em seu cotidiano docente e estudantes que são postos como responsáveis por construir algum sentido para a escola, para permanecerem nela ou para estudarem.

É importante salientar que Dubet não está indo contra a democratização do ensino, tampouco contra o acesso a ele, pelo contrário, está observando as experiências escolares a partir de um novo momento na sociedade, argumentando que a escola se tornou um espaço de contradições, mas não perdeu totalmente suas normas, há uma multiplicidade de lógicas dentro do ambiente escolar e um abandono do seu lugar como instituição integradora, sendo menos capaz de produzir coesão.

1.2. Todo samba tem enredo: políticas públicas de educação nos últimos 10 anos (2015-2025)

A importância de analisar as políticas públicas se constitui na compreensão do processo histórico em relação às escolas de tempo integral e à educação em tempo integral, que é anterior ao processo relacionado ao PEI. Além disso, o direcionamento dos caminhos críticos e do olhar crítico da pesquisa não se retém em afirmar a efetividade do PEI em São Paulo, mas sim em observar e compreender como esse modelo de escola se relaciona e dialoga com as trajetórias dos jovens que combinam trabalho e estudo dentro desse modelo, afetando assim suas perspectivas de vida.

O ensino em nível médio sempre fomentou inúmeros debates, a partir de 1990, com as políticas intensas de universalização da educação desse segmento, a educação passa a encarar novos desafios, inclusive de repensar o lugar de grupos antes excluídos da escola. A universalização do ensino médio enfrentou desafios múltiplos, inclusive de investimento, já que não teve um orçamento específico destinada a ela (Corti, 2016).

A expansão de matrículas em São Paulo demonstrou queda nos anos seguintes à intensificação das políticas voltadas à universalização. A criação do ensino noturno e a ampliação dele foi o que permitiu jovens de camadas populares e trabalhadores acessarem o ensino médio, porém havia muitos desafios de permanência.

O ensino noturno colocava-se como uma necessidade aos trabalhadores jovens e adultos dos bairros periféricos que queriam continuar seus estudos. Tendo em vista a preeminência do trabalho na vida deste segmento, o desafio era criar um espaço para que pudessem conciliar de algum modo sua condição trabalhadora com a frequência escolar. Esta tarefa não logrou muitos êxitos, a julgar pelo baixo índice de permanência e de aprovação destes alunos, e do baixo grau de aprendizado. Os estudantes entraram na escola noturna, mas sua permanência e aproveitamento não foram garantidos. (Corti, p. 55, 2016).

Mesmo em queda, o número de concluintes do ensino médio em 2003 havia superado os anos anteriores, um avanço enorme na ampliação do acesso ao ensino público desse segmento e um passo que começaria a transformar os rumos dos jovens de camadas populares.

A partir dos anos 2000, através do decreto 5.154/2004, instituído no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, reconstituiu-se o Ensino Médio Integrado (EMI). Interrompido no governo de Fernando Henrique Cardoso, o EMI era uma proposta de ensino médio integrado ao ensino profissional. Uma postura que se manteve nos anos seguintes, inclusive em 2007, com o lançamento do Programa Brasil Profissionalizado¹⁴.

Assim, a perspectiva de ofertar a classe trabalhadora uma alternativa de profissionalização anterior a universidade e integrada ao ensino médio não é uma novidade, ela se transformou e ganhou diferentes formas nos últimos anos. O próprio “sistema S”¹⁵, surge em um momento em que havia uma busca por mão de obra profissional.

¹⁴ Iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil Profissionalizado busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano. O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. (Ministério da Educação).

¹⁵ Criado no governo do presidente Getúlio Vargas em 1942, o Sistema S começou com o Senai, a mais antiga organização voltada para o ensino e qualificação da mão de obra operária no período de industrialização do país. Na década de 1980, surgiram o Senac- Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, o Sesc- Serviços Sociais do Comércio e o Sesi- Serviços Sociais da Indústria. Ao longo dos anos, foram criados o Sebrae- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, o Senar- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, o SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, o Senat- Serviço Social de Aprendizagem do Transporte e o Sest - Serviço Social de Transporte. O senador Astronauta Marcos Pontes, do PL de São Paulo, destacou a importância do Sistema S na qualificação profissional do País. (Senado, 2023).

Em 2010, aumentam os olhares para os marcadores de desempenho, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁶, criado em 1996, concretiza sua maior adesão em 2009¹⁷. Assim, aumentam também as ideias de bonificações para os professores e se intensificam as tensões a partir dos marcadores.

Não há, então, um “novo” modelo de educação a partir do NEM ou do PEI, mas sim a reintegração de diversas políticas que vem se reformulando ao longo dos anos. Dessa forma, para que seja construída uma compreensão sobre o debate e a temática que conduz a pesquisa, os diálogos se iniciaram partindo das tensões políticas de 2015 até o momento atual, apresentando as políticas públicas que impulsionaram o PEI e os programas que acontecem dentro dele.

No artigo *Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018*, Jacomini *et al* (2021) analisam que há continuidade política nas diferentes gestões de governos no estado de São Paulo, que, desde 1995, tem sido governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Há um aprofundamento das lógicas de gerenciamento, algo que interfere diretamente na educação, operando numa gestão avaliadora, com responsabilização da escola e do corpo docente e que só ampliam a ideia de metas e indicadores de desempenho:

Inicialmente, o Saresp realizava a avaliação do desempenho escolar no início do ano letivo e, portanto, tinha um caráter mais de avaliação diagnóstica. A partir dos anos 2000, ele passou a ser realizado no final do ano letivo, assumindo um papel de mensuração dos resultados obtidos pela escola ao longo do ano, adquirindo centralidade na organização do trabalho das escolas paulistas. Bonamino e Sousa (2012, p. 380) mencionam que ao tentar vincular avaliação à melhoria da qualidade do ensino, “[...] o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos”. (Jacomini *et al*, .2021)

Como uma ex-estudante que vivenciou este momento de crescente adesão ao SARESP, lembro-me que a escola passou a se preparar para a prova, não era

¹⁶ Atualmente, o SARESP foi substituído pelo Provão Paulista.

¹⁷ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) registrou, em 2009, a maior adesão de sua história, com a participação de mais de 77% dos cerca de 2,5 milhões de estudantes inscritos. A avaliação envolveu escolas estaduais, municipais e particulares de 533 municípios, sendo considerada um marco na consolidação das políticas de avaliação educacional do Estado de São Paulo (São Paulo, 2009).

mais uma experiência livre, de surpresa. Era uma semana revisando os conteúdos e questões que possivelmente cairiam na prova, o que parecia uma pressão sobre os estudantes, escondia um receio da gestão e do corpo docente em relação ao que aconteceria após os resultados, colocando o ambiente escolar apoiado em uma lógica de *indicadores quantitativos*.

Há um controle total sob a escola e seus pares, embora muitos tenham acreditado que a escola ganhou autonomia nesse período, a pesquisa realizada demonstra que há redução da autonomia pedagógica nas escolas e controle do trabalho docente¹⁸, inclusive resultando na intensificação do trabalho docente.

O que se apresenta como possibilidade de melhoria e renovação dos modos de ensino, inclusive com bonificação do trabalho docente, na realidade se torna mais uma forma de controle do Estado sob a escola, sempre com um projeto novo, que é difundido como inovador, e carrega em suas estruturas uma forte aliança com organismos internacionais e parcerias públicos-privadas¹⁹.

Sendo assim, a linha do tempo que será construída a seguir, partindo do governo de Geraldo Alckmin, segue uma continuidade, um aprofundamento de perspectivas que não são novas, tampouco desconhecidas a estes governos, carregam uma delimitação política estabelecida, algo que vem se ampliando e gerando grandes acirramentos dentro do ambiente escolar (Repu, 2021; Gepud, 2021).

Em 2015, o governador do Estado de São Paulo da época, Geraldo Alckmin, implementou a “Reorganização Escolar”. A reorganização previa o fechamento de 94 unidades escolares e a mudança do ciclo de ensino em outras 754 unidades, uma decisão sem um diálogo com a comunidade escolar, todavia um marco que deu

¹⁸ Embora o bônus mérito e o Saresp reforçassem a lógica gerencialista de desempenho em aferições como sinônimo de qualidade e cumprissem funções de controle do trabalho docente e de responsabilização de tais profissionais, os resultados dessas ações foram demonstrando aos tomadores de decisão da SEE-SP que uma primeira apreciação da avaliação diagnóstica e as possíveis correlações com fatores associados aos resultados (escolha de fatores de correção de maior correlação como investir em computadores, em formação continuada ou outro aspecto do processo educativo), como critério de eficiência de investimento, não era suficiente para induzir os resultados esperados. Seria preciso ampliar o controle dos processos (reengenharia) para atuar diretamente sobre gestores, docentes e estudantes (aspectos inibidores de resultados esperados).

¹⁹ Em 2010 e 2014, o Banco Mundial, que conta inclusive com a participação de pessoas brasileiras entre os “técnicos” que elaboram suas proposições, apresentou uma série de itens para compor a agenda da reforma educacional brasileira, dentre os quais ressaltam-se a necessidade de mudanças na forma de formação, contratação e gestão do trabalho docente, a ampliação e consolidação de parceria público-privadas na condução das políticas educacionais, mudanças curriculares com foco na padronização e no reconhecimento das mudanças e demandas do mercado de trabalho etc. Como veremos, parte desta agenda foi incorporada nas políticas educacionais adotadas neste período pela SEE-SP.

início às transformações mais recentes que o ensino médio sofreu. Neste momento, em nível nacional, existiam políticas delicadas em debate, como a PEC 55/2016, que ficou popularmente conhecida como “PEC do Teto de Gastos”, uma política que afetaria diretamente os recursos relacionados à educação.

A ausência de diálogo, falta de recursos, superlotação de salas e falta de professores gerou uma organização autogestionária de jovens secundaristas que ocuparam as escolas e lotaram avenidas, juntos por uma única causa: não permitirem o avanço da reorganização e das políticas de desmonte (Ginzel, 2024).

Uma luta da qual eu também participei, e que possui um papel de destaque na construção deste trabalho, tendo em vista que minha pesquisa ocorre em Itapequerica da Serra, município onde eu estudei durante 9 anos da minha vida escolar. Assim, esse resgate e essa investigação é fruto de 10 anos dos meus incômodos, atravessando o final do ensino médio até chegar ao mestrado.

Em Itapequerica, a luta contou com um apoio comunitário, tínhamos um grupo no Whatsapp, em que estavam os jovens “ocupas” e os jovens que participavam da luta fora das ocupações (que era o meu caso). Com essa organização, os jovens que estavam fora das ocupações conseguiam levar comida, água e colaborar com os “ocupas”.

Na época, estudos destacavam a insatisfação dos alunos com as flexibilizações e aumento de carga horária, dos professores com as alterações no oferecimento de disciplinas e na ausência de melhorias na unidade escolar. Assim, o ano de 2015 foi marcado pelos conflitos do governo de São Paulo com os jovens, bem como pela resistência e protagonismo desses jovens ao organizarem uma luta repleta de significados e contra políticas hierarquizadas. Um novo momento se estabelecia para a educação, com um maior número de jovens matriculados no ensino médio, um modelo antigo de ensino e tensões em relação ao que era debatido sobre a educação (Corti; Corrochano; Silva, 2016).

É importante salientar que as lutas dos jovens secundaristas ocorreram em dois momentos, sendo o primeiro em 2015 e o segundo em 2016, quando aconteceram os protestos contra a Reforma do Ensino Médio. Durante todo o capítulo, irei pensar no segmento desses dois momentos, sem uma separação temporal marcada.

O discurso de que os alunos devem permanecer na escola não é recente, as políticas implementadas nos últimos anos estão direcionadas a uma ideia tecnicista

da educação para o trabalho e os recentes movimentos demonstram o aumento de uma visão conservadora ao olhar para as juventudes e o ambiente escolar.

Desde o fim das ocupações, os jovens “secundaristas de luta” - como ficaram conhecidos os estudantes que ocuparam escolas em São Paulo -, assistiram a uma sucessão de crises e derrotas. A alegria pelo anúncio de suspensão do projeto de reorganização, em dezembro de 2015, deu lugar à melancolia, menos de seis meses depois, devido ao impeachment de Dilma Rousseff. Sob o governo interino de Michel Temer, diversos desmontes de políticas sociais foram perpetrados. A aprovação da “PEC do fim do mundo”, responsável por congelar por 20 anos os investimentos em saúde, educação e infraestrutura e a reforma trabalhista, seriam a antessala de um dos momentos mais obscuros da história nacional recente. (Ginzel, 2024, p.19.)

Após as lutas secundaristas contra a reforma do ensino médio em 2015, o Novo Ensino Médio (NEM) foi aprovado em 2017, o que colaborou para o avanço e incentivo da implementação das escolas em tempo integral e de ensino integral junto às mudanças do Novo Ensino Médio.

Destaco que as escolas em tempo integral não são uma novidade. O Brasil possui um histórico na educação que tende a alinhar o ensino médio com o mundo do trabalho através de ensino profissionalizante voltado ao mercado. A partir dos anos 90, o ensino técnico surge como forma de solucionar os problemas econômicos, uma visão que parece se perpetuar ao longo dos anos. Apesar da escola em tempo integral não ser análoga ao ensino profissionalizante, o NEM e o PEI possuem em sua construção um projeto de escola que valoriza a educação voltada ao mercado e propõe a inclusão de disciplinas mais “técnicas”.

Do ponto de vista das políticas públicas, a LDB, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, coloca como obrigatória a ampliação do ensino integral para ensino fundamental e médio, afirmando que isso estaria alinhado à formação integral do estudante. Já no Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fica prevista a ampliação da oferta do ensino integral. No Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei Estadual nº 16.279, de 8 de julho de 2016, foi estabelecido que 50% das unidades deveriam atender o ensino integral até 2024, prazo que foi estendido até 2025.

Temos então uma linha do tempo que se inicia muito antes das expansões do ensino integral. O PEI nasce em 2012 através da Lei Complementar Nº 1.191, apesar de ter sido um programa implementado de forma gradual e menos assídua durante muitos anos, já era uma realidade e por este motivo não foi uma tarefa difícil

realizar a expansão e ampliação dele em São Paulo. Assim, o PEI não é fruto do NEM, contudo as políticas relacionadas à construção do NEM, como a ampliação de carga horária, itinerários formativos e fomento ao ensino integral, corroboram a expansão do PEI em São Paulo.

O NEM (Novo Ensino Médio) foi instituído pela Medida Provisória nº 746, de 2016, fomentando as escolas em tempo integral e realizando uma reforma curricular para o ensino médio. Foi, depois, firmado por meio da Lei nº 13.415/17, possuindo modificações mais recentes, com estabelecimento em 31 de julho de 2024 por meio da Lei nº 14.945. Assim, todo o caminho constituído pelo NEM fomenta fortemente o estabelecimento do PEI.

A ação foi amplamente questionada, tendo em vista que a mudança afetou milhares de jovens brasileiros e houve ausência de diálogo com a sociedade, algo que mobilizou as entidades que compunham os movimentos estudantis que eram contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016, estas que também se posicionaram contra sua instauração em 2017, todavia a Reforma se concretizou (Jacomini, 2024).

As escolas que participavam do PEI foram apresentadas como escolas que se destacavam por obterem resultados educacionais superiores à média da rede estadual de educação nas avaliações padronizadas. Além disso, uma segunda alegação para justificar sua expansão seria que o PEI ofereceria melhores condições de trabalho aos docentes, como o pagamento de gratificação de 75% sobre os vencimentos básicos, para dedicação exclusiva do docente ao projeto. Argumentos que hoje são colocados em discussão pela realidade vivida dentro do programa²⁰.

Todavia é possível observar que a Reforma do Ensino Médio foi o início da reconstrução e ampliação de diversas políticas de educação voltadas ao ensino médio. Através da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pelo Ministério da Educação pela Portaria nº 1.145/2016, São Paulo pôde se tornar pioneiro não somente na implementação do

²⁰ A implementação do PEI tem resultado em diminuição do número de cargos docentes na rede estadual de educação. Enquanto em toda a rede, no período entre 2011 e 2018, tivemos uma diminuição de 8% no número de docentes, este dado é quase 3,5 vezes maior nas escolas PEI (REPU, 2021).

Novo Ensino Médio como também na ampliação das escolas em tempo integral, sendo Itapequerica da Serra²¹ líder na implantação do PEI.

Segundo a Rede Escola Pública e Universidade (2024), o PEI vem ocasionando uma exclusão. Os dados demonstraram uma adesão maior ao ensino regular noturno e ao EJA (Educação de Jovens e Adultos) quando comparado à PEI, contudo grande parte das escolas do PEI decidiram não ofertar mais tais modalidades de ensino entre 2020 e 2023, o que afetou diversos estudantes. Ainda segundo o estudo, 312 escolas PEI interromperam o atendimento ao EJA e 470 deixaram de ofertar vagas no período noturno, o que ocasionou o desaparecimento de 90.184 matrículas, onde estão esses jovens?

O fechamento do período noturno e do EJA evidenciam um aumento expressivo das desigualdades na oferta de ensino e nos acessos para jovens periféricos que trabalham e estudam e/ou interromperam o estudo e desejam retornar. Isso significa um retrocesso nos avanços da educação nos últimos anos.

Uma das políticas implementadas durante meu processo de pesquisa foi o “Pé de Meia”, uma iniciativa federal pensada para incentivar a permanência e a conclusão do ensino médio. Os alunos beneficiários recebem R\$ 200 mensais, referentes à frequência escolar, com uma presença mínima de 80% nas aulas. O programa é administrado pela Caixa Econômica Federal e visa democratizar o acesso à educação e reduzir a desigualdade social entre os jovens. Os pagamentos ocorrem de acordo com o mês de nascimento dos estudantes, e o valor total pode chegar a R\$ 9.200 ao final do ensino médio. Para participar, os estudantes devem estar matriculados em escolas públicas e inscritos no Cadastro Único (CadÚnico) (BRASIL, 2024).

Foram coletados dados através do site da ALESP (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo), Governo do Estado de São Paulo e Governo Federal, utilizando seus respectivos mecanismos de buscas para leis, programas e decretos. Já no mecanismo de busca da ALESP, utilizando os filtros “Ensino Médio” e “Escolas”, dentro da seleção de Educação e Cultura, foram encontrados 46 resultados, entre eles, foram selecionados os resultados que estão ligados especificamente a “educação”, “escolas”, “jovens” e “ensino médio”. Ainda na aba de “pesquisa de legislação” da ALESP, utilizando o filtro “Jovem” dentro da seleção de Emprego e Trabalho, foram encontrados 16 resultados.

²¹ Município onde se desenvolveu esta pesquisa.

No site da SEDUC/SP, as buscas foram realizadas com o recorte nas resoluções, em específico aqueles referentes aos últimos cinco anos. A escolha pela temporalidade se efetivou pela compreensão de que durante a pandemia o governo estadual implementou assiduamente as plataformas, o que posteriormente corroborou as alterações mais recentes.

Durante a realização das buscas no site da SEDUC/SP, foram utilizados dois filtros “Escolas” e “PEI”, isso porque em um primeiro momento a tentativa foi de realizar uma busca conjunta com os dois desígnios, todavia os resultados não apareciam. Foi então necessária uma verificação separada. Assim, a análise debruçou-se nos últimos 10 anos, com ênfase na fase entre 2020-2025. As tabelas contendo os dados coletados em todas as análises estão disponíveis nos anexos A, B, C e D.

A resolução da SEDUC/SP 44, de 10/09/2019, teve como foco a expansão do PEI na rede estadual de São Paulo, porém é notável que a expansão começou a ser mais assídua entre 2021 e 2022, principalmente após o retorno presencial pós-pandêmico e as novas resoluções emitidas, sendo São Paulo o primeiro estado do Brasil também a iniciar o modelo de Novo Ensino Médio.

Em um primeiro momento, já estava nítido que até 2019 o Programa de Ensino Integral não passou por tantas ampliações ou modificações, contudo, a partir de 2019 começam a aparecer mais resultados em relação a contratação, mudança curricular e reorganização relacionadas ao PEI. A partir do Decreto N° 66.799, de 31 de maio de 2022, que regulamenta as diretrizes para a expansão do Programa de Ensino Integral, começam a ser formulados os caminhos em relação aos anos futuros.

Esses dados dialogam com as políticas nacionais após a Reforma do Ensino Médio e com as políticas estaduais, como NOVOTEC (programa que oferta cursos do Ensino Técnico e Profissionalizante gratuito aos estudantes do ensino médio das escolas estaduais no Estado de São Paulo). Observa-se que o período pandêmico e as organizações para estudos a distância colaboraram com os “testes” relacionados às plataformas utilizadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

Através das análises, ficou evidenciado que uma das resoluções mais recentes tem sido um marco nas escolas do PEI, trata-se da resolução nº 73 de 2025, que dispõe sobre a ampliação da carga horária de 7h para 9h. Uma medida

que afeta diretamente as rotinas de estudantes e da comunidade escolar como um todo.

Refletindo a partir das políticas públicas dos últimos 10 anos, é possível notar que existe um diálogo direto entre as políticas públicas federais e estaduais. A partir desse levantamento, é possível afirmar ainda que, após 2017, há um direcionamento para uma educação baseada em plataformas e para a expansão das escolas em tempo integral.

A plataformização se conecta diretamente com a ideia de uma educação digitalizada, contudo também existe um olhar tecnicista, ou seja, a oferta de um projeto educacional em que o jovem está dentro da escola, sem tempo ocioso, com direta ligação de preparação mercadológica, todavia de uma forma adaptada, pensando temas como: empreendedorismo, marketing digital e tecnologia.

Atualmente, as plataformas utilizadas no dia a dia dos estudantes, docentes, gestão e familiares são:

1. Sala do Futuro: acompanhamento da vida escolar por estudantes, docentes e familiares (antigo Centro de Mídias da Educação de SP)
2. Plataformas de Aprendizagem Acessíveis via Sala do Futuro:
 - 2.1. Matific: plataforma de aprendizagem de matemática
 - 2.2. Material Digital: materiais didáticos digitalizados
 - 2.3. Prova Paulista: plataforma de avaliação digital para os estudantes
3. Leia SP: plataforma de leitura
4. Khan Academy: apoio em matemática e demais disciplinas
5. Education First / SPeak: plataforma de inglês
6. Elefante Letrado: ferramenta de apoio à leitura e escrita
7. Me Salva!: recurso de reforço escolar e preparação
8. Tarefa SP: ambiente que distribui e reúne atividades por aula
9. Olimpíada de Redação de São Paulo (REDASP): competição e dinamização de escrita, passa por duas etapas - uma de correção por IA e outra por bancas examinadoras de docentes da rede estadual

Essas políticas acabam se conectando com o novo momento do mercado de trabalho no mundo, que é a era da informalidade dentro do ultraneoliberalismo, as temáticas dialogam com uma realidade a qual os jovens são expostos na prática: o mercado de trabalho informal.

As lutas secundaristas, reivindicações e rejeição das juventudes aos modelos que já tinham sido apresentados às comunidades escolares, foram ouvidas em um primeiro momento, mas não impediram o plano político que já estava em andamento.

Realizando um aprofundamento dos últimos vinte anos, entre 2005 e 2012, é possível observar um aumento de políticas públicas focadas em ampliar o acesso, firmar a universalização e garantir uma pluralidade, pensando no acesso à educação para todos. Destaca-se como marco a Lei de Cotas, aprovada em 2012, que afetou não somente o ensino superior como também construiu novos caminhos para os grupos minoritários que estavam no ensino médio e passaram a enxergar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como uma prova mais “acessível”.

Assim, observa-se um marco dentro da educação no Brasil e, a partir desse momento, o surgimento de diversas políticas públicas que proporcionaram caminhos novos para os estudantes do ensino médio público. Contudo, nos últimos dez anos é possível observar políticas austeras, privatizações, retorno da educação voltada ao mercado, cortes orçamentários ligados à educação e políticas públicas que beneficiaram grandes empresários.

Ainda realizando uma análise das políticas encontradas, constroem-se alguns questionamentos sobre como é possível fomentar políticas relacionadas a programas como Jovem Aprendiz²² conjuntamente com a expansão de um modelo de ensino que impede seus estudantes de possuírem algum tipo de vínculo empregatício formalizado, uma vez que só são aceitas declarações que estejam dentro do padrão de horário do PEI, todavia o PEI ocupa o dia inteiro do estudante.

Segundo dados divulgados pela REPU (Rede Escola Pública e Universidade, 2023), em 2018 o PEI já gerava desigualdades socioespaciais e educacionais na rede estadual de São Paulo, não só ele, mas também o NEM contribuíram ativamente para uma diminuição da oferta e do acesso de jovens vulnerabilizados e trabalhadores à educação.

Os dados analisados permitem afirmar que a expansão do tempo integral no ensino médio não ampliou as matrículas nesta etapa de ensino nas redes estaduais em todo o país. Ao contrário, o que vimos, desde 2008, é uma

²² Instituído pela Lei da Aprendizagem, Lei nº 10.097/2000, alterou a idade mínima para trabalho e estabeleceu condições de trabalho decente para jovens adolescentes. A Lei se baseava em uma realidade de “contraturno” escola, em que o jovem trabalha em um turno distinto ao qual estuda.

perda de quase 830 mil matrículas, sendo a redução das matrículas noturnas uma das principais variáveis que impactaram esta redução. Vale ressaltar que tal perda de matrículas tem sido contínua desde 2008, indicando que a aprovação das legislações, programas e políticas com foco no ensino médio e na expansão do tempo integral no referido período não produziram os efeitos de expansão da oferta e, muito menos, de universalização desta etapa da educação básica (REPU, 2023).

Assim, o programa agrava as desigualdades e provoca exclusão escolar para jovens que conciliam trabalho com estudos. O projeto que foi implementado e ampliado durante a pandemia sem debate amplo, ocasionou desafios e acirramentos, sobretudo com o fechamento das turmas referente ao período noturno, estas que acolhiam muitos jovens periféricos que trabalham e estudam.

2. A pesquisa e o desafio: território, incômodos e diálogos iniciais com o campo

O triste em tudo isso é isso tudo, a sordidez do conteúdo desses dias maquinais. E as máquinas cavando um poço fundo, entre os braços, eu mesmo e o mundo dos salões coloniais. Colônias de abutres colunáveis, gaviões bem sociáveis vomitando entre os cristais.

Sérgio Sampaio, Roda Morta. In: Cruel. Saravá Discos, 2006.

Quando escolhi pesquisar sobre jovens do PEI, que estudam e trabalham, estava realizando o estágio em uma escola do município de Itapequerica da Serra em fase “teste”, isso é, a escola ainda mantinha salas de ensino médio regular e estava introduzindo o PEI gradualmente.

Dessa forma, os caminhos de pesquisa se modificaram. Inicialmente, pensei em desenvolver a pesquisa na escola em que estava e observar a transição desses alunos para o PEI, contudo, por uma questão estratégica, o campo foi direcionado para uma escola em São Paulo, mais especificamente no Capão Redondo.

Ao ingressar no mestrado, entrei em contato com a escola localizada no Capão Redondo, mas obtive uma resposta rude e compreendi que não iria ser aceita pela gestão da escola. Nesse momento, inicia-se uma fase em que repensei diversas vezes quais caminhos seguir. Ao bater em tantas portas e receber recusas cogitei, inclusive, mudar a temática da pesquisa.

Em um segundo momento, retornei à escola em Itapequerica da Serra e também recebi uma recusa para a realização da pesquisa. Essa recusa foi justificada pelo conhecimento da supervisão de ensino acerca da pesquisa e pelo teor crítico que a temática trazia. Ao ligar na diretoria de ensino de Itapequerica da Serra, fui atendida com distância e desconfiança. A resposta foi que não era qualquer pessoa que poderia entrar assim na escola.

Ao longo dos dias, quando realizei contatos com essa escola, recebi várias recusas. Assim, iniciou-se uma fase angustiante em busca de uma escola que permitisse minha entrada de maneira aberta. Nesse momento, percebi muitas tensões. Era nítido o medo dos diretores de aceitarem alguém “de fora” no ambiente escolar, um receio também relacionado à supervisão de ensino. Foram necessários

ajustes no projeto original para que ele ficasse menos crítico, possibilitando, assim, um diálogo inicial sem muitos tensionamentos.

Durante o ano de 2024, percorri diferentes escolas, obtive novas e diversas recusas, contudo foi em uma conversa com uma das diretoras de uma das escolas que pude construir novos horizontes para a pesquisa. Uma das hipóteses do meu projeto de pesquisa era que os estudantes de ensino médio talvez priorizassem o trabalho e abandonassem a escola, contudo, durante a conversa, ela me relatou que os alunos não abandonavam a escola, mas pediam transferência para uma escola próxima que ofertava ensino regular noturno.

Esse breve diálogo me fez ter inúmeras novas reflexões e realizar alterações no projeto que estava apresentando para as escolas. Após essas inúmeras recusas, entrei em contato com duas escolas em Sorocaba, apesar de nunca ter imaginado realizar o campo em Sorocaba, era necessário que eu cumprisse os prazos tendo em vista que o mestrado possui uma duração mais curta, uma dessas escolas aceitou a realização da pesquisa.

Nesse mesmo momento, consegui entrada em uma escola em Itapeverica da Serra, através de uma ex-diretora do município, contato que foi realizado com o apoio da minha orientadora e de um pesquisador que conhecia a diretora. Dessa forma, observei meus caminhos serem direcionados a uma escola que conhecia desde os 15 anos. Durante uma profunda conversa com Godwin (nome fictício atribuído ao vice-diretor), ele me questionou o que eu faria se ele não aceitasse, naquele momento, eu, com toda a sinceridade e um coração aberto, respondi que não teria outra opção.

Naquele dia, minha conversa com Godwin durou horas, eu buscava responder todas as dúvidas e falar abertamente o que me motivou a realizar a pesquisa com jovens no ensino médio. Em vários momentos, ele também me narrou a realidade da escola e o que pensava dos desdobramentos possíveis.

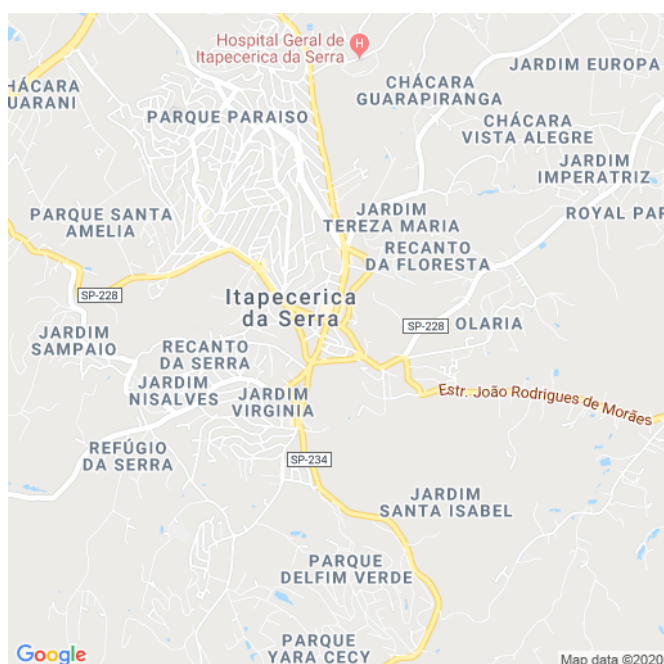
A essa escola, eu devo a minha gratidão mais sincera. A pesquisa foi enviada ao comitê de ética em outubro de 2024 e aceita, após correções, em abril de 2025. (CAAE nº 84341424.3.0000.5504). Se essa escola não tivesse acolhido a mim e à pesquisa, certamente não teria sido possível realizar a quantidade de entrevistas que realizei. Talvez nem a própria pesquisa seria possível.

Narrar esse percurso até o local onde a pesquisa foi desenvolvida é narrar as aproximações com a ideia inicial e os caminhos que vão se formando à medida que

aprofundamos os diálogos com as hipóteses. Sendo assim, não foi possível realizar a pesquisa na escola que eu estudei em Itapecerica da Serra, todavia me reencontrei em um campo dentro de outra escola que também fez parte da minha trajetória.

Itapecerica da Serra é um município de São Paulo que possui 158.522 habitantes, segundo o Censo IBGE de 2022. A renda média é de 2,3 salários-mínimos, possuindo diversas regiões periféricas.

Figura 1 - Mapa urbano da localização de Itapecerica da Serra



Fonte: Brasillocal (2026).

A história da região remonta ao período do aldeamento indígena e à colonização jesuítica. Inicialmente, constituía-se como uma vila subordinada à freguesia de Santo Amaro, na então Real Província de São Paulo, fundada pelos Jesuítas em 1562, com o propósito de amparar o Colégio de São Paulo de Piratininga e possibilitar a catequese dos povos indígenas. O nome da cidade, de origem indígena, significa “*pedra lisa e escorregadia*” e evidencia um percurso histórico e administrativo prolongado, culminando na sua emancipação como município autônomo.

Com forte presença indígena e africana, Itapecerica cresceu como um território a partir dessas interações. O brasão e o hino da cidade carregam sua história e a importância de todo o caminho realizado para a cidade alcançar os

acessos que possui atualmente, optei por mantê-los no corpo do texto como forma de lembrar a história da cidade e respeitar suas raízes.

Figura 2 - Brasão do Município de Itapecerica



Fonte: Símbolos Brasileiros, São Paulo

Hino “Que Luar”

Ainda existe neste mundo um cantinho
que Deus um dia disse "Eu vou preservar
e se Eu tivesse que viver ai na terra,
escolheria este lugar para Eu morar."

Pequena vila no meio da natureza,
um povo simples, mas de enorme coração.
A fé é tanta que na missa aos domingos,
dá-se a impressão de se tocar Jesus com as mãos.

Em suas matas correm rios de águas claras,
há um trenzinho a me esperar na estação,
os passarinhos aqui vêm fazer seus ninhos,
o Arco-Iris já é nosso cidadão.

Se um dia chove, no outro dia o sol desponta
e faz de conta que é o dono do lugar,
mas chega a noite e traz a lua ainda tonta,
acompanhada das estrelas, que luar... que luar!

Quem aqui chega, toma esta água, aqui fica.
Cria raízes e como pedra aqui se enterra,
estou falando desta Itapecerica
que é tão minha, que é tão nossa e que é da Serra

Estou falando desta Itapecerica
que é nossa Itapecerica da Serra.

Hino “Que Luar”. A autoria e melodia: Paulo Rodrigues Rotger / Arranjos: Maestro Elias Evangelista da Silva Filho

A Diretoria de Ensino de Itapecerica da Serra responde a quatro municípios, a saber: Itapecerica da Serra, Embu-Guaçu, São Lourenço da Serra e Juquitiba. Ao realizar uma busca no site da diretoria, foram encontradas 68 escolas correspondentes aos respectivos municípios, dentre estas, 46 são escolas PEI, sendo 24 unidades com carga horária de 7h e outras 22, com carga horária de 9h. As escolas regulares somam 22 unidades.

O município foi pioneiro na implementação e adesão do PEI, um fator que interfere diretamente no campo de pesquisa, pois os jovens possuem poucas opções caso queiram uma transferência para o ensino médio regular²³. Na escola mais próxima do campo de pesquisa, a espera chega a durar mais de um ano e as salas estão lotadas, o que evidencia a busca desses jovens pelo ensino regular e um possível esvaziamento das escolas do PEI. Uma realidade que se mostra preocupante, distanciando-se da garantia do direito à educação a todos jovens e adultos.

A mobilidade do município ocorre através de ônibus da SPTRANS e EMTU, sendo esta última a única possibilidade para os moradores do local onde a pesquisa foi realizada. Há uma dificuldade significativa de mobilidade, os ônibus da EMTU costumam ter um intervalo longo entre as saídas, algo que dificulta o dia a dia dos moradores. O destaque para a dificuldade de mobilidade também suscita um importante debate acerca do acesso e possibilidades de vida para os jovens da região, que tem dificuldades cotidianas referente a atrasos, trânsitos e horários do transporte público ofertado.

2.1. Como uma ideia se torna uma pesquisa: escolha e processos metodológicos

²³ As escolas PEI privilegiam áreas de baixa vulnerabilidade social. Somado ao fato de não existir nenhum programa de permanência estudantil, o que acaba por contribuir para que estudantes de baixa renda não permaneçam nas escolas PEI em decorrência, dentre outros fatores, da necessidade de conciliar estudos e trabalho, especialmente, no Ensino Médio. Dessa forma, o Programa acaba por privilegiar estudantes com melhores condições socioeconômicas, como aponta o relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, publicado em 2015, e os estudos de Giroto e Cássio (2018) e Giroto (2018). Além disso, é importante destacar que as escolas indicadas para o PEI apresentam condições de infraestrutura melhores em relação às de outras unidades da rede estadual de educação (REPU, 2021).

O método de pesquisa qualitativo foi escolhido pelo foco da pesquisa em compreender as trajetórias dos jovens. Toda a hipótese da pesquisa estava aberta a observar as subjetividades dos interlocutores, sendo assim, alinhava-se à ideia de compreensão dentro da pesquisa qualitativa (Minayo, 2011).

Como o objetivo central era construir os dados a partir das trajetórias dos jovens, foi realizada a escolha da utilização de questionários semiestruturados e da entrevista aberta. Por se tratar de adolescentes, as abordagens de pesquisa foram construídas respeitando a gestão e o ambiente escolar. Contudo, ao perceber que havia uma forte urgência por escolhas, a pesquisa não poderia ser uma tarefa para eles, mas uma experiência.

Os objetivos gerais da pesquisa eram registrar, acompanhar, analisar e compreender a relação entre trabalho e estudos para os alunos dentro do PEI. Os específicos estavam divididos em três tópicos:

1. Analisar, identificar e registrar as trajetórias de dez jovens estudantes, sendo eles do 1ª, 2ª ou 3ª do Ensino Médio, alunos de uma escola PEI, na periferia de Itapecerica da Serra;
2. Compreender as mudanças vivenciadas pelos alunos a partir da implantação do PEI;
3. Compreender a correlação, do ponto de vista qualitativo, entre abandono e evasão escolar com a entrada no mercado de trabalho.

Dessa forma, a revisão de literatura debruçou-se sobre as pesquisas anteriores e os conceitos desenvolvidos por François Dubet (1994, 1998, 2004), Sposito (2005, 2014, 2018), Dayrell (2003, 2007, 2014), Corrochano (2008, 2014, 2016, 2017, 2020, 2024), Corti (2015, 2016), Jacomini (2021, 2022), Groppo (2017) e Castro e Macedo (2019), Toledo (2022), D'Andrea, Tiaraju Pablo (2013), Ciarlariello (2023), Ginzel (2023), Tarabola (2015), Behring, Fiúza e Souza (2020), Le Breton (2017), Falcão (2014), suas contribuições sobre a escola, bem como de outras análises realizadas sobre escola voltadas para compreensão da realidade brasileira.

As idas e vindas iniciais, até o desenvolvimento das entrevistas, delinearam mudanças importantes no olhar para o objeto de estudo. Antes, a pesquisa compreendia que a PEI aumentava a evasão, contudo, por meio das observações iniciais, foi possível compreender que não era tão simples: havia um processo de

abandono, idas e voltas à escola, além de mudanças para escolas de ensino médio regular, o que simbolizava uma resistência à evasão.

Sendo assim, foi construída uma relação com o campo em diversas frentes: gestão, corpo docente e estudantes. Para cada um desses grupos, eu significava algo, todavia para todos eles existia um caráter essencial no meu trabalho. Como meu objetivo era aprofundar as interações com os alunos e tornar a entrevista um ambiente confortável, foi criada uma relação constante, mantida por interações livres e descontraídas.

As entrevistas foram conduzidas pensando no acolhimento dos jovens, portanto, ao perceber que o horário da escola já os estressava e eles tinham poucos períodos de intervalo, optei por ter um menor número de entrevistas realizadas nos dias em que ia até a escola. Dentro do tempo de preenchimento do questionário e entrevista, era permitido aos estudantes comer algum lanche que haviam trazido de casa ou ir ao banheiro, pausas eram realizadas sempre que o sinal do intervalo tocava para que eles fossem comer e conversar com os colegas.

Apesar do tempo curto que eu tinha para a construção dos dados e interação com o campo, essa foi a forma mais sensível que encontrei de construir uma relação honesta com eles. Foram realizadas doze entrevistas presenciais, abertas e com um questionário semiestruturado. Porém, serão apresentadas as análises de nove entrevistas realizadas com diferentes perfis de jovens que exercem alguma atividade remunerada ou estão em busca de trabalho, conciliando essas realidades com os estudos.

Tendo o projeto de pesquisa submetido, já compreendia que não era possível analisar a experiência de jovens que conciliam trabalho e estudo no ensino médio considerando apenas atividades remuneradas formais, sobretudo sendo uma pesquisa que ocorreria dentro de uma escola em tempo integral.

Dessa forma, foram consideradas como atividades remuneradas quaisquer atividades formais ou informais, essa escolha se deu por compreender que a juventude brasileira das periferias tem, historicamente, uma entrada no mercado de trabalho atrelada a trabalhos informais e precarizados (Corrochano; Tarábola, 2023), sejam eles mediados por empresas, como no caso dos aplicativos ou freelancers, ou prestações de serviços sem nenhum mediador envolvido.

O primeiro grupo com quem conversei foi indicado pelo vice-diretor. Aceitei a proposta da indicação por não ter independência no ambiente escolar, contudo

alguns desses primeiros jovens não correspondiam ao perfil que a pesquisa buscava: jovens estudantes que exerciam alguma ocupação remunerada, formal ou informal. Porém, a partir da interação com esse primeiro grupo, foi possível formar uma rede de contato com outros possíveis participantes da pesquisa.

Assim, foram realizadas doze aplicações de questionário semiestruturado, com perguntas importantes para a definição dos marcadores sociais. Além disso, havia perguntas sobre a estrutura familiar, trabalhos anteriores e religião. Já a entrevista foi dividida em seis blocos, sendo eles: apresentação; trabalhos anteriores; trabalho atual; escola; trabalhar e estudar; projetos de futuro. Cada um dos blocos possuía de uma a dezesseis perguntas que eram feitas conforme o andamento da entrevista.

A interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções. No entanto, quando bem conduzida, ela deve ser fiel ao campo de tal maneira que caso os entrevistados estivessem presentes, compartilhariam os resultados da análise. (MINAYO, p. 625, 2011)

Seguindo a descrição de Minayo, afirmo que essa dissertação é fruto da minha impregnação com as observações e dados do campo em união com a trajetória teórica que construí até aqui, além da tipificação e realização da transição entre a empiria e a elaboração teórica.

2.2. ‘Que escola é essa?’: caracterização da escola onde ocorreu a pesquisa

A escola que dá vida a esta pesquisa, para preservar seu anonimato, será chamada aqui de escola *Aondê* (do tupi-guarani, significa coruja, animal amplamente associado ao conhecimento, sabedoria e inteligência). A unidade conta com 1039 estudantes, sendo 615 matriculados no fundamental 2 e 424 matriculados no ensino médio, tendo 4 estudantes PCD no período integral.

O período de aulas do ensino médio é iniciado às 14h15 e concluído às 21h15. Durante esse tempo, os estudantes são divididos entre nove salas na parte superior do prédio e sete salas na parte inferior. Cada sala tem em média 35 estudantes.

Aondê conta com dois coordenadores gerais, divididos em ensino fundamental e médio, além de seis coordenadores de área, sendo três do período

matutino e três do período vespertino. Também possui dois especialistas e cuidadores. No total, a equipe conta com 110 pessoas, sendo 48 docentes.

No que se refere à estrutura da escola, *Aondê* tem 2 quadras, 6 banheiros e 236 computadores, possui acessibilidade tanto na entrada quanto nos banheiros.

Em relação aos vestibulares, no último ano, 68 alunos do 3º ano do ensino médio prestaram o ENEM. Acerca do Pé de Meia, a equipe gestora conta que um número expressivo de estudantes que acessou o programa, todavia não possui o número exato.

Em fevereiro de 2025, reiniciei os diálogos com o campo e, ao retornar ao ambiente escolar, era possível notar algumas mudanças como a proibição do uso de celulares²⁴. Alguns estudantes concordavam com a medida e outros estavam mais revoltados por não terem liberdade para utilizar o próprio aparelho. Nesse contato inicial, firmamos alguns acordos. Em relação a horários, a escola me concedeu mais tempo e autonomia na medida em que eu comecei a frequentar mais vezes o ambiente. Também ficou combinado que segundas-feiras e sextas-feiras seriam dias complicados para a realização da conversa com estudantes ou para observações. Sobre as observações, corpos gestores da escola me concederam autonomia para estar nos intervalos.

Ao entrar na escola, uma das minhas primeiras impressões tem um teor afetivo e pessoal: o cheiro, a temperatura e até as escadas me faziam lembrar meu ensino médio, realizado oito anos atrás. Lembro-me que, em uma das minhas primeiras visitas, estavam cozinhando uma canjica, e eu só conseguia sentir esse aroma em todas as partes do pátio da escola. Era quase como se nada houvesse mudado, contudo, muita coisa parecia distante.

A escola fica em uma região periférica de Itapeverica da Serra, que nos últimos anos se expandiu significativamente, ganhando comércios locais maiores, como academias e mercados, fato que trouxe movimentação para a região. Além disso, as regiões próximas também tiveram um crescimento expressivo, ganhando comércios externos, como academias de rede.

No dia que iniciei o campo, fui recebida novamente pela gestão, entreguei os termos atualizados e depois conversamos sobre as mudanças no ensino médio

²⁴ Lei nº 15.100, sancionada em 2025 que proíbe o uso de celulares, exceto para fins pedagógicos específicos.

(como a proibição dos celulares). Em nossa conversa, eu percebi um valor mais conservador “os alunos sabem, a proibição é para eles e não para nós”²⁵, logo pensei, o que mais chamaria atenção do que observar toda a equipe podendo conversar paralelamente e eles não?

Os últimos estudos apontam que as telas são prejudiciais para a atenção e o desenvolvimento, todavia diversas dinâmicas dentro do PEI, que estão relacionadas às plataformas, dependem do uso de aparelhos tecnológicos, o que não deixa de ser um uso contínuo de telas no dia a dia do aluno. Assim, ao longo dos diálogos em campo, notei essas tensões durante o longo período no ambiente escolar, o celular se torna uma forma de “relaxar”.

Fizemos alguns combinados relativos a como seguiria a pesquisa, expliquei novamente acerca das entrevistas e como realizaria meu trabalho de campo. A equipe gestora me mostrou todos os ambientes. Durante nossa conversa caminhando pela escola, foi me relatada a dificuldade em conseguir verba para coisas simples como mudar a parte de quadras da escola. Apesar disso, haviam sido realizadas reformas, como uma área feita com mesas com desenho de tabuleiro de xadrez, um local utilizado em diferentes aulas, como forma de “aliviar” tensões em um espaço onde os alunos ficam tantas horas.

Conversamos sobre o lugar dos docentes e da gestão dentro da escola. A gestão informou sobre as dificuldades em relação à avaliação 360, algo que observei gerar uma certa insegurança nos educadores dentro da PEI. A gestão narrou, com muito cuidado, que, talvez para os alunos, o momento de avaliação pode parecer o mesmo que um momento para “descarregar mágoas”, ao mesmo tempo que a gestão endossa o fato de alguns docentes realmente terem posturas negativas.

Segundo a SEDUC-SP:

Os questionários da Avaliação de Desempenho, conhecidos como Avaliação 360, serão respondidos por todos os estudantes, entre o quarto ano do Ensino Fundamental e a terceira série do Ensino Médio, matriculados em turmas de ensino integral, e profissionais do Quadro do Magistério em atuação, sob o Regime de Dedicção Exclusiva – RDE (São Paulo, 2025).

²⁵ Algo que mudou entre o final de 2025 e o início de 2026, a partir de uma postura da escola em acolher o tom humorístico dos estudantes que decidiram criar uma página no Instagram. O uso já estava sendo flexível, mas agora também ganha uma utilização criativa e coletiva.

A avaliação consiste em questionários, respondidos pelos estudantes, e concedem um espaço para que o desempenho do corpo docente seja avaliado.

Todavia, a avaliação 360 possui lacunas. Em uma realidade escolar em que os estudantes são fortemente cobrados a realizarem avaliações para concluir suas atividades, podem-se criar muitas rejeições em relação à figura do professor e, com isso, as emoções são “descontadas” no instrumento avaliativo.

Ao longo das conversas com a equipe da escola, fui percebendo constantes críticas. Ao mesmo tempo, encontrei vários docentes e gestores que acreditavam no possível sucesso futuro do programa de ensino integral. Entretanto, a condição desse sucesso estava atrelada ao governo cumprir o que foi prometido no projeto inicial.

A gestão da escola pediu que eu comparecesse no dia em que ocorrem as reuniões gerais para ser apresentada a todo corpo docente. Após isso, uma professora se dispôs a permitir que eu a acompanhasse em suas aulas em diferentes salas. Assim foram se firmando as primeiras interações com o campo. Notei que os professores não fizeram perguntas, nem buscaram saber profundamente sobre nenhum ponto, alguns pareciam receber melhor a minha presença que outros.

Ao encontrar alguns jovens rapazes integrantes do grêmio estudantil, iniciei uma conversa sobre a escola. Um deles me relatou que desde os quatorze anos está na PEI, o que o impede de trabalhar. Destaca que aprende muitas coisas novas e até gosta dos itinerários formativos, contudo, percebe defasagem em disciplinas essenciais para o vestibular ou provão, como sociologia, geografia e história. Afirma ainda que a única maneira de “se sair bem” nessas matérias é estudando sozinho ou fazendo cursinho. Ele também conta que tentou se transferir para uma escola de ensino médio regular da região, mas não conseguiu vaga.

O outro colega, que estava ao lado, relata que, antes, fazia “bico” com seu padrasto, mas após a PEI não era mais possível. Apesar de concordar com o colega sobre a importância dos estudos, afirma que pensa que o “tempo perdido” poderia estar sendo utilizado para ganhar dinheiro.

O terceiro dos três presentes a falar conta que era estudante em uma outra escola PEI e que foi reprovado. Ele afirma que lá eles seguiam o sistema de provas constantes da PEI, “era prova toda hora, sem parar, não dava nem tempo de

respirar”, diz ele. Assim, conta que realizou a transferência para a escola próxima de sua casa.

Todos afirmaram que iriam prestar todos os vestibulares e o provão. Durante essa conversa, também me mostraram fotos de colegas aprovados em cursos diversos. Nessas primeiras conversas, percebo uma esperança desses estudantes em relação aos estudos, mas também uma valorização do ganho financeiro. Para eles, a escola tenta realizar um equilíbrio maior em relação ao sistema PEI, já que não se baseia em provas constantes, “aqui eles levam muito em conta nosso protagonismo e outras coisas que fazemos, aí é melhor” afirma um deles.

Ao perguntar sobre os celulares, alguns estudantes me contam do guarda e dizem que todos estão respeitando, caso contrário, somente os responsáveis podem retirar o aparelho da escola. Ao perguntar sobre o uso escondido, eles dizem que todos têm uma forma de fazer isso, comentam que acham desnecessário proibir o uso até nos intervalos tendo em vista o tempo de duração dele.

Os estudantes também me relataram que as salas estão com um índice negativo, pois a escola não tem notebooks para todos e, com a proibição dos celulares, nem sempre dá para terminar as tarefas que são passadas. Contam ainda que o uso pedagógico é permitido, mas suas falas apresentam uma confusão em relação aos momentos em que poderia haver algum tipo de uso ou não.

Na fala de diversos estudantes, percebo um receio de falar negativamente da PEI durante as conversas comigo, pensando que essas informações poderiam ser repassadas à direção. Em todos os momentos, busquei afirmar meu compromisso com o anonimato de todos os possíveis interlocutores da pesquisa.

No dia 13 de março de 2025, tive minha primeira conversa com os possíveis estudantes interlocutores da pesquisa. Essa conversa norteou o meu processo de aproximação de cada um deles e os caminhos a serem seguidos.

O título que dá vida à dissertação nasceu desse primeiro diálogo. A frase “a gente pensa... se sair daqui, ferrou” foi dita por um dos estudantes e permaneceu em minha mente; não pude negar o impacto que ela causou, tampouco a densidade de seu significado. No contexto da conversa, a expressão referia-se às possibilidades ofertadas pelo modelo de educação e de escola, que poderiam suscitar um futuro melhor. A frase traz então, uma carga de desabafo, desânimo, tensão e projeção negativa em relação ao futuro após a conclusão do Ensino Médio.

Busquei realizar a pesquisa com perfis heterogêneos de participantes, todavia meu foco era a combinação entre trabalho e estudo. A faixa-etária dos participantes é de 15 a 19 anos. Sendo, em sua maioria, jovens rapazes, totalizando sete. As jovens moças correspondem a cinco interlocutoras.

Inicialmente, foi realizado um combinado com a gestão em que eu consenti em eles me indicarem alunos que tinham uma jornada alinhada com o trabalho, todavia após a conversa com o primeiro grupo percebi que muitos daqueles jovens tinham o desejo de trabalhar, mas onde estavam os jovens da escola que realmente trabalhavam? Através desse grupo inicial foi possível entrar em contato direto com aqueles que combinavam trabalho e estudos.

Por meio do trabalho de campo realizado durante o tempo de intervalo, pude conhecer os jovens que estavam no mercado de trabalho. Durante conversas com jovens do primeiro grupo de estudantes, questionava se conheciam outros colegas que possuíam algum tipo de atividade remunerada e eles me indicavam e/ou apresentavam a estes colegas.

Durante a conversa com o primeiro grupo, uma das alunas me diz que irá chamar um amigo que trabalha, ela se refere ao jovem rapaz Rogério, 19 anos, que trabalha como ajudante de refrigeração. No início de nossa conversa, ele faz uma piada em relação ao horário e a carga horária, me diz que cortaram as aulas de educação física, também afirma que acorda de madrugada e por conta do seu trabalho só consegue chegar na escola após as 14h, o que excede o horário de entrada permitido.

A partir dessa tensão, os alunos me contaram que a escola, no ano de 2024, tentava apoiá-los em relação aos horários e os deixava entrar. Assim, muitos dos que estavam trabalhando, pediam para entrar depois. A proibição total ocorreu porque a supervisora de ensino tomou ciência da flexibilização que a escola estava realizando para auxiliar os alunos e sinalizou que era contra o modelo PEI. Essa decisão acabou prejudicando estudantes que poderiam ter permanecido na escola.

Consonante a isso, relataram-me sobrecarga, ausência de professores, muitas provas e falta de tempo. Vários deles afirmaram que, para a transferência para o ensino médio regular, é necessária uma declaração de trabalho e não tem há como conseguir essa declaração estando na PEI, já que a carga horária da escola interfere em realizar uma atividade remunerada no contraturno, em especial se houver deslocamento.

Durante nossa conversa, os estudantes continuam falando que perdem oportunidades boas de trabalho por estarem na PEI, assim como também não conseguem acessar o Programa Jovem Aprendiz, porque a carga horária não é compatível e a PEI não aceita a declaração. Segundo os relatos, se estão na PEI, nenhum emprego dá a eles uma declaração por conta do horário, afirmam existir uma falta de apoio para alunos que trabalham. Vários deles relatam que muitos colegas evadiram, além de outros que quase não vem à escola e faltam por conta do emprego, é o caso dos estudantes Dante e Rogério.

Eles também dizem que não veem reconhecimento e não sentem apoio dos professores, mostram indignação ao relatar que durante, a fase “teste” do PEI, a escola não estava reprovando, mas disseram que, a partir de 2025, irão reprovar. Sinalizam que em uma das disciplinas ofertadas, caso falte nove vezes, é reprovado.

Pontuam, com uma revolta aparente, que não há necessidade na quantidade de provas. Além disso, afirmam que as provas realizadas em aparelhos eletrônicos são feitas para “colar”. Um estudante afirma que nem na ETEC (Escola Técnica Estadual) tinha tanta prova. Eles contam que escolheram os itinerários conforme seus interesses pessoais, todavia se surpreenderam ao terem aulas opostas às escolhidas.

A partir dessa conversa, compreendi que meu caminho, construindo os dados e a relação com o campo, precisaria ser o mais sensível possível. A pesquisa não poderia ser uma tarefa para eles, mas algo que genuinamente eles tivessem vontade de contribuir. Dessa forma, fui criando um espaço seguro, de confiança e com conversas constantes com todos eles, usando diálogos durante os intervalos.

2.3. “*Ou você para de estudar ou você trabalha*”: entre a escola e o movimento da vida

Ser empresário não dá, estudar nem pensar. Tem que tramar ou ripar para os irmãos sustentar.

RACIONAIS MC's, A vida é desafio. In: Nada Como um Dia Após o Outro Dia, Vol. 1 & 2. Cosa Nostra, 2002

Os jovens querem ser seus próprios patrões, a CLT morreu, não é possível confiar em mudança de vida através da universidade, os jovens não querem mais nenhuma ligação com “ideias” antigas de ensino. Essas são afirmações que são amplamente compartilhadas nas redes sociais e que perseguiram meu processo de pesquisa, contudo não refletem a realidade, sendo necessário um aprofundamento para compreender de onde as insatisfações partem e quais os novos desafios aos irmos para o campo com jovens em nível médio.

A partir das narrativas apresentadas pelos jovens e pela equipe escolar, pretendeu-se aprofundar aqui os tensionamentos da entrada em campo. Os diálogos realizados com o primeiro grupo não contaram com desígnio de pseudônimo na dissertação, já que estes relatos foram realizados por jovens que, em sua maioria, não foram entrevistados. O único pseudônimo que será citado nesse primeiro momento é o de Rogério, um estudante que já escolheu seu pseudônimo.

Conforme já relatado, a primeira conversa foi realizada com um grupo heterogêneo de dez estudantes, sendo cinco jovens rapazes e cinco jovens moças, um grupo que me foi apresentado através do Godwin e com o qual realizei uma conversa coletivamente. Contudo, após essa conversa inicial, compreendi que alguns desses jovens não estavam no perfil que a pesquisa procurava, eles se tornaram parceiros externos do processo de pesquisa criando um vínculo entre eu e outros estudantes.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas com doze jovens, próximos ao perfil que estava buscando, sendo moças e rapazes com diferentes ocupações remuneradas. A pesquisa focou não somente em uma diversidade em relação aos anos em que os alunos estavam matriculados, mas também no que tange as ocupações, gênero, raça, classe e orientação sexual. A partir das diferentes

trajetórias, busca-se compreender o processo de conciliação e tensões entre trabalho e estudo neste primeiro momento da juventude, a adolescência.

Das doze entrevistas realizadas, serão apresentadas e analisadas nove, correspondentes a seis jovens rapazes e três jovens moças. Não houve preferência pelo gênero dos participantes, as entrevistas ocorreram livremente levando em consideração a escolha dos alunos em participarem e as trajetórias dos alunos que exerciam alguma ocupação remunerada.

Segundo os estudantes, a ideia do PEI é interessante, mas consideram o planejamento ruim. Na perspectiva deles, o governo obriga a escola e os professores a seguirem uma linha de educação que não aparenta ter utilidade, *“a autonomia é boa, mas você fica 7h como se fosse regular, tudo slide, sem explicar, sem lousa, tudo é computador... todos os temas são genéricos, muito tempo na escola para pouco conteúdo útil”*.

Apesar das plataformas e da tentativa de uma educação cada vez mais tecnológica ter sido apresentada como atrativa para os jovens, a interação dos participantes da pesquisa com essa realidade é apresentada com uma perspectiva divergente. Para eles, a ausência de disciplinas básicas aparece como algo negativo. Nas narrativas apresentadas, os alunos apontam um descaso em relação ao vestibular *“tiraram biologia e geografia, quem não é do itinerário de humanas não tem química, na beira do vestibular”*.

Os desafios apresentados pelos jovens escancaram a realidade em que o NEM e o PEI foram implementados, ou seja, durante um período de pandemia, sem consulta pública ampliada. O mesmo acontece com os itinerários, apresentados em 2020 pela SEDUC, sem discussões aprofundadas ou detalhamentos (Jacomini et al., 2024).

Nas narrativas dos jovens as dinâmicas e tensões do NEM e do PEI se misturam, os incômodos são apresentados quase com o mesmo tom e significado, o que demonstra já uma naturalidade, afinal, para eles essa é a escola. Mesmo que haja uma comparação ou busca pelo ensino regular, já existe uma naturalidade ao lidar com as dinâmicas e uma junção do que seriam ambos.

As problemáticas apresentadas refletem e discordam das proposições que publicitaram a reforma do ensino médio. A ideia de que a escola não era atrativa para o jovem, e que muitos jovens estavam rejeitando o ensino superior, optando por uma formação focada no mercado, não só é combatida na perspectiva dos

estudantes que participaram da pesquisa, como também demonstra que o NEM não cumpriu a promessa de um “novo tipo de formação”.

Na essência, a reforma do ensino médio representa uma ruptura com a oferta de uma formação científica e humanística comum e geral a todos/as os/as estudantes que concluem a educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/1996. A reforma reforça e legitima a dualidade escolar ao direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário e não fornecem a esses/as estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais e das escolas técnicas públicas, por exemplo, que atendem a uma pequena parcela da população. Ou seja, a reforma do ensino médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as; mas não para todos, já que as elites e as classes médias não permitirão a simplificação curricular nas escolas que atendem seus filhos. (Jacomini, p. 267-268, 2022)

Durante todo meu percurso em campo, uma das reclamações mais frequentes nas narrativas dos jovens era *“a gente tem mais tempo na escola para estudar, mas não consegue estudar”*, um incômodo que foi apresentado tanto pelos primeiros interlocutores quanto pelos interlocutores entrevistados.

Os jovens também afirmavam uma recusa a disciplinas como projeto de vida.

Segundo eles, o material era o mesmo. Todavia o incômodo maior parecia ao falarem das perspectivas voltadas ao mercado de trabalho *“chegamos no mercado de trabalho e eles perguntam ‘você fez algum curso ou algo do tipo?’ aí a gente responde ‘não’.*” Para eles, passar mais tempo no ambiente escolar também era um impeditivo para realizarem outros cursos. De acordo com os estudantes, eles estão na escola para colocar no currículo e para não ficarem sem ensino médio.

Nesse primeiro diálogo, os jovens afirmaram que, caso gabaritem a prova paulista, irão receber nota dez em todas as matérias, algo que gera revolta. A relação tensionada dos alunos com a escola por conta das provas e notas apareceu com frequência durante toda a pesquisa. Nas narrativas deles, há uma aprovação forçada e quem se esforça mais acaba se prejudicando. Também afirmam que, na pandemia, perderam muito conteúdo, um período negativo para as disciplinas obrigatórias.

Outra afirmação é de que é perigoso sair da escola às 21h, além disso, gostariam de ter descanso. Relataram o início do PEI já no 9º ano do Ensino Fundamental. Desde então, alegam que, com ou sem a realização das tarefas, a escola irá criar formas de aprovar a todos. Alguns dizem que ouvem com frequência

que a prioridade deve ser o estudo, contudo, eles me perguntam “e se a pessoa não tem condições?”.

Durante minhas idas a campo, foi necessário fazer utilização constante de carros de aplicativo, porque há uma dificuldade em aguardar pelo transporte público em segurança, e os transportes disponíveis também costumam demorar muito. No período em que realizei o campo, estavam ocorrendo furtos e roubos na região da pesquisa e, também, na região em que resido.

Sobretudo, há uma preocupação relacionada ao gênero. Nos últimos meses, os territórios encaram questões relacionadas à violência sexual e de gênero²⁶. Dessa forma, o horário expõe esses jovens a tal realidade, que de fato é perigosa. Os casos de violência contra a mulher têm aumentado e as tentativas de roubo passaram a ser extremamente violentas.

Uma das estudantes presentes na conversa coletiva me relata que no início sua mãe a apoiou muito, mas que agora via que não era o que foi divulgado. Além disso, a entrada deles no mercado de trabalho teve início ainda no ensino fundamental, o que cria tensões entre estar no ensino médio e serem impedidos de continuarem trabalhando. Nas narrativas apresentadas pelos alunos, os docentes aparecem como trabalhadores obrigados pelo governo a passarem slide. Segundo os alunos, os professores perderam a autonomia a partir da vigência do PEI.

Ao retornar à escola uma semana após a conversa coletiva, acompanhei um intervalo de 10 minutos. Neste momento, descobri que Rogério, que estava no terceiro ano do ensino médio, tinha sido transferido para uma escola de ensino médio regular noturno: segundo ele, precisava se registrar no trabalho para que seu salário aumentasse e pudesse ajudar a família, porém não queria abandonar a escola.

Minhas idas a campo eram marcadas por essas sensações, que tiravam sorrisos ou expressões de apreensão, lembranças da época em que eu estudava em Itapeverica. Ao olhar para a rua em frente à escola, me recordava dos dias em que encontrava um grupo de colegas que tive em 2016, a frente da escola também

²⁶ “Em 2025, a cidade de São Paulo bateu recorde no número de feminicídios desde o início da série histórica da Secretaria da Segurança Pública (SSP), em 2018.” G1. Feminicídios em 2025: assassinatos em público revelam controle, “defesa da honra” e ódio às mulheres, apontam especialistas. São Paulo, 27 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/12/27/feminicidios-em-2025-assassinatos-em-publico-revelam-controle-defesa-da-honra-e-odio-as-mulheres-apontam-especialistas.ghtml>. Acesso em: 30 dez. 2025.

me trazia muitas recordações, o local em que dei um primeiro beijo em um garoto que me apaixonei na época, vivências comuns que me traziam um contraste com as interações que eu observava entre os estudantes durante meu campo.

As grades, a cor verde e até o corredor. Era como se eu recordasse toda minha adolescência, os gritos durante o intervalo me traziam uma sensação comum, o anseio deles para jogar basquete ou futebol como forma de diversão e até a prática comum de comer um salgado antes de entrar na escola. De docente a estudante, as sensações de estar na escola parecem se repetir. Em alguma medida, é um ambiente que deixa algumas sensações olfativas, afetivas e até conflituosas em comum.

Em um dos dias em que sai da escola, decidi ir a um lugar em que muitos estudantes da escola que eu frequentei durante todo o ensino médio iam, comi um típico hot dog, não acho que há uma comida mais comum entre estudantes, do nível fundamental ao ensino superior, há uma certa unanimidade em relação à coxinha e ao hot dog.

Todas essas experiências dentro ou em torno da escola me faziam mergulhar no ensino médio, não basta o pesquisador estar no ambiente, é necessária a construção de uma troca, um olhar para os detalhes que só a experiência de comer salgados no intervalo com a Helena e seus colegas me trariam.

As lembranças que estavam nítidas em meu olhar eram só um toque afetivo ao meu fazer laboral e certamente repetitivo, aos poucos os alunos se acostumaram com isso, contudo três dias longe da escola era o suficiente para eles suspeitarem ou imaginarem que eu não iria mais, uma percepção que me intrigava. A cada retorno havia algo novo para descobrir.

Nesse dia, assisti a aplicação de prova realizada pela professora Jojo, quando também fui apresentada a todos da sala. O primeiro conflito que pude observar foi ouvindo os alunos reclamando que dez minutos não daria para todos comerem e que por isso haviam levado bolo para a sala. Ao conversar com Jojo, ela enfatizou que os alunos reclamavam com frequência da alimentação na escola e ela, em uma decisão acolhedora, os permitia comer em sala.

As interações que observei na escola estavam também presentes no processo de pesquisa de Cinthia Toledo. Ao observar o “fundão” da sala, a autora evidencia sobre a preocupação que alguns estudantes causavam para a gestão da escola e o corpo docente (Toledo, 2022).

No caso do corpo docente, na tese de Toledo (2022) foi relatada a dificuldade para mobilizar esses jovens para as atividades escolares, além de posturas desrespeitosas vindas deles. Apesar disso, a autora afirma que no “fundão” também havia meninos considerados bons alunos e que, por vezes, obtinham mais estima do corpo docente que os meninos da “frente”, inclusive por se distanciarem de características associadas mais ao feminino como a timidez.

Observo que um dos alunos é repreendido ao mexer no celular, todavia, o que mais me chamou a atenção foi a tentativa dele de dormir em sala de aula. Decido então conversar com ele, que afirma trabalhar como balconista, recebe por hora e não é registrado. Esse jovem expressa uma insatisfação ao relatar que não pôde ir trabalhar com o pai por conta da escola, por isso trabalha com dois amigos e seu primo.

O jovem está na escola desde o 6º ano e afirma que não valeria a pena ir para o ensino regular já que é seu último ano de estudos. Ele me conta que ajuda a família e que, durante o 9º ano, trabalhava das 15h às 20h. A partir do 1º ano do ensino médio, começou a trabalhar das 9h às 14h, agora trabalha das 9h às 13h30 para ir para a escola.

Em sua narrativa, percebo um relato em comum os que li em diferentes pesquisas (Corrochano, 2008 e Ciarlariello, 2023). Para ele, trabalhar estava ligado a poder comprar as próprias coisas, pois considerava dar muito gasto para os pais. Após a escola, conta que quer fazer um curso, não pensa em faculdade e nem ENEM, porque quer abrir uma loja de roupas masculinas: quero “*ser meu patrão*”.

Os sentidos da escola e do trabalho se misturam, a escola é um período. A educação e sua importância dependem também desses sentidos. Em uma sociedade capitalista - e no caso brasileiro, extremamente desigual - muito cedo os jovens das camadas populares aprendem que há uma importância grande no valor monetário, na materialidade e no trabalho. Embora durante toda a pesquisa as famílias apoiem os jovens a estarem na escola, esse apoio nem sempre vem como suporte e é acompanhado pelo incentivo comum para a entrada no mercado de trabalho.

Para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc. A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à

desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida. (Leão, p. 36, 2006)

Durante os desdobramentos do meu campo, percebo que os alunos pedem para participar da pesquisa com a intenção de saírem das aulas. Noto também um esvaziamento das salas de aula. Nessa aula em específico, havia presentes sete jovens moças e quatorze jovens rapazes. E, ao continuar as conversas exploratórias com os estudantes, os mesmos relatam que desde o início do ano colegas foram abandonando a escola para trabalhar.

Durante as conversas, uma estudante conta que tem 6 irmãos e havia sido mandada embora de seu trabalho naquela semana: ela trabalhava das 7h às 12h, tendo começado a trabalhar para ajudar em casa e ter sua própria renda. Conta também que sua mãe perdeu o bolsa família. A estudante relata ainda que ela foi demitida do emprego porque o patrão precisava contratar outra pessoa para cobrir sua ausência das 12h às 14h, já que ela precisava estudar. Segundo ele, não estava valendo a pena contratá-la para um período tão curto. Apesar do trabalho ser na comunidade e ao lado da escola, ficava distante de sua casa, então, ela só tinha tempo de comer, se arrumar e descer para a escola.

Noto que alguns estudantes do “fundão” da sala são jovens trabalhadores e possuem diferentes narrativas sobre a escola. O que mais chama atenção são suas posturas de “zoeira” perante os demais alunos e os docentes, uma postura que é vista como incômoda para a equipe escolar, mas reflete um ato de rebeldia. Em seu livro, com foco na relação dos jovens com a escola, Alexandre Barbosa Pereira ressalta o ato de se rebelar contra a rigidez da escola realizado pelos jovens estudantes, ações que estariam presentes, sobretudo, nessa “zoeira” constante.

A dinâmica observada pelo autor e os relatos de Cinthia Toledo apareceram durante meu campo. Na sala dos professores, era comum ouvir os docentes relatarem o desrespeito constante de alguns alunos unido ao desinteresse pela matéria. Notei no corpo docente um discurso em comum associado à ideia de que, se houvesse mais disciplina na escola, as coisas mudariam. Os docentes também associavam o descaso dos alunos à progressão continuada.

Apesar disso, a professora que me acompanhou durante o período de pesquisa constantemente falava que os alunos notavam quando o professor estava sem interesse. Além disso, era nítido seu esforço para cumprir o papel do PEI, ela

relatava ter esperança no programa, contudo afirmava que não estava sendo feito o que foi anunciado pelo governo.

Durante os meses em que estive na escola, Jojo organizou passeios, saídas, aulas diferenciadas e realizava negociações constantes com os alunos, uma maneira de captá-los e de cumprir seu combinado em relação à disciplina eletiva, da qual era responsável. Essa postura era condenada por alguns membros do corpo docente, pois a designavam como uma esperançosa e afirmavam que esse “gás” iria acabar à medida que seu tempo como docente se estendesse.

Essas estratégias para aproximação dos alunos também apareciam em decisões da equipe gestora, como permitir karaokê nas sextas-feiras, dar algodão doce para os alunos e permitir aulas livres. Em uma das sextas-feiras de karaokê, me aproximei de alguns alunos para cantar, percebi nas interações deles com a equipe escolar muito respeito, em meio às “zoeiras”, havia um processo de afetividade construído.

Uma das minhas estratégias em campo era estar presente nos intervalos e conversar com diferentes alunos. Por meio dessas conversas, e criando um vínculo de confiança, foi possível me aproximar de mais jovens que combinavam trabalho e estudo. Além disso, eram nas conversas durante o intervalo que os estudantes relataram algumas tensões e indisposições, estas que me fizeram adotar posturas distintas.

Como havia relatado ao iniciar a escrita deste capítulo, eu não queria que os alunos olhassem para a pesquisa como uma tarefa, então, meu foco era entregar a eles a escolha de participar ou não, sem estratégia de convencimento. Eu apresentava a pesquisa de maneira leve e simples durante o intervalo, garantindo um olhar empático em relação às aulas que eles não poderiam ou não gostariam de se retirar, por exemplo. Mostrar dependência para eles simbolizaria meu fim, era mais interessante despertar curiosidade e demonstrar uma relação em que eles possuíam autonomia, eles decidiriam participar ou não, eu apenas acolhia as decisões.

Além disso, o primeiro grupo com quem conversei foi responsável por estabelecer uma confiabilidade da minha interação com outros estudantes, seus relatos e suas apresentações sobre mim criavam nos seus colegas um espaço de abertura natural.

O interesse dos estudantes, inicialmente, se deu por eu ser uma jovem desconhecida andando pelo colégio, depois, ao saberem que poderiam sair da sala, pediam para participar e, ao estabelecerem conversas comigo, notavam que eu dava atenção às suas histórias.

Algo marcante aconteceu novamente, uma percepção que já havia me atravessado na primeira vez em que fiz um estágio escolar: uma estudante afirmou que eu poderia facilmente ser confundida com uma estudante. Talvez essa imagem tenha sido o que gerava mais aproximações nos olhares deles, uma figura madura, porém jovial, alguém distante, todavia que tinha uma história com o território.

Uma das minhas preocupações durante o campo era a manutenção de um lugar seguro e acolhedor para os jovens. Percebi que, para não ser mais uma obrigação, precisaria tomar decisão como não afetar os horários de intervalos deles, realizar combinados a partir da agenda das disciplinas, permitir que fossem ao banheiro sob a segurança de não serem repreendidos por estarem comigo e, claro, não os forçar a falar caso percebesse algum desconforto.

Durante o período constante em que estive na escola, duas semanas foram as mais tensas, era notável um tratamento distante da senhora que trabalhava no pátio em relação a mim, minha idade. Meu lugar enquanto pesquisadora parecia incomodar, seja por estranhamento ou por discriminação por eu ser uma jovem mulher pesquisadora. No mesmo período, percebi olhares conservadores dos professores em relação aos jovens. À medida em que eu entrava em mais salas, tinha mais autonomia e passava mais tempo no ambiente escolar, procurei criar algum vínculo de apoio para diminuir essas tensões.

Esse vínculo não tinha foco no meu campo, pelo contrário, era um desejo meu poder contribuir com a comunidade escolar. Uma das contribuições foi eu dar uma aula na eletiva da professora que me acompanhou no campo, a aula sobre poesia foi pensada para aproximar os jovens da escrita.

No dia da aula, decidi comprar paçoca para os alunos que iriam participar e também para a equipe escolar, algo que alegrou a todos e permitiu novas interações entre mim, a equipe e os alunos. O planejamento da aula foi pensado relacionando a literatura marginal e periférica com a escrita, algo que geraria um significado especial para os jovens.

Iniciei a aula sem me apresentar, mas apresentando uma das minhas poesias. Imediatamente, os alunos do “fundão” pararam para ouvir, era nítido o

silêncio da sala e a surpresa da professora ao ver a forma como iniciei a aula. Após isso, me apresentei e contei para os jovens um pouco da história da literatura marginal e das poesias nas periferias.

A ideia da aula era que eles pudessem escrever e se expressar, foi dado a eles sulfite e lápis para que elaborassem os próprios poemas ou poesias, embora houvesse resistência e os alunos do “fundão” parecessem estar em uma “zoeira” constante. Ao verem que eu reconhecia gírias e letras que eles cantavam, acabaram parando para me ouvir e pensar o que iriam escrever.

Alguns desses alunos também trabalhavam e, ao conversar com eles, percebo uma trajetória que se assemelha com a vida adulta, inclusive no acesso ao uso de substâncias psicoativas. Dentro dessa realidade, a escola parece ser o lugar em que possuem liberdade para serem adolescentes. Um desses alunos me conta que sai cedo para trabalhar e o que enxerga da sua realidade é *“biqueira na rua, professora”*, imediatamente eu o respondo *“já ouviu racionais?”*, ele fica pensativo e diz *“mas olha a comparação né?”*, porém observo que sua postura e suas respostas mudaram após essa interação.

Ao finalizar a aula e receber as poesias e poemas dos alunos, entro na sala dos professores, ouço de diversos docentes se eu não gostaria de ficar com as salas deles, reforçam se eu não gostaria de cuidar das salas “problemáticas”, as brincadeiras com um tom diferente, guardam sobrecarga e ausência de reconhecimento. Não busco culpabilizar estudantes e/ou docentes. Na realidade, durante todo o processo de pesquisa, tive a percepção de que toda a comunidade escolar está sendo penalizada por políticas que geram exclusão e afastamento da função da educação e da esperança depositada na escola.

Trata-se de uma sobrecarga percebida pelos alunos e que interfere na construção das relações entre os alunos e os professores. Por um lado, alguns professores afirmam que isso seria uma “seleção natural”, relacionada ao caminho que os jovens seguem; por outro, os alunos veem no professor uma figura que *“apenas repete o que o estado manda, sem autonomia”*.

Algumas dessas percepções aparecem nos textos de François Dubet, a concepção de que há uma crise na escola, de que não existe mais um modelo rígido, estruturado e em que os professores possuem autoridade. Existem então constantes conflitos de indivíduos, estes que, por vezes, manejam suas culpas uns

nos outros, mas, na realidade, muitas dessas culpas são desigualdades e tensionamentos sociais que não nasceram na escola.

Os incômodos dos professores em relação ao respeito dos estudantes são constantes, algo que eles relacionam com a geração. Todavia, o ato de rebelar-se sempre existiu, em todas as gerações, expressada de formas distintas pela juventude e suas construções de identidade.

A rejeição a essas expressões aparece como um olhar conservador em relação à juventude. Apesar dos professores criticarem as exigências dentro do PEI, também afirmam concordarem com posturas mais “firmes” como resposta à indisciplina dos jovens. Segundo eles, os professores não têm proteção alguma, já os alunos são protegidos pelas leis constantemente, mesmo se cometerem alguma infração.

Dessa forma, a evasão escolar não é somente de estudantes, mas também do corpo docente, que já não se enxerga nessa lógica ou adoece no processo (Silva, 2017 e Paparelli, 2009). O declínio da instituição escolar explica de maneira mais minuciosa esse fenômeno da “perda da figura do professor”.

Na escola do Programa de Ensino Integral, do estudante à gestão, há sofrimentos ligados à ausência de espaço para mudanças mais significativas. Durante meus diálogos com os professores, uma educadora me relatou que precisava trabalhar doente já que existe um limite para a entrega de atestados e isso a penalizava dentro do modelo PEI. Não há espaço para os educadores adoecerem e, assim, adoecem ainda mais.

Há então uma escola precária, em toda sua construção, tornando a experiência de ensinar e aprender adoecedora. Enquanto o desgaste gera culpa entre os membros do corpo escolar, há uma cobrança para a manutenção de uma escola modelo que não existe porque o governo não investe nela, tampouco nos educadores.

2.4. Pesquisar sobre jovens de periferia sendo uma jovem de periferia: entre os conflitos pessoais e o campo

Na janela contemplo o amanhecer
O entardecer
O anoitecer
É, o tempo passou, mais um dia

O reflexo me diz que estou cansada
 O sorriso me diz que estou realizada
 O tempo me diz... poderia ter feito mais

A janela é uma amiga numa viagem tão longa
 De São Paulo à Sorocaba, nenhum sol é igual
 Quase todos os dias vejo um reflexo novo

Na viagem, nas rodoviárias e nas ruas
 Vejo gente, a cada dia... uma nova história
 Me contam coisas que não pedi, me oferecem gentilezas que
 [não retribui]

O tempo de viagem me engole, como a noite engole o dia
 No ônibus vejo minha vida passar
 De São Paulo à Sorocaba
 Cada dia é único, cada dia é louco

Agnes Roldan

Nesta última parte do capítulo, guardei um espaço para relatar as dificuldades pessoais que atravessaram o meu campo, em particular as que não estão ligadas à entrada ou a tensionamentos no ambiente escolar, mas fazem parte da construção da pesquisa.

Pesquisar sobre trabalho não é algo fácil, quando a Profa. Dra. Maria Carla Corrochano se apresentou e me apresentou a pesquisa sobre trabalho em intersecção com juventude e educação, já era perceptível os desafios de desdobrar a temática sendo uma jovem de periferia. Estar realizando uma pesquisa em nível de mestrado tornam os desdobramentos mais acentuados.

Ao longo da minha jornada como pesquisadora, enfrentei muitos desafios por estar lutando por acessos, transporte, por sentir exaustão e ter de lidar com valores baixos de bolsa. Todas essas questões eram latentes. Apesar disso, eu não imaginava que meu maior desafio em relação à renda viria no segundo ano de mestrado em meio ao meu campo.

Desde 2024 percebi que minha realidade financeira havia mudado. As viagens até Sorocaba para realizar as disciplinas obrigatórias do mestrado e os gastos constantes não conseguiam ser cobertos pela bolsa, contudo foi em março de 2025 que o cenário piorou.

Sem conseguir um trabalho secundário, fui observando minhas tensões pessoais se acentuando, algo que ficou mais crítico quando, entre os meses de maio e junho, o teclado do meu notebook quebrou. Junto a este acontecimento trágico para alguém que estava escrevendo sobre o campo, o único celular que precisava

utilizar para gravar as entrevistas e me comunicar também começou a ter um problema na tela.

Foi nesse momento que tomei a decisão de entrar no mundo dos “*freelas*” em eventos. Eu precisava comprar um celular e um notebook novo para concluir a pesquisa sem tantos percalços. Ao avançar na informalidade, enquanto pesquisadora do trabalho, eu enxergava artigos e teses em todos os eventos.

Minha prestação de serviço era de um turno de 12h. No dia seguinte, eu não conseguia sequer unir as letras, quem dirá escrever uma dissertação. Dessa forma, fui me organizando e criando relações no mundo informal, onde conheci muitos profissionais formados e incríveis.

Após trabalhar em diferentes eventos, comprei um celular novo, mas ainda tínhamos o desafio do notebook. Ao chorar de noite, eu me responsabilizava por não ter ido trabalhar ao invés de vir fazer um mestrado, uma relação com a renda que invade a minha casa e não está somente no campo de pesquisa.

Ao pensar na bolsa, me sentia presa. Se por um lado ela me auxiliava, por outro era desesperador pensar em não poder pedir uma prorrogação ou sair dela. Para continuar com a bolsa, precisava estar em trabalhos informais e não poderia abandoná-la já que dependia da mesma para continuar a pesquisa.

Essa realidade está inteiramente ligada ao acesso de pessoas periféricas à Pós-Graduação. Os acesso não são os mesmos e a ausência de trabalhos decentes, que absorvam esses pesquisadores enquanto profissionais, nos coloca em situações extremas e afetam nossa qualidade de vida. Ao mesmo tempo que as bolsas nos auxiliam, somente elas não conseguem sustentar os gastos que temos durante toda a pesquisa, nem mesmo a nossa própria subsistência.

Somente no mês de agosto que todas as questões impostas pela renda começaram a se normalizar. Meus pais me deram um notebook para concluir o mestrado e eu estava mais “estável” no mundo dos *freelas*.

As quedas de energia, maiores desafios durante os meus deslocamentos, além do aumento de eventos climáticos também afetaram significativamente a pesquisa. Ficar quase uma semana sem energia elétrica impede drasticamente a escrita, em um momento assim, nos ocupamos das preocupações básicas: preservar alimentos, nos mantermos seguros e ter comunicação.

A universidade pública ainda não é um lugar que compreende as alteridades dos estudantes periféricos, o ambiente e suas demandas parecem excluir. Não é

saudável normalizar um estudante periférico adoecer para conseguir triunfar, enquanto outros estudantes ganham destaque tendo mais opções e suportes disponíveis. Por isso, é importante que se construam ambientes de diálogo para que a universidade pública possa acompanhar as mudanças e ser um ambiente de equidade para todos os estudantes, que um dia possamos falar sobre isso sem tantos pesares.

Meus desafios iniciais foram escrever e continuar o processo de revisão, contudo durante esses processos fui atravessada por algo mais brutal: o impedimento ocasionado pela renda. Realizar pesquisas com jovens periféricos sendo uma jovem periférica não é compreender suas dores, pois as dores nem sempre são semelhantes ou vivenciadas na mesma intensidade. É também repensar os caminhos e as decisões à medida que entendemos o que se mostra como realidade para nós.

Assim, eu não compreendo, através de identificação pessoal, todas as trajetórias que foram apresentadas pelos jovens participantes, não tive uma adolescência alinhada ao mundo do trabalho, contudo é através da compreensão da nossa territorialidade, enquanto jovens de periferia, que consigo fazer o exercício complexo de olhar esses jovens e suas histórias a partir de suas particularidades. Um olhar que é possibilitado pelo acesso à ciência e pesquisa, por meio das leituras e do encontro com diversas pesquisas, permite elaborar, de maneira coerente, um recorte de algumas trajetórias.

A pesquisa com jovens é talvez o maior ato de desafio e movimento para nós pesquisadores das ciências humanas, são muitas possibilidades e muitas dúvidas. Do início ao fim, muitos de nós sempre vão repetir “eu não sei fazer pesquisa”. A pesquisa se constrói, ela indica ao construtor através dos movimentos, algo diferente, um artesanato muito meticuloso e que depende de muitos fatores.

3. “A gente pensa... se sair daqui, ferrou”: a realidade pela lente dos jovens entrevistados

Nesta análise, serão apresentadas as trajetórias de nove participantes, sendo três jovens moças e seis jovens rapazes. Foram entrevistados doze jovens na escola *Aondê*, todavia, após análise, foi decidido que serão apresentadas as experiências de nove dos doze jovens entrevistados, já que os documentos de três dos jovens entrevistados não estavam alinhados para submissão ao comitê e não houve tempo hábil para correções.

Quadro 1: Perfil dos jovens entrevistados

Pseudônimo	Idade	Orientação Sexual	Identidade de Gênero	Religião	Série/Ano	Autodeclaração de cor/raça	Tipo de trabalho
Francis	17	Bissexual	Mulher Cis	Não tem	3º ano	Branca	Babá
Helena	16	Prefiro não informar	Mulher Cis	Evangélica	2º ano	Parda	Em busca de trabalho
Dante	17	Heterossexual	Homem Cis	Cristão	3º ano	Pardo	Balconista
Breno	16	Heterossexual	Homem Cis	Católico	2º ano	Pardo	Repositor
Ísis	16	Homossexual	Mulher Cis	Não tem	2º ano	Branca	Atendente
Rogério	19	Heterossexual	Homem Cis	Não tem	3º ano	Branca	Ajudante técnico de refrigeração
Vitor Corlleone	16	Heterossexual	Homem Cis	Cristão	2º ano	Parda	Atendente de padaria
Derick	18	Heterossexual	Homem Cis	Católico	3º ano	Preta	Ajudante de pedreiro
Gabriel	18	Heterossexual	Homem Cis	Evangélico	3º ano	Branca	Em busca de trabalho

Fonte: A própria autora, 2026.

A pesquisa buscou realizar entrevistas com um grupo heterogêneo, apesar do tempo curto para desenvolver o trabalho em campo. Porém há um número maior de jovens rapazes entrevistados, o que poderia confundir ou gerar uma ideia sobre evidenciar uma conexão entre gênero e mercado de trabalho, algo que não é intencional nessa pesquisa e que também não aparece nos dados construídos em campo.

O número menor de jovens moças entrevistadas está ligado ao tempo curto disponível para o trabalho de campo e a percalços, como as estudantes que preferiram não participar ou os responsáveis não permitirem a participação, algo que é corriqueiro nas pesquisas com seres humanos e em ambiente escolar.

As trajetórias dos jovens participantes da pesquisa que serão apresentadas possuem algo comum: são jovens estudantes de um mesmo território na periferia, que residem próximo à escola, pertencentes ao 2º e 3º ano do ensino médio. Contudo há diferenças em relação à idade dos estudantes, sendo dois jovens de dezoito anos, um de dezenove, quatro de dezesseis e dois de dezessete anos.

Em relação à idade dos participantes na época em que foram entrevistados, quatro tinham 16 anos, dois tinham dezessete, dois tinham dezoito e um tinha dezenove anos. Em relação à cor/raça, cinco participantes se autodeclararam como pessoas negras e quatro se autodeclararam como pessoas brancas.

Em relação a gênero, todos os participantes se identificam como homem ou mulher cisgênero. Já em relação à sexualidade, seis participantes se identificam como heterossexuais, uma como bissexual, uma como homossexual e uma participante optou por não declarar.

Em relação à religião, dois participantes se declaram cristãos, dois evangélicos, dois católicos e três responderam não ter religião. Em relação a série/ano, cinco participantes estavam matriculados no terceiro ano do ensino médio e quatro no segundo ano. A pesquisa procurou uma diversidade em relação a série/ano dos participantes da pesquisa, todavia não houve entrevistados do 1º ano do ensino médio.

Sete participantes trabalhavam na época em que foram entrevistados ou tinham saído de um trabalho recentemente, dois estavam em busca de trabalho. Assim, a pesquisa procurou construir os dados a partir de um grupo heterogêneo, com diferentes relatos e experiências na escola e no mundo do trabalho.

A discussão fundamental que orientou a etapa de análise das entrevistas foi a dinâmica entre trabalho e estudo, apesar dos últimos dados apontarem a diminuição dos jovens no mundo do trabalho, a priorização do estudo ainda permanece sendo um desafio para jovens periféricos e o trabalho continua sendo uma das únicas formas de *ser um sujeito social*, com dignidade, em uma sociedade que tem revelado mais desigualdades.

Os pseudônimos foram escolhidos pelos jovens durante a aplicação do questionário, pensando na preservação da identidade de cada um. Os jovens puderam escolher o nome que mais faria sentido citá-los, não foi lhes dado nenhuma limitação em relação ao nome, sendo assim aqui terão nomes de personagens, referências e artistas que fazem parte de lembranças afetivas deles.

Os principais pontos que direcionaram a análise realizada neste capítulo foram: sentidos da escola, sentidos do trabalho e a interação entre ambos. Considerando as convergências e divergências trazidas nos relatos dos jovens entrevistados, a partir de diferentes subseções, sendo elas: 3.1. “*A gente pensa... se sair daqui, ferrou*”: como os jovens relatam suas realidades e experiências; 3.2. “*Eu sinto que estou passando o dia todo dentro de uma sala barulhenta que está só me desgastando*”: a escola como um empecilho; 3.3. Pávio do destino: a relação com a família e o desejo de trabalhar; 3.4. Entre a experiência e o futuro: como os jovens enxergam seus horizontes; e 3.5. Da capacitação ao Pé De Meia: caminhos para a permanência na escola.

A análise foi feita a partir do relato dos jovens, considerando também os marcadores sociais e os dados do questionário semiestruturado. Dessa forma, este capítulo apresentará os dados da pesquisa levando em consideração todos os pontos apresentados, bem como o desdobramento teórico e as vivências em campo.

3.1. “*A gente pensa... se sair daqui, ferrou*”: como os jovens relatam suas realidades e experiências

Quadro 2: Com quantos anos você começou a trabalhar?

Pseudônimo	Idade	Tipo de trabalho
Dante	17	Balconista
Victor	12	Ajudante de padaria do tio, auxiliava ele a fazer os pães
Gabriel	Não conseguiu trabalho	Não se aplica
Derick	14	Ajudante de pedreiro
Rogério	14	Ajudante de pedreiro, reciclagem, capinar lote
Breno	16	Repositor
Ísis	14	Caixa e “faz tudo” no comércio da mãe
Francis	16	Fazia panfletos e banners para a tia
Helena	14	Ajudava o irmão a fazer entregas

Fonte: elaborado pela autora, 2026

A entrada no mercado de trabalho para os estudantes que foram entrevistados aparece ligada à estabilidade familiar. Dessa forma, a estabilidade dos responsáveis no mercado de trabalho garantia aos estudantes uma possibilidade maior de escolha, ou seja, os que possuem famílias com maiores vulnerabilidades percebiam uma necessidade direta de recorrer ao mercado de trabalho, mesmo que as famílias incentivassem a permanência na escola, há uma percepção por parte dos estudantes de que era necessário ajudar.

A condição financeira de lá de casa não estava muito boa, então para evitar acontecer coisas piores eu não tive escolha, eu tive que só abraçar o emprego e a oportunidade. Eu não ia ter outra opção. (Dante, 17 anos, parda, balconista)

As jovens moças aparentemente apresentavam uma maior escolha por terem uma família mais estruturadas financeiramente, com um destaque para Ísis que, por ser criada por seus avós, relata uma maior necessidade de entrada no mercado de

trabalho, o que difere de Helena ou Francis, deixando mais evidente que a questão socioeconômica afeta ambos os gêneros, mesmo que de forma distinta.

Em si, é bom trabalhar. É ótimo, porque você vai ter o seu dinheiro, vai ter a sua coisa. Principalmente eu, que não moro com nenhum dos meus pais, os dois são separados. Minha mãe mora em outro estado e meu pai mora perto daqui, mas não tem muito contato. Então acaba que é só eu e meus avós. Eles não têm muito dinheiro, só ganham bem pouco do governo. Meu avô não trabalha, minha avó também não, porque ela é doente. Ela não tem os rins, ela tem que ir para as clínicas, fazer o tratamento e tudo mais. Aí eu acabei começando a trabalhar para ajudar e tudo mais. (Isis, 16 anos, branca, atendente)

Ao aprofundar o diálogo na entrevista com Helena, percebe-se que também apresenta uma necessidade de entrar no mercado de trabalho por responsabilidade. Apesar de seus familiares garantirem sua subsistência, a família passou por uma mudança estrutural o que despertou nela a vontade de ajudar nas despesas da casa, além das tarefas domésticas, que ela já tinha como parte das suas responsabilidades semanais.

Cara, o motivo foi quando eu estava vendo os meus irmãos. Quando a minha irmã casou, aí ela foi embora de casa. Aí ficou só o meu pai, o meu irmão, eu e minha mãe. Aí meu irmão começou a trabalhar. Aí minha mãe também estava trabalhando na época, mas ela acabou sendo afastada pelo INSS. Então ela deixou o INSS acabar afastando ela por justa causa. Então ela não pode mais trabalhar. Então sobrou o meu pai e o meu irmão trabalhando. Então um dos motivos que eu diria mesmo que me deu essa vontade de trabalhar foi para ajudar em casa, mesmo não faltando nada, mas para estender a mão e ajudar. Não, pai, toma um VR, o senhor vai lá e ajuda na compra. Pega isso e se estiver faltando me dá um toque que eu vou lá e compro. Então esse foi um dos motivos. (Helena, 16 anos, parda, em busca de trabalho)

Francis apresenta uma estabilidade financeira mais consolidada que as outras entrevistadas, contudo afirma que, devido a sua família ter muitos animais, a situação financeira não estava estável, relatando uma percepção que as dívidas traziam estresse para seus pais.

O principal motivo é porque lá em casa as coisas estão ficando bem apertadas, porque eu, mesmo tendo uma família pequena, e meus pais ganhando bem, eles não têm dinheiro. Bom, eu tenho 15 gatos e 3 cachorros e mais 3 cachorros de lar temporário, então a gente gasta muito dinheiro, e eu queria ajudar na minha casa de alguma forma, de qualquer forma que pudesse, porque toda essa dívida traz muito estresse para a cabeça dos meus pais, e eu queria tentar, pelo menos, ajudar na saúde mental deles. (Francis, 17 anos, branca, babá)

Historicamente, o mundo do trabalho se apresenta para meninas e meninos de formas distintas. Para as meninas, o trabalho se apresentaria mais alinhado às tarefas domésticas, já para os meninos, estaria atrelado à atividade remunerada, formal ou informal. Contudo, Artes e Carvalho (2010) questionam como o número de defasagem entre meninos continua sendo maior mesmo sem a atividade remunerada envolvida, todavia afirmam que a defasagem continuaria maior no grupo em que havia atividade remunerada, para ambos os sexos, com especificidades nas desigualdades relacionadas a cor/raça.

Todos os jovens rapazes apresentavam em seus relatos uma maior percepção de necessidade de trabalhar, todavia tal percepção também estava ligada à realidade socioeconômica de suas famílias. Gabriel, Dante, Rogério e Derick também apresentavam histórias de vida com situações marcantes, perdas familiares e falta de suporte, o que influenciou decisão de entrar no mercado de trabalho.

O caso da morte do meu pai. O meu pai morreu e minha mãe era desempregada e nós estávamos enfrentando um desafio sobre o nosso estado financeiro. Aí eu tive que trabalhar para poder ajudar, senão a gente ia acabar passando fome e essas coisas. (Rogério, 19 anos, branco, ajudante de técnico de refrigeração)

O único dos rapazes entrevistados que ainda não havia entrado no mercado de trabalho era Gabriel, que sempre esteve em busca, porém não conseguiu um emprego. Segundo seus relatos, os empregadores afirmavam não poder o contratar por conta do horário da escola.

Eu sempre tive vontade de trabalhar desde cedo, desde pequeno sempre quis ter meu próprio dinheiro, só que por conta da escola nunca consegui... esses negócios de serviço. (Gabriel, 18 anos, branco, em busca de trabalho)

Ao ser perguntado se sua família depende de alguma contribuição para a renda familiar, Vitor responde que não, o que pode apresentar uma possibilidade maior de escolha, porém começou a trabalhar aos doze anos, algo que se mantém até os dias atuais, o jovem não possui carteira assinada. O relato do jovem traz um forte apoio dos pais para que ele começasse a trabalhar.

Porque meu pai e minha mãe me incentivaram muito a trabalhar porque eles sempre falavam que nem sempre eles teriam dinheiro para me dar o que eu queria e eu teria que arcar com minhas responsabilidades desde cedo para

aprender sobre isso. Então foi por isso que eu comecei a trabalhar tão cedo.
(Vitor, 16 anos, parda, atendente de padaria)

Segundo as normas e leis do Brasil, Vitor teve sua entrada de trabalho atravessada pelo trabalho infantil, segundo o ECA é no Art. 60. “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.”. O jovem não relata mal-estar em ter começado a trabalhar, contudo afirma que pensava até quando ia ficar parado sem arcar com as suas responsabilidades, um relato marcante, pois reflete uma percepção de alguém que era uma criança na época.

Breno, apesar de também relatar que sua família sustentava a casa, afirmou na entrevista que “jovem gasta bastante”, trazendo uma percepção que era necessário que ele trabalhasse. O jovem é o único entre os entrevistados que é contratado como jovem aprendiz com assinatura em carteira.

Foi por esse motivo que os meus pais trabalham, só que o dinheiro deles é mais para ajudar em casa e para o lazer deles. E aí eu queria o dinheiro para mim, para eu poder ajudar eles também, ajudar em casa, só que o dinheiro para mim, para eu conseguir comprar minhas coisas, comprar as coisas que eu preciso. Porque querendo não jovem agora, gasta bastante.
(Breno, 16 anos, parda, repositor)

Dante, é o único dos entrevistados que abandonou a escola para trabalhar. Sua frase “*Eu não ia ter outra opção*” deu forma a este capítulo. O jovem, que tinha 17 anos quando foi entrevistado, mas fez 18 anos no decorrer do ano de 2025, relata que a condição da família estava muito vulnerável, assim, ele entendeu como responsabilidade pessoal ir trabalhar.

Já Derick começou a trabalhar com 14 anos, segundo ele, também não via outra saída para conquistar os próprios objetivos. Relata que já procurou empregos formais, mas por conta do horário da escola não foi possível ser contratado. A vontade de trabalhar vem da infância em que não tinha condições de comprar aquilo de que precisava.

Acho que parte muito da minha infância mesmo, da necessidade de precisar das coisas. E não ter condições de comprar. Muitas vezes eu acho que isso eu pego as coisas do passado e coloco no presente e vejo que não tem outro caminho, não sei. Trabalhando, estudando, que eu consigo conquistar meus objetivos. (Derick, 18 anos, preta, ajudante de pedreiro)

Os relatos possuem muitas convergências, há uma similaridade no fato de o trabalho não ser uma opção. Embora em alguns relatos apareça uma afirmação de escolha, todos os jovens contam trajetórias em que somente o trabalho “aliviaria” a situação familiar.

A divergência aparece nos desafios enfrentados pelos jovens e suas estruturas familiares. O desejo de trabalhar é comum em todos os relatos e não parece ser uma escolha, todavia alguns conseguem ficar um tempo maior sem ingressar no mercado de trabalho, enquanto outros precisam encontrar uma maneira de trabalhar, mesmo que informalmente.

Algo que também se destacou nos relatos dos jovens entrevistados é o fato de que a maior parte deles está ou somente esteve em trabalhos informais, o que nos leva a questionar se de fato ampliar o ensino em tempo integral auxilia esses estudantes. Há uma divergência entre a realidade de alguns jovens periféricos e a ampliação do ensino em tempo integral.

As pesquisas desenvolvidas até aqui apontam que o PEI tem contribuído para a reprodução das desigualdades educacionais e socioespaciais da rede estadual paulista. Isso se sustenta, de um lado, na localização e na distribuição das escolas PEI em áreas de baixa vulnerabilidade social; de outro, na indução de mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes dessas escolas, com a presença de um fenômeno que poderíamos denominar de “expulsão velada”, uma forma de exclusão escolar. (REPU, p. 21, 2021)

Percebe-se que o trabalho em campo e as entrevistas com os jovens dialogam com pesquisas realizadas anteriormente, uma vez que a realidade pela lente dos nossos entrevistados revela que o PEI não inclui os jovens periféricos em suas diferentes realidades, algo que já ocorria no ensino regular, porém se aprofunda ainda mais nesse sistema de ensino integral.

A necessidade da entrada no mercado de trabalho e a conciliação do trabalho com a escola PEI suscita um debate acerca do tempo livre, as oportunidades de lazer e a importância dessas interações para jovens que estão em um momento muito intenso de socialização.

Eu sou uma pessoa que se preocupa um pouco com o futuro, principalmente do jeito que as coisas estão agora, porque com o ensino integral, sinto que eu tenho menos tempo pra tudo na minha vida já que ele pega o tempo de lazer e pega o tempo que eu poderia estar com a minha família. (Francis, 17 anos, branca, babá)

Francis interage com o que Brenner; Dayrell e Carrano (2008) escreveram acerca da juventude não possuir tanto tempo livre, quando estima as ideias construídas na sociedade. A jovem também faz alusão ao direito à lazer, algo que deveria ser ainda mais valorizado na juventude, sendo esse o momento em que os jovens, através de diferentes expressões culturais, elaboram suas subjetividades (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008).

O incômodo apresentado pela jovem Francis também aparece em outras entrevistas realizadas. Ao ser perguntada sobre os desafios que está enfrentando como estudante do ensino médio, a jovem Helena ressaltou o desafio de se manter na escola. A jovem também afirma já ter perdido oportunidades de trabalho por conta da escola PEI, retratando isso como algo negativo para o seu futuro. A necessidade de trabalhar não está atrelada somente à necessidade de subsistência, mas também à urgência por independência que atravessa a realidade de diversos jovens (Ciarlariello, 2023).

Cara, eu acho que é essa nova caminhada, porque a gente vive o ensino médio assim, quando você entra você só passa por ele 3 anos, eu acho que em torno de desafios mesmo, você permanecer na escola, que é um dos meus desafios, porque às vezes a gente quer dar aquela “fugidinha”, mas não pode, então um dos meus desafios é estar na escola, tentar entender o que o professor quer dizer, e eu acho que é isso. [...] Olha, agora eu ia começar a enfrentar um desafio que era arrumar o meu horário para ir trabalhar e vir estudar, só que acabou tendo uns imprevistos que eu não vou conseguir mais trabalhar, porque o horário da escola não está batendo com o do meu serviço... (Helena, 16 anos, parda, em busca de trabalho)

A jovem Ísis, relatou que já havia trabalhado como atendente em uma hamburgueria e havia sido demitida recentemente de outro comércio onde trabalhava como caixa. No momento, estava tentando uma vaga como freelancer. No início do nosso diálogo, a jovem dá ênfase às dificuldades de conciliar o trabalho com a rotina da escola em período integral. A realidade da jovem foi atravessada pela precariedade no trabalho e, também, por uma escola que não dialoga com as diferentes realidades da juventude periférica.

Então era, sei lá, um serviço muito cansativo. Era uma coisa muito chata, pelo fato de eu não conseguir nem chegar em casa direito e comer. Eu vinha para casa sem comer nada, ficava até nove horas, dez horas da noite sem comer. Aí, também as faltas, porque eu chegava em segundas aulas, não podia entrar, então ficava aqui fora, tinha que ligar para o meu pai, irmão. Uma coisa horrível. (Ísis, 16 anos, branca, atendente)

A realidade apresentada sob a ótica da jovem Ísis contrapõe novamente a ideia de que a juventude possui um tempo livre maior que o ideal. Como pontuado por Brenner, Dayrell e Carrano (2008) as noções de desigualdade e diversidade devem ser levadas em consideração quando analisamos e discorremos sobre tempo livre e juventude. Os autores destacam que observar essas noções é realizar o exercício de compreender analiticamente as complexidades socioculturais do ser jovem nas diferentes regiões do país.

Dessa forma, uma política unitária implantada sem as devidas observações não leva em consideração as diferenças socioespaciais desses jovens, tampouco as vulnerabilidades que eles precisam enfrentar para permanecer a escola.

Ao ser perguntado sobre a importância do trabalho em sua vida, Dante o coloca como muito importante, pontuando sempre a importância de poder comprar as coisas que gosta ou presentear quem ama.

É importante tipo pegando por umas coisas bem pequenas, tipo você ter dinheiro para ter suas coisas, comprar suas coisinhas ou dar um presente para alguém querido, a gente. E as coisas sim, bem importantes mesmo que são sua moradia, as contas, entre outras coisas também. (Dante, 17 anos, parda, balconista)

O dilema entre permanecer e sair da escola foi enfrentado por Dante, que estava retornando aos estudos na semana em que o entrevistei. Ele havia abandonado o ambiente escolar para se dedicar ao trabalho, em que desempenhava a função de balconista, um abandono que durou entre 1 e 2 meses no ano de 2025.

Apesar dos dados apontarem para a diminuição de jovens que precisam conciliar trabalho com os estudos, essa ainda é uma realidade persistente e, agora, com um agravante: a entrada em um mercado de trabalho cada vez mais informal e precário (Menezes e Santos, 2023).

Dante trabalhou durante dois meses na escala 6x1, foi contratado como balconista e conta que, no início, estava feliz por ter conseguido uma colocação no mercado de trabalho em um momento em que necessitava, contudo, com o passar das semanas, foi observando que desempenhava diversas funções, algo que também foi relatado pela jovem Ísis. Além disso, ele relatou que começou a entender com mais profundidade a necessidade de terminar o ensino médio para realizar projetos pessoais dele.

Eu diria tudo, né? Lavava os pratos, secava, limpava o chão, limpava a estufa dos alimentos lá, colocava a água das estufas também, de repositor também, colocava as coisas na geladeira, entre outras coisas aí, limpar o espaço inteiro por ali. (Dante, 17 anos, parda, balconista)

Ao ser perguntado do porquê começou a trabalhar, o jovem relata insatisfação com o tempo dentro do ambiente escolar. Contudo o que chama a atenção é a auto responsabilização dada por ele, o jovem relata que não queria se sentir “folgado”, para ele, era uma questão de retribuição conseguir um trabalho e auxiliar a família em um momento de dificuldades financeiras.

O motivo foi porque às vezes eu não gostava de vir para a escola por conta do horário e por conta desse motivo da condição financeira em casa [...] não era só questão do horário também, era a questão de eu chegar aqui e simplesmente ficar com receio, com o pé atrás, de querer voltar para casa toda vez que eu pisava na escola. Não era bullying, nem nada do tipo, ao contrário, era... sei lá, eu só sentia um cansaço imenso quando chegava aqui. O horário também deixava a cabeça dos alunos muito cheia também, a minha inclusive, porque já estava cheia de coisa. Era uma coisa também que eu não gostava muito de vir [...] eu andei pensando muito e teve muita coisa que me fez tomar a decisão de só sair da escola e trabalhar. Que foi da condição financeira e foi porque eu me sentia meio folgado, minha mãe e minha avó me sustentando só e eu não podendo fazer nada para retribuir. Quando chegava o aniversário de alguém eu não podia presentear alguma coisa. Também foi por essas coisas. (Dante, 17 anos, parda, balconista)

A realidade retratada pelo jovem Dante e sua “escolha” por abandonar a escola não é exclusiva, segundo dados do último Censo Escolar, a evasão entre os jovens homens ainda é maior se comparada a das jovens mulheres. Contudo, os dados que chamam atenção são para um percentual maior entre jovens negros. Além disso, o relatório também aponta uma maior defasagem entre os jovens homens e um maior número de jovens homens negros no EJA (BRASIL, 2024).

A questão de eu não querer mais vir para cá... pode ser também pelo horário do tempo, cansaço, psicológico. Pode ser a minha vida pessoal. Pode ser a vida de trabalho também. Se eu estiver passando pela mesma situação do qual eu tive que abandonar, o motivo de eu ter abandonado a escola nesses dois meses para poder trabalhar se repetir...aí talvez eu abandone a escola de uma vez. (Dante, 17 anos, parda, balconista)

Dante, que tomou a decisão de retornar à escola, ao ser questionado sobre como foi esse caminho de volta, afirma que não queria retornar, mas amigos do trabalho e da escola o incentivaram a concluir o ensino médio.

Em sua tese, Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues (2023), apresentou diferentes caminhos para os estudantes das escolas públicas de Pirituba, demonstrando que as trajetórias dos estudantes são diversas e os caminhos nem sempre levam ao abandono ou evasão escolar.

Apesar desse fenômeno também ocorrer, os caminhos dos estudantes são cercados por desilusão com o papel da escola, o que leva a faltas constantes, dispersão e esvaziamento. Isso elucida que, apesar dos jovens estarem enfrentando um desafio em comum, a forma como cada um irá vivenciá-la é distinta, a depender dos acessos disponíveis a cada um. As questões que aparecem durante o percurso de pesquisa da autora também apareceram durante meu campo em Itapeacerica da Serra. Assim, apesar da exaustão que a combinação entre trabalho e estudo ocasiona, outras questões ainda cercam a “decisão” do abandono escolar.

Para eu voltar para a escola, foi bastante gente que falou para eu terminar, até pessoas que são daquele trabalho e me falaram para eu voltar e terminar. Eu não queria voltar. Eu queria procurar outros trabalhos, mas ficou martelando na minha cabeça as lembranças de todo mundo que ficou falando para eu voltar. E eu acabei voltando. A decisão que eu tomei foi acabar voltando. [...] A minha amiga, que eu a considero como a irmã, né? Eu tinha conversado antes de eu ir trabalhar e tomar essa decisão. Ela mesma me falou que não era para eu abandonar, que era para eu pensar bem, que era para eu tomar a decisão certa, para eu continuar na escola e não sair, que eu vou ter prejuízo mais lá na frente. E quando eu saí do trabalho também, eu fiquei pensando também nessas coisas que ela me falou... (Dante, 17 anos, parda, balconista)

O incômodo de ter múltiplas funções também aparece no relato do jovem Breno, porém com menos intensidade, ele diz ter apoio dos colegas, mas afirma sentir uma cobrança incisiva em relação ao seu trabalho.

É, tipo fora da função, que por exemplo lá cada um tem que fazer o seu corredor, por exemplo. E aí acaba saindo dessa função para uma função que não tem a ver, entendeu? (Breno, 16 anos, parda, repositor)

Breno, que trabalha como Jovem Aprendiz desempenhando a função de repositor, conta também que queria ter sua independência financeira. Com a implantação do NEM e das PEIs, políticas como Jovem Aprendiz se tornaram apenas um sonho para muitos jovens, já que o horário de um estágio com vínculo empregatício e horas determinadas não é conciliável com o horário da maior parte das escolas em tempo integral.

Ao ser perguntado sobre a combinação entre trabalho e estudo, o jovem relata que se sente exausto e falta à escola com uma certa frequência. Segundo ele, não deveria existir esse modelo de escola em período integral, tendo em vista que muitos jovens da sua escola também combinam trabalho com o estudo. Uma percepção que não é exclusiva, pois, durante todo o meu período em campo, pude observar essas nuances de diferentes maneiras, a mais explícita foi perceber que mais da metade do alunado não comparecia à escola às sextas-feiras.

É porque para mim isso não deveria ter esse integral, por conta que muitos alunos agora da PEI aqui estudam e trabalham, e é por isso, por exaustão. Porque tipo, eu trabalho de manhã e tem dia que eu venho aqui para a escola, eu fico a tarde toda até de noite, aí quando eu chego em casa eu estou exausto e outro dia eu já tenho que acordar cedo de novo. Para repetir tudo de novo, acaba sendo exaustivo não só para o corpo, mas para a mente também, você acaba se cansando muito, isso acaba fazendo você querer faltar, aí você acaba acumulando faltas por cansaço. (Breno, 16 anos, parda, repositor)

Somente quatro dos nove jovens entrevistados responderam que nunca pensaram em abandonar a escola, os outros seis jovens afirmavam já ter tido algum pensamento sobre isso. Rogério afirma que só permaneceu na escola por conta da vontade de sua mãe. O jovem que já acumulou algumas faltas, tentou transferência para o ensino regular, porque queria assinar a carteira na empresa em que trabalha, mas não foi possível concretizar a transferência.

Já pensei por causa da minha casa, da minha mãe e do meu irmão, mas minha mãe sempre falou pra mim não largar. Aí eu só obedeci ela. (Rogério, 19 anos, branca, ajudante de técnico de refrigeração)

Gabriel também teve uma experiência parecida com a de Rogério, o jovem conta que pensou em abandonar a escola para conseguir trabalhar, porém relata que a mãe também o convenceu a permanecer na escola. Uma convergência comum nos relatos é o apoio das famílias na permanência escolar, mesmo as que incentivam demasiadamente que os estudantes entrem no mercado de trabalho.

Eu já pensei, mais por conta do trabalho, eu pensava, eu quero trabalhar, então os estudos depois eu continuo. Também já pensei, porque era muita cobrança, foi gente, eu não sirvo para isso, eu estou cansado, não quero mais estudar. Só que aí minha mãe conversou comigo, mas entrou no meu corpo e disse, tá bom, aí nós voltamos a querer vir para a escola. (Gabriel, 18 anos, branca, em busca de trabalho)

Vitor, que é um dos quatro jovens que responderam nunca terem pensado em abandonar a escola apresenta uma perspectiva diferente, apesar de relatar ser cansativo trabalhar e estudar, o jovem afirma que sua mãe sempre o incentivou a estudar para ser alguém na vida e se desenvolver pessoal e socialmente, por isso nunca pensou em abandonar a escola.

Francis, por sua vez, afirma que não seria vantajoso abandonar, contudo apresenta uma fala em que diz que pode “aguentar” mais um ano, observa-se então um desconforto na manutenção da permanência escolar.

Não, nunca abandonei a escola e nunca pensei em abandonar porque eu acho que seria um desperdício, de todo tempo que eu já passei aqui eu aguento mais um ano, eu tenho que aguentar mais um ano. (Francis, 17 anos, branca, babá)

A relação entre a escola e a entrada no mercado de trabalho sempre se apresentou como um desafio para jovens de camadas populares. Nádia Maciel (2014), evidencia a complexidade da expansão e universalização do ensino médio no Brasil, um movimento que trouxe novas lacunas para a identidade entre a escola e os novos sujeitos que adentram esse nível de ensino.

Ao serem perguntados acerca do significado da escola na vida deles, as respostas estão relacionadas à uma visão de essencialidade e, também, ao futuro. A escola é uma passagem, uma preparação para o que virá, a maioria deles atribui à escola algum significado relacionado a preparo, mesmo com jovens que possuem idades distintas, o significado da escola aparece com nuances em comum.

O estudo é primordial para qualquer coisa que você queira fazer. Então eu acho que é tudo. Tudo para mim é o estudo. Eu sempre gostei muito de estudar, só que hoje eu não considero o estudo da escola essencial para a minha vida. Embora eu goste da escola, eu sinto que eu poderia estar estudando coisas mais úteis para a minha vida do que o estudo hoje na escola. (Derick, 18 anos, preta, ajudante de pedreiro)

Acho que escola seria uma parte de desenvolvimento tanto social quanto pessoal na vida de um adolescente. Acho que seria isso, porque na minha cabeça, acho que se uma pessoa não vai para a escola e ela não se desenvolve, ela não se desenvolve no pessoal e no social. Acho que seria isso mesmo. Na minha cabeça, porque se uma pessoa não convive com outra, se não estuda, não se desenvolve, eu acho que isso combinaria o futuro dela um pouco mais difícil de ser alcançado, no futuro que ela vive. (Vitor, 16 anos, parda, atendente de padaria)

O significado da escola pra mim é ver a questão de você poder ter a questão de estudar e sempre aprender. Muitos julgam a escola como uma porcária, mas sim a escola não é assim nada. (Rogério, 19 anos, ajudante de técnico de refrigeração)

No relato dos jovens há, portanto, percepções em comum, ou seja, a escola se apresenta como um espaço sem muita flexibilidade, há uma crítica dos estudantes ao fato da escola excluir quem precisa trabalhar, também relatam que a rotina dentro do PEI gera desgaste, há um conflito estrutural entre o modelo ofertado e a realidade dos jovens entrevistados, porque a escola é vista como uma instituição que não observa as experiências juvenis. Por outro lado, existe uma valorização da escola em si. Para além das recentes mudanças, há nos relatos um ponto em comum que valoriza o papel da escola e da educação, todavia os jovens destacam que o modelo escolar atual não abarca a realidade deles.

Existe uma presença de efeitos escolares, fruto da experiência escolar contemporânea, em que os alunos sentem injustiça social, pois há na escola regras iguais para experiências que são desiguais. Do ponto de vista dos jovens entrevistados, a perda da autoridade simbólica da escola segue acontecendo. Embora seja possível afirmar que os sentidos da escola não se perderam completamente, mas há uma percepção comum que já não é a mesma escola, como poderemos recriar as maneiras de atuar e observar as novas formas dentro da escola? Quais serão os sentidos da escola no futuro?

Mesmo que as desigualdades escolares reproduzam uma grande parte das desigualdades sociais, é a própria escola que, por meio das suas múltiplas ações, acelera e reforça as desigualdades que recebe. (Dubet, 1994, p. 175)

A exclusão simbólica que a escola produz, segundo os jovens entrevistados, causa revolta, angústia, pensamentos de abandono e sensação de perda de tempo. Ao mesmo tempo, a escola está associada à aprendizagem, ao ensino, ao futuro, aos projetos, vestibulares e amizades.

Apesar de não haver um consenso ou uma fala explícita sobre o que exatamente define a sensação de “perder tempo” a frase vem acompanhada de comparações entre o tempo utilizado na escola, sua efetividade e as possibilidades de tempo livre fora da escola. Sendo assim, a perda de tempo não é estar na escola, mas sim o que é ofertado e como esse tempo converge com a rotina que os jovens

entrevistados gostariam de ter, isto é: tempo para esportes, lazer, trabalho, família e demais atividades.

A desinstitucionalização da escola fragiliza as ideias anteriores e os sentidos entregues a ela. Ao ignorar as desigualdades das experiências vividas pela juventude, o modelo de escola ofertado no Estado de São Paulo aprofunda e cria ou renova as desigualdades já existentes (Dubet, 1994).

Há, então, nuances em comum, como o desejo de abandono unido à valorização do ambiente escolar; os conflitos com o que poderia ser a escola e as formas de lidar com o que é a escola; e a espera por um futuro que precisa que eles estudem.

Contudo as divergências se apresentam nos diferentes significados atribuídos à oscilação entre as críticas e a esperança na escola.

Ao contrário do que possa se esperar, os jovens não rejeitam completamente a instituição escolar, mas não se veem nesse modelo. Há uma divergência no que poderia ser a escola e no que ela é. Ao mesmo tempo em que reconhecem os esforços dos docentes e da gestão, enxergam esses papéis como dependentes do aval do Estado, algo que também ocasiona um conflito na ideia de autoridade.

Não há uma expectativa completa no que pode ser ofertado pela escola, mas sim uma espera que a escola contribua para o futuro adiante. Nas falas, não foi possível observar uma grande esperança acerca da escola, mas sim uma multiplicidade de sentidos que preservam os caminhos comuns da escolarização, tendo a escola como um lugar para aprender, mas também como um obstáculo para o que eles desejam fazer.

Ao serem perguntados sobre experiências anteriores, os jovens relatam ocupações diversas, conjugadas ou não, e uma entrada precoce no mundo do trabalho. Trajetórias que dialogam entre si, com experiências de trabalho informal e relatos em comum sobre querer comprar alguma coisa e não conseguir.

Comecei a trabalhar no meio... Comecei a trabalhar no final, não foi no meio. Foi no finalzinho de 2023 para o começo de 2024 [...] 14, 15 anos por aí. [...] Por conta disso mesmo, por conta de querer comprar as coisas para mim, querer ter... Porque às vezes a gente olha alguma coisa assim e a gente fala "eu quero comprar e não tenho dinheiro para isso"... Por isso mesmo só. (Ísis, 16 anos)

Alguns dos jovens entrevistados estavam vivenciando a primeira experiência no mercado de trabalho, era o caso de Breno, que reforça durante toda a entrevista que a combinação entre trabalho e estudo é exaustiva. Destaca também que as responsabilidades pessoais aumentaram depois de ingressar no mercado de trabalho. Apesar disso, o jovem demonstra estar realizado, a experiência está proporcionando a ele a independência que ele esperava e afirma que o trabalho o permitiu dialogar com diferentes pessoas.

Ah, mudou as responsabilidades, né? Mudou o dia que agora a mente fica mais cheia, mais coisas, mais preocupações. E mudou também que melhorou um pouco, é bom. Eu gosto de trabalhar, gosto de conhecer novas pessoas, gosto de ajudar as pessoas. E foi bom e meio ruim por um lado [...] as responsabilidades do trabalho, como eu sou jovem, acabou sendo o que mais pesou em mim, porque eu não estava acostumado com isso. (Breno, 16 anos, parda, repositor)

Rogério começou a trabalhar com 14 anos e relata uma experiência no mundo do trabalho mais diversa que a dos colegas, pois teve diferentes funções até chegar em seu trabalho atual, em que desempenha a função de ajudante de técnico de refrigeração.

Eu fui de ajudante de pedreiro, fui para ajudante técnico. De vez em quando ele me chamava, enquanto ele não me chamava, eu ia capinar o lote do pessoal. Ou às vezes eu ia pegar a reciclagem e vendia. (Rogério, 19 anos, branca, ajudante de técnico de refrigeração)

O relato de Rogério também apresenta práticas ilegais no mundo do trabalho. De acordo com a legislação brasileira, adolescentes entre 14 e 16 anos só podem trabalhar como aprendizes com proteção legal, algo que não se encaixa nas funções que o jovem relata.

Dessa forma, os relatos dos jovens entrevistados convergem em relação à normalização da entrada precoce no mundo do trabalho, atrelando o trabalho a uma experiência que seria benéfica, pois traz responsabilidade, autonomia e visão de futuro. Também há convergência nos relatos em relação ao cansaço gerado pela conciliação entre trabalho e estudo no ensino médio. Além disso, destacam-se as críticas acerca da falta de tempo.

Os dados apresentados nesta primeira parte do capítulo nos levam a observar que o trabalho não foi uma escolha “livre”. A partir de condições socialmente produzidas, o trabalho passa a ser uma necessidade. Em casos mais

extremos, os jovens precisaram assumir a subsistência da família, em outros, sentiam uma necessidade de garantir sua própria subsistência. Há um olhar comum para o dinheiro dos seus pais serem algo que não é deles.

Não se pode negar que a escola e o trabalho são instâncias juvenis por excelência na realidade brasileira, porém suas atuações no sentido da ampliação da autonomia e da independência dos jovens e da produção de suportes importantes para que a transição ocorra de modo mais seguro são ainda bastante incipientes, quando não inexistentes. Os jovens têm acesso a essas instituições a partir de diferentes lugares sociais e possuem demandas diferenciadas, nem sempre reconhecidas e articuladas às práticas que vivenciam nos ambientes da escola e do trabalho.

O modo desigual como são distribuídas as vagas no mercado de trabalho e as instituições escolares também contribuem para que a maioria dos jovens não encontre nessas duas instâncias experiências significativas para as expressões de sua juventude e para as experimentações progressivas das experiências da vida adulta. (Falcão, p. 113, 2014)

Os relatos se diferenciam na maneira como os jovens contam a entrada no mercado de trabalho e a percepção de necessidade para realizar essa entrada, pois alguns relatam que havia uma obrigação, outros trazem uma percepção mais ligada à própria independência.

Há também uma conexão em relação ao abandono escolar, a maior parte dos jovens entrevistados afirma que já pensaram em abandonar a escola, com destaque para Dante, que abandonou a escola por causa do trabalho, e Rogério, que também desejou fazer isso, mas foi impedido por sua mãe.

As histórias dos jovens nos mostram uma realidade ainda persistente, em que famílias com mais instabilidade financeira acabam contando com os adolescentes para a renda mensal. Embora a maioria dos entrevistados tenham respondido que as famílias vivem sem o auxílio deles, suas narrativas apontam uma responsabilização pessoal em relação aos seus gastos, sinalizando que, de alguma forma, eles contribuem, já que o fato de pagarem suas próprias contas retira uma responsabilidade dos responsáveis.

As narrativas dos jovens confirmam que, dentro da escola em tempo integral (PEI), pode ocorrer um acentuamento de desigualdades já pré-existentes, uma vez que, sem alternativa de trabalho legalizado, esses jovens recorrem a trabalhos informais em que não estão em um papel de aprendizes, algo que, segundo a lei brasileira, é ilegal. Além disso, não deixam de exercer ocupações remuneradas, algo que atravessa o ensino fundamental e ensino médio, sendo eles regulares ou não.

Alguns questionamentos que o campo e as narrativas dos jovens suscitam são: visto que o trabalho já não é mais o mesmo e a escola também não é mais a mesma, quais são as políticas públicas possíveis para o campo do trabalho voltado a jovens entre 15 e 24 anos? Além disso, até que ponto as políticas públicas de educação têm gerado maiores exclusões de jovens periféricos? É possível criar um novo programa de aprendizagem para jovens? Visto que os antigos programas se sustentavam em uma lógica de distribuição do tempo que não existe mais após o PEI.

Nesta primeira parte do capítulo, buscou-se compreender as possibilidades de tempo, entrada no mercado de trabalho e seus desdobramentos para os jovens entrevistados, ficando evidente que alguns estudantes periféricos ainda não possuem tantas escolhas. Além disso há uma entrada massiva de jovens no mercado de maneira informal, o que nos leva a questionar as diversas possíveis violações de direitos que esses jovens são expostos precocemente.

Mesmo que para alguns haja uma escolha, há uma necessidade de busca por uma subsistência e acesso que somente um aumento de renda traria. Caso fossem jovens com uma família sem grandes percalços lutariam tanto para trabalhar? Assim, se observa que a entrada no mercado de trabalho não possui seguridade, por vezes é uma entrada precoce e com motivações traumáticas para estes jovens, que não veem outra escolha se não trabalhar.

3.2. “*Eu sinto que estou passando o dia todo dentro de uma sala barulhenta que está só me desgastando*”: a escola como um empecilho

Quadro 3: Fluxo escolar dos jovens entrevistados

Nome	Fluxo escolar
Francis	Nunca interrompeu a escola
Helena	Nunca interrompeu a escola
Dante	Abandonou a escola uma vez por alguns meses e retornou
Ísis	Nunca interrompeu a escola, apesar das dificuldades por conta do trabalho
Breno	Anteriormente à pesquisa tinha um fluxo

	escolar marcado por ausências, contudo havia se estabilizado durante a pesquisa
Rogério	Vida escolar marcada por idas e vindas, com um período breve de abandono e constantes ausências por não conseguir entrar na escola
Vitor	Nunca abandonou a escola
Derick	Nunca abandonou a escola
Gabriel	Nunca abandonou a escola

Fonte: elaborado pela autora, 2026

As narrativas apresentadas pelos jovens são arraigadas por um olhar crítico para o modelo de escola. Algo que está ligado à persistência da precariedade na oferta do ensino. Segundo Francis, a alimentação fornecida na escola não é boa para a saúde física e mental.

Está sendo bem ruim, por conta da PEI, muito tempo dentro da escola e também muitas vezes a nossa alimentação não é das melhores, por exemplo hoje é atum e ninguém come o atum porque ele é muito, muito ruim mesmo, então às vezes eu nem como direito, dentro da escola. O café é bolacha seca e suco, na maioria das vezes. Às vezes não é nem suco, é um leite com nescau quente fervendo aos 40 graus. Então, assim, não é muito bom nem pra minha saúde, nem física, nem mental. (Francis, 17 anos, branca, babá)

Apesar da universalização do ensino médio e da ampliação das políticas públicas voltadas à juventude, o Brasil possui uma realidade precária em relação ao oferecimento de condições de estudos à população mais pobre, em material e em qualidade (Nakano e Almeida, 2007).

Ao serem perguntados sobre o que mudou antes e depois do PEI e do NEM, os jovens apresentam perspectivas distintas, contudo algumas caminham na mesma direção.

Francis faz uma crítica à falta de tempo, algo que já apareceu na primeira parte do capítulo acerca do trabalho. Além disso, a jovem tece críticas ao modelo de itinerários do Novo Ensino Médio.

Eu acho que antes da PEI eu tinha, com certeza, muito mais tempo pro meu lazer. Eu conseguia sair com os meus amigos, era uma coisa muito gostosa,

principalmente porque eu era do horário da manhã. Agora, sendo integral e de tarde, acho que mudou muito no fato de que agora os itinerários tiraram matérias que eu considero muito importantes e colocaram outras que a gente não pratica, a gente não produz nessas outras matérias e eu sinto que a escola está perdendo um pouquinho a estrutura que ela tinha. Por exemplo, as mesas que estavam no pátio estão sumindo, as cadeiras da nossa sala estão sumindo, só que quando a gente questiona sobre isso eles falam que não tem nada que eles podem fazer, porque quem manda o dinheiro é o governo e só pode gastar com coisas específicas. (Francis, 17 anos, branca, babá)

Com uma educação focada em plataformas, desempenho e empreendedorismo, a permanência na escola se torna um desafio para os alunos que se veem cercados de tarefas. Segundo Francis, a escola prometeu pontuar bem os alunos que fossem bem na Prova Paulista, para ela as notas têm sido um desafio como estudante do ensino médio.

Acho que como uma adolescente, quase adulta, eu precisava muito de mais tempo para mim, mas com o ensino médio na PEI eu não consigo esse tempo, eu não consigo desenvolver meus hobbies, eu não consigo descansar a minha cabeça principalmente quando estiver perto de um vestibular, eu não vou poder ficar ansiosa, porque se eu ficar ansiosa eu não vou conseguir fazer a prova direito, e toda essa ansiedade que me causa, eu já fiz terapia ano passado, tratei da minha ansiedade e tudo deu muito certo [...] Quem quase não foi perfeito na prova paulista, você vai ter que ganhar uma nota abaixo de 8, se você não foi perfeito nas provas, sua nota vai abaixar para 7, então tá muito difícil de conseguir uma nota boa, eu sempre fui aluna nota 10, eu sempre ganhei nota 9 ou 10, e agora eu tô ganhando 7 ou 8, então tá uma situação muito difícil ter esse sistema. (Francis, 17 anos, branca, babá)

A Prova Paulista - ou o Provão Paulista - foi uma proposta do governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pelos reitores de diferentes universidades públicas, com objetivo de substituir o SARESP, garantindo aos estudantes um novo método de ingresso em universidades públicas. Contudo, a aplicação e a forma como essa prova chegou no ambiente escolar ainda são suscetíveis a questionamentos.

Nessa direção, ao pesquisar escolas de ensino médio da Rede Estadual de São Paulo, Rodrigues (2018) salienta o movimento de monitoramento e cobrança por resultados da Diretoria de Ensino para as equipes gestoras das escolas. O autor destaca o “movimento de alinhamento da organização do trabalho pedagógico, tensionando para a padronização de conteúdos e métodos” que, por sua vez, estende-se ao controle gerencial da gestão dos servidores no interior da escola (RODRIGUES, 2018, p. 376). Para Rodrigues (2018), a subordinação dos conteúdos e dos métodos segue as exigências das avaliações externas em larga escala, neste caso aquelas presentes no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo) e na AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo). (Ferrarotto, 2022).

A pressão relatada por Francis é uma realidade no ambiente escolar. Os métodos de controle e análise do Estado de São Paulo afetam docentes e discentes que se veem como reprodutores de um processo. Além disso, as provas dentro do Programa de Ensino Integral tornam-se um mecanismo de controle do trabalho docente.

A visão de que a escola ocupa um tempo que seria importante para a realização de outras tarefas, ou para estar no trabalho, aparece também no relato de Breno. Durante toda a pesquisa, pode-se observar que os estudos possuem uma posição importante na vida dos jovens e existe uma valorização do lugar da escola, todavia há uma discordância entre o modelo de escola vigente e a realidade desses jovens.

Porque você sabe que se você vier para a escola, você vai ficar aqui muito tempo, e esse tempo que você está gastando aqui, você poderia estar descansando, estar aproveitando um momento, só que acabando se vindo assim para a escola todo dia, acaba sendo exaustivo demais para o corpo, para a mente, aí a gente acaba optando por faltar muitas vezes e acaba caindo muita presença por faltar por cansaço mesmo. (Breno, 16 anos, parda, repositior)

Segundo dados do Atlas da Juventude no Brasil, uma porcentagem expressiva dos jovens ainda vive uma realidade atravessada pela pobreza e extrema pobreza. Os dados apontam diferenças significativas de possibilidades de conclusão do ensino básico para adolescentes entre 15 a 17 anos que possuem menor rendimento. Assim, a decisão da ampliação massiva da escola em período integral deveria ter sido profundamente debatida, em termos de qualidade, levando em conta os diferentes territórios em São Paulo. Qual escola vem sendo ofertada a esses jovens? E qual escola eles desejariam ter?

Quando perguntados se já pensaram em realizar transferência para o ensino regular diurno ou noturno após a escola se tornar PEI, sete dos nove estudantes entrevistados afirmam que já pensaram ou conversaram com seus pais sobre o assunto. Rogério conta que já tentou, mas que as vagas são escassas e que é difícil realizar a transferência, uma afirmação recorrente dos jovens é de que a fila de espera da escola de ensino regular mais próxima é muito grande.

Os dois jovens rapazes que responderam não pensar sobre realizar uma transferência para o ensino regular possuem trajetórias diferentes. Vitor tem uma trajetória regular sem abandonos, já Dante abandonou a escola por um período e afirma que, caso precisasse, iria abandonar novamente.

Os estudantes que afirmam já terem cogitado realizar a transferência contam que esse seria um desafio, seja pelas dificuldades em conseguir uma vaga ou pela distância das escolas disponíveis.

Sim, eu ainda penso em mudar pro horário noturno, só que como aqui perto de casa não tem nenhuma escola com esse horário, acaba sendo ruim porque eu teria que ir muito longe pra eu chegar na outra escola, e aí seria muito ruim, e aí por enquanto eu tô tendo que aguentar ficar esse horário na escola, mas eu penso muito em sair daqui pra ir pro horário noturno. (Breno, 16 anos, parda, repositor)

Então, ontem, como a gente veio conversar aqui com a diretora, ele explicou isso, que se fosse para eu trabalhar mesmo na creche, eu teria que mudar de escola, para ir para uma escola mais próxima, para eu conseguir equilibrar essa vida de trabalho, escola, eu teria que mudar, só que minha mãe não foi muito fã, porque eu ia acabar saindo da escola muito tarde, dependendo da escola, eu ia acabar saindo um pouco tarde, eu ia chegar aqui à noite já, então... (Helena, 16 anos, parda, em busca de trabalho)

Tanto o Novo Ensino Médio quanto o Programa de Ensino Integral se alinham-se a ideias ligadas ao mercado de trabalho. Matérias como Projeto de Vida, Empreendedorismo e programas como NovoTec buscam retomar as ideias de uma escola que prepara para o trabalho, porém, dessa vez, trata-se de um mercado cuja lógica é a de responsabilização do trabalhador e da crescente informalização do trabalho. (Oliveira e Corrochano, 2024).

Ambos os programas propunham uma maior “liberdade de escolha” em relação a disciplinas e aprendizagem, algo que muitos jovens enxergavam como positivo. Todavia, após a implementação, os caminhos são divergentes e as ofertas pouco se assemelham com a ideia de liberdade.

A crítica aos itinerários formativos aparece em diferentes pesquisas. Segundo Corrochano (2024), os estudantes apontam a necessidade de disciplinas básicas, algo que também apareceu durante todo o meu campo de pesquisa. Apesar dos jovens desejarem transformações no ambiente escolar, a formação básica é valorizada, sobretudo em seu caráter preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As tensões foram apresentadas pelos jovens de diferentes maneiras. O relato de Ísis destaca a falta de professores, já Helena diz que muitos colegas saíram da escola após a implantação do PEI. Derick defende que o estudo é essencial para todas as classes sociais.

Acho que é isso, pela falta de professor, que às vezes tem, pela falta de, às vezes, o conteúdo do professor não dá pra entender por conta da falta de professor, acaba substituindo. Então vira aquele bolo, que um passa a lição, aí depois o outro fala que não passou, aí passa outra lição, é uma coisa que não dá pra entender. (Ísis, 16 anos, branca, atendente)

Fiquei indignada, porque querendo ou não, a PEI prejudicou muita gente. A Aondê tinha em torno de mil e pouquinho alunos, agora tem 900 e pouco. A maioria saiu para conseguir trabalhar, então a PEI acabou com tudo, entendeu? O pessoal que querendo ou não estava com aquele certo interesse de estudar, acabava chegando atrasado, mas vinha para a escola para estudar, felizmente acabou saindo, porque quer trabalhar e a escola não deixa entrar mais tarde, então isso acabou prejudicando. (Helena, 16 anos, parda, em busca de trabalho)

Eu acredito que o estudo é essencial para todas as classes. Desde a mais baixa até a mais alta. Então criou-se o mito de que a pessoa que é rica, classe alta, ele não estuda. Ele estuda muito mais do que a pessoa que muitas vezes não tem a mesma condição financeira que ele. Então eu acredito que para você crescer na vida, ter uma condição financeira boa, você tem que estudar. Tentar conciliar uma rotina boa ali e estudar principalmente as formas perfeitas. (Derick, 18 anos, preta, ajudante de pedreiro)

A falta de professor foi uma reclamação frequente entre os alunos durante os diálogos realizados, uma realidade que também era complexa para a gestão da escola, uma vez que afirmaram a dificuldade em encontrar professores, principalmente para a área de exatas. Para a jovem Francis, existe a sensação de estar gastando tempo na escola, a jovem, que faz cursinho para conseguir estudar para o vestibular, afirmou a necessidade de disciplinas como geografia.

Eu estou muito ansiosa para terminar logo o ensino médio, porque sinceramente não aguento mais, porque eu sinto que eu estou realmente gastando o meu tempo aqui de um jeito não produtivo, porque começou o segundo bimestre hoje e a gente está recebendo um professor de matemática só hoje, o professor de física saiu, e a gente logo vai saber o professor de física, eles disseram, e na parte de matemática é a parte que eu sou a pior, então é uma coisa muito preocupante para a gente que escolheu o itinerário de exatas especificamente, e principalmente essa coisa de itinerário me pega muito, porque eu sinto que eles estão tirando matérias que são muito essenciais para mim, por exemplo, geografia, e eu não vou estar estudando de verdade, eu não estou aprendendo na escola, só estou aqui por carga horária, porque eu preciso pelo menos passar de

ano para ter ali no meu currículo terceiro ano em completo, então assim, é uma coisa meio difícil, porque é desgastante para caramba, já que a gente estuda nove horas eu acho por dia, e também porque depois dessa coisa de tirar os celulares, a gente já não tem tanta distração assim, a gente sabe que tem as coisas meio clandestinas de usar o celular na escola, mas ainda assim é muito desgastante, porque muitas vezes a gente não pode nem conversar, principalmente na minha sala, porque a minha sala é muito barulhenta, e aí separaram as nossas carteiras, e agora meio que a gente já está um pouco mais limitado de interação, mas eu estou seguindo firme para terminar logo. (Francis, 17 anos, branca, babá)

Entre os relatos é possível notar que a questão principal não são as disciplinas “novas”, mas sim a retirada de disciplinas que são básicas para a formação dos alunos durante o ensino médio (REPU, 2021, 2022, 2023 e 2024). Os itinerários e o fomento ao empreendedorismo acabaram por serem centrais nesse período dentro da escola, algo que é criticado pelos alunos, tendo em vista que o sistema no ENEM continua baseado nos conhecimentos das disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Derick diz que gosta das plataformas que está utilizando e dos itinerários que tem, porém afirma que as plataformas são “inúteis”, pois têm muitos dispositivos que são possíveis de burlar. Sobre os itinerários, afirma gostar e estarem alinhados com o que ele deseja estudar no futuro.

A gente utilizava uma plataforma chamada *Khan Academy*. E quando você errava a alternativa que você tinha escolhido na atividade, você podia corrigir e colocar a alternativa correta. Então eu acho que não tinha muita utilidade. [...] Os meus itinerários eu gosto bastante, porque é mais voltado para a área de humanas e é o que eu quero trabalhar mesmo. Então eu acho que os itinerários eu tenho gostado bastante deles. A gente tem itinerário de oratória, itinerário de projeto de vida. Eu tenho gostado bastante desses itinerários. (Derick, 18 anos, preta, ajudante de pedreiro)

As tensões ocasionadas dentro da PEI tornam-se um desafio para estudantes, docentes e gestão. Em todos os momentos de observação em campo, era notável o movimento da gestão para tentar mediar as situações e demandas dos estudantes, entretanto, existem também muitos impedimentos para que a escola seja uma instituição com decisões próprias. No PEI, todo o desenvolvimento do trabalho demanda respostas constantes para comprovar algo, além das listas de chamadas, as plataformas, as respostas online, com isso, as provas tornam-se uma demanda exaustiva para discentes e docentes.

Esse mesmo olhar dos jovens suscita alguns questionamentos sobre a relação ambígua com a escola, quais serão os desdobramentos possíveis nos

próximos anos? Tendo em vista a possibilidade de os jovens periféricos estarem cogitando o abandono escolar, como isso irá se revelar nos próximos anos?

Outra questão é sobre esse modelo de educação desfazer o sentido comum da escola, afetando diretamente no processo de aprendizagem dos alunos e criando mais exclusões. Até que ponto o fato de os estudantes verem a escola como um desgaste não está ligada às mudanças constantes que não refletem um compromisso com o papel da educação?

A escola não é a única responsável pela evasão, pelo abandono e pelo desinteresse dos estudantes, uma vez que os próprios jovens reconhecem o papel do governo nesse processo. As decisões governamentais, ao se materializarem na organização escolar, traduzem-se nas experiências escolares concretas, em suas exigências e métricas. Esses fatores, articulados, contribuem para a construção do que Dubet (1994) define como a “crise da escola”, marcada pela responsabilização de indivíduos por um processo complexo, próprio da experiência escolar contemporânea, que criou novas tensões e aprofundou desigualdades.

Nesta segunda parte do capítulo, buscou-se analisar os tensionamentos a partir das experiências dos estudantes entrevistados, compreendendo, por meio dos conceitos formulados por Dubet (1994), o aprofundamento das desigualdades, sentidos da escolarização, divergências e convergências nos olhares dos jovens.

3.3. Pálio do destino: a relação com a família e o desejo de trabalhar

Ao serem perguntados sobre a posição da família em relação à decisão de trabalhar, os jovens destacam a preocupação dos familiares com a educação e com o término do EM. Além disso, as famílias colocam a permanência na escola como algo de extrema relevância e importância, o que aparece como consequência positiva da democratização do ensino público para as camadas populares. Para as jovens mulheres, aparece uma preocupação dos pais em relação aos horários de retorno do trabalho, o que está relacionado à exposição a violência.

Minha família não ligou tanto, a minha mãe já ligou um pouco. Ela falou que se eu tomasse essa decisão mesmo de sair da escola e for trabalhar que eu fazia supletivo depois. Também, mas... é só aí. Foi alguns outros familiares também que falaram para eu não tomar essa decisão que era para continuar na escola, terminar primeiro, depois arranjar um emprego (Dante, 17 anos, parda, balconista)

Eles estão me apoiando. Meus avós estão me apoiando. Minha tia também. (Lis, 16 anos, branca, atendente)

Eles me apoiaram, mas ficaram preocupados, porque às vezes aqui no bairro é um pouco perigoso, entendeu? Às vezes tem a questão de horário. Eles me apoiaram, como sempre, mas ficaram meio assim. É igual o emprego da creche, se eu tivesse que trabalhar na creche, eu teria que mudar de escola. É no Calu, se eu não me engano, é que depende dos horários, mas tem até o turno da noite. E dependendo do horário que eu iria entrar nessa escola, eu teria que estudar à noite.

Então eles já ficaram meio assim e falaram “não, fica tranquila, deixa esse de lado que a gente vai atrás de outro. Já que você despertou essa vontade de trabalhar com criança, então a gente vê numa creche mais perto e a gente vê se você consegue” (Helena, 16 anos, parda, em busca de trabalho)

Eles me apoiaram muito, porque eles viram que eu não ia me prejudicar na escola e nem nos meus estudos no cursinho, e que era uma forma de eu ganhar um pouquinho mais de autonomia, de ir aprendendo a ser mais responsável, de administrar o meu dinheiro, e também uma forma de passar um tempo com a minha família, já que eu vou trabalhar com a minha tia, então eles me apoiaram muito nessa decisão. (Francis, 17 anos, branca, babá)

Eles gostaram bastante, por conta de agora eu estar conseguindo ajudar, eles apoiaram (Breno, 16 anos, parda, repositor)

Ah, eles me apoiaram bastante, né? Porque eu trabalhava, trabalhei em casa, não fiz sair, não preciso pegar ônibus, então é bem tranquilo de fazer. (Derick, 18 anos, preta, ajudante de pedreiro)

Nenhum deles ficou sabendo. (Rogério, 19 anos, branca, ajudante de técnico de refrigeração)

Eles me ajudavam bastante. Eles me incentivavam a trabalhar. E se algo de certa forma der ser errado... Eles tentavam me motivar. (Vitor, 16 anos, parda, atendente de padaria)

Eles me apoiam muito só que eles falam que quer que eu termine realmente os estudos para não ficar trabalhando estudando ao mesmo tempo, porque eles sabem que é puxado porque eles passaram por isso então eles falaram termina esses estudos primeiro depois você pensa trabalhar. mas sobre o serviço eles apoiam muito a trabalhar... eles acham, eles falam também que é uma coisa boa até por conta da independência também, só falam “pensa primeiro nos estudos”. (Gabriel, 18 anos, branca, em busca de trabalho)

A partir dos relatos, nota-se que os pais, em sua maioria, apoiam a entrada no mercado de trabalho. Na pesquisa, esse apoio está ligado à perspectiva de que os jovens irão construir experiência no mercado e independência financeira. Em alguns dos relatos, nota-se que o apoio também está alinhado com uma condição dada pelos pais para que os estudantes terminem o ensino médio. Os relatos trazem observações em comum quando olhamos para o desejo de contribuir financeiramente em casa, apesar da maioria dos jovens participantes da pesquisa relatarem que os pais não dependem da renda deles para a renda mensal.

Junto a esse apoio, vem uma preocupação em comum: a permanência do jovem na escola. Os relatos apontam que os familiares enxergam o término do ensino médio como um marco importante, valorizando e reforçando que os jovens concluam essa etapa.

Esse movimento entre as famílias e os jovens de camadas populares também foi observado no trabalho de Maysa Ciarlariello (2024). A autora destaca que, entre os jovens participantes de sua pesquisa, apenas 3,8% responderam que a motivação para a entrada no mercado de trabalho era o próprio sustento ou da família, sendo os motivos mais frequentes: a vontade de “ter as próprias coisas” (41,53%) e ajudar os pais em casa (33,96%).

Contudo, como já foi pontuado neste capítulo, nota-se que, por mais que os jovens afirmem que os pais não tenham uma dependência deles na renda mensal, há uma responsabilização pessoal. Além disso, alguns dos jovens entrevistados viveram situações de alta vulnerabilidade, como foi o caso de Rogério.

Eu tomei essa decisão porque se eu não trabalhasse desse algum jeito na minha vida, acaba piorando. E como que eu não tinha família para ajudar, aí eu tive que me virar. (Rogério, 19 anos, branca, ajudante de técnico de refrigeração)

Há também uma experiência em comum em que as mães aparecem como figuras fortes e orientadoras da permanência escolar. Segundo dados extraídos pela rede paulista de ensino (São Paulo, 2014), 3 a cada 5 mãe participam ativamente da vida escolar dos estudantes²⁷. Existe um papel de gênero ligado aos cuidados com os filhos que atravessa a preservação da continuidade dos estudos. Nas conversas exploratórias com a gestão escolar e docentes, foi dito que não havia uma participação ativa das famílias dos estudantes matriculados no ensino médio, algo que, segundo os docentes, afetava diretamente o comportamento dos alunos.

Os relatos dos jovens participantes da pesquisa também confirmam que os pais, mas, sobretudo as mães, são importantes referências para os jovens nos assuntos relacionados à escola e ao futuro profissional. (Falcão, p. 116, 2014)

A presença das mães é um dado que também aparece em outras pesquisas. Apesar de esse não ser o foco desta pesquisa, esse foi um dado que se destacou nos relatos dos jovens. Os entrevistados possuem núcleos familiares compostos de forma heterogênea.

Quando perguntados “*Com quem você mora?*”, quatro dos jovens entrevistados responderam que moram com o pai, mãe e irmã/o/s, dois com os avós, um com mãe e padrasto, um com o pai e um com mãe e irmã/o/s.

Os dados coletados mostram que há uma composição diversificada do núcleo familiar. A presença das mães é citada continuamente, embora, em alguns casos, como o de Ísis, os pais não sejam as figuras de referência ou apoio. Mesmo que quatro dos jovens estejam em um núcleo familiar biparental, o cotidiano e a presença dos pais são divididos com o trabalho e os irmãos, com isso, os jovens também assumem responsabilidades sobre a construção do lar, como é o caso de Helena, que cumpre tarefas domésticas semanais e sente a responsabilidade de ajudar na renda mensal, como seu irmão faz. Contudo, os jovens que possuem famílias biparentais ainda apresentam relatos de maior escolha, uma maior

²⁷ Cerca de 1,1 milhão de alunos do Ensino Fundamental e Médio responderam ao questionário com perguntas simples, como o acompanhamento das mães durante o dever de casa e participação nas reuniões de pais. Os dados extraídos mostram que 3 a cada 5 mãe participam ativamente da vida escolar dos estudantes. O questionário também indicou um dado curioso sobre a faixa etária das mães. A maioria (45%) tem entre 35 e 44 anos. O segundo percentual mais alto, que representa 29,8% do total, é daquelas com idade de 25 a 34 anos.

segurança financeira que se difere do caso de Rogério, que se viu responsável por assumir as despesas da casa.

As similaridades na análise do olhar para a família sobre a entrada no mercado de trabalho revelam que há um incentivo da permanência escolar conjunto ao incentivo para a entrada no mercado de trabalho, ambos são pontuados como benéficos para os jovens estudantes.

Também é possível notar que, embora os responsáveis apoiem a permanência escolar, não há um movimento grande para manter o jovem na escola. Há uma preocupação em não permitir que o jovem abandone, como foi no caso de Rogério, que só continuou os estudos por conta da sua mãe.

O diploma do ensino médio é visto como uma das formas de acesso para os jovens entrevistados, como se nada fosse possível sem esse diploma e a escola ainda é o ambiente de aprendizado e importância para o futuro, um olhar também pontuado pelos responsáveis.

3.4. Entre a experiência e o futuro: como os jovens enxergam seus horizontes

Os dados construídos revelam uma realidade positiva e esperançosa, os jovens entrevistados desejam continuar os estudos: seis dos jovens entrevistados responderam que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar das trajetórias apresentadas até este momento da dissertação terem revelado realidades ainda persistentes, há uma vontade em comum e também confiança nas possibilidades que os estudos podem trazer.

O jovem Dante traz uma perspectiva completamente diferente dos seus colegas: servir ao exército aparece como um de seus planos para o futuro, o jovem que deseja entrar para a Marinha coloca a realização desses planos como motivos principais para concluir o ensino médio.

Os projetos que eu falei anteriormente, que requer também que eu termine a escola para poder seguir com esses projetos. Eu vou ter que precisar terminar a escola para seguir com esses projetos [...] entrar para a Marinha, talvez. Seguir com o investimento no plano B. (Dante, 17 anos, parda, balconista)

Ao serem questionados sobre os projetos após a conclusão do ensino médio, os jovens possuem direcionamentos distintos:

Meus projetos são investimentos, fazer algum curso também de algumas coisas, pode ser qualquer curso, eu tenho bastante gosto também pra cursos. (Dante, 17 anos, parda, balconista)

Um projeto em geral não tem muito, meus avós eles vão se mudar para o exterior, eles vão mudar para longe. E a casa deles vão ficar para mim. Então, graças a Deus, uma parte eu já não preciso me importar muito acho que coisa básica, eu vou começar a trabalhar, cursar a faculdade, com fé em Deus, eu não preciso pagar a faculdade. E é isso, não tenho muitos planos. (Ísis, 16 anos, branca, atendente)

Eu acho que seria entrar numa empresa, estudar um pouco mais, por enquanto eu não tenho uma ideia de faculdade que eu queira fazer, eu tenho que pensar nisso urgentemente porque estou quase terminando a escola, mas eu estou pensando em fazer uma faculdade e entrar numa empresa, uma empresa que não exija muito do meu horário no dia, porque eu quero aproveitar bastante, mas eu sei que eu também preciso trabalhar, então eu acho que os meus planos seriam entrar numa empresa, estudar mais e subir cargo e me desenvolver bastante na minha vida não pensando só em trabalho. (Vitor, 16 anos, parda, atendente de padaria)

Bom, meus projetos é continuar trabalhando. Eu queria fazer um curso técnico de enfermagem, então eu teria que equilibrar isso, porque curso técnico tem que ser feito presencial, então eu queria, esse é só um dos meus planos, continuar trabalhando, fazer um curso técnico. Sair com a minha família, tentar dar mais uma atenção, porque querendo ou não, a gente já não pode usar celular dentro de sala, a gente não pode usar celular dentro da escola que eles barram, então queria me aproximar mais, estar mais perto da minha família, entendeu? Então é isso. (Helena, 16 anos, parda, em busca de trabalho)

Eu pretendo trabalhar, que já está no começo, quero fazer o ENEM, fazer pra me ganhar alguma bolsa, pra conseguir fazer minha faculdade e eventualmente seguir a carreira que eu pretendo seguir. (Gabriel, 18 anos, preta, ajudante de pedreiro)

Eu espero que eu passe direto para alguma faculdade, e se eu não conseguir, eu vou prestar todos os vestibulares que eu puder para poder passar em uma faculdade. Eu vou ver se eu consigo trabalhar enquanto eu faço faculdade, ou se eu consigo um estágio, que seria muito bom para mim. E eu pretendo futuramente virar uma psicóloga. E quando eu ver que estou bem financeiramente, conseguir a minha própria casa, conseguir os meus próprios móveis, se eu ver que estou conseguindo me sustentar de uma maneira que está dinheiro sobrando, eu vou tentar fazer outra faculdade para artes visuais, para me poder seguir com essa outra carreira também. (Francis, 17 anos, branca, babá)

Conseguí fazer um curso e continuar estudando. (Rogério, 19 anos, branca, ajudante de técnico de refrigeração)

Eu pretendo fazer minha faculdade de Educação Física. (Breno, 16 anos, parda, repositor)

É possível observar aproximações nos relatos dos jovens entrevistados, especialmente no desejo de entrar na universidade. A busca por estabilidade financeira e a utilização de tempo para investir em outros projetos ou afazeres também têm destaque. A vontade de cursar uma graduação é persistente entre as narrativas, todavia o trabalho aparece como uma prioridade a ser equilibrada e unida aos estudos.

Para além disso, a análise demonstra a interligação entre a satisfação dos estudantes e *Aondê*, com frequência a escola foi associada à perda de tempo ao mesmo tempo em que era valorizada por sua importância, questões como saúde mental e alimentação também foram destacadas pelos alunos.

Assim, os estudos não aparecem de forma negativa nas narrativas dos interlocutores, pelo contrário, há conflitos explícitos. A rejeição de práticas perpetuadas no ambiente escolar não altera o significado que os jovens atribuem à educação, tampouco apresentam isso como impeditivo para acreditarem na universidade.

Discursos que perpetuam que os jovens periféricos rejeitam os estudos crescem nas notícias e nas redes sociais, entretanto, durante todo o processo de interação com o campo, foi possível observar que os jovens periféricos acreditam na educação *à sua maneira*, a *viração* (Gregori, 1990) é uma prática comum nas periferias de São Paulo, os jovens encontram formas de subsistência mesmo em realidades em que o trabalho formal e a seguridade estejam sendo ameaçadas.

A continuidade dos estudos não se apresenta somente pelo desejo em cursar uma graduação, mas também pela constante afirmação em desejar aprender mais, há então uma esperança firme nos estudos, embora nem sempre esteja atrelada ao estudo formal ou à continuidade acadêmica (como pós-graduações), por exemplo.

Assim, os estudantes enxergam muitas possibilidades para seus futuros, e precisam realizá-los, uma vez que, para jovens periféricos, existem demandas urgentes relacionadas ao mercado de trabalho e à renda. Apesar disso, os caminhos que enxergam como possíveis se divergem a partir daquilo que esperam do futuro.

3.5. Da capacitação ao Pé De Meia: caminhos para a permanência na escola

Diversos estudos buscam compreender os desafios enfrentados pelos jovens em suas diferentes realidades. Tommasi e Corrochano (2020) apontam para as constantes implementações de políticas voltadas à capacitação para o mercado e, junto a essas, uma promessa de empregabilidade alinhada à lógica da responsabilização do indivíduo pelo seu desenvolvimento múltiplo para o mercado (Martuccelli, 2016).

A promessa de um ensino focado no futuro e com inclinação para o impulso tecnológico também estava nas campanhas publicitárias do PEI. Essas inclinações ainda motivaram, exacerbadamente, a implementação constante de plataformas de ensino, por exemplo.

Historicamente, o ensino técnico, ou voltado à capacitação profissional, sempre foi ofertado aos jovens das camadas populares como uma possibilidade de se alinhar com as demandas do mercado de trabalho, especialmente no início dos anos 2000, quando essa discussão ganhou enfoque, como destacam Tommasi e Corrochano:

De fato, a qualificação ganhava centralidade como política de enfrentamento ao desemprego estrutural no mercado de trabalho brasileiro, até o início dos anos 2000. A mesma autora chamava a atenção para a relevância do trabalho na vida dos jovens (Madeira, 1998), mas, a despeito disso, foram tímidas as ações na esfera laboral. Mesmo no contexto de crescimento econômico e expansão do assalariamento vivido até 2014, as ações dirigidas aos jovens permaneceram focalizando a dimensão da educação, o que segue sendo importante em um país onde a expansão das oportunidades educacionais aconteceu com bastante atraso (Ribeiro; Ceneviva; Brito, 2015).

Além da qualificação profissional, no Brasil existiram políticas voltadas ao ingresso no mundo do trabalho, como no caso do Jovem Aprendiz ou programas voltados aos jovens adolescentes que se encontravam desempregados, este sendo um programa exclusivo do município de São Paulo, intitulado Bolsa Trabalho, ofertado a jovens estudantes e concluintes do ensino médio, com idades entre 16 e 20 anos, que estivessem desempregados por mais de seis meses ou sem atividade remunerada, era concedido aos estudantes um valor referente a 45% do salário mínimo.

A partir desse panorama, é possível compreender que a iniciativa do Pé de Meia não é exclusiva, mas uma tentativa diferente de desenvolver uma política que auxilie na permanência do jovem na escola. A iniciativa é do governo federal, em

que os alunos beneficiários recebem R\$ 200 mensais, referentes à frequência escolar, com uma presença mínima de 80% nas aulas. O programa é administrado pela Caixa Econômica Federal e visa democratizar o acesso à educação e reduzir a desigualdade social entre os jovens. Os pagamentos ocorrem de acordo com o mês de nascimento dos estudantes, e o valor total pode chegar a R\$ 9.200 ao final do ensino médio. Para participar, os estudantes devem estar matriculados em escolas públicas e inscritos no Cadastro Único (CadÚnico) (BRASIL, 2024).

O Pé de Meia entrou em vigência durante meu campo, algo que não estava no projeto de pesquisa inicial, mas que decidi incorporar por compreender a importância, visto que o programa também foi divulgado pensando em jovens que precisam conciliar trabalho e estudo. A questão é: será que são estes jovens que acessam o Pé de Meia?

Foram entrevistados jovens que recebem Pé de Meia e jovens que não recebem, seja porque não se encaixam no programa ou porque optaram por não o acessar. Ao serem perguntados sobre o programa, os jovens expõem diferentes opiniões. Ísis, que recebe o Pé de Meia, afirma que acredita ser uma boa iniciativa para os alunos do período integral que não conseguem trabalhar, contudo afirma que, apesar de ajudar, não é “um dinheiro extraordinário”.

Já para Francis, que não recebe, conta que, caso recebesse, se sentiria tirando o lugar de pessoas que precisam. A jovem afirma que o programa possui pontos negativos e positivos, e acredita ser importante manter as pessoas na escola, mas que não deveria ser através do dinheiro. Segundo a jovem, o dinheiro não é o motivo principal para a não permanência na escola. Algo que se destaca no relato de Francis é um olhar para um controle do dinheiro vindo dos próprios jovens estudantes.

Para o jovem Breno, que já participou do programa antes de ingressar no mercado de trabalho, o Pé de Meia é uma boa ideia, contudo não o ajudou, tampouco mudou a perspectiva que ele tinha sobre trabalhar, o jovem também pontua que o valor é baixo e que não é possível impedir um estudante de abandonar a escola por esse valor.

Para o jovem Dante, que não pôde acessar o programa por sua mãe não ter conseguido acessar o bolsa família, existem pontos negativos e positivos, para ele o lado negativo está em algumas exigências e especificidades do programa.

Helena, que não recebe o Pé de Meia, conta que acha o programa uma boa iniciativa para incentivar os jovens a irem para a escola, todavia conta que o lado negativo está nas exigências, pois, segundo ela, caso os alunos faltem, o depósito não é feito, algo que pode afetar suas subsistências.

Já Gabriel possui um olhar diferente dos colegas. O jovem que participa do pé de meia afirma que o programa está incentivando os jovens a continuarem os estudos, segundo ele há muita pressão e os jovens estavam abandonando a escola. Porém traz observações parecidas com as dos colegas de que o programa é falho e às vezes, mesmo ele comparecendo a escola, não recebe o valor.

Vitor, que também participa do programa, afirma que foi positivo, porque, depois que começou a receber o pé de meia, ele entendeu que precisa se esforçar mais para alcançar algo.

Já Rogério afirma que o programa é injusto, o jovem diz que gostaria de receber, mas que por conta das regras do programa não se encaixa para ser beneficiário.

Analisando os relatos, é possível notar semelhanças entre as narrativas apresentadas pelos jovens. Além de afirmarem a importância do programa para a permanência na escola, há um olhar deles para possíveis tensionamentos ocasionados pelas regras do programa e uma atenção ao valor concedido. Pensando que a remuneração para um jovem aprendiz pode variar entre setecentos e trinta reais a mil reais, de fato o valor de duzentos reais não parece atrativo para um jovem que está dentro do mercado de trabalho. As narrativas críticas dos jovens participantes não anulam a necessidade do programa, mas trazem um enfoque central: a renda.

É importante lembrar que 6,4 milhões de jovens estão na rede pública de ensino, um percentual de 83,6%, segundo o Censo. Em 2023, a pesquisa “Juventudes Fora da Escola”, realizada pela Fundação Roberto Marinho, apontou que 9,8 milhões de jovens adolescentes não estavam estudando, um dado alarmante em relação à permanência no ensino médio.

Contudo, a partir da análise das entrevistas realizadas para esta dissertação, observam-se outras questões quando o assunto é permanência escolar. Assim, a permanência e o desempenho escolar passam a ser observadas pelo viés da disciplina, o que mostra ser necessário pensar nessas nuances ao observar o foco do programa.

O Pé de Meia foi pensado como algo atrativo para a permanência e o desempenho escolar, sendo um novo marco para refletirmos acerca dos caminhos no NEM, porém surgem alguns questionamentos: para qual jovem está sendo direcionado o programa? Quais outros fatores afetam a permanência e o desempenho escolar? E quais as realidades dos jovens que optam por abandonar a escola?

Considerações Finais

Esta pesquisa entende que o PEI aprofunda as desigualdades já existentes e que o trabalho ainda é uma realidade para jovens de periferia (Repu, 2021; 2022; 2023 e 2024). Através das pesquisas anteriores e das observações realizadas no campo, foi possível constatar que os jovens periféricos que participaram da pesquisa não renunciaram à entrada no mundo do trabalho, contudo, agora, entram nesse mercado exercendo um trabalho informal e precarizado.

Os dados construídos durante a pesquisa e a análise metodológica demonstram que a realidade desigual ainda persiste para os jovens das camadas populares (Corrochano, 2014). A partir de uma análise das trajetórias narradas pelos jovens, a pesquisa construiu dados parciais acerca da relação entre trabalho e estudo, dados que demonstraram uma realidade de ingresso em trabalhos precários e informais (Oliveira e Corrochano, 2024).

Partindo de diferentes autores e pesquisas, François Dubet (1994, 1998, 2004), Sposito (2005, 2014, 2018), Dayrell (2003, 2007, 2014), Corrochano (2008, 2014, 2016, 2017, 2020, 2024), Corti (2015, 2016), Jacomini (2021, 2022), Groppo (2017) e Castro e Macedo (2019), Toledo (2022), D'Andrea, Tiaraju Pablo (2013), Ciarlariello (2023, Ginzel (2023), Tarabola (2015), Behring, Fiúza e Souza (2020), Le Breton (2017), Falcão (2014) buscou-se realizar uma análise teórica e para a fundamentação da concepção de juventude, trabalho, periferia e ensino médio. Entendendo a adolescência como etapa inicial da juventude e compreendendo a juventude como heterogênea e sem um “fim” determinado (Dayrell, 2003).

Os relatos os jovens adolescentes entrevistados trouxeram diferentes nuances, contudo muitas semelhanças, a saber: a escola como perda de tempo, o período integral como empecilho, intermitência entre períodos dentro da escola e períodos distante, precarização do mercado de trabalho, o ingresso no mercado de trabalho como uma responsabilidade e o pé-de-meia como uma política pouco eficaz. As demandas exacerbadas e a exaustão dos professores foram reconhecidas e apontadas pelos alunos, também se observaram tensões nas relações entre educadores e educandos.

Porém as narrativas dos entrevistados também enfatizaram a importância do ambiente escolar, a visão da educação como necessária, persistência pela permanência escolar, reconhecimento do papel dos professores e o ensino médio

como um marco importante, há ainda o reconhecimento da necessidade da continuação dos estudos e afirmação da importância de políticas como o Pé-de-meia.

O Pé-de-Meia, política de permanência escolar, apresenta desdobramentos positivos e negativos. Contudo, ao se analisarem as trajetórias dos jovens entrevistados, mostrou-se pouco eficaz para evitar o ingresso no mundo do trabalho, embora se revele positiva para aqueles que, por vezes, não possuem sequer a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Assim, considera-se que os dados demonstraram que os jovens entrevistados possuem uma experiência alinhada com o mundo do trabalho, pontuando experiências ligadas ao ingresso precoce no mundo do trabalho e a experiência do trabalho infantil, embora esse fato não se realize para todos os interlocutores.

O ingresso no mercado de trabalho formalizado, por meio do Jovem Aprendiz, só aconteceu para um dos nove jovens, o que questiona a efetividade do programa na carga horária escolar atual. Além disso, apresenta dados que sinalizam o trabalho ligado à informalidade.

Os dados construídos também demonstraram experiências precarizadas no trabalho, relacionadas ao excesso de funções dadas aos jovens e a experiência de exercer diversas ocupações remuneradas. Além disso, na maioria dos casos, houve amplo apoio familiar para que os jovens trabalhassem, inclusive exercendo funções junto aos familiares, o que suscitou muitos questionamentos em relação ao conflito ocasionado mais tarde entre prioridade escola versus trabalho.

A família também aparece nas narrativas como necessária para a permanência escolar, em especial as mães, que são citadas constantemente nos relatos dos interlocutores como figuras que não permitem que eles evadam ou abandonem a escola.

A pesquisa também identificou precariedade na valorização do trabalho da equipe escolar, com o destaque para a ausência de possibilidades de trabalho digno para os educadores ocasionando adoecimento. Além disso, destaca-se a resiliência e persistência da equipe gestora e dos docentes em acreditar no novo modelo e na potencialidade da educação.

Também observou-se um conflito geracional, não se trata somente de uma questão hierárquica ligada ao ambiente escolar, mas sim de uma disputa por novas

maneiras de enxergar a sociedade e as relações que são conflitantes com as ideias que tínhamos no passado.

As experiências escolares dos jovens são diversas, alguns possuem idas e vindas, com sinalizações de abandono, outros permanecem indo à escola, mesmo que a maioria tenha afirmado que já pensou em pedir transferência para o ensino regular, o que evidencia lacunas relacionadas ao PEI e às novas cargas horárias ofertadas aos jovens.

Dessa forma, a pesquisa alcançou os objetivos gerais, que eram; registrar, acompanhar, analisar e compreender a relação entre trabalho e estudos para os alunos dentro do PEI. Além disso, foi possível também atingir os objetivos específicos: analisar, identificar e registrar as trajetórias de dez jovens estudantes, sendo eles do 1ª, 2ª ou 3ª do Ensino Médio, alunos de uma escola PEI na periferia de Itapecerica da Serra; compreender as mudanças vivenciadas pelos alunos a partir da implantação do PEI; compreender a correlação, do ponto de vista qualitativo, entre abandono e evasão escolar com a entrada no mercado de trabalho.

Esta pesquisa apresentou as experiências de nove dos dez jovens que eram previstos no projeto, conseguiu captar e compreender as mudanças vivenciadas pelos jovens após o NEM e o PEI e, com isso, constatou, durante o processo de pesquisa, que não há uma evasão evidenciada, mas maiores ciclos de pequenos abandonos, idas e vindas escolares, o que indica que há uma correlação com a vontade de ingressar no mercado de trabalho. Entretanto há também outras questões relacionadas à rejeição do modelo PEI, das disciplinas ofertadas e uma sensação de cansaço relatada pelos jovens que podem justificar as ausências constantes.

A pesquisa contribui para repensar as articulações das políticas de educação e de trabalho para jovens adolescentes após o novo ensino médio e o PEI, além de oferecer reflexões sobre políticas como o Jovem Aprendiz, levando em consideração a nova realidade de ensino. Vale destacar também que esta pesquisa demonstrou que os jovens periféricos acreditam na educação e na escola.

Por fim, a pesquisa contribui para a análise do ensino médio, em especial acerca de estudantes que, por diversas motivações, decidem combinar o estudo e o trabalho. Uma combinação que já trazia tensões durante a vigência regular e que após a implementação do Programa de Ensino Integral se intensificaram.

Assim, este trabalho traz alguns questionamentos que podem ser importantes para futuros estudos: os dados sobre a diminuição de jovens que possuem uma ocupação remunerada também não interage com os próprios jovens não enxergarem seus postos de ocupação como um trabalho?; O PEI direciona os jovens para o trabalho informal?; Políticas públicas como o Pé-de-meia realmente podem retirar o jovem do mercado de trabalho e quais são as reais contribuições para jovens periféricos em suas diferentes experiências?

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; CORROCHANO, Maria Carla. **Juventude, educação e trabalho decente**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, s.d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/879338723/Artigo-Corrochano-e-Abramo-Juventude-Educacao-e-Trabalho-decente>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ABRAMO, Helena Wendel; CORROCHANO, Maria Carla; VENTURI, Gustavo. **Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, s.d. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318250439_Juventude_educacao_e_trabalho_decente_a_construcao_de_uma_agenda. Acesso em: 30 jan. 2026.

ABRAMO, H. W.; Venturi, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 523–542, set./dez. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 1ª ed. Companhia das Letras, 2015.

AGÊNCIA IBGE. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. **Estatísticas Sociais**, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Atlas das Juventudes: evidências para a transformação**. São Paulo: Em Movimento; Pacto das Juventudes pelos ODS; FGV Social, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/06/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-COMPLETO-1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 34, p. 19–40, jul. 2015.

ARAÚJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos**. Santiago: LOM Ediciones, 2012. 2 v.

BEHRING, Elaine Rossetti; FIUZA, Juliana; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. **Unidade 4-B: trabalho, política social e educação**. Rio de Janeiro: s.n., s.d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/734454587/UNIDADE-4-B-Elaine-Behring-Juliana-Fiuza-e-Giselle-Souza>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BERNARDO, Jéssica. Tarcísio anuncia expansão do ensino técnico em escolas estaduais. **Jornal Metrôpoles**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/tarcisio-anuncia-expansao-do-ensino-tecnico-a-escolas-regulares-em-sp>. Acesso em: 26 dez. 2025.

BERNARDO, Jéssica. Ensino noturno: número de turmas para adultos despenca 67% em 10 anos. **Jornal Metrôpoles**. 4 nov. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/ensino-noturno-numero-de-turmas-para-adultos-despenca-67-em-10-anos>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BERNARDO, Jéssica. “Diploma tem cada vez menos relevância”, diz Tarcísio sobre educação. **Jornal Metrôpoles**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/educacao-em-sp-diploma-tem-cada-vez-menos-relevancia-diz-tarcisio>. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a Reforma do Ensino Médio. Brasília, 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASLOCAL. Mapa de Itapecerica da Serra. Disponível em: <https://brasilocal.com/sao-paulo/itapecerica-da-serra/itapecerica-da-serra/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez. Juventudes, escola e trabalho: permanências e mudanças. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 227–246, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vxyVPzrxMJWSvBW7S4hxFwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: BRASIL. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde; Fundação Oswaldo Cruz, 2008. p. 29–44.

CARVALHO, Marília Pinto de; ARTES, Amélia Cristina Abreu. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 41–74, jan./jun. 2010.

CASTRO, Elisa Guarana de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças / Statute of the Child and Adolescent and Youth Statute: Interfaces, complementarity, challenges and differences. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1214–1238, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/40670>. Acesso em: 20 jan. 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55996>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CORTI, Ana Paula; CORROCHANO, Maria C.; SILVA, João A. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 37, n. 137, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167337>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo**. 2008. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Laís Wendel. **Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda**. Linhas Críticas, Brasília, v. 22, n. 47, p. 110-129, jan./abr. 2016.

CORROCHANO, Maria Carla. Juventude, trabalho e escola: sentidos e desafios contemporâneos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 995–1012, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwbrNGVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões e limites**. São Paulo, s.d. Disponível em: https://www.academia.edu/113527886/O_trabalho_juvenil_na_agenda_pública_brasileira_avanços_tensões_limites. Acesso em: 30 jan. 2026.

CRIOLO; KLEBER G.; RODRIGO C.; DANIEL T.; MARCELO C. **Duas de Cinco**. In: CRIOLO. Convoque seu Buda. São Paulo: Oloko Records, 2014. 1 CD.

D’ANDREA, Tiaraju Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-18062013-095304/>. Acesso em: 8 set. 2025.

SEBRAE. Município de São Paulo. **Observatório Sebrae**. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/sao-paulo-3550308>. Acesso em: 8 set. 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude, escola e trabalho: tensões e desafios. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 27, n. 71, p. 5–28, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização**. Contemporaneidade e Educação, São Paulo, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998. Disponível em: <http://ensinosociologia.milharal.org/files/2022/04/Dubet-Francois-formacao-individuos-desinstitucionalizacao.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERRAROTTO, Luana. **As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e36707, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36707>. Acesso em 20 jan. 2026.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAMOS, Mozart Neves. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho docente. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 165–186, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7795>. Acesso em: 26 dez. 2025.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Juventudes fora da escola: sem concluir a educação básica**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/juventudes-fora-da-escola>. Acesso em: 8 set. 2025.

GINZEL, Flávia. **A insurgência da crítica e a crítica da insurgência – resistência e desafios pós-ocupações secundaristas**. 2024. 226f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-27052024-075010/publico/FLAVIA_GINZEL_rev.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

G1 Campinas e Região. **SEM UNIFORMES e em clima de adaptação, programa de escolas cívico-militares inicia em 6 colégios da região de Campinas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2026/02/02/sem-uniformes-e-em-cli>

ma-de-adaptacao-programa-de-escolas-civico-militares-inicia-em-6-colegios-da-regiao-de-campinas.shtml
 .Acesso em: 5 jan. 2026.

HELENA, Wendel Abramo; BRANCO, Patrícia. (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Itapequerica da Serra (SP): **Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/itapequerica-da-serra/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2026.

JACOMINI, M. A., Girotto, E. D., Barbosa, A. & Stoco, S. (2021). **Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6465> . Acesso em: 30 jan. 2026.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 20 jan. 2026.

KASSOUF, Ana Lúcia. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 323–350, maio/ago. 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut; FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio no discurso da qualidade e da flexibilização. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 24, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>. Acesso em: 26 dez. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Geraldo. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 31–48, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27996>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017. Capítulos 1 e 2, p. 19–24; 35–58.

MAGALHÃES, Guilherme. Pejotização: entenda o que é e como afeta os trabalhadores. **Jusbrasil**, 28 fev. 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/pejotizacao-entenda-o-que-e-e-como-afeta-os-trabalhadores/2180094778>. Acesso em: 8 set. 2025.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARTUCCELLI, Danilo. “**Individuo, individuación e individualismo en América Latina**”, in A. Oberti, F. Rodríguez, Cl. Bacci (comps.), *Coordenadas contemporáneas de la sociología: tiempo, cuerpos, saberes*, Buenos Aires, Carrera de Sociología (UBA) – Ediciones Imago Mundi, 2016, pp. 57-72.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em 20 jan. 2026.

MENEZES; SANTOS. Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012–2022). **Tempo Social**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 137–160, 2023.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://www.academia.edu/110240500/Neoliberalismo escolar e processos de subjetiva%C3%A7%C3%A3o como a educa%C3%A7%C3%A3o inovadora opera](https://www.academia.edu/110240500/Neoliberalismo_escolar_e_processos_de_subjetiva%C3%A7%C3%A3o_como_a_educac%C3%A7%C3%A3o_inovadora_opera). Acesso em: 20 jan. 2026.

FALCÃO, N. M. **É pesado, mas vou levando: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. “**Literatura marginal**”: os escritores da periferia entram em cena. 2006. 211f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAKANO, Marilena, ALMEIDA Elmir de . **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho**. *Educação & Sociedade* [en línea]. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704021>. Acesso em: 30 jan. 2026.

NUNES, Juliana. Taxa média de desemprego cai para 6,6% em 2024, menor patamar da história, diz IBGE. **Portal G1**, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2025/01/31/taxa-media-de-desemprego-cai-para-66percent-em-2024-menor-patamar-da-historia-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 8 set. 2025.

SEBRAE, Número de MEIs em SP cresceu 18,6% ao ano desde 2019. 25 maio 2023. **Agência Sebrae**. Disponível em:

<https://sp.agenciasebrae.com.br/dados/numero-de-meis-em-sp-cresceu-186-ao-ano-desde-2019/>. Acesso em: 8 set. 2025.

OLIVEIRA, C. D.; CORROCHANO, M. C. Entre a autonomia e o controle: percepções de jovens entregadores ciclistas sobre o trabalho em plataformas digitais. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 22, n. 49, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62932>. Acesso em: 1 out. 2025.

OLIVEIRA, R. P. A reforma do ensino médio como instrumento de governamentalidade neoliberal. **Revista Internacional de Educação Pública**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/174>. Acesso em: 26 dez. 2025.

PAPARELLI, Renata. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-17112010-141417/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PONTES, Heloisa; WELLER, Wivian. Experiência escolar no ensino médio noturno. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10374, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10374>. Acesso em: 17 jun. 2024.

RACIONAIS MC'S. **A vida é desafio**. In: RACIONAIS MC'S. Nada como um dia após o outro dia, v. 1 & 2. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 2 CDs. Faixa musical.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. **Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de ensino médio nas redes estaduais de ensino no Brasil (2008–2020)**. Nota técnica. São Paulo, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 17 ago. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. **Nota técnica sobre o Programa Ensino Integral (PEI)**. 2. ed. São Paulo, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 17 ago. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. **Novo Ensino Médio e desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo**. Nota técnica. São Paulo, 2 jun. 2022. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 17 ago. 2023.

REPU; GEPUD. Redução das Ciências Humanas no currículo da rede paulista. São Paulo, s.d. Disponível em: <https://www.gepud.com.br/pdf/Redução%20das%20Ciências%20Humanas%20no%20currículo%20da%20rede%20paulista.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. **Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios**. Revista de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay, v. 31, n. 42, p. 107-126, 2018. DOI: 10.26489/rvs.v31i42.5. Disponível em:

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17983/1/RCS_Ribeiro_Macedo_2018n42.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

RODRIGUES, Marina C. C. **Caminhos para o abandono escolar**. 2023. 470f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2023.tde-19052023-154548>. Acesso em: 20 maio 2024.

RODRIGUES, Maria Cristina; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Gestão democrática e supervisão escolar na rede municipal de educação de São Paulo**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 65, p. 1-20, e23584, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.23584>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAMPAIO, Sérgio. **Roda morta**. In: SAMPAIO, Sérgio. Cruel. Rio de Janeiro: Saravá Discos, 2006. 1 CD. Faixa musical.

SANTOS, J. R.; LIMA, K. R. The reform of high school: a threat to integrated education? **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/12216>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.191**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Programa Ensino Integral – Regulamento**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Regulamento_PEI_1ed_2023_v3_final-1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Programa Ensino Integral – Documento Orientador**. São Paulo: EFAPÉ, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2024/03/Programa-Ensino-Integral.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Provão Paulista. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista/>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sala do Futuro: plataforma digital de acompanhamento da vida escolar.** São Paulo: SEDUC-SP, s.d. Disponível em: <https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Material Digital: recursos pedagógicos digitais da rede estadual.** São Paulo: SEDUC-SP, s.d. Disponível em: <https://sites.google.com/prof.educacao.sp.gov.br/anos-iniciais/material-digital>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Prova Paulista: avaliação digital da rede estadual de ensino.** São Paulo: SEDUC-SP, s.d. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-08340/pt-br>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Leia SP: plataforma digital de leitura e literacia.** São Paulo: SEDUC-SP, s.d. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07764/pt-br>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 39**, de 3 de junho de 2024. Dispõe sobre a instituição da Olimpíada de Redação do Estado de São Paulo, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP e dá providências correlatas Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 4 jun. 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-39-de-03-06-2024-dispoe-sobre-a-instituicao-da-olimpiada-de-redacao-do-estado-de-sao-paulo-no-ambito-da-secretaria-da-educacao-do-estado-de-sao-paulo-seduc-sp-e-da-providencias/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Regulamento da Olimpíada de Redação São Paulo (REDASP).** São Paulo: SEDUC-SP, 2024. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/artigos-de-base-de-conhecimento/~knowledgebase/article/SED-07930/pt-br>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Tutorial: Sala do Futuro – Olimpíada de Redação (REDASP).** São Paulo: SEDUC-SP, 2024. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/artigos-de-base-de-conhecimento/tutoriais/~knowledgebase/article/SED-08160/pt-br>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Educação de SP anuncia medalhistas da 1ª Olimpíada de Redação das escolas estaduais.** São Paulo: SEDUC-SP, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-anuncia-medalhistas-da-1a-olimpia-da-de-redacao-das-escolas-estaduais/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Três em cada 5 mães de alunos da rede estadual participam ativamente da vida escolar dos filhos.** São Paulo, 09 maio 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/tres-em-cada-5-maes-de-alunos-da-rede-estadual-p-articipam-ativamente-da-vida-escolar-dos-filhos/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Seduc-SP: inovação tecnológica na educação básica — apoio por inteligência artificial, plataformas de apoio e integração de ferramentas digitais.** São Paulo, 20 maio 2025. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ia-vai-apoiar-alunos-e-professores-na-correcao-de-t-arefas-em-sp>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Regina. A reforma do ensino médio e as desigualdades educacionais. **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, v. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/73475>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SILVA, Maria Regina; SOUSA, Sandra Zákia. Ensino médio no Brasil: desigualdades e desafios da universalização. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 10, n. 23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7376>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SILVA, Viliane Lima da. **Condições de trabalho, presenteísmo e absenteísmo em professores da rede pública.** 2017. 146f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.6.2017.tde-19072017-154953>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUZA, Artur Gomes de et al. O adoecimento do professor da educação básica no Brasil. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUZA, Artur. TCE-SP suspende edital para processo seletivo de monitores do programa de escolas cívico-militares do governo Tarcísio. **O Globo**, São Paulo, 3 set. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2025/09/03/tce-sp-suspende-programa-de-escolas-civico-militares-do-governo-tarcisio.ghtml>. Acesso em: 8 set. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. Tradução . São Paulo: Instituto Cidadania/Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude e ensino médio.** São Paulo: Ação Educativa, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/843462882/Livro-Completo-Juventude-e-Ensino-Medio-2014>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. e170308, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201712170308. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201712170308>. Acesso em: 20 jan. 2026.

TARABOLA, Felipe S. **Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TOLEDO, Cinthia Torres. **Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TOLEDO, Cinthia Torres. **Da frente ao fundão da sala de aula**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-17052022-141105/>. Acesso em: 06 fev. 2026

TOMMASI, Livia; Corrochano, Maria Carla. Do qualificar ao empreender. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.021>.

UNICEF. UNICEF alerta que 3,5 milhões de estudantes brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola em 2018. **Comunicado de imprensa**, 31 out. 2019. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-que-3-5-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-escola-em-2018>.

Acesso em: 17 ago. 2023.

ANEXOS

Anexo A:

Políticas públicas nacionais (leis, decretos e atos constitucionais):

ANO	TIPO	DETALHAMENTO
2014 - 2024	Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos.
2015	BNCC	Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica.
2016	Portaria 1.145	Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.
2016	MedioTec	Uma ação do Programa Pronatec, que passa a ofertar vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, de forma concomitante, para os estudantes matriculados no ensino médio regular em escolas públicas, permitindo obter duas certificações.
2017	Lei nº 13.415	Instituída a Política de Fomento à

		Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos.
2017	Decreto nº 9.204	Lançado o Programa Educação Conectada, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.
2017	Portaria 1.570	Homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2018	Portaria nº 331	Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a finalidade de apoiar Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC. A base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Em 14 de dezembro de 2018, é homologado o documento da BNCC para a etapa do ensino

		médio.
2019	Decreto nº 10.004	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que prevê a implementação de 216 colégios até 2023. O objetivo é promover a melhoria na qualidade da educação básica.
2019	Programa Caminhos Novos	Tem como meta aumentar em 80% o número de matrículas em cursos profissionais e tecnológicos focados nas demandas do mercado e nas profissões do futuro para gerar mais capacitação, emprego e renda. É dividido em três eixos: Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; e Inovar para crescer.
2019	Medida Provisória nº 895	Criação da ID Estudantil. A carteirinha que dá direito à meia-entrada para estudantes em espetáculos artístico-culturais e esportivos. A emissão passa a ser feita por meio de aplicativo de celular, de graça. O download do app 'ID Estudantil' está disponível na Apple Store e Google Play, na loja virtual do Governo do Brasil.
2020	Lei Nº 14.040	A lei estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública
2021	Lei nº 14.218	A lei permitiu a adoção de

		medidas como a flexibilização da carga horária e a possibilidade de ensino a distância.
2024	Lei 14.945/2024	Estabelece a Política Nacional de Ensino Médio.

ANEXO B:**Políticas públicas estaduais de educação nos últimos 10 anos:**

ANO	TIPO	DETALHAMENTO
2015	Decreto nº 61.692	Revoga o Decreto nº 61.672, de 2015
2015	Decreto nº 61.241	Dispõe sobre a criação de unidade escolar indígena na Secretaria da Educação e dá providências correlatas.
2016	Lei nº 16.279	Plano Estadual de Educação. Instituído com 21 metas para a educação básica, ensino superior e profissional nos próximos 10 anos. Destaca-se a criação de um plano de carreira para docentes e a universalização da alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental.
2016	Decreto nº 62.294	Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de termos de colaboração, com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, selecionadas por chamamento público ou

		previamente credenciadas pela Pasta, com o objetivo de promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas
2018	Decreto nº 63.303	Dispõe sobre a criação de Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs, na Secretaria de Educação e dá providências correlatas.
2018	Decreto nº 63.456	Regulamenta a Política Estadual de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007, institui a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental e dá providências correlatas.
2019	Lei nº 16.954	Institui o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - CACS/FUNDEB
2019	Decreto nº 64.308	Dispõe sobre os convênios formados até 31 de dezembro de 2014, pela Secretaria da Educação, no âmbito dos Programas "Ação Cooperativa

		Estado-Município para Construções Escolares" e "Ação Educacional Estado / Município / Educação Infantil", previstos, respectivamente, nos Decretos nº 36.546, de 15 de março de 1993, e nº 57.367, de 26 de setembro de 2011, e dá providências correlatas.
2019	Lei nº 17.171	Determina que todas as escolas públicas do ensino fundamental e médio do Estado apresentem aos seus alunos, ao menos uma vez no ano letivo, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - Proerd, e fxa outras providências.
2021	Lei nº 17.337	Dispõe sobre a capacitação escolar de crianças e adolescentes para identificação e prevenção de situações de violência intrafamiliar e abuso sexual e dá outras providências.
2021	Lei nº 17.366	Altera a Lei nº 16.954, de 19 de março de 2019, que instituiu o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - CACS/FUNDEB, compatibilizando-a com a Lei federal nº 14.113, de

		25 de dezembro de 2020, e dá outras providências.
2021	Decreto nº 65.801	Regulamenta, no âmbito do Estado São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá providências correlatas.
2021	Decreto nº 66.013	Autoriza o Fundo Social de São Paulo a representar o Estado na celebração de convênios com Municípios paulistas, por intermédio dos respectivos Fundos Sociais, visando à realização de cursos no âmbito do Programa Escola de Qualificação Profissional.
2021	Decreto nº 66.352	Regulamenta, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, a Lei nº 17.149, de 13 de setembro de 2019, que institui o Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista - PDDE Paulista, define suas finalidades, diretrizes e estabelece outras providências.
2022	Decreto nº 67.345	Autoriza o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS a celebrar Acordos de Cooperação com as Associações de Pais e Mestres - APM das

		Escolas Técnicas Estaduais - ETEC, visando a fomentar os objetivos educacionais nas Unidades de Ensino que especifica.
2023	Decreto nº 67.635	Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
2023	Lei nº 17.743	Dispõe sobre a criação do Programa Jovem Paulista que promove fundamentos de finanças e empreendedorismo no âmbito das Escolas do Ensino Médio Estaduais vinculadas à Secretaria da Educação.
2023	Decreto nº 67.941	Institui o Provão Paulista Seriado, no âmbito do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, e dá providências correlatas.
2023	Decreto nº 68.052	Dispõe sobre a gratuidade no sistema metropolitano de transportes públicos de passageiros das Regiões Metropolitanas do Estado de São Paulo nas datas de 5 e 12 de novembro de 2023.
2023	Decreto nº 68.189	Institui o Programa Educação Profissional Paulista e dá providências correlatas.
2024	Decreto nº 68.335	Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP e dá providências correlatas.
2024	Lei nº 18.028	Institui o Programa

		Estágio SP, de incentivo à concessão de estágio, aprendizagem profissional e monitoria para estudantes do Ensino Médio da Rede Pública estadual, visando a formação técnica e acadêmica, e dá outras providências.
2024	Decreto nº 68.935	Regulamenta a Lei nº 18.028, de 10 de setembro de 2024, que institui o Programa Estágio SP, de incentivo à concessão de estágio, aprendizagem profissional e monitoria para estudantes do Ensino Médio da Rede Pública estadual, visando a formação técnica e acadêmica, e dá outras providências.
2024	Decreto nº 69.019	Dispõe sobre a gratuidade no sistema metropolitano de transportes públicos de passageiros das Regiões Metropolitanas do Estado de São Paulo nas datas de 3 e 10 de novembro de 2024.
2024	Decreto nº 68.699	Dispõe sobre a criação do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA de Itapeceira da Serra, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
2025	Decreto nº 69.581	Regulamenta o artigo 12 da Lei n.º 12.780, de 30 de novembro de 2007, que institui a Política Estadual de

		Educação Ambiental.
--	--	---------------------

ANEXO C:**Políticas públicas de Emprego e Trabalho nos últimos 10 anos:**

ANO	TIPO	DETALHAMENTO
2015	Lei nº 16.079	Cria o Programa de Qualificação Profissional e de Transferência de Renda "VIA RÁPIDA", nas modalidades "VIA RÁPIDA EMPREGO", "VIA RÁPIDA 18", "VIA RÁPIDA EXPRESSO" e "VIA RÁPIDA ECONÔMICO", e dá providências correlatas.
2017	Decreto nº 62.624	Institui, junto à Secretaria de Desenvolvimento Social, a Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Trabalhador Adolescente e dá providências correlatas.
2020	Decreto nº 65.176	Dispõe sobre o Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica NOVOTEC e dá providências correlatas.
2023	Decreto nº 67.660	Institui, sob a coordenação da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, o Programa "Jovem Aprendiz Paulista" e dá providências correlatas.

2025	Decreto nº 69.595	Altera o Decreto nº 62.624, de 8 de junho de 2017, que institui, junto à Secretaria de Desenvolvimento Social, a Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Trabalhador Adolescente e dá providências correlatas.
------	-------------------	---

ANEXO D:**Projetos e Programas voltados à educação no nível médio no Estado de São Paulo:**

TIPO	DETALHAMENTO
Programa Conecta Educação	Investimento de R\$ 1,5 bilhão em tecnologia para as escolas estaduais, incluindo a compra de notebooks, desktops, Wi-Fi, estabilizadores e TVs, visando melhorar a conectividade nas 5.100 escolas da rede estadual.
Programa Escolas Mais Inclusivas	Lançado como projeto piloto em 75 escolas estaduais, com investimento de R\$ 1 milhão, para promover a inclusão de alunos com deficiência, oferecendo projetos pedagógicos e acessibilidade.
Programa Escola + Bonita	Visa melhorar a infraestrutura das unidades escolares da rede estadual, incluindo obras, reformas, manutenção e pintura, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).
Programa Dignidade Íntima	Disponibiliza produtos de higiene menstrual em todas as unidades escolares da rede estadual e promove a formação dos profissionais da escola e estudantes sobre pobreza menstrual e saúde da mulher.
Programa Expansão de PEI (Programa	Visa promover a melhoria na

de Ensino Integral)	aprendizagem por meio de um modelo pedagógico e de gestão inovador, oferecendo escolas em dois formatos: 7 e 9 horas.
Programa Sala do Futuro	Pacote de ferramentas digitais, incluindo o Diário de Classe e a Prova Paulista, para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar.
Programa Centro de Mídias SP	Oferece aos alunos uma educação mediada por tecnologia de forma inovadora, reconhecida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como uma das seis melhores iniciativas inovadoras em tempos de pandemia.
Programa Conviva SP	Ações integradas para a melhoria do clima escolar em prol da aprendizagem, promovendo um ambiente mais colaborativo e produtivo nas escolas.
Programa Diário de Classe	Aplicativo para acompanhar a frequência dos estudantes e reduzir a evasão escolar, facilitando a gestão escolar e o acompanhamento do desempenho dos alunos.

ANEXO E:

Projetos a serem desenvolvidos junto à escola:

Após as conversas exploratórias e as entrevistas, observou-se incômodos em comum, educadores e educandos apresentam desconfortos com o ambiente escolar na maneira como ele se apresenta atualmente. Especialmente depois da aula sobre poesias, em um diálogo particular com a professora Jojo, decidimos começar um projeto de forma conjunta na escola *Aondê*.

Apresento então como forma de agradecimento a escola e aos estudantes entrevistados duas possibilidades de projetos pilotos a serem desenvolvidos, sendo eles; 1. *Unindo as palavras* - Sarau a ser desenvolvido na escola para incentivar a escrita e o contato literário dos alunos, a partir de suas próprias composições. 2. *Se sair daqui... ferrou?* Projeto que irei desenvolver com um grupo de alunos sobre caminhos para o futuro, a partir dos desafios que se apresentaram na pesquisa e da preocupação dos docentes em relação a continuidade dos estudantes para o vestibular.

PROJETO 1

Título – Unindo as palavras

Justificativa –

A justificativa do projeto e suas relevâncias estão ligadas às experiências do campo de pesquisa, durante uma aula concedida aos jovens foi possível perceber que a arte pode ser um mecanismo de aproximação com a escola e ressignificação da experiência escolar no território. O ato de escrever e criar uma narrativa própria incentiva a escrita, auxilia os jovens no processo de autoconfiança na escrita e na oralidade e aprofunda o contato com diferentes literaturas.

Público-alvo: estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Objetivos:

1. Gerais: incentivar a escrita.
2. Específicos: aprofundar o contato literário, gerar compreensão da importância das narrativas pessoais dos estudantes e desenvolver uma educação significativa para os estudantes do território.

Cronograma –

Março	Primeiro contato com os estudantes e compreensão de como eles gostariam que fosse reajustado o projeto. Reajustes e curadoria junto à professora Jojo. Abertura de inscrições para os estudantes interessados.
Abril	Início das sugestões de leituras de escritores periféricos e escritores clássicos da literatura brasileira. Início da organização coletiva do Sarau. Roda de conversa sobre os textos sugeridos. Pedido para os jovens escreverem suas poesias até o final de maio.

Maio	Roda de conversa sobre como a literatura dialoga com a realidade dos jovens. Primeiro recolhimento das poesias escritas pelos jovens. Inscrição dos jovens para o Sarau.
Junho	Primeiro Sarau Unindo as Palavras com a participação dos jovens.

PROJETO 2

Título – “*Se sair daqui... ferrou?*” Entre desafios e caminhos para o futuro

Justificativa –

Durante a pesquisa, observou-se que os jovens possuíam desafios concretos mediante a experiência de conciliação entre estudo e trabalho, o que suscita a necessidade de ambientes seguros em que eles possam compartilhar os inúmeros significados do trabalho e as possibilidades de planejarem seus sonhos e planos para o futuro. Compreendendo os desafios territoriais e a importância da educação.

Público-alvo: estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio que trabalham e estudam. Com possibilidade de ampliação para outros grupos e recortes, caso haja demanda.

Número máximo de participantes por semestre: 30 (não sendo fator excludente para participar do passeio). Priorização dos estudantes do 3º ano do ensino médio.

Objetivos –

1. Gerais: aprofundar a percepção dos jovens de caminhos para o futuro.
2. Específicos: gerar um ambiente seguro para compreensão dos desafios para o futuro, compreender os significados do trabalho e sua importância e auxiliar os jovens no planejamento para o futuro, incentivando a continuação dos estudos.

Cronograma –

Março	Primeiro contato com os estudantes e compreensão de como eles gostariam que fosse reajustado o projeto. Reajustes e curadoria. Abertura de inscrições para os estudantes interessados.
Abril	Primeira roda de conversa. Aplicação de questionário para os jovens participantes para compreender seus atuais desafios. Curadoria para realização de convites e visitas externas à escola. Roda de conversa sobre as universidades, formas de ingresso e datas de inscrição nos vestibulares.
Maio	Roda de conversa sobre o que são os cursinhos populares. Visita à USP com a professora Jojo. Conversa com Nego Rafa do Quilombo Guarani sobre “O que nos aguarda no futuro?”
Junho	Desenho do que cada um dos jovens planeja para o futuro. Acompanhamento a partir dos desenhos produzidos para construir possibilidades para que eles realizem seus planos. Direcionamento para cursinhos populares.