

Eu Não Queria Estar Aqui: juventude, ensino médio e deslocamento

Elodia Honse Lebourg¹
Rosa Maria da Exaltação Coutrim¹

¹Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto/MG – Brasil

RESUMO – *Eu Não Queria Estar Aqui: juventude, ensino médio e deslocamento*¹. O ingresso no ensino médio significa, para muitos estudantes, um momento importante para o processo de constituição de suas identidades. Este artigo é fruto de um estudo que buscou compreender como jovens de um pequeno distrito que passaram a se deslocar diariamente para a sede do município para cursar o ensino médio perceberam esse processo de transição. Para a pesquisa, foram ouvidos oito jovens, e seus depoimentos foram analisados por meio de perfis de configuração. Constatou-se que, para eles, assim como para outros na mesma situação, o ingresso no ensino médio é um momento delicado de transição que, além da mudança de escola, exige alterações em suas rotinas, interfere em suas relações com o espaço e em seus laços de sociabilidade.

Palavras-chave: **Juventude. Ensino Médio. Escola.**

ABSTRACT – *I Didn't Want to Be Here: youth, high school education and displacement.* Entering the high school means, for many students, an important moment for the establishment of their identity. This article is the result of a study that sought to understand how young people from a small district that started to travel daily to the municipal center to study at the High School realized this transition process. Eight young people were heard, and their statements were analyzed using configuration profiles. It was found that, for them, as well as for others in the same situation, entering the High School is a delicate moment of transition that, besides the change of school, requires changes in their routines and interfere in their relations with the space and their sociability ties.

Keywords: **Youth. High School. School.**

Introdução

O termo juventude tem se referido, na contemporaneidade, a uma categoria de análise sociocultural formada por sujeitos de ambos os sexos e de diferentes classes sociais e origens étnico-raciais, mas que possuem determinadas características em comum, e para a qual se destinam políticas públicas específicas.

Tal período relaciona-se a um amplo processo de constituição de identidades, cujas especificidades marcam a vida de cada indivíduo. A juventude é constituída por sujeitos sociais, e a construção de suas identidades relaciona-se à forma como desenvolvem seu próprio modo de ser jovens (Dayrell, 2003). As dimensões de diversidade e de múltiplas identidades são intrínsecas ao termo juventude, uma vez que, mesmo que os jovens recebam influências comuns, não existe um que seja igual ao outro. Suas trajetórias são sempre individuais e recebem influência das camadas sociais das quais eles fazem parte, do local onde moram e trabalham, bem como de sua etnia e de seu gênero.

No Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, existem mais de 50 milhões de jovens (IBGE, 2013), e o ingresso no ensino médio, que coincide, muitas vezes, com o início da juventude, é um evento importante para muitos desses jovens. Em se tratando especificamente dos sujeitos das camadas populares, estes costumam enfrentar dificuldades de acesso e de permanência na escola durante essa etapa. Com frequência, também apresentam distorção idade/série devido a trajetórias escolares que podem conter rupturas no processo e/ou mais de uma reprovação.

Além disso, reconhece-se que, atualmente, em todo o Brasil, milhares de sujeitos estão chegando ao ensino médio. Essa transição tem sido marcada por maior autonomia individual e por transformações na construção identitária e na relação com suas famílias, com seus grupos de amigos, com a escola e a comunidade.

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado (Lebourg, 2015; 2016) que analisou a situação de jovens que mudaram de ambiente escolar e social para ingressarem no ensino médio. O grupo observado é formado por estudantes de um distrito que, após terem concluído o ensino fundamental na escola local, passaram a estudar na sede do município. O distrito do qual esses jovens se originam possui pouco mais de 1.500 habitantes e conserva fortes traços interioranos e rurais.

Geralmente, os jovens dessa comunidade experimentam dois tipos de dinâmicas distintas relacionadas à sua formação escolar e que podem repercutir em outros aspectos de suas vidas. Até a conclusão do ensino fundamental, quase todos estudam na escola distrital, que é única no local. Essa escola possui cerca de 150 alunos matriculados e funciona nos turnos da manhã e da tarde. Para dar continuidade à escolarização básica e cursar o ensino médio, por volta de seus quinze anos, esses jovens passam a se deslocar para a sede do município, distante cerca de 20 quilômetros do distrito. Parte desse trecho não é asfaltada, e o transporte escolar somente é disponibilizado nos turnos da manhã e

da noite, o que inviabiliza que os estudantes se matriculem em escolas que oferecem o ensino médio à tarde.

A maioria desses jovens se divide, então, em três instituições públicas, denominadas, neste estudo, de: Escola Estadual 1, Escola Estadual 2 e Escola Federal 1. Para serem admitidos na Escola Estadual 1 e na Escola Estadual 2, basta que tenham concluído o ensino fundamental e se matriculem. A Escola Federal 1 oferece cursos técnicos profissionalizantes e conta com um processo de seleção concorrido.

Trata-se de um momento delicado de transição, no qual esses sujeitos modificam sua dinâmica de estudos, seu desempenho escolar, suas rotinas, seus laços de sociabilidade e se apropriam de novas culturas e espaços.

A elaboração de novos estilos de vida em um contexto como o desses jovens exige que eles relacionem aspectos da realidade local com outros da cultura global e torna complexas suas apreensões a respeito do processo de escolarização, o que faz com que as experiências desses sujeitos mereçam uma análise mais minuciosa. Procurou-se, então, refletir sobre outras formas de transição para além daquela que o jovem vive ao ingressar no ensino médio. A proposta da investigação foi, portanto, compreender como os jovens desse distrito perceberam seus processos de transição para o ensino médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado, depois de admitidos em escolas da sede do município.

Para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas reflexivas com oito jovens do distrito que ingressaram em uma das três escolas citadas anteriormente. Os jovens receberam nomes fictícios escolhidos por eles próprios: Alice, Igor, Joaquim, Laís, Lara, Maria, Paulo e Poliana. Esses jovens tinham entre 15 e 20 anos, pertenciam a famílias de baixa renda e, durante o ensino fundamental, possuíam bom desempenho escolar. Durante a pesquisa de campo, estavam divididos entre o 1º e o 3º ano do ensino médio.

O material gerado da interlocução com esses jovens foi analisado por meio da elaboração de perfis de configuração em que se organizaram as informações obtidas sobre cada um individualmente (Lahire, 1997). A análise dos perfis de configuração foi escolhida por se constituir em um gênero de escrita científica que não negligencia a singularidade de cada situação, mas interpreta os dados obtidos por meio de uma orientação interpretativa definida, com a contextualização das informações fornecidas pelos interlocutores e a apresentação de fatos teoricamente construídos.

Ressalta-se que um desafio das pesquisas em Educação, que tentou ser superado neste trabalho, foi o de articular análises mais específicas, como as propostas por estudos de caso, aos marcos socializadores atuantes sobre eles e sobre os demais indivíduos do grupo estudado. Com a elaboração dos perfis de configuração, ao se relacionar o particular ao geral, refletiu-se sobre estruturas, marcos de influência e relações, como as que se dão nas escolas, com as famílias e os grupos de

amigos, em busca de uma perspectiva de compreensão do fenômeno de transição para o ensino médio e das variações de comportamento entre os interlocutores (Charlot, 2006; Lahire, 2007).

Por meio da análise dos dados gerados a partir dos perfis, buscou-se o apoio em um aparato metodológico que auxiliasse na compreensão de cada caso, mas sem abandonar uma reflexão macro que produzisse conhecimento sociológico. Assim sendo, ressalta-se que esse procedimento de pesquisa teve um caráter experimental e se propôs a pensar os casos específicos sociologicamente, mesmo que por meio da seleção de um número reduzido deles.

Ainda que a realidade dos jovens desse distrito em transição para o ensino médio seja singular, as questões trabalhadas neste estudo podem ser vivenciadas por outros sujeitos, uma vez que, em uma sociedade com características globais, os desafios da juventude podem ser comuns e independentes de fatores de diferenciação, como território, classe social e outros (Garbin; Severo, 2013). Da mesma maneira, a adoção de uma unidade social particular como foco para a investigação de problemas que também podem estar presentes em outras unidades sociais pode favorecer sua análise de forma mais meticulosa.

Os perfis de configuração foram elaborados, dessa forma, em dois ou mais encontros com os jovens e analisados a partir das categorias de análise: trajetória escolar, sociabilidade entre pares, sociabilidade com professores e constituição do sujeito. Optou-se por realizar dois encontros com cada jovem, com base no entendimento de que o trabalho de campo seria enriquecido com mais de um contato com os interlocutores, que teriam, por sua vez, a oportunidade de vivenciar a experiência de entrevista em dois recortes diferentes – ensino fundamental no distrito e ensino médio na sede do município. Os locais das entrevistas foram definidos juntamente a cada entrevistado para que os jovens se sentissem à vontade durante a entrevista por estarem em lugares conhecidos. O roteiro das entrevistas reflexivas foi dividido, tanto nos encontros para se discutir sobre o ensino fundamental quanto nos encontros pautados no ensino médio, em quatro partes relacionadas às categorias de análise.

O Sentido do Ensino Médio para os Jovens das Camadas Populares

O ensino médio é definido, pela legislação atual, como uma etapa de conclusão da Educação Básica que, ao superar seu caráter estritamente propedêutico, visa prioritariamente à formação da cidadania. Para Sposito e Galvão (2004), na atualidade, o aumento da quantidade de vagas no ensino médio ocorreu em função da universalização do ensino fundamental e da adoção de estratégias que reduziram a defasagem entre idade/série. Mesmo com os esforços públicos para garantir o acesso e a permanência dos jovens das camadas populares no ensino médio, sua estrutura é precária e ainda predomina uma cultura escolar distante das necessidades de seu público-alvo (Krawczyk, 2003).

Assim, a ampliação da demanda por vagas no ensino médio resultou em um aumento da diversidade do perfil dos estudantes ingressantes, cujas realidades se diferenciam por suas condições de existência e perspectivas de futuro. De acordo com Kuenzer (2000), essa etapa da formação escolar deveria garantir o cumprimento de duas necessidades distintas, mas que não se concretizam para todos: continuidade dos estudos e acesso ao mercado de trabalho. Para muitos jovens, o ensino médio ainda tem se configurado como uma fase intermediária entre a educação fundamental e a intenção de cursar o ensino superior, mesmo que a totalidade das vagas oferecidas na etapa seguinte seja insuficiente com relação à demanda e que, para muitos desses sujeitos, seja improvável uma aprovação em exames admissionais para a graduação.

Assim sendo, o tempo do ensino médio, dividido em três anos no ensino propedêutico brasileiro, parece ser acelerado, intenso e breve. Além disso, para muitos jovens das camadas populares que chegam a essa etapa da escolarização, ainda é preciso enfrentar dificuldades de permanência na escola, como a oferta de conteúdos disciplinares formais e pouco atrativos e problemas com a criação de espaços de sociabilidade que deem valor à sua cultura extraescolar.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (INEP, 2014), entre 2007 e 2013, o número de matrículas no ensino médio manteve-se estável, com queda de 0,8% (64.037 matrículas) em relação a 2012. Esse dado, no entanto, contrasta com o aumento de 9,4% do total de estudantes que concluíram o ensino fundamental e sugere, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), que o ensino médio não tem sido capaz de captar devidamente tais estudantes. Por sua vez, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2014 indicam que 8,1% dos alunos matriculados no ensino médio abandonaram os estudos nessa etapa, ou seja, ao todo, 659.493 jovens deixaram a escola por algum motivo. O índice é bem maior se comparado ao dos Anos Iniciais (1,2%) e Finais (3,6%) do ensino fundamental. Dessa forma, é possível observar que, no ensino médio, as taxas de ingresso, se comparadas ao total de alunos formados no ensino fundamental, ainda são baixas, e as taxas de abandono são altas.

Diante disso, a conclusão do INEP (2014) foi a de que a expansão do ensino médio só poderá ser bem-sucedida se houver significativa melhoria do fluxo escolar ainda no ensino fundamental e também com a implementação de políticas públicas que incentivem os estudantes a progredirem em seus estudos. Para isso, é necessário aumentar a oferta da educação profissional integrada, mas com diversificação e flexibilização curriculares (INEP, 2014).

Ressalta-se que as camadas populares têm percebido a escolarização como condicionante do futuro profissional, portanto, concluir o ensino médio representa o aumento dessas oportunidades. O ingresso no mercado de trabalho e a possibilidade de êxito profissional ainda estão profundamente relacionados ao sucesso escolar. Para os estudantes, a dedicação pessoal, a disciplina e o comportamento adequado em sala

de aula são as bases do bom desempenho escolar. Apesar disso, quanto antes se começa a trabalhar, menor costuma ser o nível de escolaridade e menos qualificadas as vagas disponíveis. Para os jovens das camadas populares, a permanência e o sucesso escolar no ensino médio tendem a ter relação com a existência de configurações familiares ordenadas e estáveis, nas quais esses sujeitos adquirem estruturas particulares de ordenação do mundo. As disposições familiares consagram parte dos hábitos culturais, mentais e de vida dos filhos, e isso pode repercutir nas práticas escolares e na elaboração dos projetos de futuro. No caso de famílias das camadas populares, mesmo aquelas com baixo capital escolar, é possível que o bom desempenho escolar dos filhos esteja relacionado a um investimento maior dos pais com relação à educação, por meio da reorganização dos papéis domésticos e do diálogo (Lahire, 1997).

Para os estudantes das camadas populares, a conclusão do ensino médio representa um momento expressivo, pois muitos passam a compor a geração mais escolarizada de suas famílias. No entanto, o término dessa etapa, por ser a última fase de estudos sem certeza alguma de ingresso no mercado de trabalho, tende a resultar em um impasse diante da falta de perspectivas, pelo menos em curto prazo. Mas, apesar dessa insegurança diante do mercado de trabalho, os estudantes não perdem o interesse em experimentar essa etapa junto com seus pares. Para muitos deles, o ensino médio representa a última possibilidade de vivenciarem a condição juvenil, cujas relações entre os pares costumam ser pautadas por sociabilidade, experimentação, afetividade e lazer (Sposito, 2008).

A escola, sobretudo no ensino médio, ainda não tem atendido a uma formação humana, com acesso às competências, informações e habilidades que os jovens reivindicam (Leão; Dayrell; Reis, 2011). Como nem sempre é capaz de garantir a realização dessas aspirações dos jovens, a noção padronizadora e estereotipada que acaba cunhando a condição de aluno só será superada se as escolas considerarem cada sujeito em sua diversidade e, ao mesmo tempo, priorizarem a heterogeneidade de suas práticas de socialização, propostas educativas, estratégias e ritmos de aprendizagem.

O principal desafio das escolas, principalmente do ensino médio, fase em que aumentam os questionamentos dos alunos sobre o sentido da escola, é reconhecer o aluno jovem para além dos estereótipos construídos socialmente (De Vargas Gil, 2012). Para os estudantes, a consideração de suas identidades individuais poderá resultar em um processo educativo correspondente às suas particularidades, dificuldades e ambições, além de diminuir as visões simplificadoras acerca da juventude.

Desafios Enfrentados pelos Alunos do Distrito para Cursar o Ensino Médio

Para os rapazes e as moças entrevistados, a transição para o ensino médio tem gerado um misto de excitação e angústia diante da nova

realidade descortinada. Trata-se de um processo solitário, porque a família, com poucos anos de escolaridade, não entende bem o que eles enfrentam, e, ao mesmo tempo, coletivo, pois eles têm colegas que vivem a mesma situação.

Depois do ingresso no ensino médio, cada estudante ouvido durante a pesquisa passou por um processo de transição individual e desenvolveu uma relação específica com suas escolas, com a cidade e com as experiências vividas (Carrano, 2008; Pais; Cairns; Pappámikail, 2005). Acostumados a viver em um local tranquilo e pequeno, onde, conforme relataram, “todo mundo conhece todo mundo”, o novo período inaugurou um momento de transformações e de conflitos que ecoaram nos seus desempenhos escolares, na modificação de suas personalidades e nos seus laços de sociabilidade. Assim sendo, antigas práticas foram substituídas por outras, como se quisessem alterar sua identidade diante do novo contexto de maior liberdade. Apesar disso, passaram a ter de enfrentar novos desafios, medos e inseguranças e ainda se sentiam despreparados diante de tantas transformações.

Para esses jovens, a opção pela nova escola e, no caso de alguns, pelo curso técnico, apresentou-se cheia de insegurança sobre o sentido imediato do investimento escolar e a decisão sobre seu futuro. Ainda assim, o esforço desses estudantes para permanecer na escola, ocasionado por uma transição para o ensino médio que pressupôs deslocamento geográfico e o enfrentamento dos desafios e problemas decorrentes dessa mudança, pode ser considerado como uma estratégia para aumentar as chances de acesso ao mercado de trabalho por meio da diplomação (Dayrell, 2012; Krawczyk, 2003; Zago, 2012).

Visando criar estratégias para buscar sucesso escolar e futuro sucesso profissional, alguns pais, como os de Alice e Lara, escolheram as escolas de prestígio e reconhecimento educacional para as filhas frequentarem. Na entrevista com Laís (16 anos, 2º ano), a jovem explicou a opção pelo ingresso na Escola Federal 1: “De acordo com meus pais, era a melhor escola que tinha na cidade”. O critério de seleção da escola onde Alice (17 anos, 3º ano) estudaria no turno da manhã, a Escola Estadual 1, também foi determinado pelos pais da jovem: “Acho que foi a vontade dos meus pais, que preferiram que eu ficasse mais em casa, daí acabei indo para lá”.

Alguns deles se matricularam em escolas nas quais já possuíam amigos, outros passaram a estudar em escolas com prestígio na cidade. A respeito de sua decisão e do impacto que a admissão na Escola Federal 1 trouxe para sua vida acadêmica, Laís (16 anos, 2º ano), que ingressou no curso técnico em Metalurgia, afirmou: “Não tive muita escolha, porque todo mundo da minha sala foi para esse curso mesmo. Entrei lá sem saber que curso estava fazendo. Comecei a aprender que curso era quando comecei a estudar lá mesmo”.

Nas novas escolas, os jovens encontraram uma série de dificuldades de adaptação. O ensino em tempo integral na Escola Federal 1, a necessidade de sempre portar dinheiro, a alteração dos horários para acordar e para se alimentar, estar longe de casa e da família e se relacio-

nar com pessoas desconhecidas parecem ter sido fatores que provocaram angústia e medo após o ingresso no ensino médio.

Os comentários sobre os primeiros dias de aula nas escolas da sede do município foram diversificados e envolveram relatos de euforia, insegurança, medo e encantamento. Poliana (20 anos, 3º ano) contou que os primeiros momentos na Escola Estadual 1 foram difíceis: “Fiquei meio horrorizada! Falei assim: ‘Nossa, como era bom estudar no distrito’. Achei muito estranho mesmo”. Outros jovens comentaram sobre seu encantamento diante da novidade, conforme mencionou Alice (17 anos, 3º ano): “Eu gosto de mudança, eu até achei legal. Tipo assim, todo adolescente gosta de experimentar de tudo. Eu quero saber como é”. Sobre sua admissão na Escola Federal 1, Joaquim (15 anos, 1º ano) relatou: “Ah, foi tudo tranquilo, porque me adaptei fácil. Já conhecia algumas pessoas, então foi mais fácil de enturmar também”. Laís (16 anos, 2º ano), que estudou durante seis meses na Escola Federal 1 antes de abandonar o ano letivo, contou: “Ah, foi bem difícil acostumar com tudo aquilo, porque [a escola] era bem grande e a gente ficava meio perdido, né?”.

Para os jovens entrevistados, a transição para o ensino médio parece ter sido complexa, e uma resposta comum a todos eles foi sobre o quanto suas rotinas se alteraram depois do início dessa nova etapa. Os entrevistados relataram que passaram a acordar mais cedo, por volta de cinco horas da manhã, e ficaram mais tempo fora de casa e do distrito. Disseram que, por isso, sentiam-se “mais cansados e menos animados” para estudar. Para Lara (17 anos, 3º ano), a rápida passagem pela Escola Federal 1 foi cercada por impressões negativas: “Para mim, era complicado, né? A gente chegava muito cedo e tinha que esperar até dar sete horas. E os primeiros dias de aula foram uma chatice, muito cansaço, além do almoço horrível. Era tudo horrível. Eu não me sentia confortável lá”. A fala de Maria, estudante da Escola Federal 1, é ilustrativa desse cansaço:

Como eu estudo o dia inteiro, eu fico de sete até às cinco na escola. Ou de sete às 10 e quarenta [da noite], tem dias. [...] É muito cansativo! [...] Eu acho que o único problema é o ensino integrado, porque você fica muito cansado de ficar na escola, ainda mais para quem mora em um distrito, que não pode ir embora para casa. [...] Porque aqueles que moram aqui na cidade, quando não tem aula, se quiserem, podem ir para casa. A gente tem que ficar esperando ônibus. Acho que, para eles, é mais fácil do que para a gente que mora no distrito (Maria, 17 anos, 2º ano).

Assim como Carrano (2008), foi possível perceber, nos relatos dos entrevistados, que, também para eles, as escolas públicas brasileiras têm se caracterizado como espaços improvisados e precários. Isso pode ser verificado no relato dos estudantes que se matricularam em escolas estaduais e que sentiram o impacto da mudança do espaço físico, menos conservado e, frequentemente, vandalizado pelos colegas. A esse respeito, Poliana contou:

A sala de aula, quando chove, cara, quase que a gente tem que sair da sala, porque – gente! –, escorre água pela parede assim, altas pingueiras [sic]

no teto, o chão furado. Ai... As tomadas da sala nem funcionam. Tipo, a gente, quando vai ver algum vídeo, de alguma coisa assim, tem que trocar de sala com outra turma, porque não dá. E tudo rabiscado, as cadeiras todas quebradas, tudo detonado (Poliana, 20 anos, 3º ano).

Em função da precariedade das estruturas físicas escolares, muitos deles estabeleceram comparações com a escola do distrito e adotaram um discurso nostálgico, uma vez que frequentar escolas tão mal conservadas parece ter agravado o impacto negativo inicial das mudanças escolares.

Mais que a cidade, a escola representou o *novo* na vida desses jovens e foi nela que suas novas relações sociais se estabeleceram. Para alguns sujeitos da pesquisa, como Paulo, Laís e Maria, as escolas de ensino médio eram o único espaço frequentado na sede do município. Alice, Igor e Joaquim iam a outros lugares, onde faziam cursos ou atividades físicas, mas suas escolas continuaram sendo o principal espaço da sede do município onde permaneciam. Seus novos colegas de turma se constituíram em importante porção do seu grupo de pares, e as principais influências socioculturais com as quais passaram a ter contato estavam situadas no interior das instituições escolares. Estudante da Escola Federal 1, Igor contou como, com o passar do tempo, as novas amizades acabaram se tornando fundamentais para o seu desenvolvimento acadêmico:

Eu acho que o contato com esses novos amigos melhorou minha vida escolar, porque eu acho que essas novas amizades não reconhecem as minhas limitações, mas reconhecem as minhas qualidades. Eu acho que isso é importante para o meio acadêmico: mostrar que você está sendo reconhecido. Porque aqui, por exemplo, o que a gente tem dificuldade, a gente é ajudado por outras pessoas; o que a gente sabe, a gente ensina. Então, você vê uma valorização maior aqui, no seu conhecimento, sabe? E isso eu acho bacana para a vida acadêmica (Igor, 16 anos, 1º ano).

Poliana, estudante da Escola Estadual 2, também comentou sobre o quanto os novos colegas foram importantes:

Porque acho que os que são meus amigos, os que eu me relaciono, são pessoas a gente tem coisas iguais, entendeu? Um tem algo para oferecer para o outro, então melhorou muito. Por exemplo, eu gosto de ler e os meus amigos também gostam, então tem essa coisa: 'Comprei um livro novo' 'Ah, também comprei' Aí trocamos. 'Ah, vou estudar isso e isso hoje. Você quer que te passe?' Tem muito disso, de trocar, de se importar mesmo com o outro. A gente é assim (Poliana, 20 anos, 3º ano).

O rendimento escolar dos jovens também passou por transformações depois do início do ensino médio. Diferentemente do que acontecia na escola do distrito, os jovens começaram a obter notas abaixo da média. Durante o trabalho de campo, dos seis entrevistados que já estavam estudando há mais de um ano letivo no ensino médio, somente duas não haviam tido nenhuma reprovação, Alice e Poliana. Dois deles foram reprovados, Maria no 1º ano e Paulo no 2º, e outras duas abandonaram os estudos pouco depois da metade do 1º ano e precisaram repeti-lo no ano seguinte, Lara e Laís. Paulo (18 anos, 3º ano), por

exemplo, ingressou no ensino médio em 2011, na Escola Estadual 1. No ano seguinte, cursou o 2º ano na Escola Estadual 2, onde foi reprovado. Retornou à Escola Estadual 1 em 2013, onde repetiu o 2º ano e cursava o 3º ano à época da pesquisa. Nos três anos do ensino médio, Paulo, que, no ensino fundamental, não havia sofrido nenhuma reprovação, havia estudado em quatro turmas diferentes.

De acordo com Dayrell (1996), o comportamento dos alunos nas escolas relaciona-se diretamente à sua cultura, às suas expectativas com relação ao ambiente e às suas experiências anteriores. No caso dos jovens entrevistados, sua cultura e suas experiências anteriores referiam-se à época na qual estudavam na escola do distrito, onde eles e os colegas apresentavam um comportamento disciplinado e calmo. No ensino médio, esses sujeitos parecem não ter alterado expressivamente a forma como se comportavam com relação ao ensino fundamental, pois, de acordo com seus relatos, continuavam sendo disciplinados, apenas conversando e *fazendo bagunça* ocasionalmente. Alice (17 anos, 3º ano), por exemplo, mencionou: “Eu fico tranquila na sala, sempre que o professor pede, eu faço. Nunca discuto com o professor. O professor, para mim, sempre tem razão. Melhor não bater boca”.

Os jovens também mencionaram a importância de seus relacionamentos familiares durante a transição para o ensino médio. Com poucos anos de estudo, muitas famílias do distrito não tinham uma trajetória longa de escolarização. Assim, vários pais nunca viveram a experiência de cursar o ensino médio, como a mãe de Poliana e os pais de Alice. À exceção de Igor e de Joaquim, os outros participantes afirmaram que não perceberam se suas famílias foram capazes de prepará-los para as mudanças que surgiriam após o ingresso no ensino médio. Paulo e Laís comentaram que suas mães conversaram com eles depois de terem ido estudar na sede do município, quando já estavam passando por algumas dificuldades. Poliana informou que precisou “aprender tudo sozinha”, porque sua mãe não a preparou para a nova etapa de estudos. Alice, Lara e Maria contaram que alguns familiares só conversaram com elas sobre a necessidade de estudarem ainda mais.

Nesse período, os conflitos familiares também tenderam a se acentuar. Paulo, por exemplo, relatou que estava mais agressivo com sua família devido à raiva que sentia por ir à escola (Escola Estadual 1) e não conseguir estudar devidamente porque seus colegas atrapalhavam o andamento das aulas:

Aqui é muito movimentado e a gente fica até mais agressivo. A cabeça também muda, não é a mesma coisa de antes, lá da escola passada. Aqui é muita gente e, quando a gente está tentando aprender a matéria, alguém fica conversando, assim atrapalha, aí acaba que a gente volta para casa com raiva, porque não aprendeu e desconta em casa (Paulo, 18 anos, 3º ano).

Conforme mencionado pela maioria dos jovens, suas relações familiares tornaram-se tensas, com discussões e crises constantes e a aparente incompreensão, por parte dos pais, das dificuldades e transformações pelas quais suas vidas passaram. Lara (17 anos, 3º ano) con-

tou: “Ah, eu estou doida para chegar aos 18 anos. [...] A gente fica brigando com a mãe da gente toda hora. Eu brigo com a minha mãe toda hora. Toda hora que ela me liga, a gente briga”.

Percebeu-se, na fala da maioria dos entrevistados, que estudar na sede do município trouxe mais perdas do que ganhos. Assim, diante da hipótese de cursarem o ensino médio no distrito caso a escola local oferecesse essa etapa da escolarização básica, somente Poliana e Joaquim responderam que prefeririam ter ido estudar na sede. Para os dois, as novas oportunidades de experimentar a juventude compensariam as dificuldades pelas quais passaram nos novos ambientes escolares e também na cidade. Alice, Maria, Paulo, Lara e Igor disseram que, por diferentes motivos, prefeririam continuar estudando no distrito, na companhia dos amigos com os quais se formaram no 9º ano.

Tem vezes que ficar vindo aqui para a cidade é muito ruim, porque a gente acorda às cinco horas da manhã para vir estudar aqui. Aí vamos supor que, às vezes, a aula acaba cedo, nove e meia, a gente tem que esperar o ônibus de meio-dia para ir embora. Não tem nem como ir embora. Aí eu preferia estudar no distrito. Se tivesse 1º ano lá, eu não viria para cá, não (Paulo, 18 anos, 3º ano).

Acho que não, porque minha família está toda lá. Eu acho que não, né? (Lara, 17 anos, 3º ano).

Eu faria no distrito. [riso] Uma que ia ser todo mundo que a gente conhece, todo mundo conversa com todo mundo, todo mundo se preocupa com todo mundo. Eu quero fazer um dever, você mora ali, eu moro aqui, você pode me ajudar, eu te ensino, ou senão eu copio de você, que é mais fácil para mim. [riso] Mas eu acho melhor. Trabalho: ‘Ah, você não sabe?’ ‘Não’ ‘Vamos fazer!’ Eu, você e você’. Todo mundo sabe onde é a casa de todo mundo (Alice, 17 anos, 3º ano).

As dificuldades enfrentadas também passaram pela relação com os professores, mais numerosos e que adotavam um tratamento mais impessoal. Os jovens notaram que sua relação com os docentes do ensino médio era muito diferente daquela que mantinham com os professores da escola distrital. Ainda que a sala de aula seja um espaço potencial de encontro, de confronto de valores e visões de mundo e de debate de ideias que refletirão no processo de formação dos alunos (Dayrell, 1996), os relatos dos entrevistados a respeito de seus professores parecem indicar que essa dinâmica não ocorria de forma eficaz nessa nova etapa de estudos, uma vez que os docentes só se focavam, quando o faziam, na transmissão de conteúdos:

A gente conversa só o necessário da aula mesmo, porque a gente não tem aquela intimidade que a gente tinha com os professores do distrito. [...] A gente não conversava só da vida da escola, conversava da vida do dia a dia [no distrito]. Aqui na escola, a gente só conversa coisa de sala mesmo (Laís, 16 anos, 2º ano).

Os estudantes entrevistados mencionaram professores pouco interessados e desestimulados em função do convívio difícil com *alunos malandros*, conforme constatou Alice. A respeito dos professores

da Escola Estadual 1, Poliana afirmou que muitos apenas anotavam a matéria no quadro, não explicavam o conteúdo e nem procuravam saber se os alunos tinham compreendido ou se tinham dúvidas: “Então o professor entrava na sala de aula, passava matéria no quadro e acabou. Não tinha essas coisas de ficar explicando matéria, esse entrosamento de saber se a gente está com dúvida, se não está. Isso era um ou outro professor” (Poliana, 20 anos, 3º ano). Além disso, elas percebiam que os estudantes oriundos dos distritos eram tratados como um grupo, sem que houvesse uma preocupação maior com sua adaptação. Eram considerados os alunos do distrito X ou do distrito Y. Havia, portanto, por parte das escolas, a perpetuação de uma identidade grupal que se sobrepunha à identidade individual. Um processo muito diferente do que era vivenciado pelos jovens no distrito.

Essa nova forma de lidar com os professores também parece ter deixado muitos entrevistados ainda mais saudosistas com relação à época em que estudavam na escola do distrito. Durante o período de realização da pesquisa, a relação com os docentes era mais distante, e a maioria ministrava o conteúdo das aulas sem inovações e não se interessava em se aproximar muito dos jovens. No distrito, certamente havia conflitos e processos de negociação entre alunos e professores, mas essa relação parecia ser mais fluida e próxima. Tal intimidade derivava, em muitos casos, do longo período de convivência dos professores com os alunos, o que possibilitou o acompanhamento do crescimento deles. Derivou também do fato de que vários docentes moravam no distrito e até mesmo tinham algum grau de parentesco com alguns alunos. Lara, por exemplo, foi aluna de sua mãe durante parte da Educação Infantil.

Há muitos pontos comuns nas vivências desses jovens durante o ensino fundamental na escola do distrito. Em muitos trechos, as formas como se referiam ao distrito, à escola, aos amigos e aos professores eram praticamente idênticas. Ao serem admitidos no ensino médio, esses jovens carregaram consigo suas experiências sociais vividas até então. Por viverem em um local pequeno, com uma cultura bastante particular e número de habitantes reduzido, muitas vezes, esses jovens passaram a se relacionar com os novos colegas com certo receio, experimentando um estranhamento diante do outro. Dessa forma, a aproximação com os colegas de turma ocorreu em um ritmo lento e aproveitou situações de interação, como as aulas de Educação Física, conforme contou Poliana (20 anos, 3º ano).

No ensino médio, as turmas dos entrevistados tinham cerca de 40 alunos (no distrito, eram cerca de 15). De acordo com relatos dos jovens, tiveram dificuldades de fazer amizade nos primeiros dias de aula, não se sentiam dispostos a conhecer novas pessoas e se mantiveram próximos de outros colegas do distrito que já estudavam nas escolas. Conforme mencionado por Poliana, o comportamento agressivo de alguns estudantes dificultou a adaptação dos alunos novatos.

Esses trens de ficar debochando das pessoas, de ficar querendo brigar com a pessoa só porque ela é novata. Eu mesma, no início do ano, quando entrei na escola, nem queria ir mais, nem queria estudar, porque tinha

umas meninas lá que eu morria de medo, que eu nem conhecia e elas ficavam olhando estranho... Depois, tipo, se eu saísse para o intervalo, ficava jogando giz na gente assim e tal. Eu nem gostava de sair na hora do intervalo (Poliana, 20 anos, 3º ano).

Além disso, Alice, Igor, Lara e Maria mencionaram o estranhamento diante do fato de terem passado a conviver com colegas usuários de drogas. Lara e Alice chegaram a perder três colegas de turma vítimas de overdose ao longo dos três anos do ensino médio.

O espaço da escola e seu entorno também se apresentou, para esses jovens, como um desafio em suas vidas. Conforme relatou Igor (16 anos, 1º ano), estudante da Escola Federal 1: “A gente não estava acostumado a estudar numa sala de aula ouvindo barulho de carro, barulho de buzina. No começo, atrapalhou um pouco a adaptação do trânsito também em volta do *campus*”.

Essas mudanças, no entanto, não parecem ter impactado negativamente todos os jovens, provavelmente em função de seu caráter de novidade. No período no qual estudou na Escola 2, Alice (17 anos, 3º ano), que morava em um sítio distante cerca de cinco quilômetros do distrito onde cursou o ensino fundamental, contou que gostava da localização da escola: “Ali perto, quando a gente ia sair da escola, tinha alguma coisa para comprar, não precisava ficar andando em morro, não precisava de nada. Era tudo muito acessível, pertinho. Era bom...”.

Mesmo com algumas dificuldades de adaptação, a escola continuou sendo reconhecida como um espaço de socialização, e a maioria dos jovens contou que, com o tempo, o contato com os novos amigos e colegas amenizou o estranhamento acarretado pelas mudanças advindas do ingresso no ensino médio e melhorou sua rotina escolar.

A Cidade, o Trabalho e os Projetos

Até serem admitidos no ensino médio, os jovens entrevistados informaram que possuíam poucas experiências de circulação na sede do município. Ainda que tenham conhecido melhor a cidade a partir desse período, somente alguns começaram a frequentar espaços culturais ou realizar atividades extraescolares. Poliana mudou-se para a cidade para trabalhar como babá à tarde e à noite. Morava na casa da família para quem trabalhava informalmente, e estudava teatro. Lara também se mudou para a sede, onde passou a morar na casa de uma tia. Aproveitava o acesso à cidade para fazer um curso de inglês e uma capacitação profissional. Joaquim passou a fazer musculação em uma academia próximo da Escola Federal 1, mesmo estudando em tempo integral e dependendo do ônibus escolar, que estava disponível em horários específicos. Alice contou que começaria a fazer aulas de dança do ventre. Maria, Paulo, Laís e Igor geralmente retornavam para o distrito logo após as aulas.

Ao proporcionar autonomia parcial em suas vidas, o trabalho passou a se tornar um elemento de centralidade no cotidiano desses jovens. Cinco entrevistados já trabalhavam no distrito: Paulo atuava como re-

cepcionista em uma pousada, Laís e Poliana, como garçonetes, e Maria e Alice, como auxiliares de cozinha de restaurantes aos finais de semana. Além disso, Alice e Poliana também trabalharam temporariamente como babás na sede do município. Durante as entrevistas, muitos deles mencionaram que passaram a trabalhar ainda na adolescência por meio de *bicos*, como foi o caso de Maria, que começou a trabalhar com 13 anos:

Eu acho que a gente tem que andar com as próprias pernas, porque eu não podia ficar em casa, dependendo dos meus pais. Se eu quisesse alguma coisa que não tinha necessidade deles me darem, e eu queria, aí eu falava: 'Não, eu vou comprar com meu dinheiro'. Se eu tivesse meu próprio dinheiro, eu podia comprar. O dinheiro era meu, mas eu acho que, tipo assim, não é o modo de muita precisão, mas é porque a gente tem que aprender a fazer alguma coisa na vida, né? (Maria, 17 anos, 2º ano).

À exceção de Paulo, cujo trabalho havia sido recentemente regularizado, a informalidade profissional estava perdurando durante toda a juventude das quatro jovens citadas. A esse respeito, alguns autores assinalam a importância da escola como promotora da inserção juvenil no universo profissional e na vida adulta. A escola deveria promover cidadania, priorizar a construção de processos de aprendizagem e de mecanismos de participação e preparar seus alunos para o ingresso no mercado de trabalho (Camarano, 2004; Charlot, 2009; Dayrell; Gomes; Leão, 2010). Uma vez que os jovens entrevistados já trabalhavam, quase todos informalmente e em áreas que não se relacionavam com os conteúdos curriculares estudados no ensino médio, parece que, pelo menos nesses casos, esse intento não estava sendo devidamente atingido.

De acordo com Dayrell (2012), uma parcela significativa dos jovens só se torna capaz de vivenciar sua condição juvenil devido ao trabalho, que é diretamente responsável por garantir os recursos para o lazer, o consumo, o namoro e para a ampliação da rede de relações. “Enquanto experiência individual, o trabalho aparece numa dupla dimensão: uma relação de maior autonomia com a família e, ao mesmo tempo, a possibilidade de vivenciar a própria condição juvenil” (Dayrell, 2012, p. 313). Os achados da pesquisa apontam para esta constatação, pois os entrevistados que já exerciam algum tipo de atividade profissional optaram por começar a trabalhar para terem seu próprio dinheiro. No momento da entrevista, por exemplo, Alice ia investir parte de sua remuneração nas mensalidades do curso de dança do ventre, e Poliana estava usando os salários como babá e garçoneiro para pagar sua formatura.

Assim como o ingresso, a conclusão do ensino médio também parecia ser um momento complexo e delicado para os entrevistados. Isso ocorreu, entre outros motivos, pela necessidade de definirem como empregariam seu tempo depois da finalização dos estudos. A questão do trabalho para os jovens de baixa renda já tem sido discutida pela literatura, que vem revelando que, mesmo com a conclusão do ensino médio, a inserção dos jovens de camadas populares no mercado de trabalho é incerta (Carrano, 2008; Costa; Koslinski, 2006; Kuenzer, 2000). Para os jovens da pesquisa, ao trabalharem como babás, recepcionistas, garço-

netes ou auxiliares de cozinha, muitos já ocupavam vagas de trabalho precárias e informais, que provavelmente não permitiriam iniciar ou progredir em uma carreira profissional.

Acompanhando a recente ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, os estudantes participantes dessa pesquisa relataram que pretendiam continuar os estudos no ensino superior, mas pareciam não reconhecer o provável peso das limitações impostas por uma formação escolar às vezes precária. Dessa maneira, na ocasião das entrevistas, Laís pensava em fazer Medicina, e Paulo desejava cursar Engenharia Metalúrgica. Maria e Lara planejavam fazer faculdade de Fisioterapia. Poliana queria estudar Jornalismo, Letras ou algum curso técnico. Alice contou que iria fazer cinco cursos de graduação: Artes Cênicas, Gastronomia, Geologia, Odontologia e Nutrição. Igor planejava se graduar na área de Bioengenharia Metalúrgica na França, e Joaquim ainda não sabia o que desejava estudar após a conclusão do ensino médio. Em um levantamento informal realizado após o período no qual os estudantes finalizaram a escolarização básica, verificou-se que somente dois deles ingressaram no ensino superior, mas em cursos diferentes daqueles que pretendiam inicialmente: Poliana cursava Pedagogia e Igor havia ingressado na graduação em Administração de Empresas, ambos em universidades públicas.

Para muitos desses jovens, o final do ensino médio se configurou, provavelmente, como a última etapa de suas vidas na qual foram estudantes. Também não havia segurança sobre a possibilidade de seguirem uma profissão. Muitos já sabiam que desejavam permanecer no distrito e que possivelmente continuariam trabalhando informalmente no local.

Considerações Finais

A chegada ao ensino médio no Brasil ainda não é para todos. São excluídos dessa etapa do ensino principalmente muitos jovens que estudam em zona rural e não têm escolas perto de suas casas, os trabalhadores, os que já constituíram família, os que estão à margem da lei, entre tantos outros. Neste estudo, a proposta foi conhecer um pouco da vida dos jovens moradores de um pequeno distrito que, diferentemente de seus pais e de outros amigos, partiram em busca do diploma do ensino médio, mesmo que isso implicasse em grande mudança na sua rotina diária, no círculo de relacionamentos, no ritmo de estudos etc. Procurou-se, ao ouvir esses jovens, compreender como perceberam seus processos de transição para o ensino médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado cultural e socialmente.

Nesta pesquisa, as narrativas dos jovens entrevistados ressaltaram dois momentos distintos. Até a conclusão do ensino fundamental no distrito, todos eles estudaram em uma escola pequena, que tinha poucos estudantes por turma e que contava com a atuação de professores mais próximos ou da própria comunidade. Esses jovens conviviam diariamente com os colegas de escola, com quem transitavam livre-

mente pelo distrito e mantinham relações de amizade intensa. O contato com suas famílias era frequente e próximo. Viviam em um lugar no qual “todo mundo conhece todo mundo” e se sentiam vigiados, mas acolhidos e seguros.

Esses jovens passaram a estudar em escolas da sede do município após a finalização desta etapa dos estudos. Não foi possível perceber completamente o grau de influência de tais mudanças em seus cotidianos, mas é possível afirmar que houve interferência nos seus desempenhos escolares. Algumas trajetórias escolares enfrentaram crises em consequência de desistências, de reprovações e de mudanças de escola, como nos casos de Alice, Joaquim e Paulo. Muitos jovens, como Maria, Laís e Lara, contaram que sentiam que não estavam conseguindo investir devidamente em suas vivências escolares, porque estavam estudando menos e prestavam pouca atenção às aulas.

A pesquisa revelou também que a falta de sentido para o ensino médio foi agravada pelo convívio com colegas violentos e usuários de drogas e pelas mudanças nas relações com os professores.

À medida que percorreram as etapas da formação escolar, esses alunos passaram por diversos processos de amadurecimento e de experimentação de projetos presentes e futuros relacionados à sua vivência pessoal, escolar e profissional. Esses jovens, certamente, amadureceram com a transição para o ensino médio, mas o saudosismo manifestado, associado à infância no distrito, à escola, aos colegas e amigos, aos professores da época em que cursavam o ensino fundamental, mostra as dificuldades desse processo. Esses jovens viveram experiências positivas nesse período, como a oportunidade de terem novas amizades e de fazerem aulas de teatro, dança e de musculação, por exemplo. Mesmo assim, a sociabilidade intensa, o interesse pelo novo e uma maior liberdade parecem ter se tornado menos atraentes em função da exigência e do esforço para adaptarem-se a essa nova etapa. A reorganização da rotina, a impessoalidade das relações e o cansaço foram pontos negativos que, para muitos, não superaram os atrativos da descoberta, da novidade e da urgência de viver.

Mesmo diante das dificuldades de adaptação que surgiram com a transição para o ensino médio em escolas fora do distrito, esses jovens não desistiram dos estudos. Eles tinham projetos de futuro e reconheciam que continuar a estudar era importante para que se concretizassem. Para diminuir o impacto das mudanças e auxiliá-los nesse processo, o trabalho, as novas formas de se relacionar consigo mesmo, com a família e com os amigos foram fundamentais.

Ainda que seja possível perceber aspectos similares em suas experiências, ressalta-se que, após o ingresso no ensino médio, estes sujeitos assumiram formas singulares de viver sua condição juvenil. O discurso comum verificado nas narrativas sobre o ensino fundamental deixou de existir após a admissão no ensino médio. É possível afirmar que todos os jovens entrevistados alteraram seu desempenho escolar, seu comportamento e seus laços de sociabilidade. Em suas travessias entre

o distrito e a sede, cheias de novidades e de sofrimento, transformaram sua forma de ver e de agir diante do mundo.

Esta pesquisa sobre rapazes e moças de um pequeno distrito de Minas Gerais revelou um pouco do cotidiano e dos projetos de futuro de jovens que se deparam com a necessidade de estudar em outros espaços distintos do local de origem. Ao trazer os medos, as ansiedades e os desejos de conhecer o *novo* presentes nas falas de Paulo, Laís, Poliana, Lara, Maria, Alice, Igor e Joaquim, essa investigação se propôs a lançar um olhar sobre os jovens de baixa renda do interior brasileiro, cuja transição para o ensino médio pressupõe deslocamento geográfico em função da inexistência de escolas específicas no local onde residem.

Divididos entre a nostalgia de um tempo em que os alunos eram mais próximos dos professores e que a afetividade na escola era maior, e o desejo de continuar estudando para ter um futuro melhor, os jovens ouvidos nesta pesquisa revelaram um pouco das dificuldades e das conquistas alcançadas no processo de mudança na relação com a escola, com os amigos e com o território de origem.

Para os estudantes ouvidos, a transição para o ensino médio foi um momento complexo no qual se ampliou a rede de sociabilidades e surgiram novos desafios e problemas. Destes jovens foi exigido que soubessem se situar em um novo espaço, lidar com realidades e estímulos até então desconhecidos, se relacionar de forma diferente com seus pares e seus professores e fazer novas amizades.

As famílias, coadjuvantes no processo de mudança, ofereceram apoio e proteção, mas a pouca escolaridade da maioria dos pais dos estudantes participantes da pesquisa fez com que os mesmos não tivessem um conhecimento aproximado a respeito dessa fase da vida de seus filhos.

É um momento de transição que merece, portanto, maior atenção por parte das famílias, das escolas e dos gestores públicos. Novos estudos são necessários a respeito da transição para o ensino médio em locais pouco privilegiados pelas pesquisas em Educação no Brasil, como as regiões do interior do país, espaços pouco populosos e/ou que pressupõem deslocamento para a continuação da escolarização básica. Dessa forma, esta pesquisa contribui para os estudos na área e ressalta a importância de novas análises que privilegiem, por exemplo, as falas dos pais e dos professores, as relações étnico-raciais ou de gênero, ou, ainda, a forma como os jovens constroem seus projetos de futuro por meio de uma perspectiva longitudinal que acompanhe seus primeiros anos após a conclusão do ensino médio.

Recebido em 11 de maio de 2016
Aprovado em 24 de outubro de 2017

Nota

1 Agradecimento: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- CAMARANO, Ana Amélia et al. Caminhos para a Vida Adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, Centro de Estudios Sociales CIDPA, Valparaíso, n. 21, p. 11-50, dez. 2004.
- CARRANO, Paulo. Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 182-211.
- CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- CHARLOT, Bernard. A Escola e o Trabalho dos Alunos. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Porto, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.
- COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o Mérito e a Sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abr. 2006.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sociocultural: múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, Socialização e Escola. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.). **Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. P. 298-321.
- DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.
- DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e Participação Juvenil: é Possível esse Diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.
- DE VARGAS GIL, Carmem Zeli. Participação Juvenil e Escola: os jovens estão fora de cena? **Última Década**, Centro de Estudios Sociales CIDPA, Valparaíso, n. 37, p. 87-109, dez. 2012.
- GARBIN, Elisabete Maria; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Juventudes Plurais na Escola (Des)Ordenando Tempos e Espaços na Contemporaneidade. **ecoS Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 67-82, maio/ago. 2013.
- IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Síntese dos Indicadores Nacionais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2013.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica (2013): resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Edições Ática, 1997. 368 p.
- LAHIRE, Bernard. Infancia y Adolescência: de los tiempos de socialización sometidos a construcciones múltiples. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 21-38, 2007.
- LEBOURG, Elodia. **Delicadas Travessias: um estudo de caso sobre jovens em transição para o ensino médio no interior do Brasil**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LEBOURG, Elodia. “Se Tivesse Ensino Médio no Distrito, Eu Nunca Teria Vindo Estudar Aqui”: Como jovens que se deslocam de suas comunidades para cursar o ensino médio lidam com as surpresas, dores e desafios provocados pela transição. **Annales FAJE**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 16-26, 2016.

KRAWCZYK, Nora. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio Agora é para a Vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens Olhares sobre a Escola do Ensino Médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens Europeus: retrato da diversidade. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-140, nov. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 33, v. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A Experiência e as Percepções de Jovens na Vida Escolar na Encruzilhada das Aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

ZAGO, Nadir. A Relação Escola-Família nos Meios Populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.). **Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. P. 132-150.

Elodia Honse Lebourg é historiadora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Possui pós-graduação em História Moderna e em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É idealizadora e coordenadora da *Rede Professores Transformadores*. Atualmente é professora tutora do curso de graduação em Pedagogia (CEAD) da UFOP. E-mail: ehlebourg@yahoo.com.br

Rosa Maria da Exaltação Coutrim possui graduação em Ciências Sociais e mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e doutorado em Ciências Humanas, Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

E-mail: rosacoutrim@ichs.ufop.br