



Rejane Brandão Siqueira

**“*Sou muito jovem*”:
escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de
professores**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa
de Pós-graduação em Educação do
Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora Prof^a. Sonia Kramer
Co-orientadora Prof^a. Eliane Ribeiro Andrade

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2020



Rejane Brandão Siqueira

“Sou muito jovem”: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof^a. Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Eliane Ribeiro Andrade

Co-Orientadora

Departamento de Educação – Unirio

Prof^a. Silvana Mesquita

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Alexandra Pena

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Juarez Dayell

Departamento de Educação – UFMG

Prof^a. Regina Novaes

Departamento de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro, 12 Fevereiro de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e orientadoras.

Rejane Brandão Siqueira

Rejane Brandão Siqueira graduou-se em Pedagogia em 2004 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e Especializou-se em Educação Infantil na PUC-Rio (2007). É mestre em Educação Brasileira pelo Departamento de Educação da PUC-Rio com dissertação intitulada: “Implantação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental – Solução ou paliativo?”. Atua como professora no curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas (PUC-Rio), no curso de extensão “A creche e o trabalho cotidiano” e no Ensino Médio, modalidade Normal (Seeduc-RJ), e é Orientadora Educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica – (Faetec-RJ).

Ficha Catalográfica

Siqueira, Rejane Brandão

“Sou muito jovem”: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores / Rejane Brandão Siqueira ; orientadora: Sonia Kramer ; co-orientadora: Eliane Ribeiro. – 2020. 198 f.; 30 cm

Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Jovem. 3. Juventude. 4. Formação de professores. 5. Ensino médio. I. Kramer, Sonia, 1953-. II. Andrade, Eliane Ribeiro. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Aos meus alunos, professores em formação inicial e continuada que, sendo jovens, escolheram a profissão docente na esperança de contribuir na formação de sujeitos de todas as idades.

A memória daquele que me ensinou a amar as pessoas como se não houvesse amanhã – meu pai, meu herói.

Agradecimentos

Ser grato é o ato mais humano que o homem pode realizar e é por acreditar nisso que agradeço, em primeiro lugar, àquele que me deu a vida e que me capacita para as conquistas que desejei empreender, DEUS, obrigada por tudo, sem Ti eu não faria nada.

À minha orientadora não apenas desse trabalho, mas de vida, Sonia Kramer que ao longo desses quatro anos de doutorado me ensinou muito mais sobre mim mesma.

À minha amiga de todas as horas que com seu amor incondicional me ensinou que tudo o que eu quiser, com Deus eu consigo, obrigada mãe Luzia das Graças Brandão Siqueira.

À minha alma gêmea, minha base forte, minha irmã querida Rosiane Brandão Siqueira por dividir comigo estudos, sentimentos e todos os desafios de construção de uma carreira acadêmica.

Ao meu grande amor Joilson Carvalho e ao fruto do nosso amor Josy Carvalho Siqueira por entenderem que tudo a que me proponho a fazer é por nós, é nosso.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, pelo respeito e generosidade no percurso onde os desafios foram transformados, através de atitudes e palavras, em impulsos que me empurraram a seguir em frente.

Minha gratidão à Alicia Bonamino por seu ouvido acolhedor e disponibilidade em tempos de turbulência.

À PUC-Rio e CNPq por tornarem possível a caminhada com auxílios e suportes que foram fundamentais no processo.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Às amigas e companheiras do grupo Infoc que, em tempos sombrios ou em dias de riso foram sempre PRESENÇA. Meu carinho especial a todos e todas que nesse período estiveram e ainda estão presentes na minha vida.

À Eliane Ribeiro (querida Lili), Diógenes e Mônica que com alegria, leveza e acolhimento me receberam e me incluíram no Grupo de Pesquisa – Juventudes, da Unirio e que com orientação e diálogo me introduziram e conduziram ao campo da juventude.

Às queridas Marta Maia, Leonor Pio Borges, Priscila Basílio, Alexandra Pena e Silvia Barbosa que, com sua graciosidade e positividade, sempre me ofereceram escuta atenta e sensível; abraços acolhedores e palavras de incentivo que foram fundamentais no processo.

À Silvana Mesquita por sua inteireza nas bancas de qualificação que contribuíram significativamente no desenvolvimento da tese fazendo a transitar nos campos da juventude e da formação de professores.

Aos professores Regina Novaes e Juarez Dayrell por compor a banca e tornar esse momento em um espaço de aprendizado ímpar.

Às minhas irmãs, cunhada, cunhados, sobrinhos e todos os familiares que, mesmo às vezes sem compreender, sempre apoiaram e me incentivaram em minhas escolhas.

À Bia, Isa, Jamilis, Patrick, Tarsila e Priscila que com sua juventude foram ouvidos atentos e parceiras na construção deste trabalho, amo vocês.

Ao meu irmão, Jesiel Brandão Siqueira que, de uma maneira muito especial, contribuiu significativamente para essa conquista.

À família Waldemiro que me conduziu na escolha de ser professora e acompanha com alegria e orgulho minha constituição pessoal e profissional.

Aos amigos Daniel e Waguinho que com sua sensibilidade, tornaram essa caminhada menos complexa.

À juventude Shalon e toda a liderança que, ao longo de uma vida inteira, me ensinou que juventude é uma condição, e que há espaço para todas as juventudes possíveis.

A Ana, Cristina, Symone e Rosangela, amigas que o SOE me deu.

Maria Luisa Oswald, Rita Ribes e Paolla Teodoro Lopes que foram responsáveis pelo primeiro passo nesta trajetória.

Aos alunos e equipe do Instituto de Educação Rangel Pestana por me receber e acolher no processo de pesquisa. Vocês tornaram possível a realização deste trabalho.

Resumo

Siqueira, Rejane Brandão; Kramer, Sonia; Andrade, Eliane Ribeiro. “**Sou muito jovem**”: **Escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores**. Rio de Janeiro, 2020. 198p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A juventude tem sido tema de pesquisa nas últimas décadas com diferentes abordagens e percursos, mas o estudo do jovem enquanto professor em formação é ainda deficitário de acordo com o levantamento da produção de trabalhos realizado para a elaboração da presente tese, que se insere no campo da juventude e aborda a percepção de jovens de 16 a 20 anos que vivenciam a sua condição juvenil como concluintes de Ensino Médio em uma escola de formação de professores, na modalidade Normal situada na Baixada Fluminense e constituem uma realidade imperceptível no cenário das matrículas seja do Ensino Médio no Brasil ou no estado do Rio de Janeiro. Porém são jovens, sujeitos sociais e representam uma minoria que vive sua condição juvenil num determinado contexto e sob condições sociais determinadas e determinantes. Na busca por conhecer como esses jovens percebem a sua condição juvenil, o preenchimento de um questionário socioeconômico, o relato de histórias e a realização de um grupo focal foram estratégias teórico-metodológicas adotadas, colocando a narrativa como o eixo orientador da pesquisa, que tem na linguagem a sua centralidade. A Baixada Fluminense, contexto da pesquisa, é apresentada a partir de dados censitários e de amostragens nacionais, apresentada a fim de situar o campo e os sujeitos. O conceito de condição juvenil e a abordagem dos jovens no Ensino Médio são norteados por estudos do campo da juventude, além das contribuições da pesquisa Agenda Juventude Brasil (2016). A escuta dos jovens se orientou pelo exercício de seu reconhecimento enquanto sujeito histórico e social, inserido em um contexto, produzido e produtor de cultura, que carrega diferentes modos de perceber-se na sua condição juvenil e que por seus diferentes modos de vivenciá-la dentro e fora da instituição escolar, as aproximações e afastamentos construídos

a partir de sua auto percepção do ser jovem e ser jovem estudante do Ensino Médio, na modalidade Normal possibilita identificá-lo como jovem normalista.

Palavras-Chave

Jovem; Juventude; Formação de professores; Ensino Médio.

Abstract

Siqueira, Rejane Brandão; Kramer, Sonia (Advisor); Andrade, Eliane Ribeiro (Co-Advisor). **“I am very young”: Choices and strategies of young people in a teacher training course.** Rio de Janeiro, 2020. 198p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Youth has been the subject of research in recent decades with different approaches and paths, but the study of youth as a teacher in formation is still deficient according to the survey of the work production done for the preparation of this thesis, which fits into the field and it addresses the perception of young people from 16 to 20 years old, who experience their youth condition as high school students graduating in a teacher training school, a normal course located in Baixada Fluminense and they constitute an imperceptible reality in the scenario of enrollment either High School in Brazil or in the state of Rio de Janeiro. However, they are young, social people and represent a minority who live their youth condition in a certain context and under determined and determinant social conditions. In the search to know how these young people perceive their youthful condition, some theoretic-methodological strategies were adopted, such as filling out a socioeconomic questionnaire, storytelling and conducting a focus group, placing the narrative as the guiding axis of the research, which has in language its centrality. The context of the research, in Baixada Fluminense, is presented from census data and national samples, presented in order to situate the field and the subjects. The concept of youth condition and the approach of youth in high school are guided by studies of the youth field, in addition to the contributions of the research Agenda Juventude Brasil (2016). The listening of young people was guided by the exercise of their recognition as a historical and a social subject, inserted in a context, produced and producer of culture, which carries different ways of perceiving themselves in their youthful condition and their different ways

of experiencing it inside and outside the school, the approximations and distances in the his self-perception of being young and being young high school student in the Normal mode make it possible to identify him that as a young normalist.

Keywords

Young; Youth; Teacher training; High school

Sumário

1. Introdução.....	17
2. O jovem brasileiro e a formação/ profissão docente	26
2.1 Juventudes brasileiras	27
2.2 As Escolas Normais e a profissionalização docente	35
2.2.1 A Escola Normal no Brasil.....	40
2.3 Juventude e formação de professores em nível Médio	50
3 Juventude, um conceito em disputa	59
3.1 O ser jovem nos estudos e pesquisas – a construção de um referencial teórico.....	59
3.2 Os jovens estudantes do Curso Normal nas teses e dissertações no Brasi	65
3.3 A juventude hoje	71
4. Eu vou querer te dar a entrevista – a pesquisa com jovens e os desafios da construção de um processo metodológico.....	78
4.1 Lembrar e narrar.....	82
4.2 Individual e coletivo – os jovens e suas narrativas.....	88
4.3 A Baixada Fluminense – um contexto com muitas nuances	91
4.4 Faz também, amigas. É muito legal esse negócio de dar entrevista. A gente se sente importante. O campo, os sujeitos e o processo de construção da pesquisa.....	99
5. Ser jovem é você curtir a fase, ter expectativas para o futuro e batalhar para você ter um futuro. Os jovens e o desafio de falar de si mesmo	111
5.1 A gente é uma metamorfose ambulante – O que o jovem diz sobre si.....	115
5.2 Eu estudo. E estudo muito porque eu sou muito inteligente. Eu namoro. Eu tenho um gato e um cachorro. Faço academia. Eu jogo LOL, sou categoria prata - O jovem e seus amores.....	121
5.2.1 “Eu acho que a amizade no Curso Normal é essencial por todas as dificuldades que você passa no dia a dia com as matérias, porque você vive aqui dentro” – a amizade	129

5.3 A gente aqui, cada um aqui tem uma cultura diferente, tem um gosto diferente, mas a gente convive. Ser jovem e as diferenças - preconceito e discriminação.....	133
6. É como uma epifania que dura três anos. Podemos falar em jovens normalistas? A escola faz juventudes?	141
6.1 Ser normalista foi uma coisa que eu aprendi a me adaptar e gostei muito. A opção e a (não) escolha da formação	142
6.1.1. Não, eu não escolhi. Foi por acidente. A mecanização da matrícula on-line.....	142
6. 1. 2 Vai, filha. Vai ser professora! O papai te apoia. A influência familiar na escolha	144
6.1.3 Eu pretendia fazer uma coisa que não tinha nada a ver comigo. A escolha na não escolha.....	147
6.1. 4 Eu entrei aqui porque queria ser professor, eu tinha essa vocação. A escolha e a idealização da profissão	149
6.2 Acho que se todo mundo passasse pelo Curso Normal teríamos uma visão bem diferente do mundo. O que é ser um jovem normalista.....	152
6.2.1 O Curso Normal te impõe muitas responsabilidades que, às vezes, você não está preparado para receber, mas, você tem que dar conta e, vai evoluindo, aprendendo. Liberdade, Maturidade e Responsabilidade.....	154
6.2.2 A palavra que define o Curso Normal é humanização. Eu fui humanizado aqui - ser um jovem normalista é saber respeitar os outros	158
6.3 No século XXI, você dizer que quer ser professor é sinônimo de negar a sanidade. Esse jovem quer ser professor?	162
6.4 No Ensino Médio tem mais cobranças dos pais, se você vai trabalhar para ajudar, ou não você fazer algum curso no tempo em que está “à toa” em casa. Projeções para o ano seguinte	167
7. Conclusões.....	175
8. Referências bibliográficas	181
Apêndice 1	195
Apêndice 2	197
Apêndice 3	198

Lista de Quadros e Gráficos

Quadro 1 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais (2018)	31
Quadro 2 - Taxa de escolarização bruta na faixa etária de 15 a 17 anos (Região Sudeste – 2015 a 2018).....	32
Quadro 3 - Taxa de escolarização e Taxa ajustada de frequência escolar líquida no Brasil e regiões (2016-2018)	32
Quadro 4 - Jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não estão ocupados na Região Sudeste (2017)	34
Quadro 5 – Matrículas de Ensino Médio no país (2016-2018)	51
Quadro 6 – Matrículas de Ensino Médio, na modalidade Normal por UF nas regiões do país no (2016 a 2018)	52
Quadro 7– Matrículas de Ensino Médio na modalidade Normal por região e percentual em relação ao país (2016-2018).....	53
Quadro 8 - Matrículas de Ensino Médio e Ensino Médio na modalidade Normal (Brasil, Região Sudeste e Estado Rio de Janeiro – 2016 a 2018).....	55
Quadro 9 – Teses e dissertações por área de Concentração (2014 a 2018)	67
Quadro 10 - População e Renda Per capita dos Municípios da Baixada Fluminense	92
Quadro 11 – Índices de vulnerabilidade social nos municípios da Baixada Fluminense	93
Quadro 12 – Faixa de vulnerabilidade social.....	94
Quadro 13 - Mortes violentas nos Municípios da Baixada Fluminense em relação ao país (%)	94
Quadro 14 - Nível de escolaridade dos jovens de 15 a 20 anos nos municípios da Baixada Fluminense (%)	97
Quadro 15 - Matrículas de Ensino Médio, modalidade Normal na Baixada Fluminense (2016-2018)	97
Quadro 16 - Matrículas de Ensino Médio, modalidade Normal nos municípios da Baixada Fluminense (2016-2018)	98
Quadro 17 - Nível de escolaridade dos pais	112
Quadro 18 – Motivações para a escolha do curso	114
Quadro 19 - O que é ser jovem	116
Quadro 20 – O que é ser jovem no curso Normal	153
Quadro 21 – Pretensão de atuar como professor	163

Quadro 22 - Pretensão do Curso Superior	170
Quadro 23 – Projeções para ingresso no mercado de trabalho	171
Gráfico 1 – Pirâmide etária (Brasil - 2012 e 2018)	28
Gráfico 2 - Taxa de frequência escolar líquida (2018).....	30
Gráfico 3 – Involução de matrículas no Ensino Médio, na modalidade Normal (Brasil, 2016 a 2018).....	52
Gráfico 4 - Matrículas no Curso Normal no Estado do Rio de Janeiro (2016-2018).....	54
Gráfico 5 - Brasil: taxa de homicídios de jovens, por grupo de 100 mil, por UF (2016)	95

Lista de Abreviaturas

CEB – Câmara da Educação Básica

CEE/RJ – Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro

CF – Constituição Federal

Ciep – Centro Integrado de Educação Pública

Cenafor - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Faperj – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Infoc – Grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Seeduc – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Uerj – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Temos nosso próprio tempo
[...]

Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes
Acesas agora

O que foi escondido
É o que se escondeu
E o que foi prometido
Ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido

Somos tão jovens
[...]
(Tempo perdido. Legião Urbana)

1 Introdução

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

(Carlos Drumond de Andrade, mãos dadas, 2012)

A produção de um trabalho de tese envolve leitura, pesquisa, análises, reflexões e escrita, o que se faz em um tempo demarcado histórica e politicamente. Essa tese foi produzida em um momento e contexto que afetava não apenas aos envolvidos na pesquisa, mas a todo um país que, em meio a uma crise não apenas econômica, mas ética, é atravessado por um conturbado processo eleitoral de presidenciáveis que pôs em evidência preconceitos e discriminações provocando ambiguidades a uma série de conquistas que, até esse momento, eram entendidas como interesses comuns na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Em meio a esse caos, a escola pública e seus professores são injuriados em discursos que depreciam e difamam seu papel na formação dos sujeitos.

Sendo uma tese sobre os jovens situa-se numa zona de risco, visto que, na eminência dos lampejos de um alarme de incêndio (BENJAMIN, 1987b) onde direitos conquistados estão ameaçados, são eles aqueles que, nessa conjuntura adversa, possivelmente, serão os mais afetados. Porém, são também muitos deles que, neste momento atuam como fantoches de um movimento que legitima a violência, o preconceito e a intolerância. Além disto, a tese aborda o jovem estudante do Ensino Médio na modalidade Normal, ou seja, o jovem que, mesmo diante do atual contexto da escola insiste na opção pela carreira docente.

Diante de tal cenário, recorro a Benjamin (1987a), que em sua concepção da narrativa como forma artesanal de comunicação faz emergir a possibilidade de, no intercâmbio com a experiência, romper a finitude do presente. O objeto de estudo da tese é a narrativa de jovens que aspiram à carreira docente e que, na linguagem, apresenta suas expectativas e projeções para a escola das próximas décadas e lampeja a sugestão de continuidade da história.

A narrativa se faz de tempo e é a partir desse tempo presente que passo agora ao exercício da escrita do pesquisado, refletido e analisado com a expectativa de contribuir para pensar as juventudes brasileiras a partir de mais uma de nossas singularidades, a formação de professores como uma formação em

nível Médio, na modalidade Normal. Nesse movimento escrevo como o outro que depende daquele outro, leitor ativo, para que o sentido social da interação a que se propõe o ato de ler aconteça.

Dito isso, a partir do texto em epígrafe, tomado por empréstimo de Carlos Drummond de Andrade (2012) e o desejo de expressar poeticamente a que se propõe esta tese, reafirmo ser uma escrita sobre o tempo presente vivido por seres humanos, sujeitos em formação, sendo, portanto, imperativo que se inicie assinalando de que modo sucedeu o encontro entre a pesquisadora, que é também humana e as pessoas sobre quem escreve.

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, iniciei a Especialização em Educação Infantil e nesse percurso o ingresso no grupo de pesquisa Infoc (Infância, formação e Cultura) na PUC-Rio, como bolsista de Apoio Técnico à pesquisa sob a coordenação das professoras Sonia Kramer, Fernanda Nunes e Patricia Corsino foi o caminho inicial da construção da trajetória de pesquisadora. A pesquisa realizada pelo grupo, naquele momento, tinha como campo, um espaço familiar, pois era meu ambiente profissional a mais de 10 anos, a escola de Ensino Fundamental. Após anos de atuação nesse espaço, eu era convidada a estranhar o familiar e a assumir o papel de pesquisadora.

A partir daí se consolidou minha trajetória de pesquisa onde, observando as interações entre crianças e adultos¹ na escola, tive a oportunidade de analisar práticas pedagógicas de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e conhecer e aprofundar estudos teóricos sobre a infância e, posteriormente, investigar o cenário das políticas de atendimento à criança de zero a seis anos no estado do Rio de Janeiro².

Ao me constituir pesquisadora das Ciências Humanas, o encontro com a filosofia de Walter Benjamin e os estudos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, as observações de crianças e adultos no cotidiano escolar, entrevistas, questionários e análises de dados, aliadas ao referencial teórico da pesquisa, desencadearam inquietações, reflexões e fizeram emergir questões relativas às políticas e práticas instauradas na esfera macro que ressoam na organização e dinâmica cotidiana das escolas. Entre as questões suscitadas, a implantação de

¹ Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação. Pesquisa desenvolvida pelo grupo Infoc com apoio do CNPQ e Faperj (2007)

² Educação Infantil e Formação dos profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações. Pesquisa desenvolvida pelo grupo Infoc com o apoio do CNPQ/Faperj (2009-2011).

turmas de Educação Infantil – mais diretamente a pré-escola - em escolas de Ensino Fundamental foi aquela que me inquietou e levou ao estudo e pesquisa que culminaram na dissertação de Mestrado defendida na PUC-Rio, intitulada “Implantação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental – Solução ou paliativo?”.

Atualmente, “Linguagem e Rememoração: crianças, famílias, professores e/ou suas histórias” é a pesquisa em desenvolvimento pelo Infoc, em que essa tese se insere. A pesquisa tem como objetivo conhecer a história de vida de crianças, seus/suas professores/as e suas famílias, identificando e compreendendo as marcas presentes do cuidar e ser cuidado nas narrativas das pessoas que frequentam creches, pré-escolas e escolas.

A constituição da pesquisadora ocorre simultânea à atuação profissional como professora na formação inicial e continuada de professores lecionando disciplinas pedagógicas no Ensino Médio, na modalidade Normal; proferindo palestras; dando aulas ou orientando trabalhos de conclusão de curso na formação continuada de professores da Educação Infantil, em cursos de pós-graduação. Nesse exercício, a aproximação de sujeitos de outras faixas etárias fez emergir um novo objeto de estudo: a juventude.

Além da atividade profissional, o convívio com jovens e adolescentes se estende também à prática religiosa e, nesse encontro em que me afeto e sou afetada, não são poucas as questões em torno dessa juventude que pulsa com fugacidade exigindo decisões, escolhas, riscos que se misturam às mudanças físicas, emocionais e sociais.

Desses encontros, a aproximação com jovens estudantes do Ensino Médio na modalidade Normal provocou e provoca a necessidade de conhecer quem são esses jovens na escola e fora dela; quais fatores direcionam a escolha desse curso; o que dizem sobre essa formação e se o magistério está incluído em suas perspectivas de trabalho e estudos.

Estes jovens estudantes podem ser situados no limiar de uma sociedade em conflito que é por ele afetada, seja por suas escolhas e estratégias de ingresso na vida adulta, seja por estar se constituindo profissionalmente para atuar na formação de indivíduos capazes de formar e transformar esta mesma sociedade por meio da escola.

No contexto brasileiro e na pesquisa em questão, situada em um dos municípios da Baixada Fluminense, região marcada por altos índices de pobreza e desigualdades, conhecer as histórias de vida de jovens se constituiu numa oportunidade de escuta daqueles que vivenciam as mudanças sociais e políticas de um tempo onde, diferente do jovem Benjamin, que tem uma juventude datada e marcada pela luta pela sobrevivência e pela consciência social e política em um contexto de guerra mundial em 1920, tem sua juventude atravessada não por uma guerra explícita, armada, mas pela busca da felicidade, entendida como ação política (BENJAMIN, 1987a), ancorada numa procura desenfreada pelo enriquecimento em detrimento da miséria de muitos e, nesse movimento, o Estado ainda corre perigo.

Estes jovens são estudantes das extintas Escolas Normais que têm sua origem após a Revolução Francesa como instituições encarregadas de preparar professores na França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, e desde a sua origem se organiza em dois modelos que incorporam uma visão dualista do trabalho do professor: Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal primária para preparar os professores do ensino primário.

O Brasil não ficou alheio a esse modelo de formação e, após a independência, as Escolas Normais são também aquelas que, em sua gênese, sob a responsabilidade das províncias, têm como função precípua a formação de professores em nível secundário encarregados de atuar no ensino primário³ e contribuir na consolidação da ideia de nação.

A partir daí, a formação de professores nas Escolas Normais é marcada por continuidades e discontinuidades em suas propostas de acordo com as movimentações políticas e sociais do país, que afetavam e ainda afetam as políticas educacionais locais e nacionais.

Nessa formação em Ensino Médio, apesar das mudanças de concepção e da Escola Normal deixar de ser o seu lócus privilegiado, prevalece a concepção de um professor polivalente que atua na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, seja na modalidade regular ou Educação de Jovens e

³ A promulgação do Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.

Adultos, com a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Atualmente, inserida no capítulo que trata da formação dos docentes e identificada como Ensino Médio, na modalidade Normal ficou definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) como a formação de professores oferecida pela rede pública sob a responsabilidade da rede estadual de ensino.

No estado do Rio de Janeiro o ingresso discente é dinamizado por meio eletrônico no qual é o candidato quem seleciona as escolas em que pretende se matricular, com a opção de relacionar três escolas, classificando-as de acordo com sua preferência e, posteriormente, de acordo com o número de vagas disponibilizado e a procura, ao receber a carta de matrícula em sua residência o candidato toma ciência de para qual escola ele foi direcionado.

Isso significa que, ao inscrever-se para cursar o Ensino Médio, o candidato incluiu essa escola e curso em suas opções de escolha. Essa dinâmica, portanto, aponta para algumas inquietações, a saber: I. Por que os jovens escolhem uma determinada escola; II. Ao optarem por essa escola, quais as suas expectativas em relação ao curso escolhido; III. Como se percebem enquanto jovens nesse espaço. Tais questões são indispensáveis a uma tese que objetiva abordar a juventude, conceito polissêmico, interdisciplinar e multifacetado, buscando perceber as singularidades da condição juvenil desses estudantes.

Além das escolas públicas, a formação é também oferecida em instituições da rede privada podendo ser na modalidade regular ou pós-médio.

Falar do Ensino Médio no Brasil hoje é falar de jovens entre 15 e 20 anos que estão concluindo a Educação Básica que, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Compreender a diversidade que caracteriza as juventudes contemporâneas seja de ordem social, regional, cultural, étnica ou educacional sinaliza para a necessidade de conhecer quem são os jovens que optaram por esta formação; o que pensam e de que maneira percebem a sua condição juvenil de ser e estar nessa sociedade.

O que é ser jovem? Ser jovem é ser estudante? Essas questões são orientadoras a qualquer estudo que tenha o jovem como sujeito de pesquisa e, neste contexto, considera-se que qualquer definição de jovens é arbitrária e

relacional, visto que os jovens são indivíduos em construção com base nas suas características pessoais e nas informações, experiências e oportunidades propiciadas pela família e pelo contexto social em que vivem. (CAMARANO et al., 2004, p. 6).

A tese tem como sujeitos jovens que vivenciam a sua condição juvenil no interior de uma instituição educativa que oferece o curso de formação de professores em nível Médio, na modalidade Normal e em horário integral, e se justifica por abordá-los buscando perceber as singularidades do ser jovem nessa condição. A abordagem se dá a partir do conceito de condição juvenil elaborado por Dayrell e Paula (2011b, p.34) de que essa condição é constituída de múltiplas dimensões compreendidas a partir do contexto sociocultural mais amplo, no interior do qual os jovens constroem suas experiências, em um processo marcado por tensões que entrecruzam presente-futuro e produzem instabilidades e incertezas.

Escola, trabalho e juventudes se entrecruzam quando esse jovem está em um curso de formação profissional que o habilita para um ofício, que ao longo dos séculos, vem ocupando um lugar de posto de trabalho precário em face da desvalorização da profissão docente.

Na busca por responder se a escola faz as juventudes e se é possível caracterizar a produção social de jovens normalistas, os estudos de Paulo Carrano (2017; 2011; 2000) e Juarez Dayrell (2011; 2007; 2006; 2003; 2002) sobre os modos de ser jovem e o processo de socialização dentro e fora das instituições escolares, contribuem como referencial para a compreensão desse jovem estudante do Ensino Médio na modalidade Normal em seus modos de viver sua condição juvenil no interior da instituição educativa.

Contribuem também para a construção desse referencial as pesquisas “Agenda juventude Brasil – leituras sobre uma década de mudanças” (NOVAES et al., 2016) e “Livro das juventudes Sul-americanas” (NOVAES; RIBEIRO et al., 2010), que trazem questões, problemas, dilemas e perspectivas da juventude brasileira e possibilitam contextualizar o campo e os sujeitos dessa pesquisa.

A filosofia, a partir dos estudos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2003; 1992) e da filosofia da história de Walter Benjamin (1994; 1993; 1987a; 1987b, 1984) dá aportes para explicitar uma visão de pesquisa em Ciências Humanas que tem no homem a sua centralidade e fundamenta a presente pesquisa

por sua abordagem do homem em sua condição juvenil que manifesta seus modos de ser e estar no mundo.

Em sua juventude, ao direcionar seus escritos aos seus pares, Walter Benjamin (1994; 1993; 1987a; 1986), filósofo e crítico da modernidade, apresenta uma análise crítica da juventude de seu tempo que, por sua atualidade, contribui para a análise do jovem contemporâneo e seus modos de agir e reagir às contínuas mudanças sociais e sua compreensão de seu papel social nessa sociedade em mudança.

Benjamin (1993) convoca a juventude a evocar a sua espiritualidade num movimento de renovação não apenas da escola, mas da arte e da cultura. O espiritual em Benjamin é a linguagem que tem papel central.

Os estudos de Mikhail Bakhtin (1992, 2003) em sua análise discursiva oferecem aportes para a análise da juventude do século XXI arrancando-a de uma ação mecanizada da vida. Para Bakhtin (1992) o objeto da pesquisa em Ciências Humanas é sempre um sujeito e o caminho para compreender o humano é abordá-lo na sua relação com o mundo, em articulação com os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida que só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Todavia, o modo de proceder a essa relação pode, lamentavelmente torná-la mecânica, externa (BAKHTIN, 2003).

A partir dessa perspectiva e de que a juventude é um processo de contínua transformação individual e coletiva num jogo de experiências múltiplas, o objetivo geral da tese é conhecer as histórias de vida de jovens moradores da Baixada Fluminense, estudantes do Ensino Médio na modalidade Normal a fim de conhecer e compreender que jovens são esses, qual (ais) a(s) motivação (ões) para a escolha desse curso e se essa escolha significa a pretensão pela carreira docente.

Os jovens são abordados num espaço sociocultural de experiências individuais e coletivas, tomando como pressuposto que a construção social da juventude se consolida nas diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos e em condições diversas seja de classe, culturas (etnias, identidades religiosas, valores), gênero, região geográfica, entre outros.

Diante da perspectiva de que a escola faz juventudes (DAYRELL, 2007), abordar jovens estudantes com faixa etária entre 15 e 20 anos, concluintes do Ensino Médio na modalidade Normal que tem como função precípua a formação de professores, indaga-se: como essa modalidade de formação contribui para as

singularidades da condição juvenil desses jovens? De quais modos esses jovens se apropriam desse espaço de formação reformulando e adequando-o às suas necessidades? A partir dessas, são questões centrais da tese:

Quem é esse jovem que frequenta o Ensino Médio, na modalidade Normal e qual(ais) a(s) motivação(ões) para a escolha dessa formação.

- Como percebe a sua condição juvenil nesse contexto. E quando não está na escola, o que faz e como constrói seus modos de ser jovem.

Quais as suas pretensões, expectativas de futuro e, como se percebem em relação à sociedade.

Considerando o contexto e as condições de produção da pesquisa - uma escola localizada na Baixada Fluminense, que atende no horário diurno, exclusivamente ao Ensino Médio na modalidade Normal desde a década de 1960 e, portanto atravessa gerações - o jovem é tomado como sujeito que fala (BAKHTIN, 1992) e que em seu discurso materializa seus modos de ser e estar no mundo.

Pretende-se, portanto delinear o perfil desses jovens estudantes, exercício que possibilita conhecê-los e situá-los social e historicamente para, em seguida, escutar seus relatos de histórias de vida que revelam os modos como vivenciam a sua condição juvenil no interior da instituição escolar.

Esse exercício de pesquisa teve como estratégias metodológicas a aplicação de um breve questionário com dados pessoais e questões fechadas sobre o objeto da pesquisa, aplicado aos jovens que, voluntariamente, se propuseram a responder. O questionário foi o fio condutor para a realização de grupo focal (GF) e escuta dos relatos das histórias de vida (HV), pois nele o jovem assinalava se concordava em participar desses momentos.

Do universo dos 36 respondentes do questionário, 24 jovens fizeram relato de histórias de vida e 08 participaram do grupo focal.

O percurso de construção da pesquisa está distribuído em cinco capítulos que trazem a fundamentação teórica; o processo de construção metodológica da pesquisa; o campo de pesquisa e a análise dos dados coletados no questionário, no relato das histórias de vida e no grupo focal.

Os diferentes modos de vivenciar a condição juvenil dentro e fora da instituição escolar, as aproximações e afastamentos na percepção do ser jovem e ser jovem no Ensino Médio, modalidade Normal oferecem indícios para definir

que, entendidos como sujeitos sociais, produtores de cultura na qual são também produzidos, os jovens estudantes da formação de professores em nível Médio podem ser definidos como jovens normalistas.

2

O jovem brasileiro e a formação/ profissão docente

A origem, apesar de ser uma categoria totalmente histórica, não tem nada que ver com a gênese. O termo origem não designa o vir-a-ser daquilo que se origina, e sim algo que emerge do vir-a-ser e da extinção. A origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho, e arrasta em sua corrente o material produzido pela gênese. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos brutos e manifestos, e seu ritmo só se revela a uma visão dupla, que o reconhece, por um lado, como restauração e reprodução, e por outro lado, e por isso mesmo, como incompleto e inacabado. (BENJAMIN, 1984, 67-68)

A educação é direito fundamental e na Constituição Federal é elencada como direito social (BRASIL, 1988)⁴ cujo acesso é uma obrigação do Estado a todos os brasileiros dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2013)⁵. O ingresso à escola, instituição educativa, implica a necessidade da existência e formação dos profissionais.

Sendo essa uma pesquisa que se propõe ao estudo de uma das modalidades dessa formação, importa retomar sua origem e historicizá-la de modo a empreender, como sugere Benjamin (1987a), um esforço de reconhecer, por um lado sua restauração e reconstituição, e por outro, tendo a consciência de que a inseparabilidade das mudanças sociais, políticas e econômicas, faz dessa formação algo de incompleto e inacabado.

No Brasil, um dos modelos de formação para o magistério foi oferecido inicialmente nas chamadas Escolas Normais e, atualmente de acordo com a legislação educacional integra um dos níveis da Educação Básica – o Ensino Médio – como uma de suas modalidades, a modalidade Normal.

O presente capítulo apresenta dados estatísticos das condições de desenvolvimento dos jovens brasileiros, aponta questões centrais como a mudança da faixa etária da população, o envelhecimento e a conseqüente movimentação da base da pirâmide.

⁴ Artigo 6º, CF/1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2018

⁵ Lei nº 12.796, de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 02 jan. 2019

Em seguida, mapeia as taxas de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais, o nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais e as taxas de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 15 a 17 anos. Essas informações possibilitam situar a condição dos jovens no país em relação aos jovens entrevistados na presente pesquisa. Analisa também o percentual de jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não estão ocupados e os esforços empreendidos para o cumprimento da meta 3^o do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Um breve histórico da formação e profissionalização docente (Nóvoa, 1991; 1999; Tanuri, 2000; Saviani, 2005; 2009), destaca a criação e funcionamento das Escolas Normais e, a fim de conhecer e mapear a formação de professores no nível médio, na modalidade Normal é realizado, a partir do censo escolar, um levantamento do número de matrículas de Ensino Médio no país e um comparativo com aquelas do Ensino Médio, na modalidade Normal no período entre 2016 e 2018.

É também mapeado o número de matrículas no Ensino Médio na modalidade Normal nas regiões do país com destaque para o estado Rio de Janeiro.

2.1 Juventudes brasileiras

Reconhecido como sujeito de direitos, na Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013) que institui o Estatuto da Juventude, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Esse recorte etário se faz necessário para a dinâmica e organização das políticas e ações que favoreçam a garantia de direitos que atendam às especificidades de sua condição juvenil.

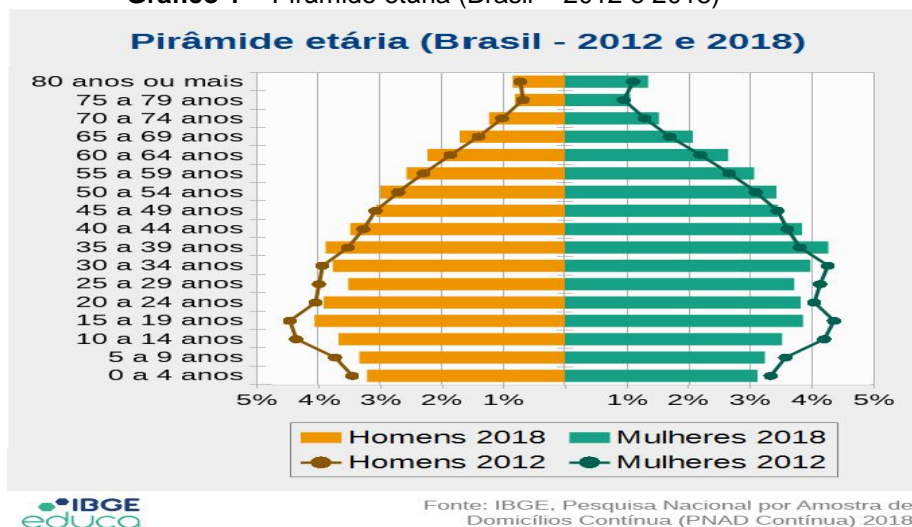
No entanto, anterior ao Estatuto da Juventude, o jovem de até 18 anos de idade já estava relacionado como adolescente, sujeito de direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Segundo as estatísticas censitárias, a população brasileira está estimada em 210,5 milhões e desse quantitativo estima-se que um total de 47,3 milhões são jovens entre 15 e 29 anos, o que representa 24,5% da população (IBGE-Pnad,

⁶ Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

2018)⁷. Esse quantitativo vem decrescendo: em 2017 havia cerca de 48,5 milhões de jovens em uma população de 207,1 milhões.

Gráfico 1 – Pirâmide etária (Brasil – 2012 e 2018)



A pirâmide apresentada no Gráfico 1 classifica a quantidade de pessoas de cada gênero por idade que são divididas em três blocos - jovem com idade de 15 a 19 anos; 20 a 24 anos e 24 a 29 anos.

Nota-se o envelhecimento do país: na década de 1980 o Brasil era considerado um país jovem, ou seja, com a base da pirâmide (idades entre 0 a 19 anos) mais larga. Observando o Gráfico 1 é perceptível que esse panorama se modificou.

Entre 2012 e 2018 a base da pirâmide foi diminuindo e a faixa etária acima de 35 a 39 foi a que mais cresceu. Essa mudança pode ser atribuída a fatores como: o aumento da expectativa de vida, das infraestruturas, do desenvolvimento econômico, e na redução do número de filhos por casal, na entrada da mulher no mercado de trabalho e na busca por realizações profissionais.

Entre os homens, a faixa de 20 a 24 anos, reduziu até 2016 de 8,3% para 7,9%, mas apresentou um leve aumento em 2017 (8,2%). A população masculina apresentou padrão mais jovem que a feminina: na faixa etária até 24 anos, os homens totalizavam, em 2017, 18,6% (20,0% em 2012), enquanto as mulheres, 17,8% (19,5% em 2012). Por outro lado, os homens de 60 anos ou mais de idade

⁷ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017.html>. Acesso em 01 jun. 2018.

correspondiam a 6,4%, da população em 2017 (5,7% em 2012) e as mulheres desta faixa etária, 8,2% (7,2% em 2012).

Entre 2007 e 2017, houve aumento de 13,0% nos registros de morte violenta na população masculina com idade entre 15 a 24 anos. Considerando a faixa etária abordada nesta pesquisa, vale ressaltar ser esse um dos dados mais lamentáveis do país por tratar da vulnerabilidade de jovens.

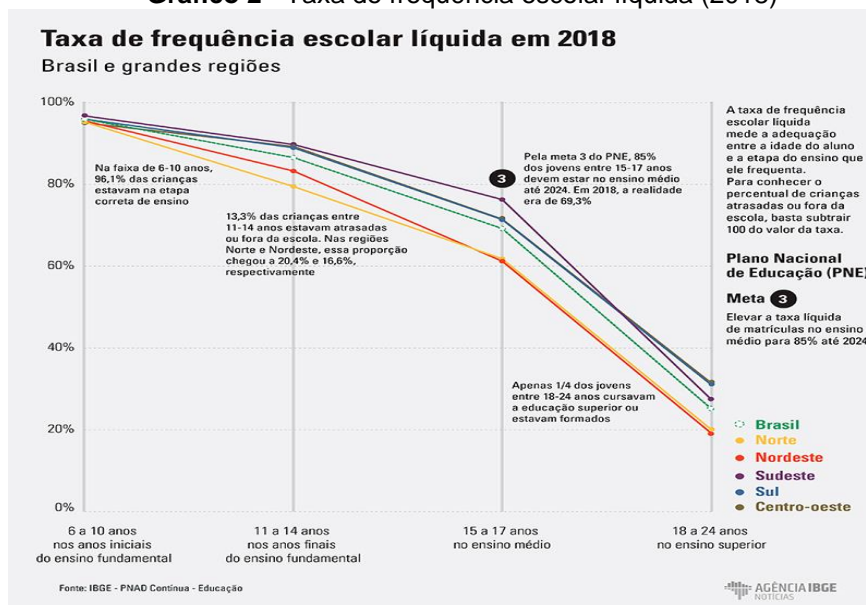
Em termos de escolarização e faixa etária, diante das desigualdades sociais que marcam a juventude brasileira, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018 (Pnad), havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Contudo, em relação ao ano anterior – 2017 – houve uma redução desse percentual equivalente a 121 mil analfabetos.

Ao refinar esses dados pelas regiões do país esse percentual é maior na região Nordeste e aponta para as questões de uma sociedade rural onde o papel da escola é secundarizado e o direito à educação negligenciado.

Somos ainda um país jovem. Contudo, quase 11 milhões desses jovens não estão ocupados no mercado de trabalho e nem estudando ou se qualificando. Do total de 47,3 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos, apenas 42,1% estudavam, enquanto os outros 57,9% ou estavam ocupados e não estudavam, ou não estavam ocupados e não estudavam.

O Gráfico 2 apresenta a taxa de frequência escolar líquida que mede a adequação entre a idade do estudante e a etapa de ensino que ele frequenta. A taxa de frequência escolar líquida de jovens entre 15 e 17 no Ensino Médio, na Região Sudeste está entre 70 e 80%, um dos percentuais mais elevados do país. Nesta região se localiza o estado do Rio de Janeiro, contexto dessa pesquisa, que tem uma população de 17,2 milhões de habitantes dos quais 48,9% são homens e 51,1% são mulheres. Em 2018, em todo o estado o Ensino Médio contabilizou um total de 572.899 matrículas.

Gráfico 2 - Taxa de frequência escolar líquida (2018)



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua – Educação) - Agência IBGE Notícias

O Gráfico 2 remete também ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que estabelece para um período de 10 anos (2014-2024) diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação a fim de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O Plano, em sua segunda edição, tem peso de lei e é uma política cujo objetivo é garantir, entre outros, o direito à Educação Básica, a universalização do ensino obrigatório, a ampliação das oportunidades educacionais e a redução das desigualdades.

No que se refere à faixa etária e ao nível de escolaridade abordados na presente pesquisa, as metas 3, 8 e 9 são fundamentais para superar as mazelas identificadas no Gráfico 2, além de contemplar os 57,9% de jovens dos 15 a 29 anos que estavam ocupados e não estudavam, ou não estavam ocupados e não estudavam.

- Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% .a.

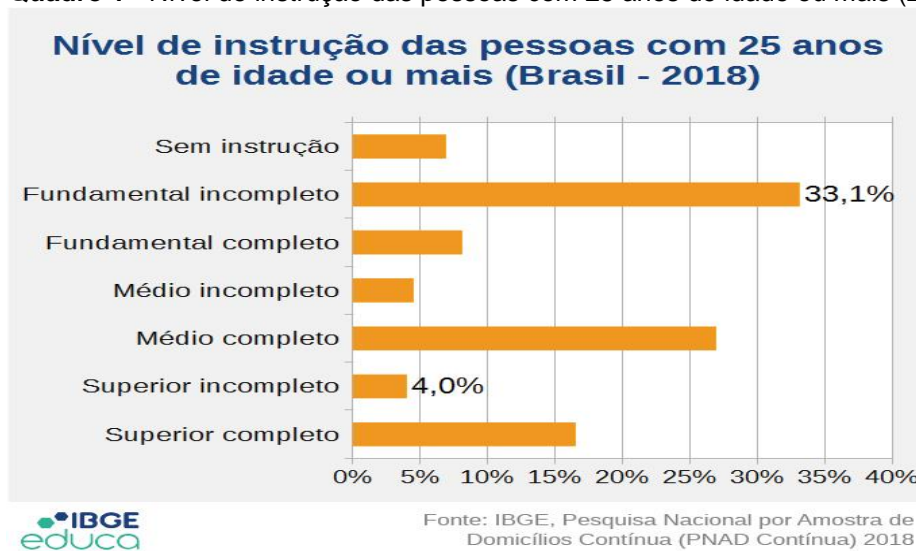
- Meta 8 : Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014)

Além dessas, a Meta 9 (BRASIL, 2014) também interessa a esta tese por elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Segundo os dados da Pnad (2017), dos jovens entre 25 e 29 anos, 49,5% se concentrava nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 26,8% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 15,7%, o Superior completo. Todavia, há ainda nesse grupo, em média, 8% sem instrução.

Em 2018 esses percentuais foram alterados conforme mostra o Quadro 1 e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a Educação Básica obrigatória, ou seja, concluíram no mínimo o Ensino Médio, passou de 46,7%, em 2017, para 47,4%, em 2018. Também em 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 16,5%, o superior completo.

Quadro 1 - Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais (2018)



Esses dados indicam que, embora ainda haja questões e entraves à equidade no acesso e a permanência, tem se ampliado o tempo de escolarização.

Por outro lado, a partir de dados da Pnad e Pnad contínua, o Quadro 2 mostra a taxa de escolarização bruta na faixa etária de 15 a 17 anos do Brasil e região Sudeste com destaque no estado do Rio de Janeiro, contexto da pesquisa.

**Quadro 2 - Taxa de escolarização bruta na faixa etária de 15 a 17 anos
(Região Sudeste – 2015 a 2018)**

Localidade	2015	2016	2017	2018
Brasil	83,3%	87,2%	87,2%	88,2%
Sudeste	89,5%	88,2%	88,7%	88,9%
Minas Gerais	78,8%	88,4%	90,3%	90,5%
Espírito Santo	79,5%	85,2%	85,8%	86,9%
Rio de Janeiro	89,1%	89,7%	92,1%	91,6%
São Paulo	96,1%	87,9%	86,9%	87,4%

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Os dados mostram que tanto o percentual nacional quanto o dos estados da região Sudeste sofre maior alteração entre 2015 e 2016. Nacionalmente esse é o período de maior elevação da taxa com um crescimento de 3,9%. Contudo, a região Sudeste sofre um processo inverso, apresentando redução de -1,3% e, se mantém estável nos anos seguintes.

Nesse período, Minas Gerais e Espírito Santo, seguindo a tendência nacional, apresentam elevação da taxa, enquanto São Paulo e Rio de Janeiro apresentam oscilação. O Rio de Janeiro entre 2015 e 2017 apresenta elevação, mas em 2018 o percentual é reduzido em -0,5%, enquanto São Paulo, apesar de oscilar, entre 2015 e 2018 teve um decréscimo de 9,2%.

**Quadro 3 - Taxa de escolarização e Taxa ajustada de frequência escolar líquida
Brasil e regiões (2016-2018)**

Localidade	Taxa de escolarização			Taxa de frequência escolar líquida		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Brasil	87,2%	87,2%	88,2%	68,2%	68,5%	69,3%
Norte	87,6%	86,6%	88,2%	58,2%	59,7%	61,9%
Nordeste	86,0%	86,1%	86,9%	59,2%	60,7%	61,3%
Sudeste	88,2%	88,7%	88,9%	76,9%	76,5%	76,4%
Sul	86,2%	85,8%	88,2%	69,4%	69,6%	71,5%
Centro-Oeste	88,5%	87,0%	89,4%	70,1%	70,4%	71,6%

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

(1) A diferença entre 2016 e 2018 é significativa ao nível de confiança de 95%.

(2) A diferença entre 2017 e 2018 é significativa ao nível de confiança de 95%.

A taxa de escolarização bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (15 a 17 anos), e a taxa de frequência escolar líquida mede a adequação entre a idade do estudante e a etapa de ensino que frequenta.

Em 2018, 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível (frequência líquida), sinalizando um crescimento de 0,8 p. p. a mais que em 2017.

A taxa apresenta um panorama diversificado em que a região Sudeste, apesar de uma pequena redução a cada ano, se mantém estável e apresenta o maior percentual entre matrícula e frequência na faixa etária da escolaridade obrigatória, ou seja, jovens de 15 a 17 anos matriculados e frequentando o Ensino Médio. Por outro lado, as regiões Norte e Nordeste, mesmo registrando uma melhora no indicador entre 2017 e 2018, ainda tiveram as menores taxas de frequência líquida, respectivamente de 61,9% e 61,3%.

Esse percentual de jovens estudantes de 15 a 17 anos sinaliza para o cumprimento da meta 3 do PNE (BRASIL, 2014), contudo, ainda é desafiador pensar a juventude brasileira na perspectiva dos quase 11 milhões de jovens que não estão ocupados no mercado de trabalho e nem estudando ou se qualificando.

Embora haja motivos para comemorar essa redução em relação a 2017, quando esse total era de 11.941 milhões e marcava um aumento de 5,9% em relação ao ano anterior, esse número traz inquietações quanto às possíveis motivações para que esses sujeitos estejam afastados da escola.

Entre as pessoas de 15 a 17 anos de idade, ainda em idade escolar obrigatória, 78,3% se dedicavam exclusivamente ao estudo, aumento de 1,5p. p. frente a 2016. No grupo das pessoas de 18 a 24 anos, a maior parte (34,7%) estava ocupada e não estudava, porém, o maior crescimento, de 2016 a 2017, se deu entre as pessoas não ocupadas nem estudando, 26,3% em 2016 para 28% em 2017. Já grupo das pessoas de 25 a 29 anos, 57,4% eram ocupadas e não estudavam, e 25,6% não ocupadas e não estudavam.

O Quadro 4 apresenta o panorama da região Sudeste em 2017 e mostra que o percentual de desocupados é maior que o do país.

Quadro 4- Jovem de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não estão ocupados na Região Sudeste (2017)

Situação na força de trabalho (%)						
	Total (1.000 pessoas)		Na força de trabalho (desocupado)		Fora da força de trabalho	
	Absoluto	CV (%)	Percentual	CV (%)	Percentual	CV (%)
Brasil	11 941	0,9	39,8	1,2	60,2	0,8
Sudeste	4 378	1,9	50,7	1,9	49,3	1,9
Minas Gerais	1 067	3,1	46,7	3,4	53,3	3,0
Espírito Santo	226	4,0	41,8	5,6	58,2	4,0
Rio de Janeiro	864	3,0	47,6	3,0	52,4	2,8
São Paulo	2 221	3,2	54,8	2,8	45,2	3,5

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017

Os dados apresentados oferecem um breve perfil do jovem brasileiro e dos desafios que ainda estão postos a esses sujeitos para quem, desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), além do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), está afirmado seu direito à educação, bem como diretrizes e metas estabelecidas para garanti-lo.

O perfil das juventudes brasileiras é marcado por diversidade e desigualdade; nesse sentido, a noção de “juventudes” é um complexo processo socioeconômico-cultural que se expressa simultaneamente em diversidades e desigualdades, objetivas e subjetivas. Ribeiro et al. (2006, p. 77) alertam que “ao tratarmos da juventude, devemos ter em mente a dupla dimensão dessa categoria que expressa simultaneamente um momento do ciclo de vida e determinadas contingências de inserção dos sujeitos na estrutura social” (p. 77).

Nesta tese o jovem é abordado no processo de sua formação profissional enquanto estudante do Ensino Médio, na modalidade Normal, que é segundo a legislação atual a formação mínima exigida para atuar como professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a seguir é apresentado um breve histórico dessa formação e profissionalização.

2.2 As Escolas Normais e a profissionalização docente

A primeira instituição com o nome de Escola Normal surge na França, em 1795 organizada como Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal para preparar os professores do ensino primário. As Escolas Normais, em sua constituição histórica se relacionam à consolidação do estado nacional que estabeleceu a criação de sistemas públicos de ensino e, diante disso:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública do mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p. 62)

O nome escola Normal deriva do entendimento do abade La Salle, de que o ensino devia ser coletivo, dado a grupos de crianças, e que, para maior interesse, devia ser explicado em tom de conversa natural. A esse entendimento La Salle chamou de ensino normal. (FILHO, 2001, p. 31)

Anterior à publicização escolar proposta pela Revolução Francesa, já havia na Alemanha um movimento de formação de professores em decorrência dos movimentos da Reforma Protestante e da contra-reforma que a partir do pressuposto da salvação individual desperta a vontade de aprender tendo em vista o conhecimento da doutrina através da leitura da bíblia.

Antonio Nóvoa (1991) sinaliza para a complexidade do jogo de relações, representações e normativas que caracterizam a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar como decorrência da instauração de uma ética protestante, civilização dos costumes, mudança nos sentimentos com a criança e inauguração da sociedade disciplinar e aponta para duas fases que marcam o processo de escolarização das crianças: uma a partir do século XVI até a metade do século XVIII, em que a escola está sob o domínio da igreja, e, outra, até aos dias atuais em que a escola está a cargo do Estado.

Na primeira fase, supervisionadas pela Igreja, as pequenas escolas têm um perfil comunitário e se organizam na interação entre “os mestres”, cuja tarefa é ensinar; e “os alunos”, cuja tarefa é aprender e são organizadas de forma distinta no campo e na cidade: no campo, mestres leigos eram definidos pelo pároco e/ou

autoridades da igreja, contudo, entre suas atribuições estavam, em primeiro lugar, as obrigações religiosas e comunitárias, e em último lugar, a docência. Nas cidades há uma diversidade de propostas que vão desde escolas conduzidas por mestres leigos a mestres que atendem nas residências. Contudo, essas propostas atingem a uma minoria da população.

Por outro lado, os colégios que já vinham se constituindo paralelamente às escolas se fortalecem e neles os mestres desempenham papel de autoridade sobre os estudantes e são introduzidas: a disciplina, a divisão etária das classes, o controle do tempo e dos espaços e a implantação de currículos escolares e de progressão nos estudos. Sob o domínio da igreja, os colégios e escolas vão se expandir até o século XVIII assegurando o deslocamento do papel educativo das comunidades e das famílias para a instituição escolar. (NÓVOA, 1991)

No século XVIII o Estado assume o lugar da Igreja. Inicia-se o processo de institucionalização e estatização de sistemas escolares propondo a renovação dos currículos e programas, integração das redes escolares e controle do Estado na seleção e recrutamento de professores. Com a criação de sistemas públicos de ensino, a escola moderna e os avanços no sentido da construção de estados-nação a escola cresce em importância e gera a demanda por professores. O panorama histórico da instituição escolar aponta para homens e mulheres que foram o capítulo principal deste processo, a saber, os docentes e os desafios de sua profissionalização. (NÓVOA, 1991)

Ainda segundo o autor, a gênese da profissão docente se dá no século XVI quando vários grupos religiosos dedicam tempo e energia à atividade docente que, ao longo dos séculos passa a exigir conhecimentos e saberes que demandam dedicação exclusiva, levando-os a abandonar suas múltiplas atividades para se dedicar ao ensino. O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino.

A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa do ofício. (NÓVOA, 1991, p. 121)

Apesar da tutela do Estado, o modelo da função docente permanece sob a gestão das congregações religiosas que definem normas e valores próprios da atividade docente, que envolvem: i) um corpo de saberes e de *savoir-faire* que se organiza em torno de princípios e técnicas de ensino; ii) um conjunto de normas e valores influenciados por princípios religiosos. (NÓVOA, 1991)

Assim, na mudança de concepção da educação de jovens - de missão religiosa à prática de um ofício - esse conjunto marca a trajetória desses profissionais, seja na ambiguidade da sua relação com o saber, seja na perpetuação de um discurso sobre normas que remonta às origens religiosas. Esses fatores – a produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo – elevam o ensino à condição de assunto de especialistas: docentes leigos e religiosos devem consagrar mais tempo à atividade docente.

Os docentes vão ocupando lugar de importância e submetidos a um controle ideológico e político do Estado, mas com meios necessários à produção de um discurso próprio, se tornam agentes no empreendimento de promover o valor da escola como instrumento privilegiado de estratificação social desempenhando um papel ambíguo de agentes culturais e agentes políticos simultaneamente.

A possibilidade de autonomia e emancipação como funcionários do Estado aliada à criação e à obrigatoriedade de uma licença estatal para ensinar, concedida aos selecionados a partir de um exame ou concurso estabelecido com critérios específicos, se consolida como etapa decisiva na profissionalização docente.

Tal condição se mostra favorável até o fim do Antigo Regime, visto que no final do século XIX, no quadro da ascensão da classe burguesa e da transformação socioeconômica, os docentes desejosos de aumentar suas prerrogativas e aumentar seu estatuto social apresentam duas prerrogativas: a posse de um conjunto de conhecimentos especializados e a realização de um trabalho de mais alta importância social.

A expansão dos instrumentos e técnicas pedagógicas, assim como a necessidade de assegurar a reprodução de normas e valores próprios à profissão docente estão na origem de uma formação específica, especializada e longa, que se materializa na criação das Escolas Normais que representam a evolução do estatuto dos docentes primários.

Elas estão na origem contemporânea da profissão docente: substituem definitivamente o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário. Numa perspectiva sociológica, esta mudança supõe rupturas, mas também continuidades; sob muitos pontos de vista, as Escolas Normais funcionam como verdadeiros seminários de leigos. (NÓVOA, 1991, p. 125)

Até o final do século XIX e início do século XX, a escola goza de um *status* social privilegiado e a profissão docente tem um papel social de grande importância. A virada do século, segundo Nóvoa (1991), foi um momento de euforia, pois a escola e a instrução encarnam o progresso e os docentes seus agentes.

Entretanto, apesar de assumir um lugar de aspiração com vistas a uma ascensão social, saído de meios desfavorecidos, o professor primário, nem burguês, nem notável, nem camponês, nem considerado intelectual, tem dificuldades em se inserir socialmente.

A eclosão da Segunda Guerra Mundial marca uma queda generalizada no prestígio dos professores, sobretudo daqueles do ensino primário, que se perpetua até os dias atuais. A incredulidade no progresso e o movimento de desescolarização da sociedade põem em evidência os nexos entre a criação do Estado moderno, burocrático e tecnocrático, e a escola como maquinaria sócio-política.

A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora. (NÓVOA, 1991, p. 133)

Nesse cenário ao analisar as condições de formação dos professores na virada do milênio, Nóvoa (1999) aponta o excesso de discursos e a pobreza das práticas e denuncia: i) o excesso da retórica política e dos mass-media frente à pobreza das políticas educativas; ii) o excesso das linguagens de especialistas internacionais diante da pobreza dos programas de formação de professores; iii) o excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; iv) do excesso das vozes dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

Nóvoa (1999, p.3) questiona o papel social atribuído ao professor nos discursos políticos que ora os desvaloriza e os vê como incompetentes; ora os vê como essenciais na melhoria do ensino e no caminho do progresso. Para o autor, o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas.

Aponta as intervenções do mercado que tem empobrecido a formação de professores nos países europeus e destaca como é paradoxal a valorização e a desvalorização do professor em decorrência da elevação de estudos acadêmicos que deles se alimenta e legitima: nos discursos acadêmicos ou dos pedagogos especialistas, o professor é profissionalmente valorizado e a ele é atribuída a responsabilidade pela “resistência”.

A pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades académicas e nas instituições de ensino superior. (NÓVOA, 1999, p. 7)

Para finalizar se refere ao distanciamento dos professores das associações, sindicatos e outros coletivos, que historicamente contribuíram para o processo de profissionalização. Ao analisar a ruptura considera que

[...] sem um reforço das dimensões coletivas e colegiais no seio do professorado, não vale a pena levantar a voz (as “vozes”), pois não é por falarmos mais alto que temos mais razão ou que defendemos melhor os nossos interesses. [...]. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores. (NÓVOA, 1999, p. 8)

Ao longo do capítulo, vem sendo demonstrado que a história da formação e profissionalização docente quer seja por parte da Igreja ou do Estado, é marcada por uma série de discursos que ora a valorizam, ora a desacreditam. Cabe então indagar: qual tem sido a compreensão dos professores, sujeitos desse processo? Ao longo da história poucos foram os momentos em que essa compreensão foi ativa, prevalecendo uma compreensão passiva.

Ao abordar os discursos políticos, de especialistas internacionais, científico-educacional e dos próprios professores, relacionando-os à pobreza das políticas educativas, dos programas de formação de professores, das práticas pedagógicas e das práticas associativas docentes, Nóvoa (1999) convoca os

professores a se posicionarem na construção de, não apenas outra escola, mas de uma sociedade outra.

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão. (p. 15)

Magistério docente, sacerdócio, humildade e submissão dignas de um funcionário público e reprodutor de estratos sociais são alguns dos papéis assumidos pelo professor em sua constituição profissional, que é marcada pelas oscilações que demarcam o papel da escola na sociedade, além de interferir diretamente em suas condições de formação.

O conhecimento dos processos e significados da trajetória da profissão docente e a formação dos professores são orientadores no sentido de compreender as ambiguidades ainda hoje presentes no cenário brasileiro como veremos a seguir.

2.2.1 A Escola Normal no Brasil

No Brasil, a educação escolar teve sua trajetória marcada pela atuação dos padres jesuítas, que desde a colonização exerceram forte influência na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais formadores intelectuais e espirituais da colônia até serem expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759.

A reforma pombalina implantada a partir desse período tem como objetivo organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 o Marquês de Pombal: expulsou os jesuítas e suprimiu suas escolas e colégios em Portugal e todas as suas colônias; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica; e instituiu a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores⁸.

⁸ SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 04 dez. 2019.

A partir de 1820, seguindo as configurações portuguesas, inicia-se a proposta de preparação de professores capacitados do domínio do método para atuar nas primeiras escolas de ensino mútuo instaladas no Brasil, denominadas escolas das primeiras letras e escolas de menina. Nesse sentido, a Lei de 15/10/1827 mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e estabelecia exames de seleção para professores e mestres.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º [...].

Art. 10. [...]

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (BRASIL, 1827)⁹

Esse modelo impulsionou a organização da instrução popular e, neste sentido, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária elementar e preparo dos respectivos professores fica sob a responsabilidade das províncias que tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.

A partir disso, inspirada nos moldes da Escola Normal francesa, em 1835 é instalada em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal do Brasil destinada à formação de professores primários e marca a sua expansão em todo o país.

⁹ Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 05 jun. 2019

Essas escolas tiveram uma existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009). Como reflexo da trajetória oscilante das Escolas Normais em todas as províncias, durante o período imperial a escola de Niterói foi fechada em 1839 e reaberta 20 anos depois, em 1859. As demais escassas escolas que havia no país eram fechadas e reabertas por falta de público.

Segundo Tanuri (2000), as transformações de ordem ideológica, política e cultural insurgidas nos anos 1870 dão ao setor educacional papel relevante como elemento indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

A necessária formação de professores para atuar no ensino primário se materializa na Reforma Leôncio de Carvalho (1879) que autorizava o Governo Central a criar ou subsidiar Escolas Normais nas províncias, e, posteriormente, com os projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886) se efetiva a valorização das Escolas Normais e a sua abertura ao elemento feminino.

Um padrão de organização e funcionamento foi fixado com base na reforma da instrução pública do estado de São Paulo de 1890, que defendia uma organização curricular que objetivava a preparação didático-pedagógica dos professores, cuja característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal como um momento decisivo da formação de professores no Brasil.

O ímpeto reformador que caracterizou o Estado de São Paulo na primeira década republicana arrefeceu-se nos anos seguintes, voltando a ser retomado, em outro contexto e sob novas condições, apenas na década de 1920. No entanto, a reforma ali implantada se tornou referência para outros Estados do país. Estes enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu com Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros, ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano. (SAVIANI, 2005, p. 15)

O movimento renovador que marcou o campo educacional na década de 1920 impulsiona a profissionalização docente. Consequentemente, implica a necessidade de estabelecimento de instituições específicas para a sua formação, repercute nas críticas já existentes aos Cursos Normais em sua proposta de dar conta de tudo - cultura geral e cultura profissional.

Nesse percurso, o segundo período assinalado por Saviani (2005) se refere às iniciativas empreendidas por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo a partir da década de 1930, influenciados pela tendência escolanovista, com vistas a

qualificar a formação dos professores oferecida nas Escolas Normais com a proposta das escolas laboratórios. Nesse período, as escolas passaram a ser denominadas escolas de professores e seu currículo estava restrito à formação desse profissional. Segundo Lourenço Filho (2001), desaparecia a tradicional escola de preparação do magistério, transformada, como foi, numa organização inteiramente nova, tanto na forma quanto no espírito.

Também nesse período é criada a Universidade do Distrito Federal incorporada à escola de professores que passa a se chamar escola de educação, e posteriormente Instituto de Educação. Esse cenário se reproduz em São Paulo e sobre essa base, em 1939, instituídos os cursos de pedagogia e licenciaturas. Os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. (SAVIANI, 2009)

Até esse período a formação do professor primário já havia passado por diferentes formulações quanto ao tempo de duração e estrutura curricular.

O fim da Segunda Guerra Mundial e a possibilidade de mudanças estruturais no cenário político-cultural marca a expectativa de uma educação democrática. Nesse contexto, o Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) é aprovado e divide o Curso Normal em dois ciclos: o primeiro, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinado a formar professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

O ciclo destinado à formação dos professores primários tinha um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, enquanto o segundo ciclo contemplava todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930. Ou seja, apesar das propostas de qualificação do curso, a formação do professor primário continuou precária.

Posteriormente, a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), modificou a organização dos ensinos primário e médio, e na nova configuração desaparecem as Escolas Normais como espaços prioritários de

formação do professor primário, e o exercício de magistério para o ensino de 1º grau da 1ª à 4ª série aparece como habilitação específica de 2º grau.

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971)

Ao analisar este período que denomina “A descaracterização do modelo de Escola Normal”, Saviani (2005) assinala o quadro de precariedade a que a formação de professores para o antigo ensino primário - agora identificado com as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau - foi submetida após ser reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras. Para explicitar essa preocupação, o autor reproduz treze deficiências desse modelo de formação, apontadas pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor).

- 1) a estrutura curricular é pouco específica; 2) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor; 3) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; 4) não há integração interdisciplinar; 5) em alguns Estados, muitos alunos que não cursaram as 2ª e 3ª séries são matriculados na 4ª transformando-se em professores improvisados; 6) dificuldade de realização dos estágios; 7) o curso é inadequado à clientela do período noturno; 8) o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo; 9) pauperização salarial do professor da habilitação magistério; 10) rarefação do professor efetivo; 11) falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar; 12) falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor da habilitação; 13) inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau, especialmente na habilitação magistério (CENAFOR, 1986, apud SAVIANI, 2005, p. 26).

Essas deficiências mostram a incoerência dessa nova proposta com os avanços que, apesar das inconstâncias e descontinuidades, vinham se constituindo.

Em face das transformações ideológicas, políticas e culturais ocorridas no país no final do século XX, que com o fim da ditadura militar vivencia a abertura democrática, a ampliação da participação da sociedade civil. A organização e criação de entidades e/ou associações educacionais representativas de parcelas dos trabalhadores em educação se mobilizam na oposição à pedagogia oficial e à

política dominante, organizam encontros e conferências nacionais em torno da educação no país e, entre os temas debatidos, a formação dos professores era pauta prioritária dada a necessária democratização do acesso e a garantia de uma educação de qualidade.

A partir de 1980, estabeleceu-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas no âmbito do qual foi adotado o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. (SILVA, 2003, p. 68 e 79) À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos Cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental). (SAVIANI, 2009)

Essa proposta foi alvo de debates entre os participantes do movimento pela formação dos educadores em torno do como e onde se formam os professores para os diferentes níveis de ensino, considerando que, se a docência será a base da identidade de todos os profissionais da educação, onde e como se formam os pedagogos especialistas.

As reformas implantadas no país na década de 1990 implicaram na definição de políticas educacionais ligadas às exigências das mudanças econômicas e sociais resultantes do processo de globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel do mercado na esfera social.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece a exigência de formação dos professores das séries iniciais em nível superior nos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

Sobre o Normal Superior, Saviani (2009) comenta:

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (p. 150)

Todavia, além dessa questão e de outras de lutas políticas, as demandas de um país em que a desigualdade social afetava a oferta de formação nas diferentes regiões, de modo que, havia professores leigos atuando nas salas de aula de muitos Estados e na região Rural, a lei flexionou admitindo o Ensino Médio, na modalidade Normal como formação mínima.

A redação atual do Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996), em função da Lei 13.415, de 2017, admite como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao admitir o Ensino Médio, na modalidade Normal nas Disposições Transitórias, art. 87, §4º, da mesma lei ficou definido um período de dez anos (1996-2006) para que todos os professores tivessem a formação em nível superior, portanto, era o prenúncio do fim da formação de professores em nível Médio.

Passados 10 anos da referida Lei, o Art. 87 foi revogado pela lei nº 12.796, de 2013, bem como os artigos 61 e 62 da LDB, que tratam dos profissionais da educação, sofreram mudanças no decorrer do tempo em virtude da aprovação de novas leis.

Apesar das inúmeras críticas e reformulações em sua trajetória, a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil ainda hoje (2020) continua em funcionamento em todo o país em redes públicas e privadas, no Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos subsequentes ao Ensino Médio. Ou seja, o prenúncio de extinção dessa formação não se concretizou.

Apesar de o texto legal definir que a formação de professores para as séries iniciais deva ser aquela oferecida em nível Superior, a modalidade Normal, de Ensino Médio, ancorada nas mudanças a partir da LDB (BRASIL, 1996) continua em funcionamento nos estados brasileiros que, a partir de Diretrizes e Parâmetros, revisam suas estruturas curriculares e organização de oferta do curso. Contudo reduz-se o quantitativo de matrículas o que aponta para a sua descontinuidade.

Por outro lado, definido como uma modalidade do Ensino Médio, a sua oferta não está restrita às Escolas Normais ou Institutos de Educação e sua organização e funcionamento ainda é afetada por dilemas: i) as Escolas Normais perderam essa nomenclatura e hoje, os prédios históricos são denominados Institutos de Educação e a modalidade é também oferecida em colégios; ii) o Curso Normal é pela LDB uma modalidade do Ensino Médio, e embora profissionalizante, não é um curso técnico¹⁰, mas uma modalidade.

¹⁰ O curso não está relacionado no Catálogo Nacional <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em 02/10/2019

A organização das instituições que atendem a essa modalidade em todo o país tem como documento orientador, além das legislações locais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1999)

A Resolução CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal e no Art. 1 define que o Curso Normal, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais¹¹.

Enquanto política de formação, o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), no esforço de dirimir as complexidades da atuação de professores leigos até então existentes, definiu na meta 10 que fossem empenhados esforços para que estes tivessem a formação mínima, ou seja, nível Médio na modalidade Normal até 2006.

No segundo PNE em vigência até 2024 (BRASIL, 2014), a meta 15 estabelece que em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano, que seja assegurado que todos professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível Superior, obtida em cursos de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Todavia, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, aprovado após o PNE e que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), apresenta um texto que permite interpretações outras, quando flexibiliza a oferta de cursos de formação de professores em conformidade com a demanda regional. Ou seja, o texto não define que essa formação será em nível superior, e, na seção que trata dos programas e ações integrados e

¹¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf Acesso 02 fev.2018

complementares (Art.12), estabelece que o planejamento estratégico nacional deverá prever programas e ações integradas e complementares relacionados, dentre outros, às iniciativas de: IV - formação inicial em nível médio, na modalidade Normal para atuantes em todas as redes de ensino, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na função de magistério.

A universalização do atendimento no Ensino Fundamental, a consequente ampliação da escola obrigatória, aliada às demandas sociais, afeta diretamente a demanda por professores qualificados.

Quais conhecimentos são necessários para ser professor? Qual o *locus* de sua formação? Quais saberes legitimam a sua profissionalização? Qual o papel social do professor no século XXI? Tais questionamentos parecem definir a trajetória da formação de professores no Brasil e, conseqüentemente a sua profissionalização. Oscilando entre o Ensino Médio e Superior, entre o propedêutico e o técnico, o pragmático e o científico, estaria essa formação oferecendo condições para a uma atuação profissional legítima e comprometida com a formação de sujeitos críticos de seu tempo?

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; de conhecer o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas a fim de construir sua ação docente; estabelecer a liberdade e o apreço à tolerância bem como o respeito e a valorização da diversidade, são elementos constitutivos da formação desse profissional e integram a sua luta por reconhecimento de seu *status* profissional.

O campo de pesquisa desta tese é o Instituto de Educação Rangel Pestana, situado na cidade de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, RJ e que, na década de 60 era uma Escola Normal. Atualmente atende no período diurno o Ensino Médio, na modalidade Normal e tem no jovem a sua centralidade.

Todavia, assume-se que a centralidade da formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental seja nos cursos de Pedagogia, considerando a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e

construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

É preciso destacar que a universidade brasileira está ainda em construção, visto que sua criação data de menos de um século de existência, enquanto as Escolas Normais, com outras nomenclaturas, estão em funcionamento no país desde 1800. Ou seja, há mais de dois séculos sua influência se reflete na organização e planejamento da formação dos professores bem como oferece caminhos para propostas de formação em nível Superior que se constroem nesse momento.

Se o processo educativo se relaciona à formação do pensamento e de valores e atitudes que implicam nas relações com o outro, na construção da autonomia e da responsabilidade individual e coletiva, pensar as condições de formação de professores e sua profissionalização na sociedade atual é pensar um profissional capaz de dominar e manejar conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, e que esteja atualizado às demandas de interação física e virtual que marcam esse tempo buscando assegurar às crianças, jovens e adultos o seu direito a uma educação de qualidade.

Por outro lado, embora os dados censitários sinalizem para a extinção da formação de professores em nível Médio e que, como veremos no Gráfico 3 no próximo item, Estados e Municípios vão cumprindo o estabelecido na LDB (BRASIL, 1996) tendo essa formação suas atividades encerradas, permanecem os dilemas do exercício da profissão docente. De acordo com Gatti e Barreto (2009), as condições de trabalho do professor brasileiro interferem na escolha dessa profissão.

Salários pouco atraentes, [...], e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Contudo, considerando que a admissão do Ensino Médio na modalidade Normal como formação inicial ainda está em vigor em todo o país, seja na formação em escolas de nível médio ou em concursos para professores nas redes municipais, tensiona-se esse cenário ao questionar: quais interesses estão envolvidos nesse processo? Estariam os jovens, estudantes do Ensino Médio na

modalidade Normal, conscientes dos dilemas que envolvem a sua formação? O que leva um jovem a se matricular nas antigas Escolas Normais? Os jovens do século XXI almejam a profissão docente?

2.3

Juventude e formação de professores em nível Médio

Na perspectiva que aborda o jovem como sujeito de direitos, o direito à educação é um dos direitos fundamentais. No conjunto destes direitos, o direito ao Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica, é recente. Efetivou-se a partir da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009) que resultou na sua inclusão como educação obrigatória no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e impulsiona a busca para a superação das deficiências que marcam a sua trajetória.

Tal conquista materializa os desafios dessa etapa educativa com vistas à superação do modelo dualista de preparação para o trabalho – ensino técnico, ou para estudos posteriores - propedêutico, que a caracterizou e a oferta de um ensino que possibilite a formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, o Ensino Médio na modalidade Normal ocupa lugar diferenciado, tendo em vista que o mesmo está inserido no campo da formação inicial de professores.

Este é um curso de Ensino Médio, mas os critérios para o ingresso nessa formação divergem daqueles estabelecidos nas décadas de 1800 em que era necessário “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (TANURI, 2000, p. 64). Além disso, a formação era restrita ao sexo masculino e a faixa etária – 18 anos – é superior: o acesso ao Ensino Médio na idade própria se dá entre 15 e 16 anos.

Mas os jovens de 15 e 16 anos ingressam nessa modalidade do Ensino Médio? Dados do Censo Escolar de 2016, 2017 e 2018 sinalizam para a continuidade do Curso Normal nos estados brasileiros em redes públicas e privadas e das 7.709.929 matrículas de Ensino Médio em 2018, 78.773 são na modalidade Normal conforme aponta o Quadro 5.

Quadro 5 – Matrículas Ensino Médio¹² no país (2016-2018)

Ano	Ensino Médio	E.M Modalidade Normal
2016	8.133.040	102.797
2017	7.930.384	94.793
2018	7.709.929	78.773

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.
Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

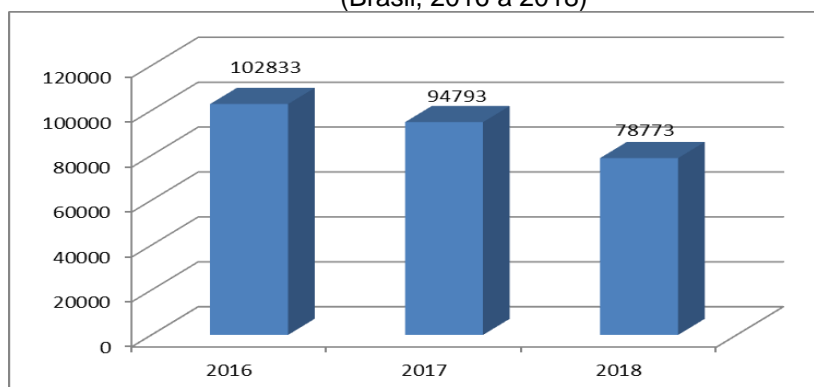
Do universo de matrículas do Ensino Médio (Quadro 5) em 2016 a modalidade Normal representa 1,3%, desse total; em 2017 - 1,2% e em 2018 – 1,02%.

Diante do total de matrículas no Ensino Médio no período, as matrículas na modalidade Normal incitam questões: o que leva a esse pequeno número de jovens a se matricular neste curso? Quais as condições de oferta de cursos profissionalizantes na região? Estariam estes jovens em busca de uma profissão que lhes garanta a inserção no mercado de trabalho? Seria essa a única opção disponível?

Observa-se ainda que os dados (Gráfico 3; Quadro 5) mostram a involução de matrículas nesta modalidade de ensino nos últimos três anos. Essa redução pode ser percebida também no total de matrículas do Ensino Médio. Entre 2016 e 2017, a redução no Curso Normal foi de 7,78 e o total de matrículas de Ensino Médio reduz 2,49%; enquanto de 2017 para 2018 esse percentual se eleva consideravelmente para o curso normal 17%, mas tem menor impacto no quadro geral de matrículas de Ensino Médio, com menos de 1% do total.

¹² O total do Ensino Médio inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Ensino Médio Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial.

Gráfico 3 - Involução de matrículas no Ensino Médio, na modalidade Normal (Brasil, 2016 a 2018)



Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020. Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

A involução das matrículas nessa modalidade pode ser atribuída ao fato de que alguns estados brasileiros não estão ofertando. Dos 7 Estados da região Norte, em 2018, apenas 3 ofereceram essa modalidade - Amazonas, Tocantins e Amapá – e, desse conjunto, em Tocantins a maioria das matrículas se concentrava na rede privada. Outros dois exemplos são o Estado do Espírito Santo, na região Sudeste, que não registrou nenhuma matrícula e de igual modo, Sergipe na região Nordeste.

Quadro 6 – Matrículas de Ensino Médio, na modalidade Normal por UFs (2016 – 2018)

Regiões	UF	2016	2017	2018
Norte	Rondônia	13	-	-
	Acre	-	-	-
	Amazonas	155	70	33
	Roraima	-	254	-
	Pará	533	691	-
	Amapá	178	170	184
	Tocantins	115	224	136
Nordeste	Maranhão	1.825	1.946	1.819
	Piauí	40	-	-
	Ceará	282	230	198
	Rio Grande do Norte	332	352	201
	Paraíba	1.823	1.538	1.410
	Pernambuco	7.328	4.672	3.057
	Alagoas	1.357	667	62
	Sergipe	-	-	-
Sudeste	Bahia	467	721	653
	Minas Gerais	32.085	27.712	15.212
	Espírito Santo	-	-	-
	Rio de Janeiro	20.397	21.008	21.262
	São Paulo	636	521	392

Sul	Paraná	16.639	16.146	16.824
	Santa Catarina	5.227	5.874	4.698
	Rio Grande do Sul	11.285	11.722	11.673
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	1.964	254	917
	Mato Grosso	106	21	34
	Goiás	46	-	-
	Distrito Federal	-	-	8

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

Apesar de oferecido nas 5 regiões do país, em 1.073 estabelecimentos de ensino, 984 da rede pública, 24 municipais e 63 privadas, nem todos os estados ofertam essa formação; além disso, considerando o total de matrículas do Ensino Médio é ínfima a oferta e a procura.

Na região Nordeste, dos 9 Estados, apenas Sergipe não tem nenhuma matrícula, o que pode sinalizar a inexistência da oferta, porém, todos os demais Estados da região registram matrículas nas redes estadual, municipal e privada. Rio Grande do Norte tem matrículas somente na rede estadual, enquanto Alagoas apenas na rede privada. Em 2018, os Estados Pará e Roraima não declararam matrículas, fato que sugere o possível fim do atendimento.

Em termos percentuais (Quadro 7), a região Sul é a que não apresenta redução neste quantitativo: ao contrário das demais, ocorre elevação entre 2016 e 2017 e redução entre 2017 e 2018. Porém em relação a 2016, esse quantitativo também aumentou. Esses dados suscitam questões quanto ao que representa esse quantitativo no universo de matrículas do Ensino Médio dessa região.

Quadro 7– Matrículas de Ensino Médio na modalidade Normal por região e percentual em relação ao país (2016-2018)

ANO	Brasil	Norte		Sul		Nordeste		Sudeste		Centro Oeste	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	%	
2016	102.797	994	0,97%	33.151	32,20%	13.454	13%	53.118	51,70%	2116	2,60%
2017	94.793	1409	1,49%	33.742	35,50%	10.126	10,60%	49.241	51,90%	275	0,29%
2018	78.773	353	0,45	33.195	42,10%	7.400	9,40%	36.866	46,80%	959	1,22%

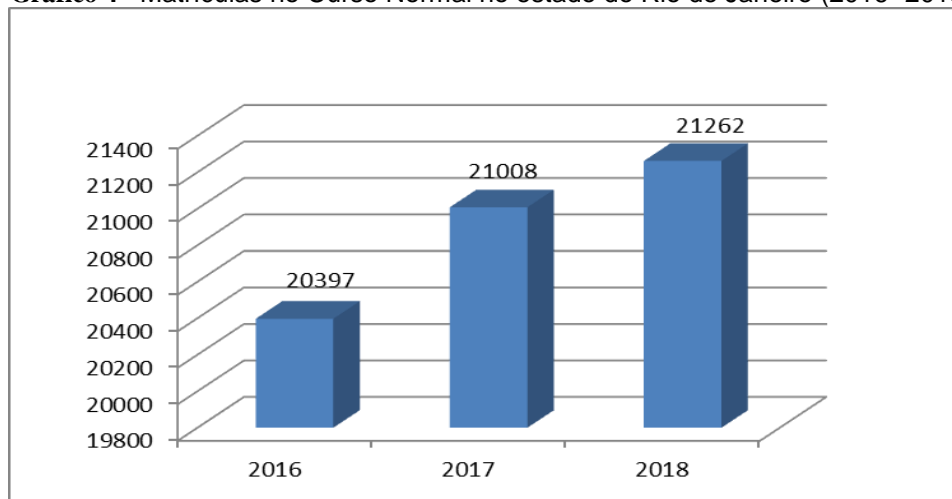
Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020. Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

Conforme indicado no Quadro 7, até mesmo na região Sudeste com 36.866 matrículas em 2018 - no período abordado é a que concentra maior número de matrículas - o total delas representa menos de 1% das matrículas de Ensino Médio. Por outro lado, das 7.709.929 matrículas do Ensino Médio no país, 3.151,377 eram da região que representa aproximadamente 41% desse total mantendo estabilidade em relação aos anos anteriores, em 2016 esse percentual foi de 42,3% e em 2017, 42,1%.

Ao situar o Ensino Médio na modalidade Normal no contexto da pesquisa - a região Sudeste - que é a mais populosa do país, apesar de também apresentar redução de 7,29% entre 2016-2017, 19% entre 2017 e 2018 é aquela que concentra o maior número de matrículas. Por outro lado, salienta-se a oscilação deste percentual nas regiões Norte que em 2016 representava menos de 1% das matrículas do país, em 2017 apresenta uma elevação para 1,5% e em 2017 cai para 0,5%, enquanto na região Centro-Oeste em 2016 o percentual é de aproximadamente 2% e sofre uma queda para 0,3% em 2017, e em 2018 aumenta para 1,2% o seu percentual em relação ao país.

Dos estados da Região Sudeste – Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro, o Rio de Janeiro, onde está situada a Baixada Fluminense, contexto desta tese, concentra o maior quantitativo de matrículas na modalidade Normal. E em um movimento inverso ao panorama de todo o país o número de matrículas cresceu 4,19% no período estudado.

Gráfico 4 - Matrículas no Curso Normal no estado do Rio de Janeiro (2016- 2018)



Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020. Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

Em relação à região Sudeste, o estado do Rio de Janeiro, em 2018, representa mais de 50% das matrículas nessa modalidade, enquanto os demais Estados apresentam redução, o que sugere o fim da oferta. Contudo, se comparado às matrículas de Ensino Médio nas quais o Ensino Médio, na modalidade Normal também está incluído, das 572.899 matrículas no estado, aquelas dessa modalidade representam 3,7%.

Quadro 8 - Matrículas de Ensino Médio e Ensino Médio na modalidade Normal (Brasil, Região Sudeste e estado Rio de Janeiro 2016 - 2018)

ANO	Ensino Médio			Modalidade Normal		
	Brasil	Região Sudeste	Rio de Janeiro	Brasil	Região Sudeste	Rio de Janeiro
2016	8.133.040	3.441.661	591.882	102.797	53.118	20.397
2017	7.930.384	3.342.363	573.300	94.793	49.241	21.008
2018	7.709.929	3.151.377	572.899	78.773	36.866	21.262

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

Esse panorama é, na verdade, um esboço para estudos e pesquisas posteriores que investiguem as condições dessa oferta, bem como a organização e funcionamento dessa modalidade de formação de professores.

Na esfera pública, a formação de professores em nível médio é oferecida na rede estadual de ensino e tem sua trajetória marcada por mudanças para adequar-se às estruturas e demandas. Até 2009, a formação oferecida tinha duração de 4 anos em horário matutino ou vespertino. Com o Parecer CEE/RJ nº 122/ 2009¹³, que trata da adequação da matriz curricular do curso de formação de professores, institui uma carga horária total de 5.200 horas a serem cumpridas durante três anos de curso, em turno integral. (RIO DE JANEIRO, 2009)

¹³ RIO DE JANEIRO. Parecer CEE/RJ nº 122/ 2009- Aprecia e aprova, nos termos do § 2o da Lei Estadual nº 3.155 de 29/12/1998, a adequação da Matriz Curricular do Curso de Formação de Professores, em Nível Médio, na Modalidade Normal, para as escolas de formação de Professores da Rede Pública Estadual de Ensino. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2018

A carga horária total é dividida em: Base Nacional Comum e Parte Diversificada – 3.440horas; Formação Profissional Específica (referente aos fundamentos e conhecimentos didáticos e pedagógicos) – 1.200horas; Práticas Pedagógicas – 960horas.

Em 2015, a resolução Seeduc nº. 330¹⁴ de 10 de setembro de 2015 fixou diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública, e reafirmou a duração de 3 anos para a formação.

De acordo com a legislação atual, a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deve ser prioritariamente realizada em instituições de nível Superior, nos cursos de Pedagogia.

Dados do censo da Educação Superior (Inep)¹⁵ mostram que o curso de pedagogia vem apresentando um crescimento 0,05% entre 2016 e 2017 e no período entre 2016 e 2018, o crescimento foi de 0,10%. Desse modo, em 2016 o total de matrículas era de 679.286, em 2017 - 714.345 e, em 2018 - 747.890 matrículas.

Além dos cursos de pedagogia, consta ainda nos dados do ano 2018, a formação de professores em áreas específicas como Educação do Campo em áreas de conhecimento da Educação Básica formação de professor com 6.789 matrículas; a Educação do Campo formação de professor com 1.710 matrículas; a Educação Especial formação de professor 10.213; a Educação Indígena em áreas de conhecimento da Educação Básica formação de professor 966; a Educação Indígena formação de professor 2.247; a Educação Infantil formação de professor 175 matrículas. O que representa essa fragmentação? Estariam esses cursos sendo oferecidos fora dos cursos de Pedagogia? Seria uma formação para atuar nos anos iniciais e na Educação Infantil? Todas estas questões são passíveis de análises que fogem ao escopo desse trabalho.

Em relação à modalidade Normal, outra questão central no que se refere à juventude é a de que a sua oferta se situa na etapa considerada um desafio à

¹⁴ Disponível em http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_n_5_330_-_102.htm
Acesso em: 20 out. 2018

¹⁵ Disponível em
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em: 20 out. 2019

educação nacional com suas tendências e dilemas – o Ensino Médio (MESQUITA; LELIS, 2015).

Para além das questões da política educacional, no que se refere aos estudos da Sociologia da Juventude, ainda uma questão precisa ser levantada: por que o Ensino Médio, na modalidade Normal não aparece nas políticas de juventude?

Apontadas as questões de espectro político e social para estudos posteriores, cabe reiterar que o objetivo desta tese é conhecer quem são os jovens estudantes da modalidade Normal e quais fatores e estratégias permearam a escolha/não escolha desse curso e, conseqüentemente dessa profissão e, diante disso, outras questões se apresentam: **Esses jovens querem ser professores? Quais as motivações para essa escolha? Quais as expectativas em torno da profissão?**

Ressalta-se ainda que à escola, enquanto instituição educativa foi atribuída o papel de agência de formação para a cidadania e, neste exercício, o professor tem papel central. Estarão estes jovens conscientes do papel social do professor? Como veem e percebem o cenário político e social do país?

Apesar de ainda estar se estruturando a partir da Emenda 059/2009 (BRASIL, 2009) o Ensino Médio sofre nova mudança com a Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) que altera entre outras, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e regulamenta um novo modelo do Ensino Médio que prevê alterações na grade curricular e carga horária com ênfase no horário integral, possibilidade e estímulo à formação profissional técnica, entre outras. E nessa nova proposta, qual o lugar do Curso Normal? Voltará a formação de professores a ocupar o lugar de formação técnica como já ocorreu na Lei 5.692/1971?

Para Carrano (2017), a proposta institucionaliza a desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo:

[...] uma escola de Ensino Médio aligeirada para os jovens “vocacionados” para o mercado de trabalho enquanto mantém aberta as perspectivas de formação ampliada para os “predestinados” – em geral, herdeiros por origens de classe – ao ensino superior. Pode-se mesmo dizer que o MEC resolveu reorganizar o Ensino Médio brasileiro, notadamente o público, de forma a reduzir a pressão de ingresso de jovens no ensino superior. Interrompe-se, assim, a tendência de universalização da mobilidade escolar que vinha se configurando, ainda que lentamente, na última década com as políticas públicas de cotas e financiamento do ingresso e permanência na universidade¹⁶.

¹⁶ Texto produzido para a ANPED em decorrência das discussões em torno da Reforma do Ensino Médio. CARRANO, P. Um “novo” Ensino Médio é imposto aos jovens no Brasil (2017). Online

Se anterior à Reforma as questões relacionadas à juventude e seus dilemas quanto ao acesso e permanência a essa etapa educativa, tendo em vista as necessidades de trabalho e a inadaptação ao modelo escolar, já eram questões que estavam na pauta de estudos e pesquisas que buscavam colocar o jovem como objeto de estudo, hoje, parece reacender a dualidade histórica (formação de mão de obra x formação intelectual) e, conseqüentemente, reforçar as desigualdades que caracterizam as diferentes juventudes brasileiras.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a juventude é hoje um tema de estudo interdisciplinar que mobiliza campos como a sociologia, a antropologia, a psicologia e outros. Todavia, como afirma Carrano (2000), as pesquisas sobre a juventude transitaram por abordagens que se mostraram parcelares frente à sua complexidade social. Ao buscar estudos do campo da juventude que tivessem o jovem estudante do Ensino Médio, na modalidade Normal como sujeito de pesquisa não foram encontrados estudos que abordassem especificamente os seus modos de ser jovem.

Ao optar pelo estudo do jovem estudante do Ensino Médio, na modalidade Normal, a presente tese toma como ponto de partida a percepção dos campos de disputas em que se inscreve: a juventude e sua conceituação são arenas; o Ensino Médio, cenário de tensões e a profissão docente, espaço de lutas.

Deste modo, concordamos com Carrano (2017) quando acentua que a juventude deve ser compreendida como uma complexidade variável, que se distingue por muitas maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços sociais (id., p.12). É a partir dessa perspectiva que pretendemos desenvolver essa pesquisa considerando que o campo selecionado, o Curso Normal na Baixada Fluminense, é território de caráter paradoxal onde circulam esses jovens.

3 Juventude, um conceito em disputa

O fato de que o homem pode ser conhecido de determinado modo engendra um sentimento de triunfo, e também o fato de que ele não pode ser conhecido inteiramente, nem definitivamente, mas é algo que não é facilmente esgotável e contém em si muitas possibilidades (daí sua capacidade de desenvolvimento) é um conhecimento agradável. (BENJAMIN, 1987a, p. 89)

Juventude é um conceito em disputa: há tensões nos modos de perceber e classificar o jovem. A discussão sociológica desse conceito é ampla e pode ser dividida em dois modos de abordagem: uma em que a juventude é percebida como um conjunto social constituído, principalmente, de indivíduos pertencentes a uma fase da vida, definida por faixa etária na qual prevalece o caráter de homogeneidade; e outra em que ela é entendida como um conjunto diversificado, heterogêneo, com diversas culturas juvenis, que supõe diferentes pertenças de classe, situações econômicas, interesses, oportunidades no mundo do trabalho, entre outros aspectos (PAIS, 2003).

Os debates em torno do conceito juventude se apresentam em diferentes campos e, nesse contexto, juventude, juventudes, situação juvenil, condição juvenil, identidade juvenil, culturas juvenis, entre outros, demarcam os esforços de apreensão e compreensão dos modos de ser e estar desse grupo social marcado por múltiplos enfoques que vão desde problema social, inexperiência e rebeldia à possibilidade de mudanças, agentes da transformação social.

Neste capítulo será abordada a fundamentação teórica da pesquisa baseada na apresentação das disputas em torno do conceito de juventude e a definição dos autores de referência para o estudo e elencados os resultados do levantamento de teses e dissertações no banco de dados da Capes a partir de diferentes descritores que apontam para a originalidade do tema.

3.1 O ser jovem nos estudos e pesquisas – a construção de um referencial teórico

O desenvolvimento de estudos específicos da juventude data do final do século XX nos estudos da antropologia e no campo da sociologia como parte de interesses generalizados da Escola de Chicago. De acordo com Abramo e Branco (2005), o contexto e os temas abordados nesses estudos caracterizaram uma visão

do jovem pela ótica da desorganização social que reverberou sobre boa parte do conhecimento acadêmico na área da juventude.

Os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes (CARRANO, 2000), portanto o estudo dos modos como estes, na contemporaneidade, interpretam e vivenciam uma formação que atravessou gerações permite inferir quais as apropriações e interpretações que, enquanto grupo, fazem da formação de professores em nível médio, na modalidade Normal. Contudo, essa percepção será também flutuante tendo em vista a não homogeneização das gerações e das juventudes.

Percebe-se que o conceito de juventude é socialmente construído e é flexível, dadas as condições sociais a que o jovem esteja submetido e, assim sua abordagem não pode prescindir da necessidade de situá-lo social, política, histórica e culturalmente.

José Antonio Pérez Islas (2008), no artigo “*Juventud: Un conceito em disputa*” empreende uma análise da construção do conceito de juventude a partir de Rousseau com *Emilio*, que, segundo ele, influenciará os modos de olhar para o jovem, definindo três vertentes: a *pedagógica*, a partir da qual é reconhecido o direito da criança e do adolescente a uma instrução integral levando em conta as suas especificidades; a *psicológica*, com sua perspectiva da adolescência como um estágio do desenvolvimento, e a *social*, que marca a ruptura entre família e escola como instituição formativa.

A partir dessas considerações, o autor situa as diferentes formas de abordagem da juventude nas principais vertentes conceituais das ciências sociais e assinala que, historicamente nos campos da antropologia, sociologia e ciência política, o interesse pelos jovens só se estabelecia quando estes se faziam visíveis em suas manifestações críticas às instituições.

Grosso (2017), cotejando certas concepções de juventude elaboradas pela sociologia com algumas das principais tendências nas políticas sociais e educacionais voltadas aos jovens, identifica quatro conjuntos de teorias:

- i) Teorias tradicionais da juventude cuja principal teoria é informada pelo estrutural-funcionalismo de Parsons;
- ii) Teorias críticas da juventude que se subdividem em 3 principais que o autor classifica como: 1. **reformista** - Karl Mannheim e Erik Erikson, que apesar de reconhecerem o papel transformador das

juventudes, desconfiam dos movimentos juvenis radicais; 2. **classista** - um de seus principais méritos é desmistificar a noção de uma cultura juvenil extraclases, bem como de uma juventude ou geração jovem uniforme. Seu principal representante eram os estudos culturais de Birmingham antes da tendência voltar-se mais às teorias pós-estruturalistas; 3. **resistência** por meio de rituais (HALL; JEFERSON, 1982), que era uma das primeiras sistematizações da sociologia da juventude em que a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados ganhava sinal positivo.

- iii) Teorias pós-críticas e educação com início na década de 1970 e em seu progresso aparece um modelo mais configurativo de socialização, baseado no aprendizado comum pelos diferentes grupos etários, diante de um mundo mutante.
- iv) Teorias sociológicas da juventude e políticas públicas que tendem a reconhecer a importância de se ouvir, entender e considerar as vozes juvenis no mundo público - escola, trabalho e política - inclusive na formulação das políticas públicas para a juventude.

Nesta última se incluem os estudos de Paulo Carrano e Juarez Dayrell, referenciais teóricos desse trabalho por suas abordagens do jovem como sujeito social.

Para Pérez Islas (2008) as duas principais correntes que marcam o debate sociológico em torno da juventude são: i) a corrente geracional que concebe a juventude como fase da vida sob o foco da socialização e abarca as teorias geracionais e funcionalistas; ii) a corrente classista que aborda a classe social como elemento crucial das diferentes juventudes.

A demarcação da juventude, seja por faixa etária, condição social ou qualquer outro aspecto, compõe a crítica feita por Bourdieu (1983) quando afirmou que a juventude é apenas uma palavra e, em sua crítica às classificações, aponta para o perigo dessas classificações que, “acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar” (p. 1). O autor alerta que “falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade

definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente” (p. 2). A análise de Bourdieu (1983) indica a necessidade de que teorias, conceitos e perspectivas relativas à juventude sejam construídas tomando como pressupostos as condições sociais de existência, organização e sobrevivência das diferentes juventudes.

Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) amplificam essa análise e afirmam que a juventude é mais que uma palavra, visto que as condições histórico-culturais não são homogêneas a todos os jovens e classe social e gênero são fatores relevantes para as definições de juventude. Ressaltam que a definição proposta por Bourdieu (1983) acaba por provocar uma percepção da juventude como “mero signo”, como “uma construção cultural desgarrada de outras condições” (p. 2) e desvinculada de seus condicionantes históricos e materiais.

Para os autores, ser jovem depende também do fator geracional, entendido como circunstância cultural de socialização, que engloba os modos de perceber que distanciam as gerações mais novas das mais velhas.

Karl Mannheim (1993)¹⁷, a partir da abordagem histórico-romântica alemã, buscava no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história e assinalava que a posição social ocupada pelos indivíduos definia de modo similar a sua situação de classe e geracional e a maneira específica do viver e do pensar, ou seja, haveria uma tendência inerente a cada posição e que só poderia ser determinada a partir da própria posição.

A partir das traduções do artigo “O problema das gerações”, ao analisar a atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim, Weller (2010) afirma que as traduções do artigo para o português remetem a interpretações distintas os termos situação geracional e conexão geracional:

[...] A noção de situação geracional é ampliada por meio de um exercício analítico, no qual o autor aponta cinco aspectos que distinguem uma sociedade marcada por mudanças geracionais, tal como as sociedades em que vivemos de uma sociedade utópica e imaginária: 1) A constante irrupção de novos portadores de cultura; 2) A saída constante dos antigos portadores de cultura; 3) A limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico; 4) A necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados; 5) O caráter contínuo das mudanças geracionais. (WELLER, 2010, p.5)

¹⁷ MANNHEIM, K. (1927) ‘Das Problem der Generationen’, Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, 2-3(7). Utilizo na tese a versão espanhola de 1993. El problema de las generaciones” [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera], Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), n. 62, p. 193-242.

Já o conceito conexão geracional pressupõe um vínculo concreto de participação no destino comum de uma unidade temporal e histórico-social a partir de unidades geracionais que

[...] se caracterizam não só pela participação de diferentes indivíduos em vivências coletivas, que, no entanto, adquirem para si o caráter de acontecimentos distintos, mas pela reação homogênea; num sentido mais próximo, pela vibração e criação uniforme daqueles indivíduos que estão vinculados por uma conexão geracional específica. (MANNHEIM, 1964, p.547 apud WELLER, 2010)

A partir disso, Weller (2010) assinala que a forma como os grupos de uma mesma conexão geracional encaram os fatos vividos por sua geração impele ao surgimento de unidades distintas no âmbito de uma mesma geração, além disso, as tendências formativas e intenções, ou seja, ações e expressões incorporadas pelo grupo estabelecem um vínculo com as vontades coletivas. (p. 216)

O conceito de geração remete ao momento histórico em que cada indivíduo se socializa e aos modos como cada grupo incorpora novos códigos e sentidos ao capital cultural da sociedade em que está inserido. Frente à sociedade do século XXI em que se insere o jovem, sujeito dessa pesquisa, pode-se falar em um conceito homogêneo de geração?

De um lado, há um caráter universal das transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando assim, a diversidade de modos de viver a juventude em nossa sociedade (DAYRELL, 2006, p. 55).

A diversidade de condições e maneiras de viver a juventude nesse contexto aponta caminhos para do mesmo modo que, por seus diferentes jeitos de ser jovem temos juventudes, podemos falar em gerações múltiplas, pois ao restringir essa diversidade ao conceito de geração, no singular, circunscrever-se esse momento que é marcado por diferentes gerações em diferentes modos de incorporar os códigos em diferentes contextos.

Para Carrano (2000) os diferentes enfoques teóricos e metodológicos empreendidos nas pesquisas sobre juventude,

[...] se centraram em pressupostos biológicos, sociais, ou psicológicos, produzindo análises parcelares sobre a realidade das muitas juventudes possíveis. A identidade juvenil é apresentada não como algo que possa estar comprometida em determinada idade biológica, mas como um processo de contínua transformação, individual e coletiva, no jogo de experiências múltiplas. (p. 11)

Na perspectiva dessa multiplicidade de modos do ser jovem, estudos brasileiros apresentam diferentes enfoques que envolvem violência, produções culturais, trabalho e educação. Na presente tese é apresentado o estudo realizado com jovens estudantes do Ensino Médio na modalidade Normal e seus modos de ser jovem nesse contexto.

Em coerência com os objetivos desse trabalho, o conhecimento das disputas do campo remete a opção de uma abordagem em que a juventude é entendida como condição social, ou seja, é um conjunto diversificado, heterogêneo, com diversas culturas juvenis que supõe diferentes pertencas de classe, situações econômicas, interesses, oportunidades no mundo do trabalho, entre outros aspectos que desembocam diretamente nos seus modos de vivenciar a sua condição juvenil.

Para as análises propostas no presente trabalho o jovem será abordado na sua condição juvenil a partir das considerações de Dayrell (2007),

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (p. 1108)

Entendida como construção social, a condição juvenil deve ser analisada em suas diferentes dimensões – materiais, políticas, históricas, culturais –, considerando que estes implicam modos particulares de compreender a juventude e de ser jovem. Esse exercício se faz marcado pela compreensão de que a busca de conhecer esse determinado modo de vivenciar a juventude – particularidade - não expressa o que ela é em sua totalidade.

3.2 Os jovens estudantes do Curso Normal nas teses e dissertações no Brasil

A opção pela definição de juventude como condição social é norteadora das análises e reflexões apresentadas na tese, porém importa assinalar que a questão etária será evocada não para demarcar a juventude num recorte de idade, mas porque no processo de elaboração das políticas ser identificada pela faixa etária de 15 a 29 anos.

A criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude no Brasil, em 2005, marca a definição de que a população jovem é a de 15 a 29 anos. Anteriormente, esse corte etário era de 15 a 24 anos conforme considera a Organização Mundial de Saúde (OMS). Segundo Castro e Abramovay (2015)¹⁸ a extensão do corte etário para 29 anos decorre do:

[...] aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir principalmente o primeiro emprego, o que implica na necessidade de mais proteção social quanto a vulnerabilidades e a ideia de que em tal faixa de idade não se deveria precisar trabalhar, mas estar apenas estudando para conseguir melhor colocação na vida e ter mais tempo para formação, ou em trabalhos que colaborassem na formação dos jovens e fosse gratificante. (p. 7)

As autoras ressaltam que o corte etário pode ser útil para fins de elaboração de políticas, serviços, reconhecimento de necessidades específicas, segundo fase do desenvolvimento biológico-psico-social, porém as experiências de vida e as trajetórias são diversas e essa diversidade não é opcional, mas imposta pelas desigualdades sociais.

Esse corte etário foi incorporado aos estudos sobre juventude, a partir da pesquisa nacional "Juventude, juventudes: o que une e o que separa" (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006), realizada pela Unesco com brasileiros jovens de zonas urbanas e rurais, com o objetivo de identificar quem eram os jovens brasileiros e suas percepções, projetos, necessidades e proposições sobre temas diversos.

Nessa pesquisa, quando perguntado o que melhor definiria o jovem naquele momento, 26,9% dos entrevistados responderam a moda e a aparência e 14,6% a

¹⁸ Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Ser-Jovem-Hoje-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2018

consciência, a responsabilidade e o compromisso, abrindo assim uma nova perspectiva dos modos de conceber a juventude, que confronta aquela historicamente produzida da imagem do jovem associada à rebeldia, irresponsabilidade e violência. Seria esse então o jovem do século XXI ou esse jovem, que se preocupa e ocupa de sua aparência e gostos, que é consciente, responsável e comprometido sempre esteve lá, mas nunca fora ouvido? E os estudos desses jovens no Brasil, como os abordavam?

Cassab et al. (2010) em seu artigo “A juventude como categoria teórica: levantamento de sua configuração na literatura sociológica brasileira (1950-2000)”, apresenta resultados da leitura da literatura sociológica brasileira sobre os jovens produzida no período de 1950 aos anos 2000 e mapeia as discussões do campo da juventude tomando como categorias empíricas: juventude, trabalho, educação, ação política, meios e sociabilidades. Face às produções analisadas, a autora considera:

Verificou-se, por parte dos autores, o reconhecimento da necessidade de se levar em consideração os diversos fatores que caracterizam a condição juvenil, não somente como uma classificação etária ou econômica, mas também levando em consideração o meio social, o sexo, a trajetória de vida e a influência da mídia que poderão ajudar a compreender a diversidade que o conceito “culturas juvenis” pode apresentar, assim como as diversas experiências de “ser jovem”, já que nos grupos sociais concretos há uma pluralidade de juventudes. (p. 95)

Sposito et al., (2009), em “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)”, já afirmava que o tema da diversidade juvenil e das desigualdades encontra forte ressonância nas produções acadêmicas, e a referência a um jovem abstrato, desencarnado é substituída por um jovem situado histórica e socialmente.

A partir da leitura desses levantamentos que mapearam o Estado da Arte dos estudos sobre a juventude brasileira com diferentes perspectivas e recortes temporais, em coerência com a natureza do trabalho, o seu período de produção e a aprovação do PNE (BRASIL, 2014), foi realizada busca no catálogo de teses e dissertações da Capes¹⁹ com os descritores: Juventude; Jovens; Curso Normal, em um recorte temporal de 2014 a 2018.

¹⁹ Disponível em. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 Out. 2019.

Com o descritor Juventude, a busca no catálogo de teses e dissertações da Capes apontou um total de 6.243 trabalhos que se dividem em 4.404 dissertações de mestrado, 1.316 teses de doutorado, 343 mestrado profissional e 180 profissionalizante. As áreas de concentração totalizam 718 opções e no Quadro 9 são destacadas as áreas com maiores concentrações de trabalhos.

Quadro 9 - Teses e dissertações por área de Concentração (2014 a 2018)

Área do conhecimento	Teses e Dissertações
Educação	451
Educação e religião	125
Sociologia	86
Psicologia	79
Outros	3110

Fonte. SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Catálogo de teses e dissertações da Capes

A fim de refinar a pesquisa, ainda com o descritor Juventude e por área de concentração: [Educação e Formação (1)]; [Educação e Formação humana (9)]; [Formação de Professores e Políticas Públicas (3)]; [Formação de Educadores (2)]; [Formação de Professores (4)]; [Formação de Professores da Educação Básica (2)]; [Formação Docente, Planejamento e Avaliação Educacional (2)].

No período de 2014 a 2018, em um total de 25 trabalhos (14 dissertações de mestrado, 9 trabalhos do mestrado profissional e 2 teses de doutorado) são abordados temas como Representação social da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, expressividade musical de jovens, questões ambientais, cultura indígena e afro.

A pesquisa com o descritor Juventude se revelou de abrangência ampliada, pois, em muitos casos, a abordagem do trabalho não era efetivamente sobre juventude, mas, continha a palavra em seu resumo ou se integrava à linhas de pesquisa da juventude, sendo desse modo incluída na relação dos trabalhos a partir do descritor.

Alterando o descritor para Jovens e restringindo às grandes áreas do conhecimento Ciências Humanas, Multidisciplinar, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, o quantitativo aumenta, totalizando 7.716 trabalhos e desse conjunto 1.542 são trabalhos de Doutorado, 4.823 de Mestrado e 1.351 de Mestrado Profissional, e abarcam diferentes áreas, temas e abordagens.

Sobre isso, Sposito (2009) assinala que um conjunto importante de teses e dissertações que integram o Estado da Arte no recorte temporal por ela apresentado deriva de linhas de pesquisa que não se inscreviam diretamente na investigação sobre jovens, mas examinavam esse segmento e de algum modo abriam perspectivas e iluminavam os estudos sobre juventude.

Entretanto, buscando aproximações com a abordagem e tema de investigação da tese, que toma o jovem como sujeito de pesquisa a partir de sua narrativa, consideramos necessário restringir a busca e localizar pesquisas realizadas com os jovens, ou seja, aquelas em que eles são os sujeitos. A partir disso, ao refinar a pesquisa buscamos mais especificamente trabalhos que abordassem os jovens concluintes do Ensino Médio, na modalidade Normal.

Deste conjunto, a educação é a área do conhecimento que apresenta maior concentração, totalizando 2.576 trabalhos. Como campo de pesquisa destaca-se a formação do professor com ênfase nas áreas, ensino de ciências, ensino de matemática, além de relatos de experiências, autobiografias, estudos de caso e historiografia das Escolas Normais situadas nos diferentes estados do país.

Na continuidade do levantamento, utilizando os mesmos filtros com o descritor Curso Normal, acrescentando o filtro das grandes áreas do conhecimento, foram localizados 14.848 trabalhos, assim distribuídos: ciências humanas (6.324); ciências sociais aplicadas (2.146); linguística, letras e artes (1.657); multidisciplinar (4.721). Desse conjunto, 3.526 são trabalhos de Doutorado; 8.127 de Mestrado e 3.195 de Mestrado Profissional com temas e objetos diversos, porém não foram localizados trabalhos cujo objeto de pesquisa fosse o ser jovem na perspectiva do jovem concluinte do Ensino Médio na modalidade Normal.

Em consonância com a abordagem da presente tese, um dos trabalhos foi a dissertação de mestrado de Liliâne Sant'Anna de Souza Maria (2015), "Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas de normalistas do Ciep 341 no município de Queimados-RJ". A partir de pesquisa autobiográfica, busca compreender histórias de vida e de formação de estudantes do Curso Normal, na Baixada Fluminense, a fim de refletir sobre as experiências formativas desenvolvidas com futuros professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo a autora, a escrita autobiográfica de sete professorandas, que participaram voluntariamente da pesquisa, foi construída a partir do que ela nomeia de dispositivos disparadores de reflexão que foram distribuídos em três temáticas: quem sou; tecelagem das aulas da EJA; entrelaces do estágio em EJA. A importância deste trabalho consiste na proposta de discutir e analisar uma das habilitações do Curso Normal, a de atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, segundo a pesquisadora, a metodologia (auto)biográfica contribuiu para a formação identitária docente em EJA da pesquisadora e das pesquisadas, fortalecendo os momentos das aulas e estágios em EJA além de permitir a percepção do potencial da escrita como processo autorreflexivo e de conhecimento no âmbito das individualidades e coletividade dentro do percurso de formação. (MARIA, 2015, p. 8)

Priscilla Lucena Vianna Dias, na dissertação de mestrado “Histórias de vida, formação docente no Curso Normal e o cinema: imagens e narrativas” (2014), investiga as possíveis significações que o cinema produz no desenvolvimento das identidades docentes, a partir de uma experiência de formação e (auto)formação com obras cinematográficas através dos recortes das histórias de vida das estudantes do Curso Normal e pontua:

O exercício de “ouvir” as narrativas das jovens do Curso Normal evidenciou que toda a experiência de vida é atravessada pela cultura, pelo social, pelas relações que estabelecemos com os outros e conosco, tendo em vista a construção do nosso “eu” singular, bem como de nossas escolhas pessoais e profissionais. (DIAS, 2014, p. 41)

No entanto, Dias (2014), para discutir as identidades juvenis das estudantes do Curso Normal e as representações da docência, vai, a partir das (auto) biografias, abordar essa questão enfatizando a importância de considerar a pluralidade cultural destas jovens para o desenvolvimento de suas identidades.

Também a pesquisa desenvolvida por Maria Isabel Alves de Oliveira Valle na dissertação de mestrado “A formação inicial do professor alfabetizador: vivências do Laboratório Pedagógico de Linguagens e Alfabetizações no Curso Normal” (2017) contribui significativamente com a tese pela aproximação das questões, dos sujeitos de pesquisa: 62 jovens concluintes do Ensino Médio, na modalidade Normal do Colégio Estadual Milton Campos, localizado em Nova Iguaçu e, do contexto da pesquisa, ou seja, a Baixada Fluminense.

Valle (2017) informa que elaborou uma diagnose a fim de, entre outros, investigar as características gerais dos seus sujeitos de pesquisa e mapeou sexo, idade, motivo que o levou a escolher o Curso Normal, se pretende seguir a profissão, os pontos positivos e negativos do curso. Os dados apontaram que, além da predominância feminina, 86% do grupo tem faixa etária entre 16 e 18 anos e desse percentual 40% declaram que a escolha foi por opção, e quanto aos demais critérios de escolha do Curso Normal foram identificados: por obrigação, por ser profissionalizante e outros.

A autora assinala o estranhamento de que 60% dos possíveis concluintes não optaram pela formação profissional e os fatores dessa não opção são explicitados pelos jovens: antigas tradições (como os pais escolherem a profissão dos filhos e muitas vezes esse estudante inicia o curso sem conhecer sua estrutura e organização); "ter alguma coisa no currículo" ou ser professor do que "ter que trabalhar no comércio" são justificativas apresentadas. (p. 91)

E quanto à pretensão de seguir a carreira docente, ela assinala que 51,6% do total de discentes pretendem seguir a profissão, além dos 25,8% que responderam que talvez possam vir a exercer a função por um tempo ou que ainda não sabem. Ou seja, 77,4% dos possíveis formandos demonstram pretensão de exercer a docência.

Configurou-se um panorama onde 60% dos educandos não escolheram o curso, entretanto 77,4% responderam que podem vir a exercer a função e 22,6% se ao necessitar trabalhar podem buscar o magistério uma vez que terão habilitação para a função. (p. 93)

Além desses, o estudo desenvolvido por Tessaro e Bernardi (2017)²⁰ toma como *corpus* de análise os artigos científicos publicados no periódico "Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores" (RBFPF), no período de 2009 e 2016, para investigar a configuração da produção científica apresentada na revista, com o objetivo de colocar em tela como o tema juventude é abordado no entrelaçamento com o campo formação de professores. As autoras destacam o crescimento dos estudos sobre o professor iniciante no

²⁰ TESSARO, M.; BERNARDI, L.S. Estudos sobre juventude no campo formação de professores: o que as pesquisas nos dizem. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23890_11814.pdf. Acesso em 10/10/2019

campo da formação de professores e identificam a carência de pesquisas relacionadas ao tema juventude no campo formação de professores.

O levantamento de teses e dissertações traz estudos e pesquisas que tem na juventude a sua centralidade e aponta para a atualidade e relevância da presente pesquisa, tanto para os campos de estudos da juventude quanto da formação de professores por abordar um grupo de jovens inserido em um contexto específico e inexplorado – a formação de professores no Ensino Médio, bem como pela escuta desse jovem em seu processo de formação de uma carreira profissional que é cenário de tensão e debates.

3.3

A juventude hoje

Na busca por conhecer os diferentes modos de perceber o jovem, os escritos clássicos de Pierre Bourdieu (1983) e Margulis e Urresti (1996) em suas interpretações sobre o que é a juventude – uma palavra ou mais que uma palavra - são basilares para este e qualquer estudo sobre a juventude por situarem a necessária abordagem histórico-social dos modos de ser jovem.

Bourdieu (1983), em sua análise da dimensão social da juventude afirma que “[...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos.” (p. 113); e também discute o sistema escolar que como forma de reprodução social exclui da qualificação os jovens das classes populares que, dadas as condições sociais, encontram dificuldades diversas em continuar seus estudos. A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa busca captar as nuances dessas dificuldades em relação aos jovens estudantes de uma das escolas de Ensino Médio na modalidade Normal situada na Baixada Fluminense com funcionamento em horário integral considerando suas perspectivas quanto à empregabilidade, posse do diploma, continuidade dos estudos. Concordamos com Margulis e Urresti (1996) que o período da juventude combina maturação biológica e imaturidade social e, é, portanto uma construção social e simbólica. Na perspectiva da diversidade é importante o conceito de **moratória** vital e social proposto pelos autores.

A moratória social foi um conceito apresentado, inicialmente, pelo psicanalista alemão Erik Erikson (1976), que identifica oito estágios psicossociais de desenvolvimento em que a aquisição de novas habilidades e atitudes são

vividas como crises de aprendizagem e de interação social, sendo na adolescência que ocorre a integração da identidade psicossocial que reproduz quatro crises da infância e alicerça as três crises que serão vividas na idade adulta. Erikson denomina "moratória social" esse período em que o adolescente pode aguardar enquanto se prepara para exercer os papéis adultos.

Margulis e Urresti (1996) se apropriam do conceito e em sua análise o distanciam das classes populares e relaciona principalmente aos jovens da classe média. Para os autores a moratória social é:

[...] tempo legítimo para que se dediquem ao estudo e à capacitação [profissional], postergando o matrimônio [ou a vida independente, fora da casa dos pais], que lhes permite gozar de certo período durante o qual a sociedade lhes brinda com uma especial tolerância. (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 15)

Nesta tese o conceito de moratória social é abordado na perspectiva de prorrogação do ingresso na vida adulta, tendo em vista que, nas classes populares, um dos fatores da infrequência e evasão do Ensino Médio está diretamente relacionado à questão da empregabilidade. Todavia, a especificidade do Ensino Médio na modalidade Normal é a de que, sendo oferecido em tempo integral demanda a presença na escola durante todo o dia, impossibilitando, desse modo, que os jovens ingressem no mundo do trabalho ou envolvam-se em outras atividades de formação.

O conceito de moratória social também se aplica ao grupo pesquisado, já que os jovens que se mantêm nessa formação, seja pelas expectativas de empregabilidade ou de continuidade dos estudos, gozam de menor exigência de obrigações adultas quando ocupa o papel de educando, sobretudo dependentes de suas famílias na faixa etária em que a maioria dos jovens da Baixada Fluminense já estão inseridos no mercado de trabalho formal e informal.

Além disso, em todo o Brasil a taxa de ocupação dos trabalhadores é calculada a partir dos 14 anos de idade²¹ quando esses jovens ainda na adolescência são considerados aptos ao mundo do trabalho formal ou não formal. Desse modo podemos afirmar que os jovens aqui pesquisados integram o conjunto das 12,5 milhões de pessoas desocupadas. (IBGE, 2019)

²¹ Aos adolescentes abaixo de 16 anos é vedado qualquer trabalho, salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos.

Dayrell (2007), em sua análise dos modos como o jovem brasileiro vivencia a sua condição juvenil, assinala que

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. (p. 1109)

Dados da Pnad (2018) apontam que a taxa de frequência líquida ao Ensino Médio foi de 69,3%, ou seja, 30,7% dos estudantes estavam atrasados ou tinham deixado a escola. Esse percentual é indicativo de que para uma grande parcela dos jovens brasileiros, as possibilidades de vivenciar a sua condição juvenil colocam em questão o projeto de carreira escolar e o mundo do trabalho.

O refinamento dessa informação revela ainda aspectos da desigualdade que marca o país quando a taxa de frequência líquida para pretos ou pardos é de 64,9% e para brancos esse percentual é de 76,5%. Além da questão étnica, esse indicador revela também a desigualdade de gênero, pois a frequência dos homens (64,5%) era menor do que a de mulheres (74,4%).

Em 2018, das 47,3 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, 24,3 milhões (53% homens; 65,2% de cor preta ou parda), não frequentavam escola ou algum curso da educação profissional ou o pré-vestibular e não haviam concluído a Educação Básica obrigatória ou, entre os que concluíram, não haviam alcançado o grau de superior. Além disso, 55,9% tinham o Ensino Médio completo ou superior incompleto, 23,1% o Ensino Fundamental completo ou médio incompleto e 21,0% eram sem instrução ou com o Fundamental completo.

As motivações para esse cenário são diversas. Entre os homens, a principal motivação foi o trabalho ou a procura por trabalho (47,7%), já entre as mulheres, o trabalho foi importante (27,9%), mas a necessidade de realizar afazeres domésticos e o cuidar de pessoas foi a principal motivação para 23,3% delas. O desinteresse em estudar ou se qualificar foi uma motivação maior entre os homens (25,3%), do que entre as mulheres (16%), enquanto a falta de recursos para pagar

as despesas ligadas à educação foi maior entre as mulheres (13%) do que entre os homens (9,2%).

Nesse contexto emerge a importância social da escola, em especial a de Ensino Médio, como instituição privilegiada da promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta. (CARRANO, 2011)

Dayrell (2014, 2007, 1996) e Carrano (2000, 2011) enfatizam a necessária abordagem do Ensino Médio como etapa educativa que se destina à conclusão do ciclo denominado na legislação como Educação Básica (BRASIL, 1996). É legítimo o direito de todos os jovens brasileiros completar o ciclo básico de educação escolarizada que envolve a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

Ao ser assim compreendido no contexto brasileiro, o Ensino Médio pode ser definido como o momento de escolhas e projeções de futuro. Todavia, convém assinalar que ao cursar o Ensino Médio na modalidade Normal esse jovem pode já ter antecipada a sua escolha tendo em vista já estar profissionalmente habilitado.

Por outro lado, considerando este momento como o fechamento de um ciclo, o da escolaridade obrigatória, é a ele atribuída a possibilidade de emancipação e ingresso desse jovem na vida adulta, seja pelo estabelecimento legal do corte etário que representa a maioridade penal – dezoito anos –, seja pela possibilidade de emancipação que se estrutura nos contextos históricos, políticos e sociais. Diante disso, a emancipação profissional, familiar e social como a conquista do primeiro emprego formal, de um teto próprio ou a celebração de determinados rituais tais como casar, ir morar sozinho ou com amigos, costumam ser vistos como marcadores dessa transição para a vida adulta.

O conceito de transição é um enquadre teórico que possibilita entender a juventude como um processo complexo que envolve a formação escolar, a inserção profissional e familiar, articulando um sistema de dispositivos institucionais e processos biográficos de socialização que interferem na vida das pessoas desde a puberdade e conduzem à aquisição de posições sociais.

Segundo Casal (1988) tomar a juventude como transição permite incorporar conceitos de processo, transformação, temporalidade e historicidade. Apesar de o conceito de transição poder ser compreendido como um momento de preparação para o mundo adulto, ou seja, que considere o jovem um projeto, um vir a ser que

por sua imaturidade, desconsiderando-o em sua plenitude enquanto sujeito, o pressuposto do conceito é a de um sujeito em formação que tem modos diversos de vivenciar a sua juventude e como sujeito de sua história está inserido na cultura, ressignificando-a e produzindo culturas outras.

As diversas experiências do ser jovem decorrem das condições sociais, culturais, de gênero. No que se refere a esse aspecto Dayrell e Gomes (2002) afirmam que:

Devemos entender a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (p. 92)

As diferentes realidades e as diversas maneiras de ser jovem delimitam o processo de transição que não se dá de forma linear e homogênea e se configura em três dimensões: é sócio-histórico, pois tem marco de referência territorial, cultural e político definido; é biográfico, se analisado como um conjunto articulado de ações do sujeito em torno de suas expectativas de futuro, estratégias, tomada de decisões e usos particulares dos recursos sociais; é um sistema de dispositivos institucionais, que intervêm nas escolhas dos sujeitos configurando e regulamentando as ofertas de transição. (CASAL, 1996)

Camarano (2004), a partir das considerações de Casal, analisa os processos de transição no Brasil e assinala que, dadas as desigualdades de nosso país esses processos não são homogêneos.

As formas desiguais do processo de transição remetem aos modos de ser e viver a juventude, pois as trajetórias tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem. Nesse processo, a condição juvenil que se apresenta em múltiplas dimensões como o lugar social dos jovens, suas culturas e a sua sociabilidade que são dimensões influenciadas pelo espaço e pelo tempo. O modo como o jovem vivencia a sua condição se refere ao modo como a sociedade “constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais”. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

Para o autor, o jovem pobre brasileiro tem o seu cotidiano dominado pelo princípio da incerteza em face das verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes ou labirínticas que os colocam diante do que podem, o que devem fazer e o que querem fazer. Dayrell (2007) questiona a relação do jovem com a escola e da escola com o jovem, questiona se a escola faz as juventudes e analisa a questão na perspectiva de dois distintos grupos: **i)** aquele que de alguma forma foi excluído da escola e parece que a experiência escolar pouco contribui na construção da sua condição juvenil, atribuindo a si mesmo a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a autoestima; **ii)** e o outro que para aqueles que frequentaram e frequentam o Ensino Médio, parece que a escola contribui, em parte, na construção e na vivência da sua condição juvenil.

O conceito “condição juvenil” relativiza, portanto a dimensão biológica e enfatiza os aspectos sociais e históricos abarcados pela faixa etária. (GROPPO, 2006, 2000). Nos modos de vivenciar a sua condição juvenil, os jovens reinventam os modos de vivenciar espaços e tempos e elaboram suas culturas juvenis (PAIS, 2003) a fim de nelas se reconhecer e delas se apropriar.

O estudo do jovem no contexto escolar com vistas a compreender como percebem a sua condição juvenil pode oferecer referenciais empíricos para o entendimento da juventude enquanto categoria analítica e para conhecer como estes se percebem e quais culturas juvenis são por eles produzidas no interior dessa escola que tem como especificidade a formação de professores em nível médio.

A escuta de jovens, de todo o país, desenvolvida na pesquisa “Agenda da juventude Brasil – leituras sobre uma década de mudanças” (NOVAES et al., 2016) contribui com as análises desta tese por trazer diferentes abordagens das questões levantadas pelos jovens em outras pesquisas nacionais, a saber: Agenda juventude Brasil (2013); Perfil da juventude brasileira (2003); Juventudes brasileiras (2004); Juventudes sul-americanas: diálogos para a construção da democracia regional (2008).

Essa pesquisa longitudinal de opinião pública buscou levantar as questões da juventude brasileira de forma abrangente, de modo a possibilitar a análise e a reflexão sobre seu perfil, suas demandas e formas de participação a fim de

subsidiar a elaboração de políticas públicas pensadas de forma integrada, a partir do universo juvenil.

Neste cenário, o desenvolvimento do estudo teve não apenas o intuito de traçar o perfil da atual juventude brasileira, mas, principalmente, de acompanhar as tendências de comportamento e opinião dos jovens, identificar as demandas por políticas públicas e aferir a ressonância de algumas respostas em curso. (NOVAES; VENTURI, 2016, p. 9)

Portanto, os resultados dessa pesquisa corroboram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a juventude contemporânea que é desafiada pela montagem da equação entre todos os elementos que compõem a vida nesse momento (trabalho, gênero e sexualidade, religião, estudos, violência, entre outros) e, é aí que ganham sentido as diversidades e incidem as desigualdades que produzem modos distintos de viver a juventude e concretizar sua inclusão. Neste contexto, cabe às políticas públicas de juventude contribuir para viabilizar trajetórias de construção de autonomia e emancipação, pontua Abramo (2016).

O jovem concluinte do Ensino Médio na modalidade Normal já é, por sua condição, um sujeito em condição diferenciada em relação aos demais jovens de sua localidade, a Baixada Fluminense. Sendo ele um jovem brasileiro do século XXI está imerso em uma sociedade capitalista, consumista, conectada, globalizada em que as desigualdades se exacerbam e nesse contexto, ser morador das periferias como a Baixada Fluminense é estar em posição de desvantagem social e econômica e consciente disso ou não, elaborar estratégias para, a partir de suas possibilidades, superar o viés excludente que lhe é proposto pelas desvantagens sociais e econômicas.

4

Eu vou querer te dar a entrevista – a pesquisa com jovens e os desafios da construção de um processo metodológico

[...] a faculdade da fantasia é o dom de interpolar no infinitamente pequeno, descobrir para cada intensidade, como extensiva, sua nova plenitude comprimida, em suma tomar cada imagem como se fosse a do leque fechado, que só no desdobramento toma fôlego e, com a nova amplitude, apresenta os traços da pessoa amada em seu interior. (BENJAMIN, 1987b, p. 41)

Em face das complexidades e tensões que envolvem os estudos da juventude para proceder a uma análise das juventudes, a dimensão social deve ser considerada e os jovens tomados como sujeitos capazes de formular questões significativas, propor ações relevantes e contribuir para a solução dos problemas sociais.

Inseridos em uma sociedade desigual, mutante, e em intenso estado de reformulação, os jovens desse tempo são desafiados a compreender e tornar-se parte desse contexto e a sua visão de mundo será essencial nesse processo. Nesse sentido, em primeiro lugar, procedeu-se a aplicação de um questionário a fim de identificar quais sujeitos se disponibilizavam a participar da pesquisa. Após esse processo de coleta e tabulação dos dados do questionário, a escuta da narrativa pessoal de suas histórias de vida e a exposição de pensamentos e posições no grupo focal foram estratégias metodológicas assumidas nesse trabalho com vistas a possibilitar esse conhecimento.

Como pesquisa das ciências humanas, concorda com Jobim e Souza quando alerta:

O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro. Neste âmbito, vale destacar a importância dos segredos, das mentiras, das indiscrições, das ofensas, dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos. (2012, p. 111)

Pesquisar a juventude em uma escola urbana, de horário integral e de formação de professores foi desafiador e para explicitar o processo recorro à imagem de um mosaico a fim de apresentar os fragmentos que o compuseram, mas alerta que a ideia do mosaico não representa a montagem de uma imagem única como se pode pressupor. Os esforços empreendidos na montagem dessa

primeira imagem – a escrita da tese – não limita ao leitor separar e juntar os fragmentos arrancados do seu contexto original – questionários, relatos de histórias de vida e grupo focal - e fazê-los renascer em novo universo relacional.

Esse movimento se faz orientado pela concepção de linguagem como produção discursiva (BAKHTIN, 1992) em que para entender o que é dito, é preciso conhecer o enunciado e o contexto da enunciação.

[...] na produção dos discursos, das práticas e interações, os lugares que as pessoas ocupam e os significados que circulam interferem no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentidos. (KRAMER et al., 2009, p.20)

O esforço de descontextualizar, organizando os fragmentos (discursos) a partir do tema para agrupá-los a fim de que funcione como texto se fundamenta na concepção Benjaminiana do conhecimento como coleção e o pesquisador como um colecionador é capaz de como um historiador, descontextualizar e interagir com o objeto atribuindo a ele um de seus inúmeros possíveis sentidos. (KRAMER, et al., 2009, p.21)

Aplicação de questionário, relatos de histórias de vida e realização de um Grupo Focal foi a metodologia utilizada na coleta de dados e nesse processo, o procedimento adotado foi, em primeiro lugar, a apresentação do projeto a equipe gestora da escola e, a partir de seu consentimento e concordância, procedeu-se a abertura de processo junto ao órgão administrativo (Metropolitana I) solicitando autorização para a entrada no campo e realização de entrevistas, com garantia de sigilo e uso de nomes fictícios para identificação dos entrevistados.

A partir disso, afastamentos e aproximações foram necessários na organização do material empírico em sua relação com a teoria. As falas reunidas por tema, ênfase comum ou afinidade de significados, ainda que tivessem sido pronunciadas em diferentes contextos, formaram uma coleção organizada a partir das categorias que emergiram num movimento de tomar cada entrevista e identificar nela as categorias ou tomar cada categoria e buscar as entrevistas de onde emergiu para reagrupar as falas, encontrar os elos, ouvir os silêncios, refletir também sobre o que não foi expresso. (KRAMER, 2005, p.35)

Em sua gênese, o mosaico é uma obra de origem grega e romana composta por pedacinhos de pedra, barro ou vidro de várias cores. Também se pode

encontrar composições com madeira. Os mosaicos romanos são inspirados em tapetes e pinturas e têm grande vantagem em relação a estes, pela sua durabilidade.

Silveira e Bisognin (2005) definem o mosaico:

Uma arte difícil de ser reproduzida, pois implica uma criação original e requer cuidados na execução técnica. A palavra mosaico significa o estudo do preenchimento do plano com figuras geométricas ou informais e vem do Latim “musa” e se encontra entre as primeiras manifestações culturais do homem. (p. 16)

As partes que compõem um mosaico são chamadas de tesselas e podem ser compostas de diferentes materiais. As tesselas que compõem esse mosaico foram se constituindo no processo de consolidação da pesquisa.

Como uma tessela inicial, considero oportuno explicitar as condições que guiaram a escolha do contexto e campo empírico da pesquisa que é para mim uma busca de um olhar exotópico.

[...] excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

Enquanto professora de jovens no curso em análise, as questões que orientam a investigação são aquelas que ao longo destes 10 anos de atuação me inquietaram e acompanharam em meu trabalho cotidiano.

A escolha da Baixada Fluminense como *lócus* de pesquisa é também em decorrência da trajetória pessoal, tendo em vista que sou moradora da região desde o nascimento, bem como é este também território de atuação profissional há mais de 20 anos, como professora em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal e Ensino Superior, além de Orientadora Educacional e Pedagógica, proferindo palestras e ministrando cursos de extensão e especialização.

Ressalto que a familiaridade com lugares e pessoas não se revelou um empecilho à pesquisa e meu compromisso ético sempre esteve orientando o distanciamento e a alteridade que foram se consolidando à medida que me aproximava de meus interlocutores. Na perspectiva investigativa, considerei necessário pontuar, em todos os encontros, minha disponibilidade a escutar e com

movimentos de “abertura” e “fechamento” fomos juntos, pesquisadora e pesquisados, aos poucos, encontrando o nosso lugar tendo em vista que,

O compromisso do pesquisador é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, e para dar conta dessa tarefa é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana. (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 121)

Diante disso, considero oportuno explicitar que a Baixada Fluminense neste estudo é o painel onde se estrutura o mosaico e, dada a sua densidade e características populacionais, econômicas, culturais e educacionais, se oferece como território profícuo para não apenas esta, mas outras possíveis investigações.

E nesse sentido, a fim de ampliar essas possibilidades investigativas e, principalmente, abrir o presente estudo para outras leituras, de diferentes pontos de observação, as análises empreendidas oferecem um mosaico que organizado forma uma imagem, contudo, considerando as múltiplas leituras possíveis recorro a Walter Benjamin e seu conceito de constelação a fim de que fenômenos e ideias sejam elaborados na e pela linguagem.

[...] a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética da imobilidade, pois enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido é agora dialética [...] Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas. (BENJAMIN, 2006, p. 504)

Nesse exercício que é um convite, a proposta é que, dadas as disputas em torno do conceito de juventude que é histórico e socialmente construído, da formação de professores como política e, portanto, situada num jogo de forças, da Baixada Fluminense que reflete a desigualdade que caracteriza esse país, faz-se necessária uma observação enigmática, que escava, procura rastros, se ancora numa percepção sensível na qual flagra os relampejos e que capta as irregularidades, a inconclusividade.

Entendendo os jovens estudantes do Curso Normal como sujeitos que vivem a sua condição juvenil num período específico do ciclo de vida – a escolarização – e num determinado momento histórico, no presente capítulo é elaborado, a partir de dados estatísticos, um panorama das condições de vida a que estão submetidos os jovens da Baixada Fluminense.

Prestar atenção sobre a correlação entre imersão territorial e suas consequências para o processo de transição para a vida adulta pode contribuir para que o debate sobre os jovens e a juventude não se desenvolva somente tomando como medida a dimensão temporal. (CARRANO, 2011, p. 18)

O objetivo deste capítulo é tecer considerações em relação às estratégias metodológicas adotadas no desenvolvimento da pesquisa de campo na qual, inicialmente, foram tomados como sujeitos jovens moradores da Baixada Fluminense, **estudantes e concluintes do Ensino Médio na modalidade Normal** com o objetivo de conhecer suas histórias de vida, suas estratégias e motivações para a escolha desse curso bem como as percepções de sua condição juvenil na sociedade atual.

Considerados sujeitos situados social e historicamente, posteriormente são apresentadas e analisadas as narrativas desses jovens que a partir de seus relatos de vida e grupo focal explicitam como compreendem a sua condição juvenil no interior da instituição educativa.

4.1 Rememorar e narrar

Os relatos de histórias de vida dos sujeitos carregam suas memórias lembradas e esquecidas. Baseada nas considerações benjaminianas e do sociólogo francês Maurice Halbwachs, Jobim e Souza (2014) assinala a importância da escuta das lembranças do homem comum que, “através de suas lembranças, traz uma contribuição fundamental para a desconstrução da versão oficial da história, relatada, com frequência, a partir do ponto de vista dos vencedores”. (p. 186)

A escuta dos jovens e seus modos de perceber sua condição juvenil dentro de uma instituição escolar pode contribuir para a construção de outros modos de compreendê-los e conhecer os modos como percebem o curso e suas expectativas e projetos quanto à formação, carreira, família e outros modos de transição para a vida adulta. Nessa proposta lembrar não é apenas relatar memórias vividas cristalizadas num tempo homogêneo, visto que toda memória do agora nunca dará conta do que foi vivido.

Na tese 14 sobre o conceito de história, Walter Benjamin contribui para a escuta desses sujeitos e suas histórias, a partir da compreensão de que a história

“[...] é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”. (1987a, p. 229)

A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração, inclui todas as variedades específicas da forma épica. “[...] Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ele tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga à outra [...]”. (BENJAMIN, 2012, p. 228)

Nesse sentido, oferecer aos jovens a possibilidade de narrar suas histórias de vida é uma oportunidade de rememoração num entrecruzamento temporal onde presente, passado e futuro se fundem e emergem questões no que se referem a terem experiências comunicáveis, se sentem parte do patrimônio cultural de seu tempo e das políticas a eles direcionadas.

A narrativa de histórias de vida não é autobiografia, pois é relacionada ao tempo, ao fluxo contínuo. Narrar histórias de vida é rememorar e nas reminiscências o tempo é irrelevante, pois no tempo somos apenas o que somos, o que sempre fomos, mas no espaço podemos ser outra pessoa. (SONTAG, 1986)

O tempo não nos concede muitas oportunidades: ele nos impele por trás, empurrando-nos pela estreita passagem do presente que desemboca no futuro. O espaço, ao contrário, é amplo, fértil de possibilidades, posições, interseções, passagens, desvios, conversões, becos sem saída, rua de mão única. (SONTAG, 1986)

A busca por rememoração é possibilidade de iluminar o presente na projeção do futuro. Segundo Bosi (1983, p. 17):

[...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.

Ao assumir o lugar de narrador, esse jovem tende a começar a sua história com uma descrição das circunstâncias vividas individual ou coletivamente e pode narrar o comum que não é individual, mas é singular – o inespecífico comum e o absolutamente singular.

O ser humano é constituído de histórias e é preciso contá-las. Ao contá-las, o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos

seus ouvintes (BENJAMIN, 2012). As memórias são resultado de um disparador, um contexto.

Nas histórias de vida não há legitimidade institucionalizada, visto que são casos e não fatos narrados, contudo, uma questão que norteia essa metodologia é quem tem legitimidade para ouvir. E a partir do conhecimento dos objetivos da pesquisa e o assentimento dos sujeitos, é legitimado ao pesquisador, esse lugar da escuta.

Walter Benjamin, filósofo alemão, foi um jovem cujo itinerário se inicia na cultura romântica e desde a sua juventude ancorado em uma concepção da juventude historicamente associada à ideia de rebeldia, transformação e revolução, numa relação de inconformismo frente aos caminhos da modernidade, imprime em seus escritos sua percepção da juventude crítica, pulsante, capaz de transformar a sociedade de quem era entusiasta e inquietação com a juventude de entre as guerras, acomodada, entorpecida a qual repudia e critica.

Entre os estudos metafísicos da filosofia e da história, “Metafísica da juventude: a conversa”²², é um texto que trata de uma grande conversa, dividida em três partes, sobre as gerações do passado e a juventude do presente intercalada por um diálogo imaginário entre os personagens “Gênio” e “Prostituta.

Na primeira conversa, Benjamin a partir da linguagem assinala a presença dos antepassados nas ações e nas condições sociais da nova geração.

Cada dia utilizamos uma força enorme, assim como fazem os que dormem. Porém aquilo que fazemos e pensamos está cheio do ser de nossos antepassados. Um incompreendido simbolismo nos escraviza sem solenidade. Ao despertar, às vezes, recordamos de um sonho. Assim, raramente ilumina a clarividência as ruínas de todas as nossas forças, através das quais o tempo passou distante. Estávamos acostumados ao espírito como às batidas de nosso coração, mediante o qual levantamos e digerimos aquilo que nos pesa. (BENJAMIN, 1993, p. 93. Tradução nossa)

Pela linguagem, que para Benjamin é espiritual e não se ocupa em comunicar, mas expressar, o tempo se dilui entrecruzando os tempos.

O conteúdo de cada conversa é conhecimento do passado como nossa juventude, e horror as massas espirituais que constituem os campos de ruínas. Não temos visto nunca, porém, no lugar dessa surda luta que enfrenta o eu com os antepassados.

²² Texto escrito em três partes, compartilhado com os amigos, mas não publicado.

Agora vemos o que temos destruído e temos carregado sem sabê-lo. A conversa, então, se lamenta pela grandeza de tudo o que foi perdido. (Ibid., p.93)

Dessa conversa, a juventude é linguagem e o exercício da conversação pode ser a possibilidade do acordar da juventude. Dal Forno (2012), analisando esse texto classifica três modos de ver a juventude:

A juventude como capacidade de ver além do que imediatamente se oferece à visão possibilita o conhecimento do passado como força motora em cada um. Ela possibilita a compreensão da realidade como provinda da história, dos campos de ruínas de todos os séculos ainda atuantes nos espírito humano. A juventude como conhecimento é também pavor, horror (Grauen), pois é o reconhecimento de que o conteúdo da fala, das decisões e do engajamento compreensivo é resultado das ruínas acumuladas por todos os séculos. É o pavor frente ao reconhecimento de que o que se diz e o que se pensa expressa um comprometimento com aquilo que foi dito e pensado anteriormente. A compreensão enquanto juventude se vê com pavor como herdeira de tudo o que já foi objetivado no teatro do mundo. (DAL FORNO, 2012, p. 32)

Em sua crítica, pela linguagem, Benjamin busca arrancar a juventude do conformismo e imobilismo que a domina, por sua surda luta em que olhar o passado faz do presente um campo em ruínas em que o jovem é responsabilizado por sua destruição. Mas a esperança está na conversa em que falante e ouvinte tem diferentes modos de responder, mas ambos afetam-se mutuamente.

O que fala penetra em quem escuta. Portanto, o silêncio nasce da conversa. Todos os que são grandes tem somente uma conversa, cuja margem espera toda a grandeza do silêncio. No silêncio se renovou a força: o ouvinte conduziu a conversa para a mesma margem da linguagem e, ao mesmo tempo, o falante criou o silêncio de uma linguagem nova, cujo primeiro ouvinte foi ele. (1993, p. 94 Tradução nossa)

A pobreza do espírito, a pobreza de ideias parece levar agora à pobreza das palavras e, por fim, ao silêncio, observa Jarek (2018).

Experiência é um uma questão em Benjamin sempre analisada na relação entre jovens e adultos. Em “Experiência” (Benjamin, 1993), escrito entre 1913/14, as relações geracionais são analisadas e, questionada a dureza com que os adultos ancorados em sua experiência – máscara – se dirigem aos jovens, desprezando sua atitude e ousadia intimidando-os com ar de superioridade.

[...] Na verdade, o absurdo e a brutalidade da vida é a única coisa que experimentaram. Por acaso, eles nos encorajaram alguma vez a realizar coisas grandiosas, novas, futuras? Oh, não! Pois isto não se pode experimentar. Tudo o que tem sentido, que é verdadeiro, bom, belo está fundamentado sobre si mesmo –

o que a experiência tem a ver com tudo isso? E aqui está o segredo: a experiência se transformou no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido; a experiência se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida. (p. 55).

Como um jovem, ele conclui sinalizando a falta de sonhos, do espiritual dos adultos e assinala que, quanto mais difícil for a conquista, mais facilmente o jovem encontrará o espírito em sua caminhada e em todos os homens.

Em “A posição religiosa da juventude” (1993), o jovem Benjamin acena para o posicionamento da juventude por si mesma como uma religião que ainda não existe e suas lutas são sentenças divinas. Uma juventude que sabe que lutar não significa odiar, e que se ainda encontra resistências, se não pode penetrar tudo, isto se deve à sua própria imperfeição. Na luta, tanto na vitória como na derrota, escolhendo entre o sagrado e o profano, ela deseja se encontrar.

Por outro lado, todo vigor e expectativa é confrontado em “A vida dos Estudantes” (1986) onde, inicialmente acena para o necessário entrecruzamento dos tempos (passado-presente e futuro) para pensar a relação juventude-Estado-universidade e a sedução dos clamores do progresso, pois, para ele, [...] o único caminho para tratar do lugar histórico do estudantado e da universidade é o sistema. Enquanto para isso faltam ainda várias condições, resta apenas libertar o futuro de sua forma presente desfigurada, através de um ato de conhecimento. [...] (p. 151).

Para Jarek (2018), esses primeiros escritos revelam um Benjamin marcado pelas propostas reformistas do período, pelo ativismo no movimento estudantil, pela formação universitária neokantiana e nietzschiana, que vão de uma nova forma de pensar a vida em suas relações com a linguagem, as artes e a história que marcará todo o conjunto da sua obra.

Lowy (1989) assinala ainda que utopia, anarquismo, revolução e messianismo estão presentes em A vida dos Estudantes “combinados e articulados com uma crítica cultural neo-romântica do progresso e do conhecimento puramente científicos” (p. 87). Contra a “informe tendência progressista”, ele celebra o poder crítico das imagens utópicas, [...]. As verdadeiras questões que se colocam para a sociedade não são as da técnica e da ciência, mas os problemas metafísicos [...], que devem inspirar os estudantes para que sua comunidade se torne “a elite de uma permanente revolução do espírito”. (LOWY, 1989, p. 86-87)

Em uma crítica à estreita relação Estado-universidade, à postura de comodidade do jovem estudante e sua adesão passiva, afirma que

[...] O estudantado atual não se encontra nos lugares onde se luta pela ascensão espiritual da nação, de maneira alguma se encontra no campo de uma nova luta pela arte, de maneira alguma, ao lado de seus escritores e poetas, de maneira alguma, nas fontes da vida religiosa. (LOWY, 1989, p. 154)

Ele conclui apontando a ausência do espírito criador e a formação de uma juventude sóbria e ascética, imbuída de respeito pelos que vêm depois, onde,

Estão em jogo o perigo e a necessidade extrema, é preciso uma orientação rigorosa. Cada qual encontrará seus próprios mandamentos, na medida em que confronta sua vida com a exigência mais elevada. Ele libertará o futuro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente. (p. 159)

Experiência, linguagem e conhecimento se entrecruzam nos escritos do jovem Benjamin aos seus pares, seja na análise da influência do adulto filisteu que a partir de suas próprias experiências se ocupa em limitar o jovem a ter as suas, seja na sua convocação à juventude a ocupar o seu lugar de herói, que ainda que perca a luta mantém a convicção.

Tomar os escritos de Benjamin e relacioná-los aos sujeitos de pesquisa possibilita pensar algumas questões que se impõem, não apenas a esses jovens, mas ao tempo presente.

No esforço metodológico dessa tese, os escritos benjaminianos “Bella adormecida”; “Metafísica da Juventude”; “Experiência”; “Experiência e pobreza”; e “Vida de estudantes”, produzidos na e para a juventude, oferecem, junto a outros de seus escritos da memória e de linguagem, aportes para, a partir dessa escuta, identificar como as histórias pessoais, com suas afinidades e diferenças, se comunicam e perpassam outras histórias e convida a pensar essa experiência que é ao mesmo tempo, pessoal e coletiva.

Nesse movimento de escuta das histórias individuais, que são ao mesmo tempo coletivas, a tese 5 sobre o conceito de história na qual Benjamin fala do passado como uma imagem que é capturada, é uma orientação ao pesquisador das histórias de vida, pois, “[...] A verdadeira imagem do passado passa voando. O passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade.” (2012, p. 243)

Na tese 6, destaca-se a apropriação que, quem conta o caso faz da história, visto que “[...] Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “tal como ele de fato foi.” Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo[...].” (BENJAMIN, 2012, p. 243)

Em suma, toda experiência é parte de uma verdade.

Das modalidades da expressão polissêmica, o relato das histórias de vida é entendido como metodologia de pesquisa, portanto, a sua apropriação no presente trabalho tem o objetivo de oferecer condições para conhecer quem são esses jovens e quais as suas motivações para a escolha da formação/profissão.

Tomar relatos de histórias de vida como metodologia de pesquisa, contudo, exige rigor e escuta sensível, onde o pesquisador deve manter uma cadência de movimentos de afastamento e aproximação das vozes, dos silêncios, dos discursos e gestos dos sujeitos à procura de vestígios e frestas entreabertas nas quais vá tateando ao encontro daquilo que lhe é servido. Nesse movimento, o pesquisador, tal qual a criança desordeira é caçador e vai colecionando seus achados com olhar rigoroso e campo de visão livre (BENJAMIN, 2012).

Como afirma Benjamin (2012), não há nenhuma narrativa em que a pergunta – e o que acontece depois? - não se justifique. No presente texto estão esboçadas as considerações e análises dos dados coletados a partir da metodologia proposta. As narrativas estão organizadas a partir do ouvinte, que é a pesquisadora e que foi à procura de rastros num processo nômade onde arrasta falas, sentimentos, gestos e impressões para, posteriormente, torná-los dados e se propor a limpá-los, fixá-los, desenfeitá-los (BENJAMIN, 2012), ou seja, tratá-los, categorizá-los, sem, contudo, arrumá-los, pois, assim os aniquilaria.

4.2

Individual e coletivo – os jovens e suas narrativas

Compreendido como sujeito, ser singular que tem uma história, interpreta o mundo e atribui sentidos a ele e às suas relações consigo mesmo e com os outros, ou seja, é ativo, reage e age sobre o mundo produzindo cultura e sendo nela produzido, o jovem é tomado aqui como sujeito de pesquisa.

Dayrell (2003) assume a definição proposta por Charlot (2000) de que o sujeito é um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua

própria história e à sua singularidade e, sendo sujeito ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere, alerta que tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética não só durante o processo de pesquisa, mas também no nosso cotidiano como educadores.

A partir dessa concepção, conhecer os modos como vivem a sua condição juvenil é o pressuposto que norteia o convite a narrar e assumindo a narrativa como recurso metodológico na aplicação de duas estratégias - o grupo focal (GF) e os relatos das histórias de vida (HV).

A perspectiva discursiva da filosofia da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (1992; 2003) considera que:

O passado criador deve revelar-se necessário e produtivo nas condições específicas de uma localidade, como uma humanização criadora dessa localidade, que transforma uma parcela do espaço terrestre num lugar histórico de vida para o homem, num espaço histórico do mundo. (BAKHTIN, 1992, p. 253)

Com Bakhtin (1992; 2003) é possível conhecer não só os enunciados, mas o contexto da enunciação: o objeto de estudo das ciências humanas é o homem, ser expressivo e falante que imprimirá em seus discursos as marcas do lugar que ocupa, ou seja, o contexto é importante para o entendimento do texto. “Na enunciação, os lugares e as condições em que são proferidas as palavras produzem sentidos. A entoação dos discursos fala.” (KRAMER et al., 2005, p. 34)

Nos grupos focais, bem como nas histórias de vida, os enunciados e a entoação são elementos a serem observados, tendo em vista que um enunciado da vida não importa só por sua composição verbal. “A vida o penetra e influencia de dentro, e a energia de uma situação da vida é bombeada para o discurso pela entoação.” (KRAMER, 2013, p. 35). Em coerência com os objetivos e o referencial teórico da pesquisa, a narrativa das histórias de vida e o grupo focal permitem compreender o processo de formação pessoal e profissional dos jovens estudantes e conhecer suas trajetórias individuais (NÓVOA, 1992; 1991; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 1996; LELIS, 2001, 1997, 1996).

Compreendido como um recurso que possibilita “[...] melhor compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de

determinados grupos sociais” (ANDRADE; AMORIM, 2010, p. 75), o grupo focal possibilitou captar singularidades na coletividade.

Por outro lado, as histórias de vida relatadas nas entrevistas individuais trazem detalhes que situam o sujeito e nos coloca face a face com ele em suas individualidades. Segundo Pena (2015), “a história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo na tentativa de reconstruir os acontecimentos vivenciados e de transmitir a experiência adquirida.” (p. 40). Nesse sentido, ouvir os relatos de história de vida dos jovens se configura como um exercício de autoconhecimento de sua própria existência.

A escuta das histórias de vida expressas na entrevista - compreendida como espaço de narrativa entre o/s entrevistado/s e o entrevistador (pesquisador) – favorece o diálogo onde o pesquisador está aberto a toda recepção e a toda percepção numa abertura que encontra, acolhe e a resposta é um acontecimento. (BUBER, 2009)

Essas estratégias têm seu eixo na narrativa e colocam a linguagem no centro do processo metodológico enquanto fenômeno social que serve de “trama a todas as relações sociais em todos os domínios”, sendo “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 41). Esse lugar metodológico requer a explicitação de seus fundamentos. Para Bakhtin (2003), a linguagem atravessa a vida e a vida é atravessada pela linguagem, é produção humana acontecida na história sendo a narrativa, pela palavra, mediadora do processo dialético entre o individual e o social.

Segundo Jobim e Souza e Kramer (1996), adotar a escuta de histórias de vida como metodologia, na pesquisa educacional, implica dois desafios: i) produzir um conhecimento que se situe na encruzilhada de vários saberes que requer uma compreensão da narrativa como espaço de produção de linguagem entre o entrevistador e o entrevistado; ii) articular história e memória, redefinindo esses conceitos.

A pesquisa em ciências humanas é estudo de textos e nesse sentido, as transcrições de entrevistas são mais que aparatos técnicos, são modos de conhecimento, e nesse processo, há recortes e vieses. Para Kramer (2005), a distância, o afastamento e a exotopia, devem favorecer que o real seja captado na sua provisoriade, dinâmica, multiplicidade e polifonia. Os textos, para serem entendidos, exigem que se explicitem as condições de produção dos discursos,

práticas e interações. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais.

4.3

A Baixada Fluminense – um contexto com muitas nuances

Em linhas gerais, situar a presente pesquisa na Baixada Fluminense é apresentar o painel onde o mosaico será construído e é ainda coerente com a complexidade dos temas abordados nesta pesquisa, pois se o Curso Normal e a juventude são temas complexos, falar da Baixada Fluminense é igualmente desafiador.

A própria definição do que é a Baixada Fluminense sofre variações, bem como a sua composição é arena de lutas. Atualmente a região abrange 13 municípios — Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João do Meriti, Seropédica²³.

A definição de Baixada Fluminense é também pode ser identificada em dois sentidos - um amplo e um estrito.

Segundo a definição em sentido amplo, engloba a região de planícies entre a Serra do Mar e o litoral, desde Itaguaí até Campos dos Goytacazes. Esta região concentra grande parte da população (cerca de 4/5) e do produto interno bruto do estado do Rio de Janeiro. Já a definição em sentido estrito, que é a mais utilizada atualmente, abrange, dessa região, somente os municípios que se localizam ao norte do município do Rio de Janeiro, na região antigamente conhecida como Baixada da Guanabara²⁴.

Barreto (2006) destaca a década de 1930 como momento crucial na história da Baixada Fluminense em decorrência da criação da Comissão de Saneamento da Baixada e do Departamento Nacional de Obras de Saneamento que ocasionaram inúmeras mudanças na região, repercutindo uma nova leva populacional, a partir da década seguinte.

A chegada de migrantes de várias regiões do país e do estado — mas sobretudo nordestinos — em busca do sonho de um pedaço de terra e/ ou da possibilidade de morar mais próximo ao local de trabalho (o município do Rio Janeiro) — resultou no período de maior crescimento populacional da região (décadas de 1950 e 1960), bastante superior às taxas observadas para o restante do estado (crescimentos de mais de 100%, só na década de 1950). (p. 26-27)

²³ Há questões políticas que reduzem este grupo para 11 municípios.

²⁴ Disponível em <http://www.cemobafluminense.com.br/>. Acesso em 10/02/2019

A partir disso, um desordenado crescimento populacional caracterizou a região e, em face dos loteamentos e distribuição de terras sem as devidas condições de infraestrutura e, desse modo, aliada às más condições de vida, a Baixada foi marcada pela pobreza e violência.

Este cenário se altera a partir das décadas de 1990 e 2000, com a construção de rodovias, mudanças de gestão política, realização de dois fóruns mundiais, ampliação do sistema educacional e abertura de pólos universitários das redes pública e privada, entre outros acontecimentos, um novo olhar vai sendo construído. Contudo, as condições de acesso e moradia ainda exigem melhorias com vistas a uma qualidade de vida.

Com os dados do censo (IBGE/2010), é possível identificar o grande contingente populacional da região e a renda per capita que coloca os municípios da região em condição de alta e média vulnerabilidade social.

Quadro 10 – População e Renda Per capita dos Municípios
Baixada Fluminense

Nome do Município	Renda <i>per capita</i>	População total	População de 15 a 24 anos	População de 15 a 24 anos - %
Belford Roxo	491.51	469.332	81.962	17,5%
Duque de Caxias	592.81	855.048	147.559	17,3%
Guapimirim	594.06	51.483	9.098	17,7%
Itaguaí	633.50	109.091	18.528	17%
Japeri	420.15	95.492	18.269	19%
Magé	567.59	227.322	39.395	17,3%
Mesquita	640.37	168.376	27.656	16,4%
Nilópolis	755.26	157.425	24.694	15,7%
Nova Iguaçu	591.00	796.257	136.419	17,1%
Paracambi	580.49	47.124	8.173	17,3%
Queimados	484.40	137.962	24.704	17,9%
São João de Meriti	597.57	458.673	76.315	16,6%
Seropédica	604.82	78.186	14.555	18,6%

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020. Censo Demográfico/2010 (IBGE)

Considerando que em 2010, data de realização do Censo, o salário mínimo era R\$ 510,00, a renda *per capita* dos municípios apresenta perfis diferenciados que vão também impactar nos Índices de Vulnerabilidade Social (Quadro 11).

O Índice de Vulnerabilidade Social é o resultado da seleção de 16 indicadores organizados em três dimensões: i) infraestrutura urbana do território em tela (seja um município, uma região, um estado ou uma Unidade de Desenvolvimento Humano); ii) capital humano dos domicílios deste território; iii) renda, acesso ao trabalho e forma de inserção (formal ou não) dos residentes nestes domicílios que reúne um conjunto de variáveis obtidas nas bases dos Censos Demográficos do IBGE, que refletem diferentes aspectos das condições de vida. Quanto maior o indicador, maior a vulnerabilidade social, ou seja, maior a precariedade das condições de vida de sua população.

Quadro 11 – Índices de vulnerabilidade social nos municípios Baixada Fluminense²⁵

Nome do Município	IVS	IVS Infraestrutura Urbana	IVS Capital Humano	IVS Renda e Trabalho
Belford Roxo	0.387	0.493	0.353	0.314
Duque de Caxias	0.369	0.451	0.349	0.307
Guapimirim	0.364	0.353	0.389	0.348
Itaguaí	0.289	0.195	0.340	0.331
Japeri	0.437	0.518	0.429	0.364
Magé	0.381	0.458	0.351	0.332
Mesquita	0.318	0.412	0.262	0.281
Nilópolis	0.295	0.403	0.238	0.244
Nova Iguaçu	0.366	0.447	0.339	0.313
Paracambi	0.298	0.261	0.322	0.312
Queimados	0.397	0.456	0.403	0.332
São João de Meriti	0.336	0.416	0.311	0.282
Seropédica	0.365	0.439	0.350	0.308

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020. Indicadores de Vulnerabilidade Social/2010 – IVS/IPEA

De acordo com as faixas de vulnerabilidade social – IVS explicitadas no (Quadro 12) é possível verificar que a maioria dos municípios da Baixada Fluminense está concentrada na faixa dos índices de média vulnerabilidade (0,300 a 0,400), exceto Japeri que pode ser classificado como alta vulnerabilidade (0,400 a 0,500). Por outro lado, Itaguaí, Nilópolis e Paracambi estão no grupo de baixa vulnerabilidade (0,200 a 0,300). Considerando a dimensão infraestrutura urbana, a maioria dos municípios está situada na faixa alta e Japeri passa a figurar a faixa mais alta.

²⁵ Disponível em <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>. Acesso em 20/02/2019

Quadro 12 – Faixa de vulnerabilidade social

0 a 0,200	Muito Baixa
0,200 a 0,300	Baixa
0,300 a 0,400	Média
0,400 a 0,500	Alta
0,500 a 1,0	Muito Alta

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020. Indicadores de Vulnerabilidade Social/2010 – IVS/Ipea

Em coerência com a faixa etária pesquisada nesta tese, interessa destacar a dimensão capital humano, que aborda 8 importantes indicadores, entre eles: percentagem de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos; percentual de mães chefes de família, sem fundamental completo e com filho menor de 15 anos de idade; taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade; percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e possuem renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo.

Nesse panorama, Japeri aparece mais uma vez como um município com alta vulnerabilidade, seguido pelo município de Queimados que acena para a importante questão da violência: estes dois municípios apresentam um dos maiores percentuais de morte violenta no país.

Quadro 13 - Mortes violentas nos Municípios da Baixada Fluminense em relação ao país (%)

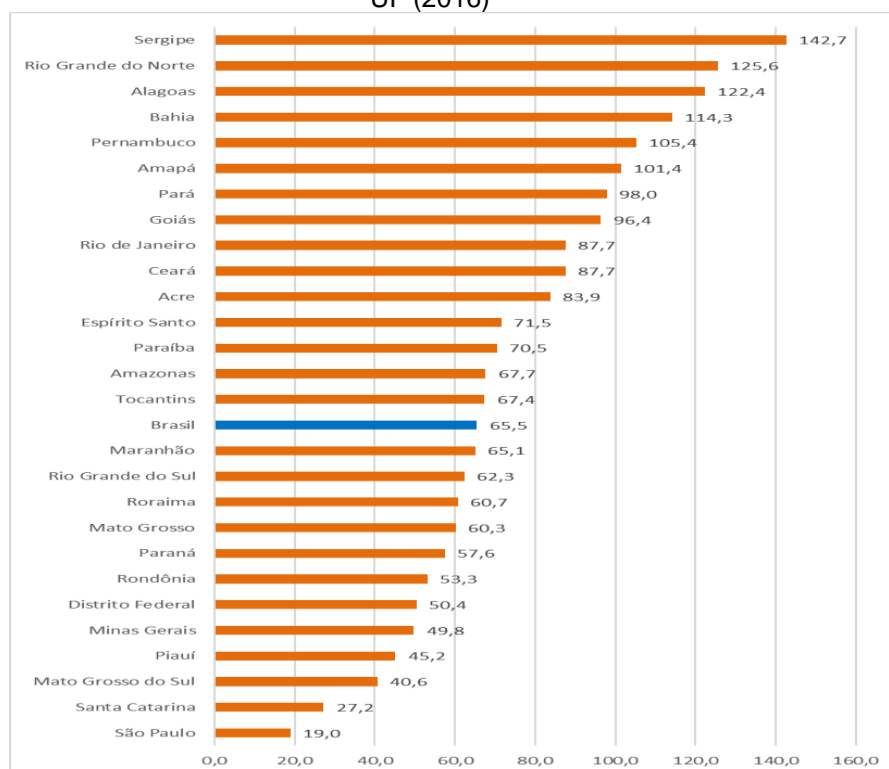
Nome do Município	Taxa de homicídio + MVCI
Belford Roxo	58,1
Duque de Caxias	47,2
Itaguaí	73,6
Japeri	95,5
Magé	57,1
Mesquita	54,4
Nilópolis	73,3
Nova Iguaçu	54,4
Queimados	134,9
São João de Meriti	56,0

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020. Atlas de violência 2018 – Municípios – Relatório 2 - Ipea

Esses percentuais sinalizam para as precárias condições de garantia dos direitos fundamentais como saúde, moradia, saneamento a que os jovens moradores da Baixada Fluminense estão submetidos.

A vitimização por homicídio de jovens (15 a 29 anos) no país é fenômeno que afeta, sobretudo, os homens, que seguem prematuramente perdendo as suas vidas. No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino. A violência decorre de inúmeros fatores que sinalizam para a ausência de políticas públicas efetivas que favoreçam o desenvolvimento humano e a necessária ação do poder público com vistas a ações intersetoriais - áreas de educação, saúde, habitação, cultura, esportes e mercado de trabalho - e desse modo garanta aos jovens não apenas da Baixada Fluminense, mas de todo o país, o acesso a uma qualidade de vida.

Gráfico 5 - Brasil: taxa de homicídios de jovens, por grupo de 100 mil UF (2016)²⁶



Fonte: Atlas da Violência 2018 - Ipea

No conjunto dos 123 municípios que respondem por 50% das mortes violentas no país, os municípios da Baixada Fluminense estão relacionados exceto Guapimirim, Paracambi e Seropédica (Quadro 13).

²⁶ Disponível em

http://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf . Acesso em 10/08/2019

Por outro lado, a taxa de homicídios de jovens, por grupo de 100 mil, revela que os jovens brasileiros estão em risco em quase todo o país e o estado do Rio de Janeiro está entre os que mais matam seus jovens com uma taxa de 87,7%. (Se considerar o quantitativo da população entre 15 e 24 anos dos municípios da Baixada Fluminense - Quadro 10 - são perceptíveis as condições a que centenas de jovens estão submetidos).

A violência marca a Baixada Fluminense há várias décadas. Enne (2004) discute o processo de produção de representações sociais sobre a região pela grande imprensa carioca, da década de 1950 até 2000.

Na década de 90, no entanto, essas representações associando a BF à “violência” começam a ser atenuadas nos grandes jornais [...]. Finalmente, no ano 2000, a Baixada como sinônimo de violência e terra de desmandos praticamente desaparece da grande mídia. [...] Portanto, é preciso salientar desde já que as representações construídas pela grande imprensa carioca acerca da Baixada Fluminense não são estáticas, ao contrário, são múltiplas e fluidas. [...]. (2004, p. 15)

Segundo Enne, o desaparecimento da Baixada na imprensa como sinônimo de violência é resultado de um esforço partilhado por agentes diversos-inclusive aqueles que formulam suas identidades locais em termos antagônicos – no sentido de gerar “imagens positivas” para a “Baixada Fluminense”. Conclui que

[...] as ações de “resgate” ou “construção” de uma identidade positiva para a BF pode ser percebida como reações às representações negativas veiculadas pela mídia e arraigadas no senso comum. Dentre tais imagens, a violência ocuparia lugar de destaque como unidade discursiva utilizada pela imprensa para se referir à Baixada. (ENNE, 2004, p. 16)

Diante destes dados, vale ressaltar a importância da escola como possibilidade de mudança desse cenário. O nível de escolaridade destes jovens sinaliza para um dos graves problemas a ser equacionado, tendo em vista que, na maior parte dos municípios, os jovens de 15 a 17 anos estão fora do nível da idade escolar obrigatória, no momento em que deveriam concluir o Ensino Médio, em média 60% destes jovens tem o Ensino Fundamental. Outra importante questão é onde estão os outros 40% dos jovens desta faixa etária, pois frente aos dados considera-se que não tenham concluído a etapa denominada básica.

No que tange ao Ensino Médio, a situação é ainda mais alarmante, tendo em vista que nem 50% dos jovens de 18 a 20 anos tem o Ensino Médio completo.

Ressalta-se aqui também a defesa da educação como caminho na construção de sujeitos críticos e conscientes, enfatizando a importância da instituição educativa em contribuir para que os jovens em sua constituição pessoal realizem escolhas conscientes e formem seus próprios acervos de valores e conhecimentos.

Quadro 14 – Nível de escolaridade dos jovens de 15 a 20 anos nos municípios da Baixada Fluminense (%)

Nome do Município	% de 15 a 17 anos com Fundamental completo	% de 18 a 20 anos com Médio completo
Belford Roxo	47.96	32.06
Duque de Caxias	51.33	38.30
Guapimirim	48.01	38.70
Itaguaí	50.68	40.31
Japeri	42.43	32.38
Magé	54.01	37.81
Mesquita	53.16	42.87
Nilópolis	58.20	49.76
Nova Iguaçu	53.25	38.81
Paracambi	63.98	43.93
Queimados	46.51	33.41
São João de Meriti	52.59	40.87
Seropédica	50.05	48.95

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Indicadores de Vulnerabilidade Social/2010 – IVS/Ipea

Frente a estes dados e em coerência com o objeto de estudo, a Baixada Fluminense é uma região que, em todos os seus municípios, o Ensino Médio na modalidade Normal foi e é historicamente conhecido e reconhecido. A região conta com escolas que estão em funcionamento desde a década de 1960.

Quadro 15 - Matrículas de Ensino Médio na modalidade Normal Baixada Fluminense (2016-2018)

	2016	2017	2018
Brasil	102.797	94.793	78.773
Estado do Rio de Janeiro	20.397	21.008	21.262
Baixada Fluminense	6.485	6.951	7.140

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

Dados do Censo Escolar (2016-2018) sinalizam para o funcionamento do Ensino Médio na modalidade Normal em escolas públicas estaduais (colégios e institutos de educação) e em escolas privadas (Ensino Médio e pós médio²⁷) em todos os municípios da Baixada Fluminense totalizando 21 estabelecimentos públicos estaduais e 04 da rede privada em funcionamento (BRASIL, 2018).

Nesses três anos, a Baixada Fluminense compõe o panorama do estado do Rio de Janeiro de ascensão do número de matrículas, o que indica continuidade da oferta na rede pública estadual. Apenas os municípios de Belford Roxo e Duque de Caxias registram matrículas na rede privada (BRASIL, 2018).

O número de matrículas por municípios da Baixada Fluminense (Quadro 16) aponta para uma maior concentração nos municípios com maior população na faixa etária de 15 a 24 anos (Quadro 10), ou seja, Nova Iguaçu e Duque de Caxias, além disso, esses dois municípios são também aqueles que concentram maior número de estabelecimentos públicos estaduais em funcionamento, 5 e 4, respectivamente.

**Quadro 16 - Matrículas de Ensino Médio, modalidade Normal
Municípios da Baixada Fluminense (2016-2018)**

Municípios	2016	%	2017	%	2018	%
Belford Roxo	382	1,87%	450	2,14%	446	0,008%
Nova Iguaçu	1.280	6,27%	1.455	6,92%	1.373	0,029%
São João de Meriti	929	4,55%	972	4,62%	946	0,021%
Nilópolis	587	2,87%	641	3,05%	615	0,013%
Paracambi	87	0,42%	107	0,50%	103	0,002%
Queimados	413	2,02%	349	1,66%	337	0,009%
Japeri	135	0,63%	132	0,62%	142	0,002%
Duque de Caxias	1.256	6,15%	1.451	6,90%	1.783	0,02% ⁹
Guapimirim	154	0,75%	136	0,64%	132	0,003%
Seropédica	191	0,93%	171	0,81%	223	0,004%
Mesquita	79	0,38%	66	0,31%	80	0,001%
Magé	833	4,08%	865	4,11%	805	0,019%

²⁷ O curso na modalidade pós médio é oferecido na rede privado aos interessados que possuem o Ensino Médio completo e tem a duração de 18 meses.

Itaguaí	159	0,77%	156	0,74%	155	0,003%
----------------	-----	-------	-----	-------	-----	--------

Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Sinopse Estatística do Censo Escolar (2016-2018) – Inep

Unidas as tesselas estruturais – pesquisadora, contexto e campo de pesquisa
- o mosaico começa a se configurar.

4.4

Faz também, amigas. É muito legal esse negócio de dar entrevista. A gente se sente importante. **O campo, os sujeitos e o processo de construção da pesquisa**

O desenvolvimento de uma pesquisa exige tomada de decisões e conduta ética na interação com os sujeitos e com o campo reconhecendo e procedendo os encaminhamentos necessários. Nesse sentido, inicialmente, em coerência com a Resolução 510, de 07 de abril de 2016 (CNS), o projeto foi encaminhado ao comitê de ética da PUC-Rio. Após a aprovação, a partir de pressupostos que consideravam necessárias a escuta de expectativas e opiniões de alunos que estão ingressando no curso em confronto com as daqueles que concluem o curso observando divergências e convergências, crenças e valores sobre sua condição juvenil e perspectivas de formação e atuação, foram cumpridas as ações formais de realização da pesquisa de campo.

A escola, campo da pesquisa, Instituto de Educação Rangel Pestana é uma escola pública estadual que oferece no período diurno exclusivamente, o Ensino Médio na modalidade normal. Está situada no centro de uma das cidades da Baixada Fluminense atendendo a essa modalidade de formação desde a década de 1960 e, conforme citado no grupo focal, congrega no seu corpo docente, profissionais que nela cursaram a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e, hoje acumulam uma trajetória de atuação e formação de mais de 50 anos. Possui uma arquitetura preservada e uma infraestrutura diferenciada que abarca salas de aula, salas de leitura, biblioteca e laboratórios, um ginásio e um teatro.

No ano de 2018, de acordo com o secretário escolar, a instituição contava com uma média de 800 alunos do Curso Normal e um corpo docente de 180 professores distribuídos em 15 turmas de 1º ano, 8 turmas de 2º ano e 6 turmas de 3º ano. No total, a escola tinha cerca de 1.200 alunos, incluindo o segundo

segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, formação geral, no horário noturno.

Consentida a realização da pesquisa, iniciou-se o processo de escolha dos sujeitos. Seguindo o percurso proposto inicialmente, tal escolha teria como critério a concordância dos mesmos em participar das etapas posteriores: entrevista com relato de histórias de vida e grupo focal. Com esse objetivo a pesquisa seria desenvolvida com alunos que estavam ingressando na formação e os concluintes.

O questionário foi organizado em quatro blocos. bloco I – Dados Pessoais - solicitados ao informante, o nome completo, idade, gênero, cor e origem da conclusão do Ensino Fundamental; bloco II – Dados familiares – o nome, profissão, idade e escolaridade dos pais e a renda familiar; bloco III – sobre a formação – motivação da escolha do curso; bloco IV – sobre a pesquisa – o respondente informava se concordava em participar do grupo focal e fazer o relato de sua história de vida. Ao final era solicitado que, caso concordasse em participar, informasse um telefone e e-mail para contato.

Definidos os procedimentos, iniciou-se a incursão pelas salas de aula para apresentação da pesquisa e distribuição dos questionários, seguindo combinados estabelecidos com a Coordenadoria Regional de que as entradas nas salas seriam mediante autorização da Coordenação da Escola e não atrapalhariam as aulas dos alunos. Assim, foram respeitadas a disponibilidade e abertura dos professores, além de priorizadas as turmas que estavam em horário vago ou fora de sala de aula.

Ao total, a pesquisa foi apresentada a seis turmas das 15 turmas de 1º ano e, cinco turmas das seis turmas de terceiro ano. O preenchimento do questionário ofereceu informações que possibilitaram definir o perfil socioeconômico dos entrevistados e identificar, a partir das respostas positivas aqueles que voluntariamente participariam das demais estratégias de pesquisa. Nos encontros com os grupos foram distribuídos em média 300 questionários com termos de assentimento para os alunos com mais de 18 anos e, consentimento para os menores de 18 anos.

A cada entrada nas salas de aula, os alunos se mostravam entusiasmados e faziam perguntas sobre as partes do questionário como, por exemplo, se não soubessem a escolaridade dos pais, se não morassem com um deles, entre outros.

Contudo, diante da necessidade de assentimento e consentimento, bem como do tempo para apresentação da pesquisa. Ficou combinado que a entrega dos questionários seria na semana seguinte. A partir daí iniciou-se uma série de idas e vindas, em diferentes horários, em busca das respostas. Esse processo durou por um período de, aproximadamente, dois meses e pode ser divididos em duas etapas que podem ser definidas como: *participação voluntária e participação mediada*.

Em uma das idas à escola, a coordenadora de turno que sempre me encaminhava às salas de aula, se sensibilizou e se voluntariou para recolher os questionários: - *Você não prefere que eu peça estes papéis a eles?* Eu concordei e lhe expliquei que eles não eram obrigados a entregar os documentos. Diante disso, ela respondeu: - *Ah, queridinha! Então é por isso, você nunca devia ter dito isso a eles.*

Na participação voluntária, ao final dessa saga, do conjunto de seis turmas de 1º ano, um total de aproximadamente 200 jovens, apenas uma aluna devolveu o questionário e a autorização sem, contudo, informar o telefone para contato, o que impediu a sua localização para dar continuidade à pesquisa.

O cenário que se desenhava era perturbador e o planejamento e cronograma da pesquisa pareciam se despedaçar. Mas, minha presença na escola em diferentes horários fez reluzir os primeiros cacos e, timidamente as tesselas iam sedimentando e o mosaico se formando. E, em certo dia, uma jovem me viu no corredor, foi ao meu encontro e disse: - ***professora, quando vai ser a entrevista? Eu vou querer te dar a entrevista.***

Diante das condições possíveis, as entrevistas e o grupo focal foram realizados apenas com os jovens concluintes, ou seja, aqueles que cursavam o 3º e último ano do Ensino Médio, na modalidade Normal que, como descreveremos adiante, se tornaram parceiros e multiplicadores da pesquisa.

Na participação voluntária, do total de questionários distribuídos ao 3º ano, foram devolvidos 16 preenchidos e a partir deles, de acordo com a disponibilidade foram agendadas as entrevistas e o grupo focal.

Todavia, o movimento de construção desse processo, que envolve sujeitos considerados seres produtores de cultura e que nela são produzidos, não seguiu o cronograma inicial do projeto, pois, a partir destes sujeitos a dinâmica da pesquisa de campo foi alterada e se iniciou com o preenchimento do questionário seguida das entrevistas com relatos de história de vida. Segundo o projeto inicial, após a

aplicação do questionário (onde informariam se concordavam em participar), seria realizado o grupo focal e, como última etapa da pesquisa de campo seriam as entrevistas com relatos de histórias de vida. Porém, ao devolver os questionários, os jovens já solicitavam o agendamento das entrevistas individuais e, diante disso, esse foi o percurso adotado.

As entrevistas aconteceram no dia, horário e local previamente combinado. A escuta dos relatos das histórias individuais buscou compreender as condições de ser jovem no contexto da Baixada Fluminense e da escolha desse curso; identificar anseios e expectativas quanto às condições de acesso à educação e trabalho. Nesse exercício foram considerados falas, silêncios, gestos e expressões entendendo que a história individual não é a história oficial, mas aquela contada por quem a viveu.

Neste movimento o mosaico foi se construindo a partir dos próprios jovens que, dos dezesseis questionários iniciais, foram trazendo novos fragmentos que consolidaram a imagem ora apresentada.

As entrevistas foram dinamizadas no movimento por eles engendrado: na primeira entrevista, Helena compareceu acompanhada por duas amigas e solicitou minha autorização para que elas a acompanhassem durante a entrevista. Ali se encontrava mais uma peça do mosaico, um relampejo da constelação (BENJAMIN, 2012). Ao concluir sua fala, Helena convida as amigas, incentivando-as a também participar da pesquisa: - ***Faz também, amigas. É muito legal esse negócio de dar entrevista. A gente se sente importante.***

A mediação de Helena desencadeou a inclusão de mais dois sujeitos na pesquisa, iniciava-se nesse momento a *Participação mediada*, pois a partir do convite da amiga e da observação da entrevista, elas concordam, pegam o questionário e os termos e, na semana seguinte me devolvem preenchidos e trazem mais duas amigas que desejavam participar.

Postura semelhante aconteceu com os entrevistados do sexo masculino, que também vinham à entrevista acompanhados de um ou mais amigos ou amigas que eram incentivados e aceitavam participar. Desse modo, as tesselas foram se reunindo e, aos poucos 36 peças estavam montadas e o mosaico ganhava forma.

Durante as entrevistas, as expressões dos observadores e dos entrevistados que se entreolhavam, sorriam, demonstravam solidariedade e cumplicidade. Por outro lado, quando os observadores assumiam o lugar de entrevistados,

demonstravam certa preocupação quanto à sua fala como no caso de Mike que veio à entrevista acompanhado de Henry e, por decisão de ambos, Henry falou primeiro. Quando chegou a vez de Mike, diante da primeira pergunta ele responde: - *pronto, agora sumiu tudo*.

A postura adotada por esses dois entrevistados apontou para outra questão que ainda não havia sido observada: ambos atribuíram um grau de importância à entrevista, solicitaram a escuta da gravação e, posteriormente, Mike perguntou se eu poderia dar a ele uma cópia da entrevista. Respondi-lhe que a entrevista seria transcrita e comporia o conjunto de dados da pesquisa e que como um compromisso ético, ele e todos os participantes seriam convidados para defesa e a escola receberia o trabalho impresso.

Com os, agora, 36 questionários preenchidos, os dados informavam a presença de 12 respondentes que tinham entre 18 e 20 anos, ou seja, eram maiores de idade e, diante disso, a sua participação foi assentida pelos próprios. Assinados os assentimentos, as entrevistas foram marcadas em dia e local próximos. Os demais tinham entre 16 e 17 anos e, as entrevistas só foram agendadas mediante a apresentação do termo de consentimento dos pais ou responsáveis. No processo de consentimento, recebi a ligação de duas mães solicitando maiores esclarecimentos quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Os dados dos questionários permitiram delinear um breve perfil dos jovens estudantes e, pode oferecer um possível perfil dos jovens que escolhem este curso de formação.

Como descrito, as entrevistas se desenvolveram como uma colagem que compõe um mosaico, onde as peças foram sendo agrupadas a partir do convencimento dos pares por parte dos primeiros entrevistados e, diante disso, alguns que haviam assinalado que não desejariam fazer o relato de suas histórias de vida, ao acompanharem os colegas durante as entrevistas, concordaram em participar.

Denominei *participação mediada* a dinâmica adotada pelos jovens no processo de realização de entrevistas, de 1+1, ou seja, cada entrevistado trouxe outro, o que ampliou o meu conjunto de dados mais de 100% e assim dos 16 questionários iniciais, finalizei a pesquisa com 36 questionários preenchidos. Essa dinâmica possibilitou o acesso a um grupo que é minoritário neste curso, o que reflete o cenário da profissão – os alunos do sexo masculino. Na configuração

final, dos 36 questionários preenchidos 11 eram homens e 25 mulheres, que em sua maioria eram oriundos de escolas públicas e declararam renda familiar de 1 a 4 salários mínimos.

Dos 36 questionários, 24 jovens se disponibilizaram a participar das demais etapas da pesquisa.

Se considerar que, segundo informações coletadas da secretaria da escola²⁸, no ano de 2018 havia um total de 102 jovens, do sexo masculino, matriculados no diurno e noturno, e desse total, 24 estavam cursando o terceiro ano do Curso Normal, o percentual de entrevistados é um importante indicador do perfil dos jovens estudantes. Por outro lado, mantendo a perspectiva de feminização do curso, as estudantes do sexo feminino totalizavam 711 matrículas.

As entrevistas formam as extremidades do mosaico. Ao total foram entrevistados 24 jovens em encontros que aconteciam à tarde, nos tempos livres. O espaço disponibilizado pela escola para as entrevistas foi a sala de práticas pedagógicas que é reservada às orientações de estágio e elaboração de materiais para fins pedagógicos. A sala possui três estantes de livros, duas mesas longas com cadeiras, ar condicionado, frigobar e mini-estantes com jogos e brinquedos produzidos com material reciclado. Os entrevistados se mostraram familiarizados com o espaço.

Construído com o objetivo de escuta das histórias de vida destes jovens em formação, buscando conhecer suas estratégias e motivações para a escolha desse curso bem como as percepções de sua condição juvenil na sociedade atual, o relato de histórias de vida, desde a aplicação dos questionários foi compreendido como um exercício complexo e mobilizador.

Nos questionários, perguntados se desejavam participar do encontro coletivo – grupo focal – apenas 02 jovens responderam que não. No entanto, na pergunta seguinte, quando lhes era perguntado se aceitavam fazer o relato de suas histórias de vida, dos 16 questionários devolvidos espontaneamente na primeira etapa, apenas 03 concordaram em fazer o relato e mesmo no dia da distribuição do questionário já havia respostas e expressões de repulsa diante da proposta. Em uma das tentativas de recolher os questionários, uma das jovens que devolveu

²⁸ As informações foram fornecidas pelo secretário escolar em 26/11/2018.

havia assinalado que não desejava fazer o relato; perguntei a ela se realmente não desejava conceder a entrevista e ela respondeu com veemência: - *Deus me livre!*

A conduta dos jovens remete a Benjamin em sua crítica à modernidade e à extinção da narrativa. Diante desse silêncio que também é resposta, inquieta se a impossibilidade de narrar suas histórias de vida se refere a uma compreensão por jovens de que suas experiências não são comunicáveis, se eles não se sentem parte do patrimônio cultural de seu tempo e das políticas a eles direcionadas. Ou seria a ausência de ouvintes, traço da modernidade que silencia o narrador? “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (BENJAMIN, 2012, p. 217). Ou estaria essa juventude tão adormecida quanto aquela que Benjamin conclama a despertar? (BENJAMIN, 1993)

Para a leitura e análise das entrevistas o pressuposto é que, ao assumir o lugar de narrador, esse jovem tende a começar a sua história com uma descrição das circunstâncias vividas individual ou coletivamente e pode narrar o comum que não é individual, mas singular – o inespecífico comum e o absolutamente singular.

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2003, p. 308)

Contudo, durante as entrevistas, a dificuldade de narrar suas histórias foi percebida em quase 100% dos jovens, que optaram por falar de si no tempo presente, sem evocar memórias ou incluir no discurso situações externas ao cotidiano da escola e à modalidade Normal e, quando chegavam a fazê-la, procuravam aquelas que fossem, como definiram, “coisas boas ou ruins”.

Benjamin (1986) analisa a pobreza de experiências da modernidade, que no pós-guerra é marcada pela evolução da técnica e a falta de experiências comunicáveis. Em sua concepção se instaura uma nova barbárie, acomodada e silenciosa, que não deseja viver novas experiências, mas liberta-se delas.

Na conclusão das entrevistas, procede-se a confirmação do desejo de participação no grupo focal. O grupo focal (GF) foi compreendido como estratégia adequada por possibilitar, nas interações do grupo, captar as trocas e

reações frente ao tema que os une por características comuns: a condição juvenil e concludentes de um curso de formação de professores.

O mosaico se consolidou com a realização do grupo focal que colocou no centro do debate o Ensino Médio, na modalidade Normal, modalidade de formação ameaçada de extinção e a profissão docente que está em momento de crise e possibilita conhecer o que motiva os jovens da contemporaneidade a escolherem essa formação/profissão.

Com base nas considerações de Andrade e Amorim (2010), sobre procedimentos para realização de grupo focal, foram selecionados participantes a partir das questões, problemas e objetivos da pesquisa tendo como pressuposto as características comuns favorecerão a interação do grupo e as indagações do pesquisador aos sujeitos pesquisados. Na aplicação dessa estratégia, “[...] por se tratar de interações sociais inéditas, flexibilidade e firmeza, rigor e criatividade foram articuladores na condução do processo e na sistematização e análise das informações recolhidas”. (ANDRADE; AMORIM, 2010, p.80)

Com o consentimento dos entrevistados, o grupo focal (GF) foi gravado em áudio com anotações em diário de campo das impressões e percepção das movimentações, silêncios e posturas do grupo. Esse cuidado ético e estético foi crucial para a condução do grupo focal que contou com a pesquisadora, na condição de moderadora e uma observadora que acompanhou e registrou as discussões/interações.

Ribeiro e Novaes (2008), a partir de suas experiências na realização de grupos focais com jovens, alertam que

De certa forma, os grupos focais radicalizam o desafio das técnicas qualitativas: neles o pesquisador se depara com o difícil equilíbrio entre saber até onde se pode ou se deve perguntar/contrapor/ “deixar mais solto” e um cuidado excessivo de evitar constrangimentos que pode fazer com que o estudo fique muito aquém do que seria possível conhecer sobre o tema em questão. (mimeo)

Inicialmente, com 24 jovens a serem participantes, a proposta era realizar três grupos. Contudo, concluídas as entrevistas individuais, o convite para o grupo focal aconteceu, segundo solicitação dos próprios jovens por meio digital, conversa de whatsapp. Ao todo foram realizadas quatro tentativas de encontro, todas discutidas e combinadas a partir da disponibilidade do grupo.

Entretanto, no primeiro encontro agendado, nenhum jovem compareceu, pois as aulas haviam sido suspensas. Nos dois encontros seguintes, apenas um compareceu e no outro, três. Alguns entraram em contato justificando a ausência por motivos pessoais. Em face de haver um número mínimo de participantes para a realização do grupo focal, expliquei que precisaria agendar outro encontro.

Após o contato com a coordenação pedagógica que sugeriu a sala de leitura como espaço para o encontro, o contato com os participantes, segundo a sua sugestão, aconteceu por mensagem digital via whatsapp. No dia, horário e local combinado de acordo com as respostas dos mesmos às opções oferecidas, foi realizado um grupo focal que assumiu as características deste procedimento ao abordar questões polêmicas em relação ao ser jovem e à modalidade Normal, ampliou as discussões desenvolvidas nas entrevistas individuais, trouxe outras de caráter analítico-reflexivo e ainda uma denúncia. Ou seja, no processo assumiu contornos de entrevistas coletivas, quando

[...] mais do que nas individuais, as pessoas falaram e escutaram; a influência institucional pareceu diluir-se ou diminuir; a linguagem produzida (o discurso) pareceu revelar maior autenticidade, favorecendo a dimensão pessoal [...]; problemas e valores estiveram mais presentes nas coletivas. (KRAMER, 2004, p. 503)

O encontro aconteceu com a presença de oito jovens – 04 mulheres e 04 homens e mais uma vez a definição dos integrantes se deu pelas interações estabelecidas entre eles: 4 dos participantes compunha um grupo de amigos composto por 1 homem e 3 mulheres que dividia a mesma sala de aula, os outros 2 eram um casal de namorados e os outros 2 se integraram ao grupo. No conjunto, 2 participantes adotaram uma postura de pouca interação embora fossem provocados pela pesquisadora. Resmungavam, riam e demonstravam irritação com certos assuntos.

A participação de um grupo de amigos possibilitou algumas nuances que contrastam com as falas das entrevistas individuais. A proximidade entre eles e a liderança de Helena foram fatores que nortearam as discussões e exigiu que houvesse intervenções a fim de que as discussões não fossem monopolizadas.

No começo do grupo focal (GF) foi informada a garantia do anonimato como conduta ética e que os participantes seriam identificados por nomes fictícios. Neste momento, Stace interrompeu e perguntou se poderia escolher

como seria identificada. A pergunta provocou o grupo e teve início uma brincadeira em que todos começam a sugerir os nomes fictícios para identificá-los.

HELENA – *Então eu vou querer que me chame pelo nome da filha que eu, um dia, vou ter...*

SHELDON – *Eu já escolhi o nome dos meus filhos também – Helaide e Mark.*

STACE - *Eu vou querer Stace, Stace Vitoria. Eu sou Stace, bem americanizado. Sem Y, com E.*

SHELDON - *Eu vou querer Sheldon²⁹ (O Sheldon da série, ele é Nerd)*

HELENA – *Me lembrou do Sidney Sheldon, foi o primeiro livro que eu li. Minha mãe adora. É maravilhoso.*

- *O meu momento chegou, vou poder usar o nome que eu quero. Quando eu tiver meus filhos eu já sei qual será o nome deles – se for menina Helena, se menino Heitor.*

LUNA - *Eu não sei. I don't know (risos).*

Todos riem, pois a participante brinca como se escolhesse ser chamada de I don't know.

STACE *interfere e sugere - Coloca Tony, que é melhor.*

O terceiro jovem interfere e diz sorrindo: Rogers. Em seguida se dirige a Stark perguntando – entendeu? Stark e Rogers³⁰.

- *Coloca Luna, sugere aquela que disse I don't no.*

- *Esse é o Show da Luna³¹, (risos) – Helena e cantarola...*

CECÍLIA - *Eu sempre quis que meu nome fosse este, explica.*

PESQ - *Falta o Junior.*

JUNIOR- *Coloca Junior que é o nome do meu cachorro, respondeu.*

(GF, 28/11/2018)

Neste movimento, alguns falaram do nome que gostariam de ter recebido e que, no planejamento do futuro, seria o nome de seus filhos; outros sugeriram nomes de personagens de filmes e séries e um deles sugeriu o nome de seu

²⁹ Personagem da série The big bang Theory.

³⁰ Heróis da Marvel que interpretam O Capitão América e o Homem de Ferro.

³¹ Show da Luna, programa infantil exibido pelo canal Discovery Kids.

cachorro. Foi a vez, então, da pesquisadora dar o assentimento. Em concordância, optei por usar nomes de personagens de filmes e séries para identificar todos os entrevistados. Desse modo, os nomes dos participantes do grupo focal foi o escolhido por eles, enquanto os demais foram definidos pela pesquisadora.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra a minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, e etc.) e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros: deles recebe a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei mim mesmo. (BAKHTIN, 1992, p. 378)

Nomear é um ato de dominação, de apropriação, de trazer a existência. Esse movimento, construído pelos jovens pode, portanto, ser entendido como libertação, na qual ainda que por um instante, ele elege os nomes com os quais se identifica. Desse modo, a narrativa que empreende se torna legitimamente uma representação para e de si mesmo, que, contudo está carregada de muitas outras vozes que o constitui.

O movimento de aceitação da intervenção dos sujeitos na escolha de como gostariam de aparecer no texto da pesquisa “foi um opção, mais do que metodológica, ética, de permanecerem em seu papel de sujeitos, de autores e narradores que são”. (BARBOSA, 2009, p.32)

Anterior ao movimento de apresentação e análise dos dados das entrevistas individuais e grupo focal, dos sujeitos que participaram dos dois momentos da pesquisa – entrevista individual com relato de histórias de vida (HV) e grupo focal (GF), no movimento de uma escuta individual e em grupo, percebeu-se o que fora apontado por Kramer (2004, p. 503).

Nas entrevistas individuais, a linguagem pareceu mais limpa, como se o entrevistado precisasse expor a realidade na qual acreditava (ou que desejava), escondendo ou omitindo falhas, faltas, erros. Nos grupos, os relatos traziam dificuldades e frustrações, como se a pessoa entrevistada sentisse maior confiança na audiência coletiva; além disso, nas coletivas, alguns entrevistados faziam perguntas a outros, mudando de lugar e assumindo o papel de entrevistador.

As falas e análises das entrevistas individuais e grupo focal (GF) serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

Neste exercício em que a narrativa é o eixo da relação pesquisador e sujeitos, e os acontecimentos do campo são objetivados em forma de texto, passa-

se para o momento de sistematização da existência vivida no mundo da cultura no qual, não há um plano unitário e único que possa determinar, entre esses dois mundos, o mundo da vida e o mundo da cultura, uma relação de unidade: pelo contrário, o mundo da vida e o mundo da cultura são impenetráveis. (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 118)

Explicitadas as condições de produção dos dados, são retomadas as questões centrais que nortearam a pesquisa para, a partir delas, juntar as tesselas e montar o mosaico. Enquanto pesquisadora, ancorada no exercício de compreender o outro através de seu discurso e consciente de que meu olhar sobre os jovens não coincide com o olhar que estes tem de si mesmo, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê dando a eles uma configuração que somente eu, do lugar que ocupo, posso dar (AMORIM, 2007), levanto as seguintes questões:

- Quem é esse jovem que frequenta o Curso Normal; qual(ais) a motivação(ais) para a escolha desse curso e o que pensam sobre ele;
- De que maneira percebe a sua condição juvenil nesse contexto e, fora da escola, o que faz, como constrói seus modos de ser jovem no seu cotidiano;
- Quais as pretensões, expectativas de futuro e, como se percebem em relação à sociedade.

É importante assinalar ainda, que as entrevistas estão transcritas sem passar por ajustes ou correções, visto que há nos ditos e não ditos marcas do ser jovem.

5

Ser jovem é você curtir a fase, ter expectativas para o futuro e batalhar para você ter um futuro. Os jovens e o desafio de falar de si mesmo

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

O mosaico se anuncia. As tesselas começam a esboçar a forma final. É hora de aproximar as cores e visualizar a imagem. O que dizem os jovens sobre si mesmos, como se percebem nas relações com adultos, instituições e seus pares?

Anterior à apresentação e análise das narrativas construídas nas entrevistas individuais e no grupo focal é esboçado um breve perfil dos 36 jovens que responderam ao questionário, 11 homens e 24 mulheres, moradores da Baixada Fluminense nos municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo Mesquita e Queimados. Delinear um perfil vai ao encontro da busca pelas singularidades da condição juvenil que, segundo Abramo (2016), é dada pelo que se vive nesse momento de vida e numa dada conjuntura histórica caracterizada por um processo de escolhas e arranjos para construção de uma trajetória de inserção e autonomia.

Desse grupo de jovens, Karl mora fora da Baixada Fluminense, em um bairro vizinho que pertence ao município do Rio de Janeiro. Ao falar de si, ele faz referência ao seu lugar de origem como lugar de pertencimento, ressalta que é uma favela para, em seguida, expressar o seu sentimento - *Uma favela ótima, eu tenho o maior carinho por ela*. A apresentação de Karl de que mora em uma favela ótima anuncia uma preocupação em superar o estigma de ser morador de um território que, nas mídias, tem a imagem negativamente vinculada à pobreza e a violência.

No questionário foi também aberto espaço para autodeclaração de cor e/ou raça e apenas dois entrevistados não informaram. Nas respostas há diferenças entre homens e mulheres. A maioria das mulheres - 50% - se declarou branca, 33,3% parda e 16,7% negra. Os homens se declararam 45,5% brancos, 27,2% pardos e 27,2% negros. Sendo autodeclaráveis as afirmações indicam que os jovens ainda não se identificam com sua origem: apenas 19,4% dos 36 respondentes se identificam como negros. Também percebi que o racismo não é, em nenhum momento, mencionado como problema para esse grupo.

A faixa etária dos pais é um dado significativo: 77,7% dos pais e 69,4% das mães estão na faixa etária entre 40 e 60 anos. Se os jovens têm entre 15 e 20 anos, o seu nascimento foi após a adolescência dos pais que possuem renda familiar de 1 a 4 salários mínimos e atuação profissional diversificada – professores, policiais, técnicos em eletrônica, vigilantes, advogado, técnico em enfermagem, donas de casa, professoras, psicólogas e seguranças. Ou seja, esses jovens, que participaram voluntariamente da pesquisa, gozam de uma condição diferente da maioria dos jovens moradores da Baixada Fluminense, marcados por índices de vulnerabilidade social, analfabetismo e desocupação.

A escolaridade dos pais (Quadro 17) é outro aspecto que possibilita perceber os sentidos que essas famílias dão à escolarização, pois a maioria possui o Ensino Médio completo, além de formação técnica, em nível superior e pós graduação.

Quadro 17 - Nível de escolaridade dos pais

Escolaridade	Mãe	Pai
Fund. Completo	3	7
Fund. Incompleto	9	6
Ensino Médio	14	14
Ensino Médio (Técnico)	4	2
Superior completo	2	0
Superior Incompleto	3	2
Pós Graduação	1	1

SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Na leitura dessa informação chama a atenção a diferença de níveis de escolaridade entre homens e mulheres, visto ser a mulher/mãe quem tem maior formação: I. 66% tem do Ensino Médio ao superior; II. o dobro dos homens que tem curso técnico; III. Tem curso superior completo.

Esse fator é também um diferencial dessas famílias e pode também ser um importante indicativo da influência na escolha dos filhos (Quadro 18).

O nível de escolaridade dos pais se destaca, visto que, conforme informado o Quadro 17, 09 informantes a atribuíram a escolha à influência familiar. Destes, cinco declaram que a escolha foi da mãe e não sua. E, os homens foram aqueles que, em sua maioria, declararam a influência da mãe e irmãs que atuavam como

professoras ou, embora atuassem em outra área tinham feito a formação de professores nessa escola.

Essa questão geracional se aproxima da análise benjaminiana da relação entre as gerações na qual critica a postura do adulto frente à juventude acusando-o de usar a experiência como máscara a fim de privar os jovens da experimentação, do risco. Desse modo, o adulto é comparado a um filisteu que jamais levanta os olhos para as coisas – a arte, a filosofia - grandes e plenas de sentido. (BENJAMIN, 1986)

Além da questão intergeracional que se imprime no lugar de superioridade do adulto, os dados familiares sinalizam para uma condição das famílias tendo em vista o panorama da Baixada Fluminense apresentado no capítulo 3. Entre outros, observa-se que nenhum dos pais foi identificado como analfabeto, apesar de 25% das mães só ter o Ensino Fundamental incompleto. Contudo, também são elas que possuem maior percentual de formação.

Os critérios de escolha do Curso Normal constituem importante objeto de análise. Além do questionário, esses critérios foram abordados nas 24 entrevistas individuais e serão analisados ao longo desse capítulo.

Dos 36 questionários respondidos, a escolha pessoal foi maioria (47%) entre os motivos para a escolha do curso conforme indica o quadro 18 e esse critério vem seguido da influência familiar.

Nas respostas ao questionário sobre as motivações para a escolha do curso, a influência da família (Quadro 18) pode ser atribuída a diversos fatores, como: a pouca idade dos filhos – 14 a 15 anos - na ocasião da escolha da escola/profissão; a realização pessoal e transferência do sonho de ser professor (a); a percepção do professor como uma profissão de prestígio, ou seja, uma autoridade do saber; a expectativa de uma formação profissional que ampliaria as condições de entrada no mercado de trabalho; o reconhecimento da qualidade do ensino oferecido pela escola; o consolo mediante a frustração da reprovação para a escola técnica.

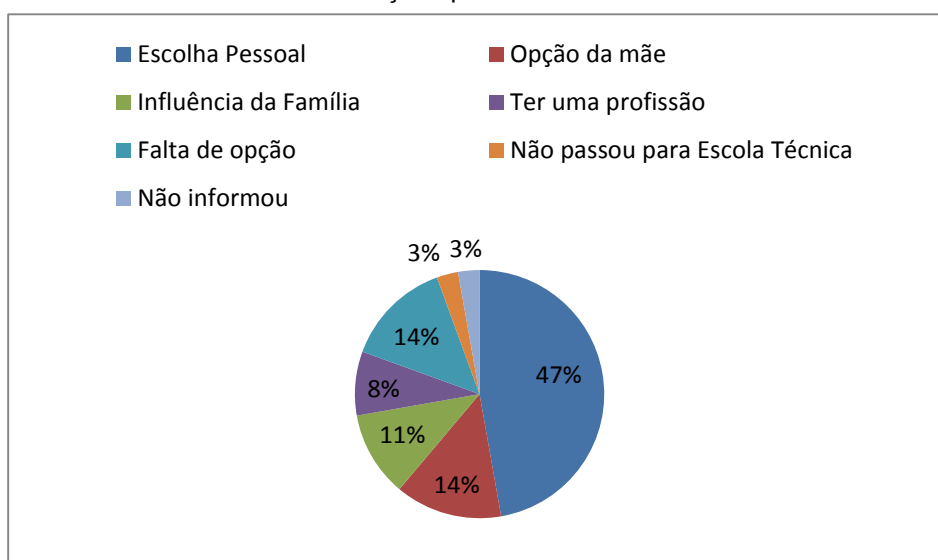
[...] minha mãe sempre me incentivou pelo fato de eu ser a filha mais velha e eu ser o que ela não pôde ser, ela queria que eu fosse por ela. [...] Meu pai não era muito incentivador, ele não completou o Ensino Fundamental II, o antigo ginásio. (MARY, HV, 22/10/2018)

Apesar de estarem relacionados como critérios de escolha e de, num primeiro momento sugerir singularidades, desagrupar os critérios ‘opção da mãe’

e ‘influência da família’ foi um caminho necessário, pois as respostas indicaram que, em alguns casos o ingresso na escola foi por imposição e influência na escolha. “*Nunca foi minha escolha, minha mãe foi quem em colocou aqui*”, descreveu uma das respondentes. Por outro lado, a outra explica: “*Minha mãe me indicou e eu aceitei*”.

A falta de opção foi classificada como critério à parte por também ter sido o modo como os jovens descreveram a motivação da escolha. “*Escolha*” não é bem a palavra certa, foi uma falta de opção, descreve uma respondente.

Quadro 18 – Motivações para a escolha do curso



Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Conhecidas as condições de ingresso no curso e o contexto familiar, a necessidade de entender a juventude como parte de um processo mais amplo da constituição desses sujeitos, que tem especificidades que marcam suas vidas aos quais atribuímos determinadas características, a partir da escuta, busco saber o que esses jovens teriam a dizer sobre si mesmos. (SPOSITO, 2009)

O preenchimento do questionário foi um caminho inicial para definir os sujeitos da pesquisa que participariam da etapa seguinte, mas o processo foi alterado pela intervenção direta dos primeiros entrevistados, conforme descrito no capítulo 3.

A partir das questões de pesquisa - Quem são esses jovens? Quais as suas percepções de sua condição juvenil? Quais as suas histórias de vida? Quais as suas escolhas e estratégias para a construção de sua autonomia? Como se sentem

em relação à formação que ora concluem?. A análise da fala dos jovens nos relatos de histórias de vida (HV) e grupo focal (GF) oferecem caminhos para encontrar as tesselas do mosaico.

Foge aos limites da tese descrever e analisar cada um dos 24 relatos de histórias de vida e falas dos 8 participantes do grupo focal, mas trazer aproximações e afastamentos entre os diferentes sujeitos entrevistados que produziram categorias (ser jovem; ser jovem no Curso Normal; pretensão de ser professor) e subcategorias construídas a partir dessas.

Nos itens a seguir serão abordadas e analisadas as narrativas dos 24 jovens, dos quais 11 são homens e 13 mulheres, que participaram de duas ou três etapas da pesquisa, ou seja, responderam ao questionário, fizeram a entrevista e/ou participaram do grupo focal e ofereceram elementos para montar a imagem do mosaico ao relatarem suas paixões, seus dilemas e seus modos de superar preconceitos e discriminações na busca por uma convivência harmoniosa com a diversidade.

5.1

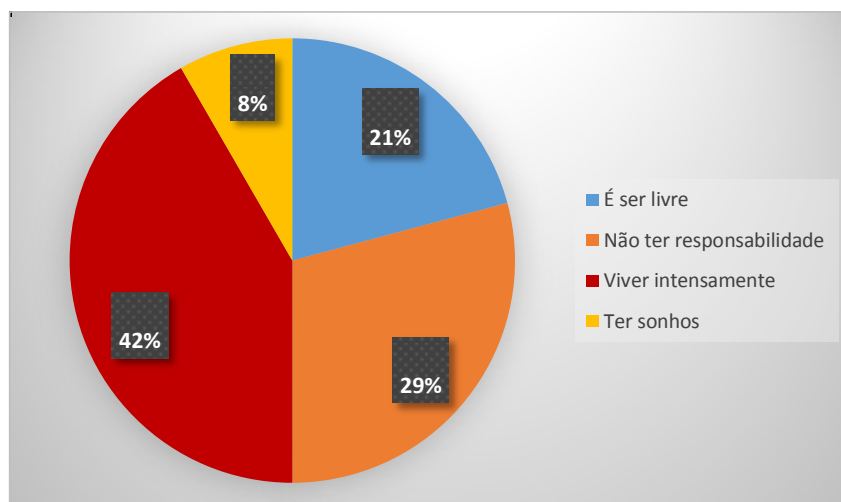
A gente é uma metamorfose ambulante – O que o jovem diz sobre si

Eu sou jovem. Eu sou muito jovem. Ser jovem [...] é um estado de espírito, mas eu acho que é um conjunto físico, do hormônio, da cabeça, dos sentimentos, de tudo o que estamos vivendo, adquirimos experiência e nos construindo, eu acredito que é único. (STACE, 19 anos, negra)

Esses jovens estão concluindo o Ensino Médio e a leitura da faixa etária indica que a maioria está concluindo a formação na faixa etária esperada, e que seu percurso formativo foi construído sem reprovações. Daqueles que estão fora da faixa etária da maioria, Helena e Mary relataram que migraram do Ensino Médio de formação geral para a formação de professores.

Buscando compreender como percebem a sua condição juvenil, para abrir a conversa foi perguntado se estes se consideravam jovens e o que é ser jovem.

Quadro 19 - O que é ser jovem?



SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

As respostas a essa questão trouxe diferentes percepções do jovem a respeito do modo como vivencia a sua condição: viver intensamente, não ter responsabilidade, ser livre e ter sonhos foram as principais percepções apresentadas pelos jovens ao falar de si mesmo e de seus pares.

Em sua maioria, essas repostas apresentaram similaridades, porém, Helena, Mary, Joe e Alan, especificamente aqueles que tinham acima de 18 anos, descreveram a juventude como uma condição em que não se encaixam, por já terem passado da idade ou por suas escolhas de modos de lazer, por exemplo. Nesse sentido, Mary tem 19 anos e afirma que sua mente está “*mais para velha*” do que para jovem, pelo fato de *ser uma pessoa muito caseira e trancada em si mesma*.

A fala de Mary de que sua mente é “*mais para velha*”, por escolher ficar em casa e não ter muitos amigos reafirma a percepção expressa pela maioria dos jovens que atribuem ao ser jovem um tempo de curtidão e irresponsabilidade.

Viver intensamente e não ter responsabilidades foram significados associados à curtidão, descompromisso e inseqüência definidos como comportamentos de identificação da condição juvenil, ou seja, dos modos de vivenciar o seu papel social. *Ser jovem para mim é viver, viver a vida, viver como assim? Curtir, curtir [...] descreveu Mike.*

Embora curtir seja a característica citada, pela maioria dos jovens, principalmente 46% das mulheres, outras percepções foram apontadas:

- *Ser jovem é ter responsabilidade com as coisas, sair, curtir, mas com moderação.* (TRACE, HV, 19/11/2018)

- *Ser jovem é não ter um olhar pesado para o mundo, sei lá.* (JOE, HV, 22/10/2018)

- *Ser jovem é fazer o que der na telha e depois se ferrar, mas saber que foi errado, e fazer de novo até aprender.* (JIMMY, HV, 05/11/2018)

- *É passar de geração em geração. Conseguindo. [...] O que você pode fazer, faça hoje. Porque se deixar para amanhã pode ser muito tarde. É ser aquilo que você quer ser; é ter a capacidade de descobrir coisas ao longo da vida.* (STACE, HV, 19/10/2018)

A juventude é vista, portanto, como etapa, um tempo de “agoras”, de descobertas, de ousadia, experimentação, percepção compartilhada por homens e mulheres conforme o fragmento da fala de Stace, em epígrafe. Por outro lado, a maioria dos entrevistados coloca em oposição liberdade e responsabilidade.

Responsabilidade é entendida como maturidade e identificada como característica peculiar da idade adulta.

Os jovens falam ainda da intensidade das emoções e do sentimento de urgência com que cada experiência é vivenciada. *É como se pegassem um caminhão e jogassem em cima de nós. Não é um pouquinho de cada vez, é tudo: amor, alegria, tristeza, raiva, ódio. Tudo agora. Mudamos de uma forma para a outra.* (HELENA, HV, 22/10/2018)

Essas percepções são coerentes com os dados da pesquisa Agenda da Juventude, em que Abramo (2016) chama a atenção para a necessidade de que:

[...] para compreender os significados das situações e questões vividas pelos jovens, é fundamental olhar para a especificidade dos diferentes momentos dessa trajetória, diferenciando, por um lado, a situação dos adolescentes (15 a 17 anos) da dos jovens de 18 a 24 anos, e por outro, daqueles que têm entre 25 e 29 anos. (p. 20)

Na pesquisa de Abramo (2016) a questão etária foi significativa: quando perguntado aos jovens se se consideravam adolescentes, jovem ou adulto, a maioria daqueles que tinha entre 15 e 17 anos afirmaram se considerar adolescentes e estabeleceram completar 18 anos como marco final da juventude.

Embora essa pergunta não tenha sido feita aos entrevistados da presente pesquisa que tem entre 17 e 20 anos, essa percepção aparece e as respostas são análogas de que o melhor de ser adolescente é não ter grandes responsabilidades, preocupações, compromissos.

Durante os relatos das histórias de vida e no grupo focal, Sheldon, Karl, Stace e Helena fazem inferências a comportamentos seus ou do grupo em que se identificam como adolescentes.

- O Sheldon é um jovem que acha que é adolescente, mas que ano que vem vai acordar e ver que a adolescência passou e que a juventude também já está passando. (SHELDON, GF, 29/11/2018)

- [...] eu chego à sala de aula, fico olhando e digo: "- nossa, um bando de adolescentes gritando no meu ouvido", sendo que eu sou uma deles, um jovem desses, e eu fico pensando: "que droga, essa gente chata, com muita modinha". (STACE, GF, 17/10/2018)

Karl, entretanto, fala da adolescência se reportando ao momento que ingressou no curso.

- Você entra sem nenhuma responsabilidade, totalmente inconsequente. Você é aquele adolescente que olha e diz: "Poxa! coitado desse adolescente". (KARL, HV, 05/11/2018)

Mas, embora atribuam ao ser jovem irresponsabilidade, despreocupações e descompromissos, essas noções são relacionadas menos pela idade do que pela situação vivida, principalmente em relação à situação familiar e às cargas de responsabilidade e margens de liberdade que implicam. (ABRAMO, 2016, p. 23)

Mike, por exemplo, é lutador profissional de Judô, representa duas universidades da região em campeonatos, por isso já tem garantidas duas bolsas de estudos para cursar Educação Física no próximo ano, e vive um momento familiar delicado devido à doença da mãe.

*[...] eu vejo mais pelo meu lado, eu quero um futuro promissor, lutar por aquilo o que eu gosto. Eu, por exemplo, eu luto, e essa coisa **da luta me tornou uma pessoa diferente das outras que só pensam em ter um futuro ruim, tipo, só quer saber de curtir, eu não.** (MIKE, HV, 23/10/2018)*

O “agora”, que fora definido como um comportamento do jovem é por ele apresentado como um momento passageiro, uma etapa preparatória para um por vir, assumindo desse modo, a perspectiva da juventude como um vir a ser.

A expectativa de uma ordem cronológica dos acontecimentos o impele para o futuro de modo que o passado é uma centelha apagada e o presente não relampeja.

Na Agenda (NOVAES et al., 2016), em sua autopercepção, os jovens de 18 a 24 anos se dividem entre adolescente, jovem e adulto e falam de maturidade e responsabilidade como o marco de quando a pessoa deixa de ser jovem.

Nesta tese, responsabilidade é associada à ideia de preocupação e em oposição a ela, a brincadeira é apontada como característica da imaturidade. Essa percepção pode ser identificada na fala de Joe que tem 19 anos, ou seja, já chegou à maioridade:

Ser jovem é bom, é muito legal, porque não tem muitas responsabilidades, mas que já passou da idade e que está começando a ter mais responsabilidade. Mas a gente também tem as nossas responsabilidades - estudar, não fazer coisa errada na rua, não arrumar briga, usar drogas, beber muito e acabar fazendo mal às pessoas nas ruas... Irresponsabilidade. Ser imaturo. Eu também já fui assim. Hoje eu tenho um pouco mais de maturidade, parei de ser um pouco brincalhão. Tem horas que a gente brinca, mas também falo sério, e é isso. (JOE, HV, 22/10/2018)

Por outro lado, Stace fala de ser jovem como momento de oportunidades, ressaltando a necessidade de consciência e responsabilidade. Henry e Jimmy falam sobre **ter expectativas para o futuro**, criar expectativas, batalhar para ter um futuro, pensar o que eu quer quando ficar mais velho ,escolher qual **carreira**, seguir, fazer cursos, **trabalhar**.

A liberdade é um tema que aparece associado à dar-se ao risco, à experimentação.

- [...] *é ter a liberdade de fazer o que você quiser, o que você tem vontade, é o seu sonho você vai lá e segue. (LUNA, HV, 25/11/2018).*

- [...] *ainda não temos uma cabeça formada então, o mundo ainda é uma possibilidade, é como se tudo fosse palpável para alcançar, como se nada fosse muito distante.* (KARL, HV, 05/11/2018)

Os discursos envolvendo a responsabilidade e maturidade demonstram um caráter punitivo e de coerção para o necessário ingresso na vida adulta. O modo como expressam essa passagem, apesar de ser marcado pela questão etária é também associado à mudança de postura diante da vida que coloca em oposição liberdade, maturidade e responsabilidade.

Ao falarem de si mesmos e nos modos como vivem a sua condição juvenil, esses jovens, pela linguagem, reproduzem e produzem percepções outras dos discursos socialmente estabelecidos, enraizados em uma concepção do jovem que vai ao encontro das teorias de geração, de faixa etária e biológica além das condições sócio-históricas enquanto sujeito social.

São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais, etc.. Vai definir as experiências que cada um [...] teve e a que têm acesso. Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. (DAYRELL, 1996, p. 7)

Sua compreensão de sua condição juvenil parece, portanto, estar submetida a forças incomensuráveis, desmedidas e desconhecidas que agem sobre eles, forças essas que são a sua singularidade, que se presentifica no seu discurso que, é resultado de sua história pessoal, familiar e contextual, sendo, portanto uma compreensão viciada, construída sob uma força que desconhecem, e que nem podem conhecer de maneira absoluta.

Benjamin, em sua metafísica da juventude descreve que

[...] aquilo que fazemos e pensamos está cheio do ser de nossos antepassados. Um incompreendido simbolismo nos escraviza sem solenidade. Ao despertar, às vezes, recordamos de um sonho. Assim, raramente ilumina a clarividência as ruínas de todas as nossas forças, através das quais o tempo passou distante. (1993, p. 93)

Embora em sua narrativa se imprimam as lutas, as histórias e trajetórias de seus contextos e da sociedade em que se insere e interfere, a percepção que o jovem tem de si aponta para o desconhecimento de seu lugar como ator social e

remete a uma visão romanceada da juventude cristalizada a partir da década de 60, em que

[...] a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa idéia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. (DAYRELL, 2003, p. 41)

Por outro lado, a ideia do vir a ser também se imprime em suas falas, mas ao assumir o lugar de narrador, o jovem fala e ao falar imprime suas marcas no que narra e embora pareça não ter consciência de seu lugar social e das especificidades que o caracteriza, é ele mesmo quem vai relacionar seus diferentes modos de ser jovem como veremos nos próximos itens do presente capítulo.

5.2

Eu estudo. E estudo muito porque eu sou muito inteligente. Eu namoro. Eu tenho um gato e um cachorro. Faço academia. Eu jogo LOL, sou categoria prata - O jovem e seus amores

Dayrell (2003) acentua que a juventude constitui um momento determinado com importância em si mesma num processo influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

De modo geral, as relações e interações familiares, de amizade ou amorosas estiveram presentes nas narrativas. Alguns relatos explicitam a consciência da influência dessas relações nos modos de ser e nas escolhas, como assinala Stark (12/11/2018): *Eu diria que a minha maior influência é meu irmão [...] meus hobbies, meus hábitos eu praticamente peguei dele; seja para se reconhecer como influência, como relata Junior (HV, 31/10/2018) ao referir-se à sua mãe, uma dona de casa que está cursando o ensino superior: através de mim, aqui, de eu estar estudando, e ir conversando com ela, tipo, ela pode se espelhar em mim [...] Ela está estudando e isso é uma coisa muito boa que eu vou levar daqui. Isso de se espelhar nas pessoas e pessoas se espelharem em você.*

A influência é determinada pelo lugar de autoridade atribuído ao outro com quem se relaciona e nos relatos de Junior e Stark se materializa uma inversão quando Junior relata ser a influência da mãe.

Nos relatos de história de vida, as relações familiares aparecem em primeiro lugar nas memórias de infância, familiares e escolares sempre associadas à

situações de cuidado ou a problemas como separação dos pais, alcoolismo, desemprego e morte. Mas a infância é lembrada como um momento de brincadeiras ou ida à escola.

Os problemas com o alcoolismo são sempre relacionados à figura paterna, o que leva a ressaltar o papel da mãe, seja na manutenção do casamento, seja no sustento da família após a separação. Todavia, Joseph sinaliza para a presença do pai no processo de separação.

Os avós são também apontados como suporte nos momentos de conflitos familiares. Joseph, por exemplo, se emociona ao falar da avó que o criou e que estava doente na ocasião da entrevista: - *minha avó me ajudou muito para que eu me constituísse uma pessoa boa.*

As relações familiares são abordadas apontando diferentes modos de interação, mas na maioria, seja homens ou mulheres, a relação é de maior proximidade com as mães. Para Rogers, essa relação é de interferência, não de influência. De vigilância e não de cobrança: *ela exige que eu tire seis e, isso se incorporou à minha personalidade - eu estou sempre me cobrando. [...] eu acabo me desgastando muito em atividades desnecessárias, me prejudicando, causando ansiedade.* (HV, 23/10/2018)

A preocupação da família quanto ao rendimento e pressão por resultados é também uma condição para a manutenção do lugar ocupado pelo jovem na família - *a minha mãe tem a linguagem dela, às vezes ela me ameaça e fala – você não se esforça, vai ficar burra, vai trabalhar...*(STACE HV, 17/10/2018)

Trabalhar e estudar são, na visão dos pais, pólos opostos? Gozar do tempo para estudar e não trabalhar parece ser entendido como privilégio, todavia é exigido um produto – a nota.

Junior comenta que o lugar da autoridade ocupado pelos pais é um entrave ao diálogo e ainda que em sua casa haja momentos de conversa, de trocas, *é a verdade do meu pai e da minha mãe que prevalece. Eles não querem opinião e eles estão certos em tudo.*

Embora as relações familiares hoje sejam mais flexíveis e os jovens busquem condições de diálogo com os pais, quando os temas abordados refletem os conflitos geracionais e as percepções são opostas, ao jovem é atribuída a condição de imaturo, vir a ser, incompleto.

STACE: - *Às vezes eu levo uns assuntos daqui pra casa, eles se escandalizam. Mas minha mãe e o meu pai me apoiam. Eles me apoiam em tudo. [...]*

JUNIOR: - *Parece que é um bicho de sete cabeças. Se a gente quer começar uma discussão polêmica ou não polêmica dentro de casa vira um bicho de sete cabeças, parece que eles não querem conversar, que vai afetar a nossa personalidade, que a gente vai virar... por exemplo – eu não posso falar sobre isso com o meu filho, vai que ele se interessa por isso...*

STACE: – *Lá em casa, esse assunto é o sexo. Minha mãe não conversa sobre sexo comigo. (GF, 28/11/2018)*

Além da diferença de repertórios culturais, códigos, sentidos, modos e projetos de vida, a relação intergeracional aparece também atravessada por conflitos derivados das comparações entre aqueles que coadunam ou contrariam as projeções familiares. *Eu sou totalmente diferente, penso diferente, ajo diferente, me sinto diferente, e é muito chato quando você está toda hora tentando provar – eu não sou a minha irmã!* (EMILE, HV, 24/10/2018)

De modo geral, a família é identificada como lugar de conflitos: - *minha família é muito conservadora*, ressaltou Stace. Porém, ao falar sobre o que fazem quando não estão na escola, alguns jovens afirmam gostar de estar com a família, reconhecida como lugar de afeto: *Bom, eu sou muito família. Eu costumo passear com a minha família, ficar em casa assistindo a filmes, de bobeira, jogo videogame, vou à igreja, afirmam* Cecilia, Stark, Junior e Liz.

A fala de Cecília, Junior e Liz serve como disparador de outra questão fundamental, nas discussões de juventude: o que fazem esses jovens quando não estão na escola?

Henry comenta que a família o incentiva a relaxar nos finais de semana: *eu saio, jogo uma bola.*

Séries, telenovelas e jogos foram sinalizados pelos jovens como escolhas de diversão quando não estão na escola, além de sair com os amigos e beber.

Liz e Luna gostam de ler. Junior, Stace, July, Kate, Melissa e Trace são evangélicos e vão à igreja. Cecília, Liz, May namoram e saem com os namorados no fim de semana. Mike treina e frequenta a igreja. Os demais saem ou jogam vídeo game.

Para Karl, que se declara católico praticante, as demandas do curso implica uma escolha: *O tempo em que não estamos aqui, a gente aproveita também é para dormir ou para colocar os trabalhos em dia. Aí, você escolhe, ou você faz os trabalhos para garantir a nota ou, você sai pra ter um dia daqueles que chamamos de vida social de adolescente, sair na madrugada e voltar no dia seguinte.* (KARL, HV, 05/11/2018)

Mary e Helena são as mulheres mais velhas do grupo de entrevistados e ocupam uma posição familiar diferente em relação aos demais. Mary mora sozinha com os irmãos mais novos por quem é responsável, e, apesar de ser dependente financeiramente da mãe, desenvolve um trabalho informal para contribuir no sustento.

Inseridos em um mesmo contexto, os jovens adotam diferentes formas de viver sua condição juvenil de modo a organizar suas relações e se apropriar de sua realidade. Quando não está na escola frequenta a igreja, sai com amigos, joga futebol, luta, vai à festas, fica com a família, dorme. Desse modo, a escuta dos jovens reafirma a impossibilidade de homogeneizar a juventude como um conceito único e abstrato, portanto, existem juventudes múltiplas, diversas e com diferentes significados produzidos sobre a sua condição.

A sexualidade foi um tema que os jovens fizeram questão de trazer para as entrevistas, principalmente no grupo focal apontando escolhas, frustrações e curiosidades. No grupo focal esse tema bem como o consumo de bebidas alcólicas e fumo foram disparadores de debates e tensões por serem questões que assumem diferentes perspectivas.

LUNA - *A fase que a gente está vivendo é muito de experimentar, é muito de... tem uma curiosidade, vai lá, vai por impulso e nem pensa nas consequências. Eu quero uma coisa, eu vou lá e faço, depois eu me preocupo.*

JUNIOR- *Eu não bebo, eu não fumo, eu não faço sexo. Eu não faço nada disso.*

[...]

STACE – *Minha mãe não conversa sobre sexo comigo.*

SHELDON – *O meu pai tinha vergonha.*

JUNIOR – *Eu nunca tive essa conversa com o meu pai. Eu tive com o meu vô e o meu vô, ele é assim, macho... Ele acha que qualquer demonstração de afeto é coisa de v...*

[...]

CECÍLIA – *Eu sou pobre, eu saio às vezes, eu bebo às vezes*

HELENA – *Às vezes???*

CECÍLIA – *Eu estudo. E estudo muito porque eu sou muito inteligente. Eu namoro. Eu tenho um gato e um cachorro. Faço academia. Eu jogo LOL³², sou categoria prata.*

HELENA – *Ela é ativa.*

CECÍLIA - *Eu sou hétero, eu namoro um garoto.*

JUNIOR – *Ela parece lésbica. Todo mundo fala que ela era no primeiro ano.*

STACE – *Tem certeza? Eu jurava que você pegava a V, no primeiro ano.*

CECÍLIA – *Talvez eu pegava... Eu acho que ser jovem é isso. É ser livre. É você fazer o que quiser. . (GF, 28/11/2019)*

Embora o disparador do diálogo descrito tenha sido a conversa de Helena com sua mãe que, segundo ela, a instrui abertamente em relação à sua sexualidade e as orientações sexuais, bem como ao uso de preservativos e lhe dá a liberdade para uma vida sexual ativa em seu quarto, o grupo resolveu falar de suas experiências pessoais sem, contudo, se chocar ou expor suas opiniões em relação ao gosto dos colegas.

A exposição de assuntos como o consumo de drogas lícitas como o tabaco e as bebidas alcólicas, a sexualidade abordando a virgindade, vida sexual ativa e opção sexual como uma diferenciação entre os jovens desse grupo e as relações familiares, além de preferências de atividades fora da escola como assistir séries americanas ou asiáticas, jogar vídeo game, LOL ou Free Fire entre outros sinalizam para o momento do grupo focal como um espaço de autoafirmação de escolhas e busca de aceitação do grupo.

³² League of Legends (LOL) é um jogo online competitivo que mistura a velocidade e a intensidade de um RTS com elementos de RPG. Duas equipes de poderosos campeões, cada um com design e estilo único, lutam em diversos campos de batalha e modos de jogo nos quais milhões de jogadores ao redor do mundo competem nos Campos da Justiça. Disponível em <https://br.leagueoflegends.com/pt/game-info/get-started/what-is-lol/>

HELENA – *Eu acho que a questão da droga e não só a droga ou de qualquer outro entorpecente, cigarro, bebida... usar no ambiente educacional, aqui nesta escola, pode se resultados de várias coisas – aliviar a pressão que a gente sofre aqui*

JUNIOR – *É isso, Cecília?*

HELENA – *Essa daí é bebum*

STACE – *Essa daí não precisa de constrangimento*

HELENA – *[...] Aqui na escola eu nunca bebi*

LUNA – *Eu já bebi aqui*

STARK – *Eu já*

STACE – *Aqui não*

SHELDON – *Aqui não, mas eu já bebi para aliviar a pressão.*

HELENA – *Lá fora, a gente teve uma experiência legal... (GF, 28/11/2019)*

Nessa conversa, alguns afirmam que, embora nunca tenham bebido na escola, a primeira experiência com o álcool foi com os amigos da escola. A relação com o álcool é apresentada sob diferentes perspectivas. Junior e Cecilia contam que a infância foi marcada por problemas com o alcoolismo dos pais, e foi com Cecília que Junior teve sua primeira experiência com o consumo de álcool. Cecília diz que bebe muito, apesar dos problemas que tem com o pai devido ao alcoolismo, enquanto Junior diz ter “pavor” e atribui certo “medo” desenvolvido pelas experiências familiares.

Sheldon, por outro lado relata que a primeira experiência com a bebida foi em casa, mas em companhia de um amigo da escola.

No processo de construção de sua identidade, das escolhas de amigos e parceiros, as relações de grupo ocupam um papel importante na vida do jovem e, nesse sentido a escola é espaço desse encontro. Nesse processo, o exótico, o diferente, se apresenta como possibilidade de confirmação ou reconstrução de si. A aceitação do grupo se imprime nas falas como uma característica marcante e não compartilhar dos mesmos gostos é apontado no diálogo entre Stace e Helena como um entrave em se reconhecer como jovem dessa geração.

HELENA – *A minha condição, pra mim, não se adapta ao que é considerado jovem hoje. Eu sou totalmente diferente do que...*

Helena é interrompida por Stace.

STACE – *Ela assiste Dorama*³³.

HELENA – *Não. Tem mais jovens que assistem Dorama.* (GF, 28/11/2018)

A efemeridade é uma característica atribuída à juventude, às paixões e aos seus modos de sentir e viver cada momento e acontecimento da vida. Jimmy explica *que jovem adora namorar por pouco tempo, um mês, duas semanas... Eu mesmo, meu primeiro namoro chegou a durar por 10 dias. 10 dias.* (JIMMY, HV, 05/11/2018)

Por outro lado, Henry e July ressaltam a intensidade do momento vivido.

[...] como jovem a gente se decepciona muito, como quando a gente cria expectativa e não acontece. A gente acha que é o fim do mundo, que não pode voltar acontecer, é aquela coisa. E a gente, como eu falei, é sempre o máximo de tudo e às vezes a gente está triste, e acontece qualquer outra coisa, aí fica feliz de novo (HENRY, HV, 23/11/2018)

[...] nós sentimos tudo e muito. Achamos que aquele problema do momento é algo que levaremos para a vida inteira, mesmo sabendo que passa. Mas nós sentimos aquilo como se o mundo fosse acabar, colocamos a alma naquilo e é tudo o que importa naquele momento, mesmo sabendo que não é... (JULY, HV, 31/10/2018)

Os modos de sentir e enfrentar as situações, as relações e interações são elementos constitutivos na construção da identidade do jovem.

O processo de identificação ocorre num mundo de complexidade, de possibilidades e de escolhas que se efetivam como adesão ou combate aos constrangimentos a que os sujeitos estão submetidos. O “eu” é relacional e móvel, se redefinindo continuamente como resposta a uma dinâmica social que exige uma multiplicidade de linguagens e relações para a produção das identidades (CARRANO, 2000, p. 27).

³³ Os Doramas são séries e novelas asiáticas divididos em K-dramas (dramas coreanos); J-dramas (dramas japoneses) e Tw-dramas (dramas tailandeses). Existe, também, a classificação Live Action - que são adaptações de Mangás ou animes para dramas e novelas. Geralmente possuem número reduzido de episódios – que variam entre 16 ou 24 - exibidos duas vezes por semana e com um tempo de duração em torno de 60 minutos por episódio. Disponível em <https://www.raragente.com.br/tres-lagoas/noticia/lifestyle/ja-ouviu-falar-em-dorama--prepare-os-lencinhos-e-conheca-as-famosas-series-e-novelas-de-dramas-orientais>

Quando falavam de si nos relatos de suas histórias, em que o espaço de narrativa era individual, os jovens reverteram a ordem e trouxeram amigos, flexibilizaram a rigidez metodológica do processo de pesquisa e contribuíram para ampliar a rede de significados e modo a expandir o fenômeno estudado na presente pesquisa e ampliando as questões iniciais (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 1996, p. 154)

“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2003, p. 95). As narrativas dos jovens estão carregadas de suas histórias, seja quando expressam seus dilemas em ser compreendido pela família e nessa busca oscila entre acusá-la de conservadora e autoritária ao mesmo tempo em que afirma que adora estar com ela.

Em seus grupos, os participantes parecem conversar sobre temas cotidianos e da vida pessoal como aqueles que tocaram durante a entrevista e o grupo focal, de modo que alguns tinham o conhecimento da intimidade do outro e de sua vida fora do ambiente escolar, desde a atividade sexual quando Helena usa a expressão – Ela é ativa, ao referir-se à Cecília ou quando Stace zomba de Helena por assistir novelas coreanas.

Diante disso, apesar de estarem em processo de formação de uma profissão considerada responsável pela formação de sujeitos para o exercício da cidadania, os jovens parecem mais ocupados em partilhar entre amigos suas questões íntimas e pessoais do que analisar a situação política do país, por exemplo.

Essa é a inquietação que leva o jovem Benjamin a criticar seus pares em “A vida dos estudantes” (1986), em que analisa como os jovens universitários de seu tempo atuam em relação à sua comunidade e os acusa de se acomodarem ao previsível e ao patriotismo e, ressalta o quanto isso contraria o que se espera da juventude – a renovação, o inesperado.

Estarão os jovens estudantes do Ensino Médio, na modalidade Normal conscientes da profissão que escolheram? Estariam estes envolvidos no ideal de construção de novos modos de ser professor? Teriam eles a consciência de que esse nível de formação, mediante a redução anual do número de matrículas sinaliza para a sua possível extinção? Conscientes de si estariam eles, apropriados de sua responsabilidade com a necessária continuidade da formação na busca de construção de uma educação de qualidade e de uma sociedade menos desigual?

5.2.1

“Eu acho que a amizade no Curso Normal é essencial por todas as dificuldades que você passa no dia a dia com as matérias, porque você vive aqui dentro” – a amizade

Desde o processo de construção e realização das entrevistas, a amizade foi um eixo que se materializou de diferentes modos no processo. Em primeiro lugar, conforme descrito no capítulo 3, norteou e ampliou a realização das entrevistas em que os primeiros voluntários compareciam acompanhados por um ou mais amigos. Em segundo, em sua narrativa, os jovens acenam para a amizade como um dos seus percursos constitutivos.

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. (DAYRELL, 2007, 1111)

Essa mobilidade apontada por Dayrell (2007) é vista por Junior com negatividade quando analisa a composição do grupo de amigos que se modifica durante os três anos de curso: [...] *no primeiro ano, a gente é amigo de todo mundo, e com o passar dos anos, o número de amigos vai diminuindo.*

A amizade, na fala dos entrevistados aparece como uma característica desse grupo de jovens que, em decorrência de estudarem em uma escola de horário integral onde passam em média 10 horas diárias, se apropriam desse contexto e nele vivenciam sentimentos e emoções compartilhados. E além desse tempo, segundo eles, ainda se encontram nos finais de semana e horários livres, seja para “fazer trabalhos” ou se divertir.

Katy e July descrevem a mudança experimentada ao longo dos três anos de curso e ressaltam que foi nesse processo que construíram suas primeiras amizades: - *lá fora eu não tinha, não tinha mesmo. Eu era uma pessoa muito antissocial e as pessoas falavam que não me acham uma pessoa antissocial, [...] eu nunca gostei de conversar muito com as pessoas.* (KATE, HV, 19/10/2018)

July ressalta que as amizades construídas na escola a ajudam a ser uma pessoa melhor.

Stace faz diferenciação entre amigos e colegas e ressalta a necessidade do respeito nas relações com o outro dentro da instituição.

A gente aqui (aponta para os amigos) vive, com os outros colegas a gente convive. Não é a mesma coisa. A gente tem que aprender a ter, a suportar e a respeitar. Porque a gente não pode ficar se matando, a gente pensa. A gente precisa saber separar com quem a gente vive, ou seja, que são os nossos amigos e quem são os nossos colegas, e saber respeitar, porque o respeito não pode faltar. (GF, 28/11/2018)

Atenta a essa necessidade de falar sobre as amizades, pergunto se querem falar sobre amizades na escola e Sheldon aproveita o momento para falar de seus problemas de saúde e da importância da amizade construída na escola.

Eu tive uma pessoa que eu quero usar como exemplo de amizade, ele não está mais na escola, mas ele é meu amigo. No primeiro ano, eu era amigo da sala toda, mas, o único que eu sou amigo até hoje é o R. Ele é meu amigo. Porque tem colega de sala e amigo. No segundo ano, eu tive alguns problemas, muitos problemas e ele foi o único que me ajudou. Enquanto a turma toda ria, eu chorava e foi ele quem me ajudou. (SHELDON, GF, 28/11/2018)

Nas interações experimentadas e, em seus modos de apreensão do tempo e espaços que circulam, os jovens criam estratégias para a vivência de experiências e estabelecem relações de amizade e paixões que, num processo de descoberta de si e do outro são vividas intensamente. De acordo com Dayrell, “A sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.” (2007, p. 1111)

Para Helena, Stace, Alan, July e May, estudar em horário integral possibilitou a eles um processo de socialização, pois fora da escola tinham dificuldades em estabelecer amizades e as construídas na escola lhes favoreceram essa experiência dentro e fora da escola.

Helena explica que, como hoje tem pouco tempo para circular no bairro, seu universo de relações se restringe aos amigos da escola e da igreja, mas é com os da escola que ela mantém contato diariamente. *Quando estou aqui eu vejo os meus amigos, quando estou em casa, eu falo no WhatsApp com os meus amigos que não moram perto de mim. Mas a maioria dos meus amigos é do Curso Normal também, estão todos aqui, sofrendo junto comigo. (HV, 22/10/2018)*

No próximo diálogo a dimensão das relações que se consolidam no espaço escolar em que a intimidade se delinea em patamares que atravessa a sua institucionalidade e, segundo relatam os jovens.

HELENA – *Aqui dentro a gente não vive*

SHELDON – *A gente só pensa em comida, fome, celular...*

STARK - *Cansaço*

JUNIOR - *Beijar na boca*

Todos riem

HELENA – *Só ele... mais ninguém*

ROGERS – *Bêbado*

SHELDON – *Isso. E fora...*

ROGERS - *Vê gente pelada.*

SHELDON - *Eu vi a “bunda” do M., hoje*

Pesq. - *No banheiro?*

– *No banheiro, e em todos os lugares. (respondem coletivamente)*

(GF, 28/11/2018)

Por ser uma modalidade do Ensino Médio profissionalizante, embora seja a grande maioria, nem sempre os alunos do Ensino Médio na modalidade Normal são jovens e a presença de pessoas fora da faixa etária foi apontada como uma questão conflituosa.

Deixa só eu falar uma questão de conflito - é a questão das idades. Por exemplo, quando entra uma pessoa mais velha na turma. O que acontece: essas pessoas, por elas já ser mãe, elas acham que tem autoridade sobre a gente e isso não é legal. Se deixar ou não, elas querem mandar em tudo. (JUNIOR, GF, 28/11/2018))

Junior faz referência a uma situação vivida pelo grupo frente ao desafio de ter na turma uma senhora que, segundo eles tinha mais de 30 anos.

Se deixar...?! Porque não é uma questão de a pessoa ser mais velha significa que ela tem cabeça. [...] Não, eu não concordo que a gente tenha que seguir tudo o que a pessoa fala só porque ela é a mais velha, entendeu. [...]. Então, eu acho assim, você ser mais velho não significa que você é responsável. (HELENA, GF, 28/11/2018)

Na situação discutida no grupo focal, a questão geracional foi um marco determinante no debate, quando uma parte do grupo defendeu que quando tem uma pessoa adulta na turma, ela tende a assumir uma posição de liderança, assumindo o lugar de “mãe”. Por outro lado, outros acreditam que, ser mais velha não legitima esse lugar.

Apesar de o acesso de adultos ao curso ser um direito, a sua presença na condição de aluno em um universo no qual a maioria do público é de jovens é tensionada.

Ao analisar a situação, Helena, que afirma não se sentir jovem, desnaturaliza o lugar do adulto como autoridade e, desse modo a experiência decorrente de outros papéis desempenhados por esse adulto – mãe, adulta – parece não legitimada nesse ambiente que é específico do jovem normalista.

Além da questão apontada acima, brigas, depressão, influências, nudez, uso de drogas, relacionamentos, postura dos professores, crises familiares, indisciplina, sexualidade foram alguns dos temas citados como elementos que compõe o cotidiano relacional desses jovens no ambiente escolar, mas a amizade foi o vínculo com maior destaque por, aparentemente relativizar os desgastes e angústias familiares e da formação que, segundo eles, é cansativa, pela demanda de trabalhos e tarefas; aprisiona, por ser em horário integral e exige desse jovem, em média, 10h diárias.

A amizade é um caminho estabelecido pelo homem na construção de sua sociabilidade. Ninguém deseja viver sem amigos já dizia Aristóteles (2000), filósofo para quem a amizade é uma virtude, um hábito. Como prática virtuosa, a amizade traz em si, a noção do bem, do prazer e da utilidade assim como o conhecimento. Ela é, portanto entendida como um dos alicerces da sociedade e uma condição vital, pois os amigos ajudam na riqueza, no poder, na pobreza, no infortúnio, na juventude, na velhice, sempre.

Na definição aristotélica, a amizade pode assumir três formas: amizade por utilidade ou interesse, a amizade por prazer ou pelo agradável, e a amizade pelo bem.

Nas narrativas dos jovens a amizade aparece como aquela que se constitui por utilidade ou interesse e a amizade pelo prazer, pois ao referir-se aos amigos de dentro ou fora da escola, essas amizades implicam sair juntos, beber, se divertir, ou seja, é uma amizade conduzida pela busca do prazer. Já em relação às

amizades no interior da instituição escolar, ela é vista ora como busca do prazer, ora com caráter utilitário por ser uma amizade em que sofrem juntos, um ajuda o outro ou encobre as falhas do outro, ou ainda, apontam as falhas do outro.

5.3

A gente aqui, cada um aqui tem uma cultura diferente, tem um gosto diferente, mas a gente convive. Ser jovem e as diferenças - preconceito e discriminação

A escuta dos jovens em momentos individuais e coletivos possibilitou que temas como preconceito e discriminação emergissem. Na interação dialógica, os enunciados apresentavam temores e pré-conceitos seja de gênero, tendo em vista ser o curso e a profissão, majoritariamente, demandada pelo sexo feminino; seja por características pessoais que englobam o corpo e deficiências intelectuais.

A diversidade é um dos temas discutidos no campo da juventude por ser esse o momento em que o jovem geralmente se afasta da família e procura afinidades nos grupos que o ajudará a compor o seu processo identitário e influenciar suas escolhas e decisões (DAYRELL, 2003). Nesse processo, a escola ocupa lugar privilegiado e, no campo dessa pesquisa, uma escola de tempo integral, essa dinâmica é fortalecida pelo tempo em que convivem e compartilham anseios e expectativas.

No relato das histórias de vida, homossexualidade e preconceito são apresentados por Junior como um temor que o acompanhou durante todo o curso. A heterossexualidade como orientação sexual, em seu entendimento, foi colocada em dúvida pela família e amigos quando optou pela formação de professores. Contudo, essa percepção parece não ter sido apenas no ingresso, mas em todo o percurso do curso em conclusão.

Eu pensei e, em alguns momentos, tive crises de choros, pensei que não ia conseguir... [...] por você ser menino, por ser homem e estar no Curso Normal, as pessoas rotulam, te intitulam de tudo o que é tipo de nome, mas o que eu levo daqui é que eu venci. (JUNIOR, HV, 31/10/2018)

A sexualidade foi um tema que também apareceu no grupo focal em diferentes momentos. Junior explica que a questão da sexualidade é um tema “tenso” em suas relações familiares.

*Eu nunca tive essa conversa com o meu pai. Eu tive com o meu vô e o meu vô, ele é assim, macho. Ele é macho é quer demonstrar que é e, assim - Eu sou macho, ele engrossa a voz - **para ele, qualquer manifestação de afeto, ele vai ser menos homem, vai estar se diminuindo, que está virando gay. Então ele faz o máximo pra não demonstrar afeto. Eu fico pra morrer com isso. Ele acha que qualquer demonstração de afeto é coisa de v...** (JUNIOR, GF, 28/11/2018)*

Apesar de ensaiar uma crítica à postura do avô, em seu posicionamento quanto ao jovem normalista, Junior reproduz em seu discurso: [...] *muita gente entra aqui cheia de preconceitos, gente que pensa que não pode demonstrar afeto, que tem que ser centrada em tudo.*

Jimmy também se identifica com aqueles que ao ingressar na formação tinham *um preconceito muito grande com essa escola, com o uniforme, ser professor, essas coisas.* (HV, 05/11/2018)

Para Joseph esse preconceito vai além da formação e está presente também na profissão de modo a fazê-lo desistir desse ofício *Sobre ser professor, no momento eu não penso nisso por conta do preconceito que a gente vê nas escolas, no quesito em questão dos pais; os pais tem muito preconceito com os professores homens por conta das crianças que ele tem medo de abuso.* (HV, 05/11/2018)

Melissa traz outro olhar para a diferença ao trazer sua experiência como pessoa com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e os desafios e barreiras ao seu processo de aprendizagem e relata o agravamento da situação por ter ficado sem medicação e sofrer um assalto.

[...] eu entrei em 2016 para o Curso Normal. Eu já tinha ido ao médico, então minha mãe trouxe o laudo de TDAH para a escola, [...] Quando chegou no segundo ano eu fiquei sem ir ao médico, e sem comprar o remédio, porque eu tomo Venvanse e, então eu fiquei com muita dificuldade nas matérias porque, esse remédio me ajuda a ter a minha concentração, mantém a minha concentração naquilo. [...]. E quando eu fui ao médico (...), ele me diagnosticou com TOC e crise de pânico. (MELISSA, HV, 31/10/2018)

A insegurança e o temor pelo julgamento são também relatados por Melissa que almeja a aceitação e interação no grupo [...] **você pensa muito no que as pessoas vão te julgar, "aí, eu tomo remédio tarja preta", mas você não quer falar com as pessoas, porque você fica com medo das pessoas te julgarem,** Segundo ela, essa insegurança a levou a uma crise de ansiedade.

As falas de Junior e Jimmy, por outro lado, expressam um preconceito que é recorrente no campo da profissão docente que, em seu processo de consolidação, ainda em curso, foi sendo associada ao papel da mulher em uma sociedade adultocêntrica e patriarcal em que à mulher, ainda hoje, é posto o desafio de superar uma visão que a minimiza em suas potencialidades e coloca em condição de fragilidade.

A leitura dessas narrativas aponta para o quanto a escola, enquanto instituição educativa, precisa estar disposta a contribuir na construção de uma escuta solidária que segundo Carrano (2011) implica:

[...] assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades. A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito. Os sujeitos, ao elegerem uma identidade, colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores (a capacidade de ouvir posições divergentes e argumentar, por exemplo). A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, podem provocar situações de violência. (CARRANO, 2011, p. 20)

A referência aos modos como a família se comporta em relação à sexualidade e à afetividade é expressa por Junior como denúncia que ele faz não apenas nesse, mas em outros momentos, ressaltando a dificuldade de conversar sobre o assunto, desse modo, dá indícios de que a escuta e a argumentação não são recursos disponíveis em sua relação familiar.

Por outro lado, os jovens afirmam que essa escuta está em construção e, conseqüentemente o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças tem interferido nos modos de perceber o outro e, atribuem essa postura de aceitação à formação em conclusão.

JUNIOR – [...] *porque aqui, como a gente já falou, aqui a gente não aprende só as matérias pedagógicas para lidar com as crianças, aqui a gente pega uma vivência que ajuda a gente a realmente se abrir para o mundo, ver as coisas de uma outra maneira. A consegue ver as coisas da sexualidade, por exemplo, a gente consegue ver tudo de uma maneira diferente e não da maneira equivocada que foi passada pra gente.*

LUNA – *Porque aqui a gente se relaciona com todo tipo de pessoa. Eu tenho amigas lésbicas*

STARK – *Lésbicas tem muitas, kkkk*

HELENA – *Lésbicas tem as que são um pouquinho, as que são muito..*

LUNA – *Tem pessoas de muitas religiões. Tem da Umbanda. Agnósticas como eu. Tem vários tipos de pessoa.*

STARK – *Agnóstica? Eu não sei o que é*

LUNA – *Eu não acredito em nada fixo*

HELENA – *Eita! Que profundo!*

JUNIOR – *Pronto, agora a Helena vai ser agnóstica também.*

LUNA – *E você vai tendo que lidar com essas pessoas, então **você aprende que as pessoas são diferentes e que você tem que conviver e respeitá-las.***

JUNIOR – *E isso é muito bom, cara! A gente consegue entender. **É muito difícil na sociedade atual entender o outro e a gente consegue.** E eu posso não ser seu amigo, mas eu consigo entender aquele contexto em que você está inserido, eu consigo estudar você, olhar você. (GF, 28/11/2018)*

O diálogo aponta a relação dos jovens com a diversidade no interior da instituição educativa e para o esforço de uma convivência harmoniosa de respeito ao bem comum, além de, na fala de Helena a ideia do agnosticismo lhe parece desconhecida.

O desconhecimento é, na verdade, um dos elementos disparadores do preconceito e da discriminação decorrente do modo como os homens se relacionam com o desconhecido. Desconhecer, no entanto, pode ser uma forma de reconhecimento quando a arte, a estética e o agir ético, o tripé da dimensão humana, são acionados como forma de acolhimento do outro na sua diferença o que implica uma postura não preconceituosa que sensível afeta e se deixa afetar.

Kramer e Edelheit (2018) consideram que a aceitação e o reconhecimento podem ser significados em “práticas que evidenciam a importância do conhecimento da história, da sensibilidade e de uma postura ética ativa contra o preconceito. Encontro e troca se tecem pela estreita aresta por onde passam cumplicidade e superação de preconceito”. (p.76)

Dayrell (1996), ao analisar a escola como um espaço sócio-cultural assinala a importância do reconhecimento da diversidade dos sujeitos que a compõe e ressalta que esses são formados em instituições que educam nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades,

cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. (p. 7)

A diversidade cultural, no entanto, nem sempre pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais. É preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, "fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas, etc..." (Velho, 1987, p. 16), que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades cujas fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe. (1996, p. 8)

Em relação à religião, outra temática abordada pelos jovens no grupo focal ao falar de si mesmo e seus modos de viver a sua juventude. Ao relatar sua relação com a fé, assinalam uma possível interferência da participação da congregação religiosa em seus processos identitários e em uma aparente busca por compreender a si mesmos. Helena, por exemplo, associa o seu comportamento à religiosidade, fala do rompimento com o ritual de culto e explica que, na sua percepção, abandonar a frequência aos templos não interfere na sua espiritualidade, e conclui assinalando o preconceito existente para com aqueles que não têm religião.

Eu acho que eu sou o jovem de 50 anos atrás. Eu não sei se foi a forma que fui criada, se foram os padrões da minha religião ou se é por mim mesma. Eu era testemunha de Jeová até entrar aqui, e eu fui vendo... eu acredito que o que eu aprendi da bíblia, eu guardo. [...] Por que a maioria das pessoas, pergunta se você tem uma religião. Ninguém pergunta se você acredita em Deus, se você segue a Deus. [...] E aquelas pessoas que dizem que não tem religião, mas acreditam em Deus, [...], elas sofrem muito preconceito. (HELENA, GF, 28/11/2018)

Por outro lado, Junior ressalta suas convicções e comportamentos associando-as à sua crença - *eu não bebo, eu não fumo, eu não faço sexo. Eu não faço nada disso. Eu sou cristão, evangélico. Eu tenho um costume e tento seguir ao máximo aquilo que acredito. (GF, 28/11/2018)*

Nessa mesma perspectiva Katy, que é filha de um pastor, fala dos desafios de articular as demandas dos projetos sociais derivados de sua congregação religiosa às exigências e demandas do Curso Normal: *[...] esse ano eu resolvi fazer um projeto na minha comunidade para crianças carentes [...] que não sabem ler, sem pagar nada, totalmente gratuito. Porque eu vejo muitas mães que querem colocar o filho na escola, mas esse ano não teve vagas, e eu acho que uma ajuda não custa nada. (KATY, HV, 19/10/2018)*

Em seus relatos das histórias de vida, os jovens abordam a religião sob diferentes perspectivas que envolvem: o abandono ou o envolvimento no segmento religioso familiar, o interesse por religiões fora de seu círculo social e o abandono da religião, ou se declaram sem religião ou agnósticos.

Para Stace, embora sua família pertença a uma congregação religiosa, ao completar 18 anos foi lhe dada a possibilidade de escolha.

[...] Eu fui criada na religião evangélica desde criança e eu estou seguindo agora, porque quando eu fiz 18 anos, minha mãe me perguntou: "você quer continuar? Porque agora eu não posso te pegar pela mão e levar, você tem que decidir." Eu respondi: "eu quero, eu preciso disso". Não me vejo seguindo outra religião se não for a evangélica. (STACE, HV, 17/10/2018)

A religiosidade como característica da jovem do século XXI é um fato que vem sendo apontado por Novaes (2016). Analisando essa questão para a Agenda da Juventude, a autora assinala que, “[...] os jovens brasileiros de hoje puderam observar (e naturalizar) histórias de conversões e de desconversões, de trânsito e combinações no interior de suas famílias multireligiosas e ao redor de seus locais de moradia” (p. 235).

A fala de Helena também se aproxima ao que é analisado por Novaes (2016). Os resultados da pesquisa mostram o crescimento de jovens que acreditam em Deus, mas não têm religião em todas as regiões do país seja na zona urbana ou rural e aponta para um processo de diminuição da transmissão intergeracional do catolicismo e a diversificação religiosa.

As diferentes percepções que os jovens têm de si mesmo apontam para a complexidade de homogeneização das juventudes, os 24 jovens entrevistados tem aproximadamente a mesma idade – 17 a 20 anos – porém, seus acessos e oportunidades são desiguais e, portanto estão sujeitos a diferentes formas de preconceitos e discriminações. Contudo, eles mantêm suas escolhas buscando construir seus processos identitários.

Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato de os sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. (CARRANO, 2011, p. 8)

Em síntese, esses jovens falam de si mesmos, atribuindo diferentes sentidos aos modos de vivenciar a condição juvenil. Consideram que chegar atrasado, se descobrir, errar, fase das experimentações como beber, usar drogas, iniciar uma vida sexualmente ativa, aproveitar, curtir antes de começar a vida adulta são aspectos que marcam esse momento enquanto se preparam para a vida adulta, pois *o adulto tem muitas responsabilidades. Mesmo tendo 19 anos, eu não consigo me considerar adulto. Eu me considero adolescente. Minha mãe me questiona e diz que eu tenho síndrome de Peter Pan – que eu não quero crescer – e, realmente, eu não quero crescer.* (SHELDON, GF, 28/11/2018).

Luna discorda e replica: *Ao contrário dele, eu não tenho essa coisa de não querer crescer. Eu quero crescer. Eu quero ter a minha independência. Eu quero sair de casa, ter o meu dinheiro, o meu carro, eu quero administrar a minha vida, sozinha. É isso.* (GF, 28/11/2018)

Luna e Sheldon explicitam o modo como esses jovens transitam entre o tempo presente e o porvir: o receio das responsabilidades da vida adulta em oposição a uma vida mais autônoma. Além do processo de transição que é identificado como “crescer”, ambos ainda se veem como crianças e não se reconhecem numa dimensão adulta, a questão geracional se define pelo desejo de superar a geração que o antecede, que é acusada de “chata”. Diz Sheldon: *Eu vejo o que é a vida adulta lá em casa e penso – Gente! É muito chata. Você sair de casa estressado e, voltar mais estressado ainda. Eu não quero isso.*

Junior descreve o jovem como uma metamorfose ambulante. Muitas são as questões trazidas por todos os jovens em suas narrativas de que as juventudes não são similares. Segundo Helena (HV, 22/10/2018) é geracional: *não dá pra classificar o que é ser jovem pra vida toda, quer dizer, para todos os anos, ou seja, que o jovem de hoje vai ser o mesmo em 2050, porque muda. O jovem de 50 anos atrás era totalmente diferente do jovem de hoje,* além de ressaltar que cada jovem passa por um momento de mudanças contínuas.

A fala dos jovens reporta aos versos da canção “Metamorfose ambulante”, do cantor e compositor baiano Raul Seixas.

Eu prefiro ser, essa metamorfose ambulante.
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou

A metamorfose explicita o desejo de um processo de mutação característico da juventude interessada em questionar a monotonia e inalterabilidade das relações humanas e reivindica a inconstância, a oscilação entre o velho e o novo, o fugaz e o permanente. E como escreveu o compositor *Se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou. Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor. É chato chegar a um objetivo num instante. Eu quero viver nessa metamorfose ambulante. Eu vou desdizer Aquilo tudo que eu lhe disse antes.*

Essa relação marcada pelo estranhamento, desconfiança e violência pode ser associada ao jovem que, em sua metamorfose social, nos diferentes modos que sua condição é percebida - rebelde, vir a ser, revolucionário - ora é valorizado, quando favorece a família, por exemplo, ora desvalorizado quando não se enquadra ao esperado. Todavia, esse jovem mantém a sua essência espiritual e busca comunicar-se, o que implica a necessidade de que as instituições exercitem sua capacidade de escuta e argumentação.

Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos, habitantes que são de diferentes territórios espaciais e simbólicos da cidade. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum. (CARRANO, 2011, p. 20)

A linguagem é a essência espiritual da juventude, é, portanto necessário oferecer-lhe condições para conhecer não apenas os enunciados, mas o contexto da enunciação: o jovem como ser expressivo e falante imprimirá em seus discursos as marcas do lugar que ocupa. Na enunciação, os lugares e as condições em que são proferidas as palavras produzem sentidos. A entoação dos discursos fala (KRAMER et. al, 2005, p. 34), portanto quem quer conhecê-los precisa abrir-se a ele que é o único capaz de legitimamente explicitar o que é ser jovem.

Pela linguagem esse mosaico se configurou, considerando o lugar do olhar aqui definido, a saber, o jovem normalista. Contudo, as tesselas que o constituíram se fazem estrelas que possibilitam novas constelações a partir de outros pontos de vista ou do excedente de visão que, para Bakhtin se faz sempre em presença do outro de quem necessito para ver a mim mesmo (2003).

6 É como uma epifania que dura três anos. Podemos falar em jovens normalistas? A escola faz juventudes?

Epifania - Do ponto de vista filosófico, significa uma sensação profunda de realização, no sentido de compreender a essência das coisas. Ou seja, a sensação de considerar algo como solucionado, esclarecido ou completo. Também pode ser considerado como um “pensamento iluminado”, tido como uma inspiração divina que surge em momentos de impasse e complexidade, solucionando as frustrações e dúvidas sobre determinada angústia³⁴.

Após conhecer o que dizem os jovens e a influência da escola e da formação em seu processo identitário, interessa-nos saber como se percebem como jovens fazendo a formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, se querem eles ser professores e quais as suas projeções para o próximo ano.

Tendo em vista o contexto de produção dos discursos apresentados - fechamento de um ciclo, o da Educação Básica – os sujeitos da pesquisa inseridos em uma condição de formação que, pela moratória, os diferencia da maioria dos jovens de sua região que em sua faixa etária estão ocupados; prestes a ingressar em uma profissão que tem como princípio a formação de outros sujeitos garantindo-lhes o pleno exercício de sua cidadania, estariam mobilizados pelas expectativas dos adultos em relação à sua formação e profissionalização? Teria implicações do curso de formação de professores nesse discurso? Se identificam com a profissão em que estão se formando? Desejam fazer dela a sua ocupação? Pretendem continuar sua formação?

Para essa discussão faz-se necessário, em primeiro lugar conhecer as condições de acesso desses jovens a essa formação buscando conhecer as escolhas e estratégias empreendidas no processo de ingresso no Curso Normal. Conforme visto na introdução do capítulo 4, os dados relativos ao preenchimento do questionário apontaram para diferentes critérios na escolha do curso, a saber: opção da mãe; Influência da Família; Ter uma profissão; Falta de opção; Não passou para Escola Técnica; Não informou.

Nesse capítulo buscaremos compreender o que dizem os 24 jovens que preencheram o questionário e participaram das entrevistas com relatos das

³⁴ <https://www.significados.com.br/epifania/>. Acesso em 01/03/2019

histórias de vida e/ou do grupo focal, sendo possível, desse modo o entrecruzamento dessas fontes distintas.

Segundo Dayrell (2007), para conhecer a condição juvenil desse tempo é preciso considerar que o jovem que chega às escolas públicas apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores. (p. 1107)

No presente capítulo, reuniremos mais algumas tecelas construídas no processo metodológico da pesquisa que ofereceu traços e formas que dão indícios de uma imagem inicial do mosaico.

6.1

Ser normalista foi uma coisa que eu aprendi a me adaptar e gostei muito.
A opção e a (não) escolha da formação

A questão relacionada à escolha do curso desembocou em um conjunto de percursos, escolhas e estratégias que vão desde a manipulação familiar ao status da escola como critérios para ingressar na formação.

Ao narrar suas experiências de ingresso na formação, os jovens buscam explicitar mecanismos adotados na construção de sua autopercepção de jovem normalista. Desse modo, recorrem às ideias de aprendizagem, influência, compensação, como recursos para compreender e fazer-se compreendido em relação às estratégias mobilizadas no processo de acomodação da não escolha e, concluem recorrendo a enunciados como: *me adaptei, gostei muito, fui ficando, me acostumei.*

6.1.1

Não, eu não escolhi. Foi por acidente. **A mecanização da matrícula on-line**

Como já descrito o sistema de matrícula da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro é realizado via internet em sitio específico. Ao acessar o site, o candidato é orientado a relacionar três escolas de sua preferência e, aguardar para após análise saber para qual delas foi designado.

Esse foi o percurso de ingresso de Sheldon na modalidade Normal. Segundo seu relato, essa escola foi relacionada em suas opções devido a já ter sido aluno da escola nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

*Não, eu não escolhi. Foi por acidente. **Eu coloquei a escola como última opção** e fui cair, de castigo, justamente aqui. A escola que eu queria não tinha mais vagas e eu acabei ficando aqui. Eu ia sair para outra escola, mas acabei ficando. (SHELDON, HV, 23/11/2018)*

Castigo, essa é a definição dada por Sheldon por ter sido direcionado pelo sistema a essa escola que foi a sua última opção. Contudo, ressalta que teve oportunidade de migrar para outra escola, mas optou por continuar no curso e, conseqüentemente, na escola.

A situação de Sheldon traz à tona uma questão: deveria a modalidade Normal voltar a compor os cursos que têm exames de admissão? Esse modelo de acesso perdurou até a década de 90, conforme o Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Situação semelhante foi descrita por Joe, que ingressou na formação por ser essa a única escola em que conseguiu vaga, porém, *depois eu me acostumei e não quis mais sair, já tinha feito amizade, e é uma profissão que você já carrega no currículo.*

Ofertado entre os demais cursos de Ensino Médio, há aqueles que escolhem a escola em detrimento do curso, e justificam essa escolha por ser essa uma escola histórica e reconhecida pela comunidade como uma escola de qualidade.

*Eu escolhi essa escola. Eu não estava interessado em ser professor, mas pelas escolas dessa cidade, eu pensei que esta seria a melhor para me preparar para fazer o ENEM [...] Entre todas as escolas da região, **essa aqui foi muito elogiada pelo ensino forte que dá e, por isso, eu quis vir para cá**, por essa influência de ensino, pensei que seria melhor eu estudar aqui do que nas outras escolas e, por ser também um ensino integral daria uma base melhor para eu fazer concurso público ou o ENEM mesmo. (STARK, HV, 12/11/2018)*

Então, eu sabia da qualidade do colégio e dos professores daqui e essa foi uma questão que me motivou quando eu fiz a inscrição. (JOSEPH, HV, 05/11/2018)

Costa (2008), ancorado em literatura de pesquisa voltada à diferenciação do efeito das escolas e à efetividade escolar, busca explicar o fenômeno prestígio escolar analisando o efeito de escolas de uma mesma rede de ensino que exerce influência sobre o seu alunado e suas famílias, de modo a reconhecerem nelas uma escola de qualidade. Para refletir sobre essa questão, aborda em uma concepção sociológica o conceito de elite como detentora de oportunidades e

recursos pouco acessíveis às “massas”, em disputas pelo controle de tais recursos, os quais conferem oportunidades vantajosas de poder, prestígio e riqueza.

Nesse sentido, a contenda pelo acesso a recursos escolares superiores, ainda que entre segmentos sociais que não podem ser bem enquadrados na caracterização clássica de elite, pode configurar a busca de um recurso escasso (escola de boa qualidade) altamente relevante para as aspirações futuras de seus postulantes. (COSTA, 2008, p. 456)

Seria essa uma escola de prestígio na Baixada Fluminense? Pode-se inferir positivamente ao se considerar que, na fala de muitos entrevistados, a escola foi apontada como referência de um ensino de qualidade, além da formação profissional que a torna um espaço de formação reconhecido pelos jovens e seus familiares.

Por outro lado, a informatização do processo também traz para a formação pessoas que desconhecem as especificidades do curso, como relatou Mary: *eu cheguei sem saber o que era o Curso Normal e foi um choque para mim, ser normalista foi uma coisa que eu aprendi a me adaptar e gostei muito.*

6.1.2

Vai, filha. Vai ser professora! O papai te apoia. A influência familiar na escolha

Conforme explicitado no Quadro 18, do tópico 4.2, no total de questionários, nove respondentes relacionam a escolha do curso à influência familiar e, nas entrevistas, quando perguntado o porquê da escolha do curso, este número se ampliou de modo que pai, mãe, avós, irmãos e tias são mencionados como mediadores ou pessoas que influenciaram neste processo.

Das influências relacionadas, ter a mãe e/ou irmãs professoras ou que tenham estudado na escola pesquisada foi a influência apontada por 27% do total dos que participaram dessa etapa da pesquisa, inclusive dos homens entrevistados.

Henry conta que, em um primeiro momento, resistiu à sugestão e que cursou o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola de Formação Geral, mas foi vencido pelos incentivos da mãe e da irmã. Decidiu ingressar na formação de professores no segundo ano o que o obrigou a ter que, em um único ano, fazer as disciplinas e estágios das duas séries.

Ao explicar a decisão, ele a associa às memórias da infância: *não foi exatamente minha escolha, pois minha mãe é professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Eu sempre a via trabalhando quando era menor, e ela sempre me incentivou, me motivou a ser professor.* (HENRY, HV, 23/10/2018)

Por outro lado, Alan afirma que não teve escolha pelo fato de sua mãe ter dormido na fila para garantir uma das vagas remanescentes - *Minha mãe veio e dormiu na rua para conseguir uma vaga, então eu pensei, agora tenho que ficar aqui.* (ALAN, HV, 05/11/2018)

Segundo Alan, a informação se confirma em outras entrevistas e no grupo focal, muitos pais querem matricular seus filhos nesta escola. Aqueles que, por algum motivo, perdem o período de matrícula on-line ou foram sorteados para outras escolas, fazem uma fila que, segundo relatam, se forma na véspera do dia estabelecido pela escola para a distribuição das vagas remanescentes. Essa informação foi confirmada por um dos diretores da escola que informou ainda que, além desse momento, aqueles que não conseguirem a vaga são registrados em uma lista de espera para possíveis encaixes posteriores.

Por outro lado, outras mães veem nessa formação em nível médio a possibilidade do primeiro emprego e/ou de enriquecimento do currículo, o que também oferece um conforto em relação às expectativas de inserção no mercado de trabalho, conforme explicitou Rogers. *Minha mãe acha que será bom para o meu currículo uma formação desse nível, na minha idade.* É também Fred que, ao falar de seus projetos para o ano seguinte, desvincula a formação da atuação. Em sua fala é também a mãe, uma costureira, viúva de 59 anos, com Ensino Fundamental completo, quem direciona suas projeções para o ano seguinte.

A minha mãe estava e, também é do meu interesse, vendo para me vincular ao programa jovem aprendiz que é uma oportunidade para trabalhar meio período e receber um salário integral mínimo e, na outra metade do dia, eu tenho que ver porque tem o alistamento e isso pode atrapalhar. Ou eu vou fazer a faculdade pagando, ou então vou ficar livre, estudando. (ROGERS, HV, 23/11/2018)

A influência do adulto em relação às decisões do jovem, seja no processo de escolha da escola, ou na possibilidade de se ausentar das aulas, como no relato de Rogers pode ser atribuída a diferentes percepções sobre a sua condição juvenil.

Entre elas, pode-se atribuir ao jovem o lugar da imaturidade e, portanto sem condições de tomar decisões.

As transformações do mundo do trabalho se refletem nas expectativas e projetos dos jovens das classes populares de modo que o trabalho faz juventudes. Trabalhar e estudar para conquistar melhores condições de vida para si e seus familiares ou a conquista dos sonhos faz parte de suas estratégias e percursos.

Eu sempre dizia que não ia fazer, mas minha mãe dizia para eu fazer como oportunidade do primeiro emprego e assim eu entrei, em 2016, para o Curso Normal. (MELISSA, HV, 31/10/2018)

Apesar de afirmar que a escolha do curso foi pessoal, Kate relata a influência do pai que estudou na mesma escola e a objeção da mãe que desejava que a filha fosse veterinária.

O meu pai dizia "- vai, filha, vai ser professora, o papai te apoia. O seu pai estudou no IERP e foi um marco na família, todo mundo quis estudar lá, mas só o papai estudou, então continua a geração" (KATE, HV, 19/10/2018)

Além de ressaltar o desejo de que a filha se forme professora, a influência do pai é marcada pela importância social da escola no âmbito familiar e se expressa pelo convite para que Kate continue a “geração”, ou seja, ele pede que a filha não apenas faça a formação de professores, mas que o faça nessa escola.

De fato, a influência de familiares que estudaram nessa escola se manifestou em narrativas como a de Luna que foi influenciada pela avó e Trace, influenciada pelas tias.

[...] Primeiramente foi por sugestão da minha avó, ela fez a formação e estudou aqui no IERP e disse que era muito bom, principalmente por esse lado da formação pessoal. (LUNA, HV, 25/11/2018)

De acordo com a narrativa de Luna, a formação pessoal oferecida no curso foi o diferencial apontado pela avó para convencê-la na escolha. Já na pesquisa Agenda da Juventude, Corrochano e Freitas (2016) analisam que:

Embora o momento da juventude ainda esteja fortemente relacionado à educação e à qualificação profissional, especialmente considerando as expectativas do mundo adulto, os jovens apontam para a centralidade do trabalho neste momento da vida, seja em torno de realidade no tempo presente, seja em termos de projetos para o futuro. (p. 169)

A preocupação com a garantia de emprego é um fator característico das classes populares. Apesar dos estudantes da formação de professores gozarem de uma moratória familiar, há por parte das famílias diferentes perspectivas de influência dos filhos para esse curso e nesse processo: I. A escolha é da escola pelo reconhecimento da qualidade do ensino oferecido; II. A experiência no exercício da profissão como referência na escolha e, III. a expectativa de que esses jovens, ao concluir o Ensino Médio, tenham a garantia de ingresso no mundo do trabalho seja no exercício da profissão, seja como portador de um currículo.

A narrativa dos jovens aponta para uma compreensão de que escolha e maturidade são condições análogas na percepção das famílias e se assemelha aos dados da pesquisa Agenda da Juventude em que, afirma Abramo (2016), em relação aos estudos, metade dos que têm entre 15 e 17 anos não tem autonomia para decidir sozinha, sendo essa decisão, em sua maioria partilhada com a mãe.

Essas concepções podem ser compreendidas se considerar que ao abordá-los como um “vir a ser”, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, as famílias e as escolas tendem a negar a esses jovens o presente vivido com suas questões existenciais e a imprimir neles as suas expectativas que são construídas sob suas próprias experiências.

6.1.3

Eu pretendia fazer uma coisa que não tinha nada a ver comigo. A escolha na não escolha

Nos discursos sobre a escolha do curso, alguns entrevistados relatam que sua primeira opção fora prestar concurso para as escolas técnicas da rede federal e estadual (Faetec, Cefet, IFF, IFRJ) e, mediante a reprovação ou baixa classificação, aliada a outros fatores como a influência familiar, a possibilidade de uma formação profissional e o reconhecimento da qualidade da escola os levaram a ingressar na modalidade Normal.

As escolas técnicas federais em todo o país gozam do reconhecimento social de serem escolas de qualidade e o acesso é realizado através de concurso público composto por provas que atribuem ao candidato o mérito da reprovação ou aprovação.

Em mais de um relato a escolha do Ensino Médio na modalidade Normal foi uma estratégia compensatória em que, tendo em vista a reprovação na “escola dos

sonhos” e o distanciamento da formação técnica, o Curso Normal foi acionado como possibilidade de formação profissional.

*[...] eu não pretendia fazer formação de professores, eu pretendia fazer uma coisa que não tinha nada a ver comigo, sabe? Eu ia fazer petróleo e gás na IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro). Eu passei na prova, mas, não fui convocada. **Eu ia fazer uma coisa que não tinha nada a ver comigo.** Mas, aí quis Deus que eu estivesse aqui. Estou no terceiro ano e, vou me formar este ano, se Deus quiser e, estou muito feliz, muito feliz com a escolha que fiz[...]* (LIZ, HV, 29/10/2018)

O que não era pretensão se torna escolha e convicção. Quando afirma que “Eu ia fazer uma coisa que não tinha nada a ver comigo” a jovem expressa uma mudança de perspectiva no percurso entre o ingresso e a conclusão do curso de formação. O descaminho se tornou passagem, pois na continuidade de sua narrativa, Lys afirma que pretende exercer a profissão, cursar Pedagogia e fazer pós-graduação em Psicopedagogia, mas que sua paixão é a Psicologia.

Por outro lado, Stace foi aprovada e ingressou em uma das escolas técnicas. Mas, oriunda das classes populares e de escola pública, no interior dessa instituição teve dificuldades em se adaptar e a modalidade Normal lhe foi apresentada como possibilidade de formação profissional e de superação do estigma. *Quando a minha tia me falou dessa escola veio um alívio, uma esperança para mim: ter uma formação, não ser inútil, porque eu achei que seria. [...] Fui muito esnobada, criticada por minha família e amigos que duvidaram de mim porque acharam que eu não conseguiria mais nada, já que eu não consegui lá.* (HV, 17/10/2018)

Embora a migração seja entendida por Stace como uma “esperança”, a frustração por não corresponder às demandas da escola técnica foi interpretada como fracasso pela família e amigos.

Jimmy também migrou de escola, mas o fator disparador desse processo foi o período de greves na rede estadual. *Eu soube pela minha amiga que estudava aqui, que estava tendo bastante aula nesta escola, e eu falei com a minha amiga e ela disse para eu vir, porque não iria atrapalhar, então combinamos, falamos com nossos pais e viemos para cá.* (HV, 05/11/2018)

Mary já havia cursado uma parte inicial do Ensino Médio, formação geral e ingressou na modalidade Normal por influência da mãe, mas a descoberta das peculiaridades do curso afetou seus modos de ser e estar no mundo.

A modalidade Normal não foi, portanto, uma escolha, mas no percurso da formação esses jovens gostaram da formação seja pela realização de estágios que possibilitaram o contato direto com a instituição escolar e as crianças, jovens e adultos, seja pelos conteúdos e metodologias adotados nas disciplinas específicas da formação.

Essa postura é similar àquela identificada por Lelis (1996) e Freire (1993) nos relatos de professores em atuação, que afirmaram não ter escolhido a profissão, mas frente às desigualdades fizeram a escolha do possível para aquele momento.

6.1.4

Eu entrei aqui porque queria ser professor, eu tinha essa vocação. A escolha e a idealização da profissão

Se existem aqueles que foram envolvidos pela formação, há por outro lado, os que estão nessa modalidade do Ensino Médio por escolha. Tais percepções, no entanto, reverberam aquelas socialmente estabelecidas e que se imprimem no pensamento popular caracterizando o desprestígio da profissão docente e que é argumento para a sua desvalorização. Entretanto, nos discursos essa escolha se materializa a partir de uma percepção romântica da profissão compreendida como missão, vocação, sonho.

Historicamente, vocação, chamado, sacerdócio, sonho, desejo de transformar o mundo são atribuídos à profissão docente desde a sua constituição, seja sob o domínio da igreja, seja sob a tutela do Estado.

Desvincular-se do discurso religioso e gozar minimamente de uma autonomia para produzir seu próprio discurso, conquistando uma condição privilegiada foi uma conquista da classe mobilizada coletivamente pela classe docente (Nóvoa, 1991). Contudo, ainda hoje, apesar de assumir um status profissional e lugar de aspiração com vistas à ascensão social, se reproduz nesses discursos o que já fora assinalado por Nóvoa (1991) a respeito das condições a que foi submetida a profissão na virada dos séculos XIX e XX. Até o final do século XIX, a escola e a instrução encarnam o progresso e ganham importância enquanto o professor, normalmente saído de meios desfavorecidos, nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, tem dificuldades em se inserir

socialmente. O desafio do século XXI, no entanto, é mais complexo, pois nesse tempo nem a escola, nem os professores ocupam lugar privilegiado.

Para Emile, Mike, Karl e Helena o sonho de ser professor se consolidou no curso e a profissão é apreendida como estratégia numa perspectiva de inserção no mercado de trabalho no futuro. *Era o meu sonho estudar aqui e ser professor e, quando entrei, eu gostei muito*, descreve Mike.

Eu entrei aqui porque queria ser professor, eu tinha essa vocação, acho que ainda tenho (risos). Essa vontade de ensinar, sempre achei essa uma profissão muito nobre, não que as outras não sejam, mas, a paixão por ensinar, por formar um ser humano, eu sempre achei lindo. (KARL, HV, 05/11/2018)

A fala de Karl, embora expresse entusiasmo pela profissão, traz também a idealização, reportando marcas estereotipadas da trajetória, relacionando a atividade docente à vocação. Desse modo, aproxima a atividade docente do sacerdócio ou de um chamado e se aproxima de um discurso que tende a valorizar mais a vocação para ensinar do que o preparo para ensinar e, nesse caso, a educação passa a não ser uma atividade laica.

Helena estava cursando o Ensino Médio regular e migrou para a modalidade Normal: *Eu sempre gostei e sempre pensei em trabalhar com pessoas, e eu acho que essa profissão de você lecionar, de você levar o conhecimento ao outro é maravilhosa.* (HV, 22/10/2018)

Por outro lado, a condição de desvalorização profissional do professor que atravessa séculos foi percebida por Junior e Emily na realização dos estágios obrigatórios que foram norteadores na (re)construção de sua compreensão da profissão docente: [...] *eu escolhi fazer o Curso Normal. Desde criança eu tive o sonho de ser professor, de seguir o magistério,.. e eu confesso que durante esses 2 anos e meio que eu estudei aqui, eu confesso que esse fogo vem se apagando dentro de mim, pois a gente vê a desvalorização da profissão.* (JUNIOR, HV, 31/10/2018)

A conclusão a que chega Junior aponta para a necessidade da realização dos estágios curriculares e assinala a importância da relação teoria e prática na formação dos futuros professores, bem como em suas projeções da atuação.

O estágio é condição para a conclusão dessa formação, acontece ao longo de todas as séries do curso e deve ser realizado em escolas públicas e privadas, nos

diferentes segmentos e modalidades, compreendendo: 1º ano – 20 horas de atividades culturais; 20 horas de observação e coparticipação na Educação Infantil; 2º ano – 20 horas de atividades culturais; 50 horas de observação e coparticipação no Ensino Fundamental; 40 horas de observação e coparticipação na Educação Infantil; 30 horas de observação e coparticipação na Educação Especial e escolas inclusivas; 3º ano – 20 horas de atividades culturais; 100 horas na Educação Infantil; 50 horas no Ensino Fundamental e 30 horas na Educação de Jovens e adultos.

Embora estejam concluindo o curso, e tenham conseqüentemente cumprido as exigências, as narrativas dos jovens expressam uma visão idealizada e romântica da profissão. Ou seja, conhecer os desafios, dilemas e conflitos do trabalho cotidiano nas instituições escolares parece não ter alterado seu pensamento sobre a formação que escolheram.

Estudos realizados nas últimas décadas mostram que esse olhar idealizado para a profissão também se apresenta no discurso de professoras em atuação. (ALVES, 2006; ALVES-MAZZOTTI, 2004; COTA, 2007)

As percepções dos jovens que escolheram voluntariamente a formação revelam que, apesar de estarem concluindo não conseguem assimilar a fragilidade da associação da profissão com um “sonho”, uma vocação, uma missão. Desse modo, corroboram como a visão de que os professores não são entendidos como profissionais que estudaram para exercer seu ofício e produzir conhecimento, mas sim como sacerdotes que desempenham diversas tarefas com dedicação e humildade, dotados de uma força superior transcendente que os guia em sua missão afastando-os de sua função intelectual.

Por outro lado, a formação na modalidade Normal é definida por Rogers como um espaço de aprendizagem que contribui na formação pessoal dos sujeitos: *você tem que ter muito foco, força de vontade, paciência e também saber lidar com situações novas, porque mesmo aqueles que não querem ser professores, conseguem [...] por conseguirem lidar com situações novas.* (HV, 23/11/2018)

Já aqueles que ingressaram por influência familiar relatam que, ao longo dos três anos de curso, e para alguns chegou a quatro ou cinco anos, diante dos desafios e dificuldades sentiram vontade de desistir ou foram convidados a fazê-lo pelos próprios pais que os haviam incentivado a ingressar, como relata Trace.

[...] Minha mãe já queria que eu sáísse porque eu não estava tendo aula, ela já tem certo preconceito por conta de algumas coisas que eu falei, e eu pensava "ela quer que eu saia, mas por que ela quer que eu saia se no passado ela me incentivou a entrar? [...]" Também foi difícil porque a minha mãe estava começando a jogar na minha cara dizendo "não é para você, sai". Se você repetir, você repetirá sempre e não será uma boa profissional. Desiste enquanto é tempo e faz uma formação geral e vai para qualquer área que você se interessa. (TRACE, HV, 19/11/2018)

Em outros relatos em que a escolha foi influenciada por fatores externos como a informatização da matrícula, a família, a não aprovação em concurso público, ao fazer referência à formação que idealizavam para o Ensino Médio, citam cursos que são de nível Superior como Psicologia, por exemplo, ou ser delegada federal que exigiria graduação em Direito e sinalizam desafios e dilemas do jovem na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

As escolhas e estratégias empreendidas pelos jovens para ingresso na formação teve percursos diversos e irregulares, desde a fuga de greves e falta de vagas em outras escolas à qualidade do trabalho desenvolvido nesta escola. Porém, ao longo do curso que ora concluem, os sentimentos e expectativas colocam a formação como uma opção profissional.

Ao assumir o lugar do cronista, o jovem narra os acontecimentos “sem distinguir entre os grandes e os pequenos” (BENJAMIN, 2012), e aparentemente desconhece os dilemas e tendências da profissão que está prestes a se formar. Parece, no entanto, não levar em conta ‘a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história’ (BENJAMIN, 2012). Desse modo os indícios de que possam redimir a profissão parece distante.

6.2

Acho que se todo mundo passasse pelo Curso Normal teríamos uma visão bem diferente do mundo. O que é ser um jovem normalista

Diante do exposto até esse momento infere-se que a formação de professores enquanto formação profissional em nível médio representa um desafio à escola desse nível frente aos modos como os jovens que circulam em seu interior e fora dela vivem, nas condições possíveis, sua condição juvenil.

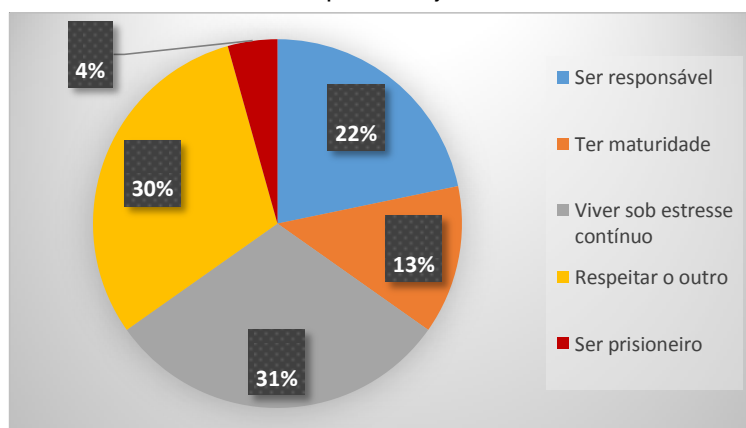
Se, ao descrever o modo como percebe a si mesmo, esse jovem traz uma gama de tensões e dúvidas ao ponto de descrever-se uma metamorfose ambulante,

ou seja, uma identidade fluida, em processo, não homogênea e nem estática, ser um jovem normalista significa o quê? Existe alguma diferença entre um jovem estudante de outras formações e um jovem estudante do Ensino Médio na modalidade Normal? O que dizem os jovens sobre isso?

Perguntar aos jovens, o que é ser jovem na modalidade Normal reporta aos modos como esse jovem experiência sua condição dentro e fora da instituição escolar, sem, contudo desconsiderar que a formação tem uma carga horária de 5.200 horas de estudo articulando currículo comum e específico em 3 anos de curso, o que representa que nos três anos de curso, esses jovens dedicam boa parte do seu tempo à formação.

A autopercepção de sua condição dentro e fora da escola trouxe apontamentos fundamentais para compreender práticas e símbolos como manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas (Dayrell, 2007, p. 1107).

Quadro 20– O que é ser jovem no Curso Normal



SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Ser jovem no Curso Normal, ou seja, ser um jovem normalista é, na percepção de 31% desses jovens, viver um estresse contínuo em virtude das demandas do curso; na mesma proporção 30% atribui ao Curso Normal uma mudança em seus modos de ser e respeitar o outro.

Ainda na perspectiva de sua constituição pessoal, 22% descrevem que ser jovem no Curso Normal é ser responsável e 13% afirmam ser um jovem

normalista exige maturidade. Junior define que *ser jovem e estar no Curso Normal, é ser um jovem diferente.*

6.2.1

O Curso Normal te impõe muitas responsabilidades que, às vezes, você não está preparado para receber, mas, você tem que dar conta e, vai evoluindo, aprendendo. Liberdade, Maturidade e Responsabilidade

Ao traçar um paralelo entre os modos como os jovens percebem a sua condição juvenil dentro e fora do contexto da Escola Normal temos um panorama marcado pela ambivalência. Pode-se inferir o sentido atribuído à reponsabilidade, quando 29% dos entrevistados dizem que ser jovem é não ter responsabilidades, e desse mesmo grupo, 22% dizem que ser jovem no Curso Normal é ser responsável.

Joe define a responsabilidade sob duas vertentes: aquela que é do adulto - ter um trabalho e sustentar a família e outros, e a do jovem – estudar e não fazer coisa errada na rua. Helena, por outro lado, reflete os conflitos vivenciados pelos jovens no processo de adequação às exigências da escola e do curso que, em sua percepção, são antagônicas às exigências da vida cotidiana.

Ser jovem e estar no Curso Normal é complicado porque o curso tem suas regras e o jovem está nesse momento todo desequilibrado, todo cheio de conflitos. [...] nós viemos sendo criados de um jeito solto, gostamos de conversar, gostamos de falar e quando chegamos à sala de aula e temos que prestar a atenção, começar a pensar na vida, é difícil. Parece que alguma coisa está ali te treinando, te falando que você tem que parar de ser criança, tem que parar com isso. (JOE, HV, 22/10/2018)

Esse entendimento de que o jovem precisa começar a pensar na vida, ou que ele está sendo treinado, que precisa parar de ser criança pode, de certo modo, ser identificado como um mecanismo de introdução desse jovem na vida adulta entendida como o momento de assumir responsabilidades, definir caminhos.

Ser jovem e ser jovem na modalidade Normal para Cecília, Sheldon e Emile extrapola essa associação da responsabilidade e maturidade e, coloca em pólos opostos a liberdade – característica da juventude – e privação decorrente do compromisso com as demandas do curso.

Ah, eu gosto de ser livre. A única coisa que eu pensei quando você falou para comparar o Curso Normal com ser jovem é que o Curso Normal prende, [...] às vezes eu quero fazer alguma coisa, mas eu tenho que fazer

trabalho e estudar, aí eu fico triste. Mas eu faço mesmo assim. (CECÍLIA, HV, 31/10/2018)

Você tem que se privar de algumas coisas para dar atenção só ao Curso Normal. Às vezes ficamos atarefados de matérias, trabalhos [...] Nos privamos de sair nos finais de semana e feriados para fazer trabalhos ou estudar para provas. (SHELDON, HV, 23/11/2018)

Ser jovem e fazer o Curso Normal exige tempo da gente. Exige um compromisso. E o jovem quer curtir, quer viajar, quer fazer as coisas, quer sair mais, ou ir à festas, sei lá, [...] e também tem a carga horária de estágios que a gente precisa cumprir, então eu acho que isso é um dilema. (EMILE, HV, 24/10/2018)

O dilema entre o compromisso e o lazer é citado por 67% dos jovens que questionam a falta de tempo, o cansaço e a quantidade de trabalhos como entraves à vivência do que é, segundo sua própria definição, ser jovem.

Você não tem vida sociável quase... A minha vida hoje, hoje assim, modo de dizer, era vir para a escola, terminar, ir para o estágio e depois ir para casa. (KATE, HV, 19/10/2018)

[...] nós ficamos aqui o dia inteiro. Temos estágios. Chegamos em casa muito cansados, só querendo dormir. Não temos tempo para fazer nada. Antes de entrar aqui eu fazia muitas coisas, jogava, via vídeo na internet, séries, filmes, tinha tempo para fazer tudo, mas depois que eu entrei aqui eu só fico com preguiça, só pensava em dormir e também tinham os trabalhos e eu não podia dormir. (JUNIOR, HV, 31/10/2018)

De outro modo, Rogers, Joe e Karl interpretam esse comprometimento com os afazeres e tarefas, apesar de não estarem “prontos”, como um processo de amadurecimento pessoal.

Eu acho que, quando você entra no Curso Normal é como se fosse contra tudo o que você está fazendo. Você entra sem nenhuma responsabilidade, totalmente inconsequente... acho que em tudo o Curso Normal te impõe muita responsabilidade que, às vezes você não está preparado para receber[...]. (ROGERS, HV, 23/10/2018)

Eu acho que o jovem que faz o Geral, ele não tem tanta maturidade quanto os que estão aqui no Curso Normal. Os que eu conheço não carregam tanta responsabilidade quanto a que a gente carrega aqui. Aqui na escola e fora também quando a gente vai fazer estágios. (Joe, HV, 22/10/2018)

Aqui você aprende, justamente, a consequência da sua irresponsabilidade, porque não tem como empurrar o Curso Normal com a barriga. Ou você

entra aqui e foca, ou você enrola, se enrola e não se forma. (KARL, HV, 05/11/2018)

Helena, ao definir o que é ser jovem, classifica o curso como um desafio ao situá-lo como lugar de responsabilidades em que, *apesar de interferir, e muito no nosso futuro, porque iremos sair daqui com uma profissão, querendo ou não, formados, ele ensina muitas coisas para nós.* (HELENA, HV, 22/10/2018)

Por outro lado, pelo fato de o curso ser em horário integral e, portanto esses jovens passarem em média de 8 a 10 horas diárias no interior da instituição, a autonomia que gozam em relação às suas famílias é percebida como um tipo de liberdade bem como o conflito quanto à decisão do que fazer com ela.

É maravilhoso ser jovem no Curso Normal, mas tem jovem aqui que não sabe aproveitar. Nós podemos fazer coisas erradas, coisas proibidas, mas temos que ter um limite. [...] O problema do jovem, o que eu acho que é um problema que eu vejo em mim, é que, às vezes, não sabemos a hora de fazer as coisas. (STACE, HV, 17/10/2018)

[...] o Curso Normal me ensinou a ouvir "não", não é no nosso tempo que temos que esperar o momento certo para agir. (KATE, HV, 19/10/2018)

Stace analisa como os jovens, seus pares, vivem a sua condição juvenil na escola e classifica como falta de limites a irresponsabilidade, beber, fumar, fazer sexo ou pular o muro da escola e conclui que há falta de maturidade na condução da liberdade que a escola oferece. Por outro lado, no grupo focal, ao falar sobre ser jovem no Curso Normal, ela atribui “*fazer coisas erradas, proibidas*” ao sentimento de aprisionamento apontado por ela e os demais participantes. “*A gente se sente muito preso aqui*”, diz referindo-se ao desejo de consentimento para transitar entre a escola e a cidade nos intervalos durante o horário escolar.

A liberdade é, portanto, abordada sobre uma tríplice vertente: i) ao definir que ser jovem é ser livre, os jovens se referem à sua condição juvenil como um momento de não ter compromissos, inconseqüência e desprendimento; ii) ao se referir à liberdade dada pelo Curso Normal, abordam o tempo em que estão na escola, longe da vigilância e controle dos pais, e até mesmo de outros adultos nos espaços externos como o pátio; iii) a liberdade é também atribuída às escolhas que podem fazer na interação com os grupos de amigos que “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”. (PAIS, 1993, p. 94).

E você se conhece aqui dentro, eu vi muita gente se descobrindo aqui dentro, eu me descobri aqui dentro. E eu acho que ser jovem no Curso Normal seria um sempre estar do lado do outro, conhecendo um ao outro e não importa aquilo que seja, o que ele seja... (JULY, HV, 31/10/2018)

A fala de July coloca o outro como espelho. Sendo esse um espaço que agrega uma multiplicidade de histórias, trajetórias, e, portanto, diferentes identidades, nesse encontro com o exótico, o novo, o desconhecido desemboca o conflito com as heranças culturais recebidas, atualizando-as, de modo a revitalizar os modos de ser e viver e comunicá-las às gerações anteriores à sua.

Perder tempo, ganhar tempo, os modos como os jovens se apropriam do tempo de permanência na escola e nele constroem a sua condição juvenil se imprime na fala de Jimmy que faz um paradoxo para falar das sutilezas de estudar em horário integral que o impede, por exemplo, de curtir, mas lhe proporciona aprendizados outros. *Aqui dentro é bom. Nós perdemos bastante tempo aqui, mas também ganhamos muito tempo aqui. Porque o tempo que nós perdemos, ganhamos aprendendo.* (JIMMY, HV, 05/11/2018)

Essas falas vão ao encontro do que fora definido por Karl de que o curso é uma epifania que dura três anos, ou seja, os jovens falam do curso como um processo de transformação pessoal que exige sacrifícios e desemboca em uma sensação profunda de realização, no sentido de compreender a essência das coisas. Nesse processo de transformação, os jovens apontam a importância dos professores que segundo eles.

[...] têm uma visão melhor sobre o mundo, eles moldam a sua cabeça, te preparam para ir para o mundo e para a faculdade, já que nós temos tanto trabalho aqui, tanta coisa para fazer, nós acabamos nos acostumando com a rotina e quando chega na faculdade não muda tanto, fica a mesma coisa. Isso nos ajuda a ir lá para fora e não ficar mais desgastado. (JIMMY, HV, 05/11/2018)

Acho que a formação geral é um pouco mais fechada do que o Curso Normal, como se o Curso Normal deixasse você criar asas... você se acha aqui dentro em vários lugares. E a formação Geral é um pouco materialista, sempre focado naquilo. É como um robô. O Curso Normal não, ele vai se dividindo em vários ambientes que você vai se localizando aqui dentro, é super diferente. (MARY, HV, 22/10/2018)

Abordar a condição juvenil desses jovens é compreender as circunstâncias nas quais vivenciam a situação de pessoa em desenvolvimento, produtoras de cultura e que nela são produzidas. Além de jovens, de quem a sociedade, representada pelas expectativas das famílias, espera um papel ativo e renovador, são estudantes de um curso de formação de professores, profissão que na fala dos jovens também exige uma necessária renovação que passa por um processo identificado no percurso da formação que produz responsabilidade e maturidade.

Na Agenda da Juventude (NOVAES, et al., 2016), liberdade, maturidade e responsabilidade são características atribuídas à idade adulta, e geralmente estão relacionadas à saída da escola, emancipação dos pais, casamento. No entanto, os jovens entrevistados falam de liberdade, maturidade e responsabilidade como modos de atuação e comportamentos mediante às situações da vida de jovem estudante da modalidade Normal, ou seja, um professor em formação. Ao fazê-lo remetem à juventude comentada pelo jovem Benjamin (1993) que, consciente reluta contra uma educação desumanizada que, na ótica capitalista, coloca o homem em condição de objeto, mercadoria.

6.2.2

A palavra que define o Curso Normal é humanização. Eu fui humanizado aqui - ser um jovem normalista é saber respeitar os outros

O caráter humanizante da formação foi ressaltado por 31% dos jovens que percebem uma mudança nos seus modos de ver o outro. A diversidade é na verdade um dos temas mais abordados nos estudos e pesquisas sobre juventude e escola.

*[...] nesta escola eu aprendi a olhar o outro de uma forma que, ao olhar, eu veja o que está por trás. **Nem sempre a imagem que eu vejo é o que é. Isso é o que eu aprendi aqui: que a sociedade; o meio, afeta os modos de ser dos indivíduos.** (HELENA, HV, 22/10/2018)*

Para Alan a experiência da formação foi uma oportunidade de aprendizado das relações humanas. Ele afirma que ao ingressar no curso era homofóbico e racista e a partir da convivência com diferentes realidades no interior da instituição e das discussões desenvolvidas durante o curso seu olhar foi reconstruído e provocado a ver o outro por outro ângulo, humanizando-o.

O Curso Normal foi importante para mim, [...] porque ele me humanizou. Vou ser sincero. Vou abrir o jogo. Antes eu era um pouco homofóbico, racista. Fazia algumas piadas de questão racial, mas quando eu comecei entender e a ver por outro ângulo, comecei a me tornar uma pessoa melhor, por isso que eu acho que a palavra que define o Curso Normal é a humanização. Eu fui humanizado aqui. ((ALAN, HV, 05/11/2018)

Sendo essa uma formação que prepara professores para atuar com crianças e adultos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, essa percepção do outro contribui não apenas na constituição profissional desses sujeitos, mas para a qualidade das relações sociais, tendo em vista o seu papel multiplicador.

A perspectiva de mudança nos modos de se relacionar com o outro é também destacada por Karl, Joseph e July que assinalam que na formação o outro é colocado como o horizonte desse processo.

*A gente aprende a valorizar o ser humano, a enxergar em cada ser humano um potencial infinito. **Aprende a ver que cada ser humano é especial de sua forma** [...] a cada dia você sente sua cabeça expandindo, aprende a ver o mundo de várias formas e a conviver melhor, a olhar com cuidado para próximo.* (KARL, HV, 05/11/2018)

*É um curso aonde a gente aprende muitas coisas e **aprende a enxergar o próximo**.* (JOSEPH, HV, 05/11/2018)

*[...] Me fez aprender muitas coisas novas, e me tornou uma pessoa muito mais culta, e eu dou muito valor a isso. **Me fez crescer, de verdade.*** (JULY, HV, 31/10/2018)

Karl amplia essa discussão destacando que o curso não dá base apenas para dar aulas, mas para formar um pensamento crítico. Em sua opinião quem faz o Curso Normal sempre se destaca. ***Aqui a gente aprende a pensar, a questionar, aprende a reivindicar os nossos direitos.*** (KARL, HV, 05/11/2018)

Rogers destaca que o curso é também um espaço de autopercepção e autoavaliação, *em que você questiona a você mesmo, sua vida, mas também te oferece aprendizagens que você vai levar para o resto da vida.* (ROGERS, HV, 23/10/2018)

No que se refere às questões de gênero, sendo esse um curso marcado, em sua maioria, pela presença feminina, segundo Henry os homens que escolhem

essa formação são também convocados a um processo de formação que não se restringe ao profissional, mas pessoal.

*[...] o Curso Normal em si é diferente de qualquer outro colégio de formação geral. Você convive com pessoas das 7 horas às 18 horas, então você acaba tendo um lado mais humano. **Você conhece diversos tipos de pessoas; aprende a se comportar com pessoas diferentes por maior número de tempo e convivência na sala. No meu caso, sendo homem, a gente sabe que no Curso Normal a maioria é de mulheres. Na minha sala, no caso, é só eu e mais um homem com 34 mulheres, então, a gente meio que tem, aonde a gente olha mais para o lado da mulher, então a gente aprende a viver com o seu momento de TPM, [...]** (HENRY, HV, 23/10/2018)*

Por outro lado, a desvantagem quantitativa em termos do gênero dos que fazem a formação é vista negativamente por Mike, pois interfere nos relacionamentos. *Na sala só tem eu e mais um garoto e, eu estou conhecendo uma garota aqui da escola. Se eu ficar com outras, ela vai saber e se sentir mal. Interfere e muito. Ser jovem é muito difícil, principalmente no Curso Normal.* (MIKE, HV, 23/10/2018)

Henry e Mike estão na mesma sala e, enquanto Henry aponta como condição de aprendizagem estar inserido em um ambiente predominantemente feminino, para Mike esse “privilégio” interfere nos seus modos de viver a juventude como um tempo de “beijar muito”, como definiu Jully ou como um “tempo de se apaixonar”, conforme descreveu Jimmy. Para Mike, ser minoria é desvantajoso na perspectiva de ser facilmente descoberto, em suas múltiplas experiências amorosas.

A fala dos jovens ao apresentarem as percepções que fazem de si mesmos enquanto alunos do Ensino Médio na modalidade Normal mostram que, ao refletir a sua formação para trabalhar com e como “gente”, como disse Stace, eles se percebem como sujeitos em interação com outros sujeitos. Esse processo de estar com gente de todos os tipos, como pontuou Luna, possibilita reconhecer as diferenças, colocar-se no lugar do outro e a partir dele rever a si mesmo, suas crenças, conceito e preconceitos, de modo a sentir-se social e humanamente transformado.

[...] o Curso Normal, na minha formação pessoal, me ajudou a ter um olhar mais humano, ter uma visão mais profunda das coisas e não só ter aquele pensamento superficial. [...] o Curso Normal contribui bastante

nessa visão, e também na questão da independência. Deixa você muito mais ágil, muito mais independente. (LUNA, HV, 25/11/2018)

Emancipação, autonomia, humanização, descoberta de si e do outro, aceitação são constituintes de um processo de aprendizagem desses jovens que se veem como alunos, como aqueles inseridos em um contexto de ensino-aprendizagem, mas reconhecem, na formação de professores, uma aprendizagem que extrapola aos conteúdos limitados à formação para o trabalho e percebem uma formação do homem, sujeito social. Essa percepção remete à alteridade na perspectiva bakhtiniana em que o ser ao se refletir no outro, refrata-se. (BAKHTIN, 2003). E, em relação, ao se constituir, se altera, através das interações, das palavras, dos signos. Nesse movimento dialógico constrói e reconstrói opiniões, pensamentos, valores, visão de mundo tomando consciência de si e do outro.

Nesse processo que é constituinte, ao falar de si na perspectiva do ser jovem e estar no Curso Normal a maioria dos jovens se expressa na segunda pessoa do singular ou terceira pessoa do plural (você ou a gente), ora se ausentando, ora se presentificando.

Ao proclamar “a gente”, embora em contradição, o jovem demarca, por um lado, um sentimento de comunidade em que se inclui; por outro reforça suas identidades individuais em construção. Desse modo, a partir das percepções e narrativas dos próprios jovens, faz-se possível afirmar que o Ensino Médio na modalidade Normal faz juventudes, seja pelos encontros, desencontros e reconhecimento de diferentes realidades, seja pela liberdade de se expressar, seja pelas experiências extraescolares dos estágios curriculares.

Nas narrativas se imprimem nuances de uma formação que começa nesses sujeitos que se pretendem formadores e se situam no interior de uma escola e, são desse modo levados a compreender que

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253)

Além de um papel burocrático na formação, os estágios curriculares são também vistos como oportunidade de experimentar outro olhar para as crianças, que difere de um olhar sem formação. Desse modo, esses jovens tem um (re)encontro com a criança a partir dos conhecimentos construídos o que lhes permite observar criticamente e *ver como aquele ser está se formando e está se desenvolvendo*.

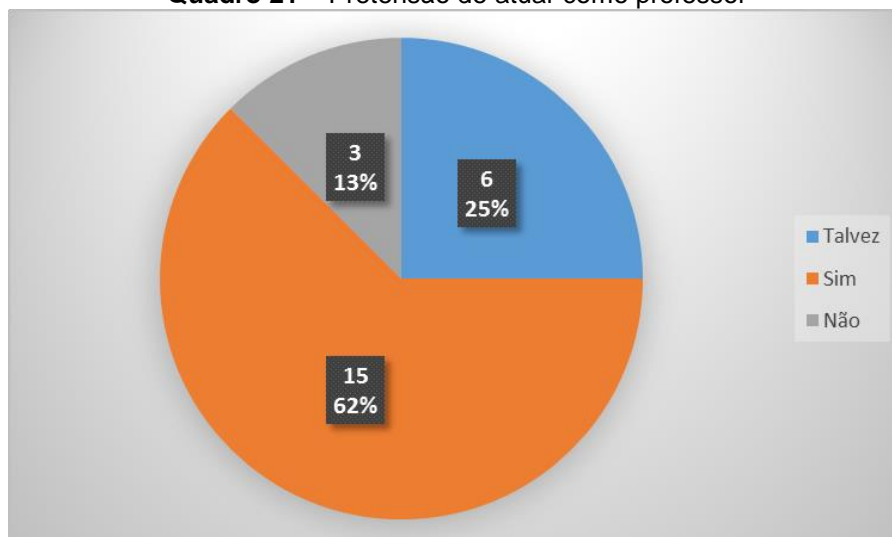
6.3

No século XXI, você dizer que quer ser professor é sinônimo de negar a sanidade. Esse jovem quer ser professor?

As múltiplas expressões sobre ser jovem no Ensino Médio modalidade Normal indicam, conforme disseram os próprios jovens, que essa formação tem influência sobre a constituição pessoal desses sujeitos que, em sua maioria, 87%, veem nela condições para ingressar no mercado de trabalho, repercutindo as expectativas em torno de uma formação profissionalizante. Contudo, mediante as perspectivas sociais da profissão, interessa saber se esses jovens pretendem ser professores, e quais as suas expectativas em relação à formação/profissão.

Em sua crítica ao modelo escolar, Benjamin (1993) acentua que a cultura do futuro, que é o objetivo da escola, tem que se calar ante o futuro da juventude que vai ao seu encontro. Portanto, há de deixar atuar essa juventude limitando-se a dar e fomentar-lhe a liberdade. Sendo essa uma escola de formação profissional, o futuro é presentificado nas expectativas e projeções, principalmente nesse momento de conclusão. Por outro lado, sendo essa uma formação de professores, a partir da narrativa dos jovens pode-se inferir que a liberdade lhe é dada e fomentada.

Uma importante tessela se configura, pois considerando tudo o que fora expresso pelos jovens a respeito de si e da formação, conhecer as pretensões desses jovens quanto ao exercício da profissão se impôs como uma pergunta a ser respondida. Quer o jovem ser professor?

Quadro 21 – Pretensão de atuar como professor

Fonte. SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020

Conforme indica o Quadro, dos 24 entrevistados, 62% afirmou que pretendem atuar, mas essa atuação é vista sob diferentes prismas desde o da profissão trampolim a trabalho temporário.

Como eu disse que quero ser professor, mas o que eu quero mesmo ser é atleta olímpico da Marinha. (MIKE, HV, 23/10/2018)

[...] principalmente com o que vem acontecendo esse ano eu estou repensando isso, por conta do cenário político. Enfim, eu quero e eu pretendo seguir, é muito gratificante. [...] pretendo ser até concluir a minha faculdade e talvez, ou eu abro um consultório ou eu faço uma pós de psicopedagoga para continuar na área da educação também, eu ainda estou me decidindo. (LUNA, HV, 25/11/2018)

Kate integra o conjunto dos 62% que afirmam que, ser professores é seu sonho de criança. Ela relata que pretende cursar Pedagogia e abrir uma escola especializada em atendimento a crianças com deficiência, ou seja, em suas projeções pretende a carreira docente, contudo em sua fala a profissão é mais uma vez idealizada e entendida como missão. *E eu acho que ser professor é a melhor coisa do mundo, porque de todas as profissões, depende... assim, não é querendo ser egoísta, mas todas dependem de nós. Porque formamos cidadãos de bem. (KATE, HV, 19/10/2018)*

Os 25% que estão em dúvida, veem a profissão numa perspectiva oportunista ao afirmarem que não tem expectativa de atuação, mas se surgir uma oportunidade como um caminho possível ao desemprego, aceitarão.

Para Joe, a dúvida é acompanhada da insegurança ao dimensionar a responsabilidade de ser professor comparando-a, no entanto, a tomar conta de crianças. *Não, porque eu não sei se eu conseguiria, é meio que tomar conta de crianças, e sim, porque saindo daqui eu posso ser pelo menos auxiliar de turma, que eu não vou ter aquela responsabilidade de um professor tem. Então sim e não ao mesmo tempo.* (JOE, HV, 22/10/2018)

Alan, que fez a formação para compensar o sacrifício da mãe para garantir a vaga, também se posiciona no grupo dos indecisos e relata uma experiência vivida no estágio como influência para pensar em exercer a profissão, apesar de nunca ter pensado em ser professor, mas fora sensibilizado por uma criança [...] *esse pensamento mudou quando eu estava no estágio e uma menina que tinha síndrome de Down, enquanto eu estava ajudando com as crianças na área da informática, ela ficou muito apegada a mim. [...] Isso mexeu muito comigo.* (ALAN, HV, 05/11/2018)

Apenas 13% dos entrevistados afirmam não querer exercer a profissão; desses destaca-se Joseph que atribui essa decisão ao preconceito de gênero que existe em relação à profissão.

No momento eu não penso nisso por conta do preconceito que a gente vê nas escolas, no quesito em questão dos pais; os pais tem muito preconceito com os professores homens por conta das crianças... eles têm medo de abuso, e muitas vezes, nas escolas particulares, por exemplo, não contratam por conta disso, porque é mais fácil perder um professor do que perder um aluno. Mas tem a escola pública, só que tem a questão do concurso, então eu tenho que ver se vou saber lidar com essa questão; se eu vou entrar para uma escola. (JOSEPH, HV, 05/11/2018)

A questão do preconceito levantada por Joseph é um dos dilemas da profissão docente em sua trajetória histórica marcada pela evasão do público masculino que, com a industrialização deixou de ser professor e foi em busca de outras funções com melhores salários e, desse modo a mulher foi convocada a assumir esse lugar entendido como um papel característico do feminino associado a um serviço de cuidado maternal.

Por mais que se tenha caminhado na direção da equidade entre os gêneros, os cuidados dedicados ao corpo da criança ainda estão associados a um trabalho realizado por mulheres. Nas creches e pré-escolas, as crianças ainda precisam de muitos cuidados relacionados ao corpo, tais como trocar fraldas, colocar para dormir, alimentar, dar banho, aconchegar, dar colo etc. E, muitas vezes, essas funções ainda se encontram separadas do que se entende por educar, assumindo

essa última a característica de instruir. Separa-se corpo e mente, razão e emoção, homem e mulher são separados, dicotomizados. (PENA, 2016, p. 124)

Se no século XX desprestígio e baixos salários afastaram os homens desse cenário, atualmente além desses, o preconceito quanto à atuação dos homens, principalmente na Educação Infantil, ou seja, com crianças de 0 a 5 anos tem se materializado em propostas de leis que tentam impedir que exerçam o seu ofício nessa modalidade, como a recente publicação de projetos de leis que determinam a exclusividade do sexo feminino nos procedimentos de cuidado íntimos com as crianças³⁵.

A divisão de tarefas por gênero marca a constituição da família e da escola ao longo dos séculos e perpetua uma concepção histórica que atribui: à mulher as funções associadas à maternidade – afeto, cuidado, educação-; e ao homem provisão e segurança.

Nesse cenário, ser professores de crianças é ser submetido a constrangimentos frequentes e situações desagradáveis, que envolvem suspeitas, desconfianças éticas e morais, e que desqualificam seu trabalho. Essas condutas preconceituosas são tão marcadas pelo gênero que levam ao não questionamento do trabalho das mulheres, como se essas fossem assexuadas.

Essa percepção foi apontada por Junior quando, no grupo focal, explicitou as suas condições familiares de troca de afeto que, na visão de seu avô não era coisa de macho, reproduzindo um pensamento social presente na família brasileira e que, reverbera no ambiente escolar. Isso evidencia as diferenciações de gênero que começam desde criança, com meninos e homens tidos como agressivos, durões, sem afetividade e, meninas e mulheres como passivas, amáveis e dóceis.

Além desse problema, outros jovens revelam ter a consciência de desafios e dilemas que caracterizam a profissão hoje.

HELENA – *[...]se a gente não conseguir abrir a escola, vai abrir um bar...*

STARK – *Faz sentido, (rss)*

SHELDON – *Eu falei que se eu não arrumar um emprego, eu vou ser Youtuber.*

³⁵ Projeto de Lei nº 620/19: confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. (Assembleia Legislativa do Ceará), deputado Vitor Valim.

Projeto de Lei nº 1174, de 2019: confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo), deputada Janaina Paschoal.

JUNIOR – *Ahh é. Já tem quem vai ser o caixa, a cantora, as dançarinas, as cozinheiras...*

HELENA – *a garçonete. Não. Mas assim, a profissão de professor no século XXI decaiu muito.*

STARK – *É. Está difícil.*

STACE – *Desvalorizada.*

CECÍLIA – *Sem Reconhecimento.*

HELENA – *A questão dos fãs de professor, não tem mais.*

STARK – *Não inspira mais.*

HELENA – *Eu fui chamada de maluca pela minha família por vir pra cá.*

STACE – *É. Eu também.*

HELENA – *A minha mãe mesmo, ela quer muito, muito, muito que eu curse Direito. Que eu vá pra área da justiça. [...] Ela fala – Ah, essa área está desvalorizada. [...] Vai trabalhar no judiciário e você nunca vai ficar sem dinheiro. [...] infelizmente essa profissão tem sido muito desvalorizada.*

STACE – *Então eu vou vender miçanga na praia, rsss*

HELENA – *Então, no século XXI, você dizer que **quer ser professor, é sinônimo de negar sanidade**, pelo menos para as pessoas que acham que é insanidade, como a minha família e tantos outros.*

JUNIOR – *A minha família, quando eu falei que queria ser professor, me chamou de maluco. [...] Eu queria ser professor. Professor de história.*

(GF/28/11/2018)

As condições de atuação do professor são vistas pelos jovens com pesar. Todavia, ao reelaborarem suas projeções a partir de uma perspectiva de que não vão conseguir uma oportunidade de trabalho na área, as estratégias elaboradas apontam para o descrédito da formação: abrir um bar, vender miçanga na praia ou ser youtuber. Inseridos em uma sociedade do consumo, os jovens recorrem a ocupações que, também desvalorizadas em termos de construção de conhecimento, são acionadas pela expectativa de enriquecimento e reconhecimento, além da satisfação pessoal.

O desinteresse dos jovens pela profissão docente foi abordado por Gatti e Barreto (2009), em pesquisa sobre os professores do Brasil e explicam que:

Salários pouco atraentes, [...], e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 256).

Esta tese confirma essa afirmativa quando, apesar de a maioria informar que pretende ou pode vir a exercer a profissão docente, ao descrever esse processo a intenção é a de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Ou seja, embora esteja concluindo a formação para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e suas modalidades, o interesse de atuação é em uma perspectiva de futuro, conforme falaram Junior e Sheldon [...] *eu não pretendia, mas conforme eu fui gostando, pretendo ser professor, mas professor de Ensino Médio ou até mesmo de faculdade aplicando a matéria de História.* (SHELDON, HV, 23/11/2018)

Essa perspectiva, no entanto, pode estar relacionada ao que descreveu Joe, de que os jovens, ao concluírem a formação, não se sentem preparados para atuar com as crianças e jovens e desse modo prorrogam a possibilidade de atuação para o Ensino Superior.

Essa é uma das tesselas centrais do mosaico.

6.4

No Ensino Médio tem mais cobranças dos pais, se você vai trabalhar para ajudar, ou não você fazer algum curso no tempo em que está “à toa” em casa. Projeções para o ano seguinte

Com a perspectiva de fechamento de um ciclo, o Ensino Médio marca um momento transitório na vida dos jovens e essa concepção pode ser identificada na fala de Sheldon ao se descrever como um jovem concluinte do Ensino Médio que, desde o segundo ano, já pensava e se preparava para esse momento.

[...] nos preparar e começar a pensar o que fazer quando sair da escola, mais preocupações, o que irá fazer? Se você vai trabalhar ou se alguém vai poder te ajudar pagar a faculdade ou até um curso, então, os desafios que aparecem no Ensino Médio são bem mais do que no fundamental.[...] No Ensino Médio tem mais cobranças dos pais, se você vai trabalhar para ajudar, ou não você fazer algum curso no tempo em que está “a toa” em casa. São mais desafios. (SHELDON, HV, 23/11/2018).

Trabalho, faculdade, curso: desafios. A conclusão do Ensino Médio aparece na fala de Sheldon como um tempo de desafios, tempo de escolhas, reduzindo-o a uma etapa que não tem fim em si mesma, colocando o jovem em posição de vir a ser, de quem precisa definir seus projetos de futuro ou sucumbir aos projetos definidos pela família.

A relação dos jovens das classes populares com a escola e o trabalho é marcada por fatores que definem as suas condições de sobrevivência (DAYRELL, 2012), pois trabalhar é a condição para contribuir com a família que, no caso do jovem normalista já o manteve financeiramente e garantiu seu tempo de estudo em horário integral. Não ficar “à toa” é outra condição em face da exposição à violência. Estar ocupado – trabalhando ou estudando – além de contribuir para a autonomia afasta esse jovem da possibilidade das influências, na concepção dos pais.

Contudo, os jovens sujeitos dessa pesquisa, embora moradores da Baixada Fluminense e tenham informado, em sua maioria, renda familiar de 2 salários mínimos e composição familiar de 4 a 5 pessoas (pai, mãe e irmãos), parecem gozar de uma condição diferenciada dos demais jovens de sua região, pois o trabalho parece não estar vinculado à questão da sobrevivência.

Junior, no questionário informou que a renda é de dois salários mínimos para uma família composta por 4 pessoas e ao colocar em questão o conflito entre seus desejos e expectativas e os projetos apresentados pelos pais: ele quer ser professor de história e modelo e seus pais definiram que ele fará Odontologia ou Pedagogia, chama a atenção pelo fato de que Odontologia é um curso de alto custo, em horário integral.

JUNIOR- *Ano que vem eu vou trabalhar na área da moda, só que meu pai e minha mãe já tem planos pra eu fazer Odontologia e eu vou fazer a faculdade de Odontologia, apesar de não ser o que eu gosto[...]. Porque eu não quero fazer Pedagogia, sabe por quê? Porque eu não vou trabalhar no que não gosto, eu não quero ser pedagogo, eu quero ser professor de matéria específica, eu queria ser professor de História. Eu quero fazer o que eu gosto, eu queria fazer História, sendo que eu não quero esperar o ano que vem e ficar tentando o vestibular e se eu não passar, eu vou perder mais um ano. Se eu começar esse ano, eu termino mais cedo.*

[...]

STACE – *Ele vai ser um modelo-dentista*

JUNIOR – *E enquanto eu serei modelo, vou fazer história.*

HELENA – *E.. dentista nas horas vagas*

STARK – *E o trabalho?*

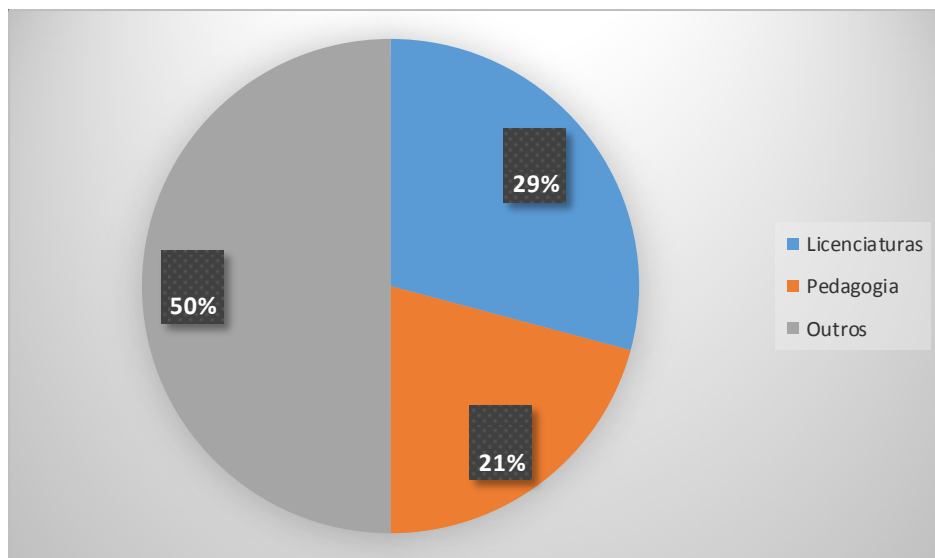
JUNIOR – *Meu pai vai me bancar. Ele já falou que vai porque odontologia é horário integral, então **eu vou ficar o dia todo na escola e meu pai vai ter que me sustentar de qualquer jeito.*** (GF, 28/11/2018)

Embora tenha afirmado querer ser professor, o desejo de Junior é postergado mediante à proposta dos pais que o coloca numa condição de moratória definindo que, ao concluir o Ensino Médio, irá para a universidade para cursar Odontologia, portanto sem precisar ingressar no mercado de trabalho.

Ao explicitar seus desejos de fazer o que gosta, Junior expressa o conflito em um discurso autoexplicativo que parece ecoar outras vozes: *Eu queria fazer história, sendo que eu não quero esperar o ano que vem e ficar tentando o vestibular e se eu não passar, eu vou perder mais um ano. Se eu começar esse ano, termino mais cedo.*

Eu quero/eu queria. Uma das possíveis interpretações do conflito pode ser encontrada no emprego do verbo querer no discurso que marca a contradição, ao mesmo tempo em que afirma “eu quero”, retrocede “eu queria”, ou seja, deixou de querer. A justificativa dessa mudança pode ser interpretada na sequência quando parece que cursar História estava condicionado à aprovação em uma universidade pública e a possível reprodução da fala dos pais: eu não perder mais um ano, se eu começar esse ano, eu termino mais cedo.

O ingresso na universidade é a pretensão de todos os entrevistados divididos entre a continuidade da carreira docente e o ingresso em outras áreas como podemos verificar no quadro 22.

Quadro 22- Pretensão do curso superior

Fonte. SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020

Dos 50% que pretendem ingressar na universidade em outras áreas, 12,5% pretendem cursar Psicologia e, nesse conjunto, essa é a escolha de um dos homens entrevistados. Tendo em vista a incidência dos estudos e pesquisas sobre o conteúdo curricular da formação de professores, essa escolha pode ser em decorrência de ser essa uma das disciplinas específicas da formação além de atravessar outras. - *Eu me encantei pela Psicologia aqui no Curso Normal*, afirmou Lys.

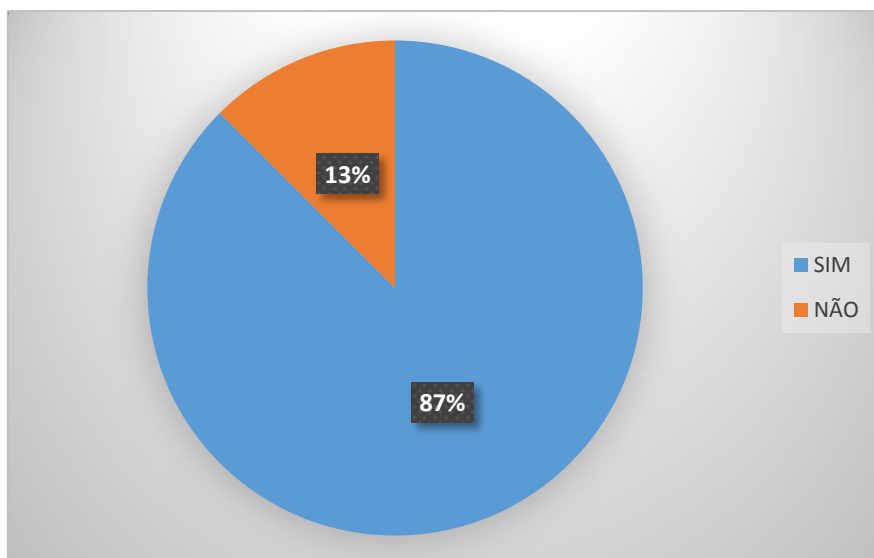
Cursar Pedagogia é opção, repercutindo o historicamente estabelecido, majoritariamente feminina. Dos homens, apenas Jimmy disse que pretender fazer Pedagogia e se especializar na área, porém, Psicologia também está em seu interesse de curso.

[...] eu quero fazer Pedagogia, vou torcer para passar no ENEM. Quero fazer pedagogia e me especializar bastante. Também quero fazer Psicologia e outras coisas à parte, gosto muito de cozinhar e de assistir vídeos de animais. Se eu não fosse fazer Pedagogia, eu tentaria Gastronomia ou Veterinária, mas eu largo tudo pela Pedagogia. (JIMMY, HV, 05/11/2018)

Por outro lado, do universo de 11 homens entrevistados, 36,3% pretende fazer licenciatura, e 50% desse percentual quer fazer licenciatura em história, ou seja, a carreira docente está nas projeções de trabalho dos homens.

O trabalho faz juventude. O ingresso no mercado de trabalho é, na fala dos jovens, paralelo às preocupações com a continuidade dos estudos.

Quadro 23 – Projeções para ingresso no mercado de trabalho



Fonte. SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020

*Eu pretendo passar para faculdade pelo Enem e, **caso eu não** consiga, pretendo fazer também prova para alguma outra faculdade como a UERJ. Começar a trabalhar, caso eu consiga, para pagar a Faculdade, caso eu não consiga passar numa faculdade pública. (SHELDON, HV, 23/11/2018)*

Incertezas e insegurança caracterizam o modo como os jovens veem o momento de conclusão desse ciclo. A indefinição do que vem a seguir se expressa na maior parte das falas com o uso da partícula “Se” que imprime as marcas do que é condicional, inconcluso.

May integra o grupo minoritário dos 13% entrevistados que pretendem só estudar e o “se” empregado se refere à universidade que pretende cursar a faculdade de educação física.

*Eu quero me dedicar aos estudos porque, provavelmente, **se tudo der certo**, já estou quase com um pezinho na Uerj, e o curso é integral. Meus pais têm condições de me manter, então não tem porque me desgastar tanto em relação à faculdade e trabalho. (MAY, HV, 29/10/2018)*

Embora tenha projeções de cursar a faculdade, Karl pretende também investir em cursos e na carreira musical.

Para o ano que vem eu não pretendo a começar dar aula na Educação Infantil. Quero me concentrar nos estudos e no curso de Teatro. Eu estou planejando passar na faculdade, começar a faculdade de Letras e curso de Teatro, além de um projeto que estou montando de montar uma banda e gravar CD e tal... para lançar ano que vem ou no próximo. (KARL, HV, 05/11/2018)

Stace, por outro lado, coloca o emprego como prioridade. *Vou procurar em algumas escolas na minha rua mesmo, [...]. Vou pedir um emprego e vou falar: "Pelo amor de Deus, me dá um emprego". [...]. Quero ter minha grana, quero ajudar meus pais. Quero construir minha vida com o meu namorado, porque nós pretendemos casar.* De igual modo, Lys pretende trabalhar como professora de Educação Infantil e fazer faculdade de Pedagogia. Além de projetar cursar pós graduação e outra graduação - Psicologia.

Em mais de um dos relatos das histórias de vida, os jovens falam de uma concepção de trabalho dos sonhos, de trabalhar no que gostam e os entraves no acesso em decorrência das condições pessoais e familiares. Dessas narrativas destaca-se a de Rogers.

Eu tenho três planos: 1º - [...] estudar: logo que terminar aqui, se for possível ingressar a faculdade; Trabalhar: entrar no mercado de trabalho; ficar aqui no Brasil e ter uma vida comum. 2º - eu vou ter que me alistar e caso eu fique no Exército, eu pretendo ficar o máximo que puder e, 3º - dependendo do que a vida me proporcionar e as circunstâncias que ela me oferecer, eu pretendo ser maestro [...] Eu gosto de música clássica e não me vejo em outra profissão que não esteja ligada à música. Não pretendo ficar no Brasil para sempre, eu vou embora porque algo me diz que o Brasil não vai dar certo, é um ato de desespero, mas... Além disso, o Brasil não é um país para quem quer ser maestro, infelizmente. A cultura, em geral, não tem espaço. Eu sou criticado porque gosto de música e filosofia, imagine se eu for maestro e, se der, eu também vou compor. (ROGERS, HV, 23/10/2018)

Durante a exposição de seus sonhos e projetos, Rogers fala com entusiasmo, gesticula e faz expressões faciais, porém, em seguida, se autocorrige, adota uma postura introspectiva e prossegue como se não houvera dito nada anteriormente.

[...] minha mãe estava e, também é do meu interesse, vindo para me vincular ao programa jovem aprendiz que é uma oportunidade para trabalhar meio período e receber um salário integral mínimo e, na outra metade do dia, eu tenho que ver porque tem o alistamento e isso pode atrapalhar. Ou eu vou fazer a faculdade pagando, ou então vou ficar livre, estudando. Eu estava pensando em Gestão de RH, Administração ou coisas do ramo empresarial, que é para eu entrar logo no mercado de trabalho, começar a trabalhar e ser independente. (ROGERS, HV, 23/11/2018)

No grupo focal, Rogers se diferenciava do grupo por sua postura mais reservada. Mas, anteriormente, em seu relato de vida, destacou a vida nômade e a dificuldade de fazer amigos, caracterizada pela falta de moradia da família que, a procura de aluguéis que pudesse pagar, mudava-se com frequência. Atualmente a família adquiriu uma moradia e apesar de estar localizada no mesmo município em que se situa a escola, o trajeto entre elas dura, em média, 6 horas diárias entre a ida e a volta.

Diante das condições de vida e da necessidade de um trabalho, é a família quem critica Rogers por seu gosto musical e literário – gosta de música clássica e lê Friedrich Nietzsche, Arthur Schopenhauer, Immanuel Kant e Charles Bukowski e, apesar de sonhar em cursar graduação em música e filosofia ele conclui que, *sou obrigado a deixar isso em segundo plano, porque a sociedade em que a gente vive não permite que as pessoas que gostam de música clássica e de filosofia vivam disso, tem que viver para isso então..., mas eu pretendo, talvez na segunda metade da minha vida, já com um poder financeiro, viver disso, quer dizer viver para isso e não disso.*

Essa fala reflete uma relação que opõe sonho e realidade. Realidade de muitos jovens que, em face das condições a que são submetidos se veem obrigados a renunciar aos seus projetos e sonhos na busca pela sobrevivência, contribuindo no sustento da família, além de superar uma percepção da música e da literatura como perda de tempo.

A escuta dos jovens traz questões que se aproximam daquelas apontadas por Simões (2007) na pesquisa desenvolvida com jovens concluintes do Ensino Médio do Colégio Estadual Prof. Horácio Macedo e que participaram dos Cursos Técnicos do Cefet-RJ do Ensino Técnico em que foi constatado

Para além de motivos econômicos, o Ensino Técnico aparece como uma estratégia fundamental para os jovens de aproveitar o conhecimento adquirido na escola para potencializar seu projeto de vida, através da inserção no mundo do trabalho de forma mais favorável. (p. 77)

De igual modo, os jovens entrevistados percebem a formação de professores em nível Médio na modalidade Normal como uma formação profissional que oferece uma condição diferenciada e que potencializa sua trajetória escolar e no trabalho.

Em suma, ao falar de si, de sua formação e de suas projeções as percepções dos jovens são marcadas por ambiguidades, ou seja, afirmam e nega convicções e impressões simultaneamente (BAKHTIN, 1993) e remetem ao que fora assinalado por Sposito (2008) quando apresenta duas ideias para a reflexão decorrentes de um inventário de problemas derivados das ambigüidades contidas na idéia de formação destinadas a jovens.

Porque há múltiplos sentidos na idéia de formação. De um lado, sabemos que os jovens são seres, ainda, em processos de desenvolvimento facilmente aderentes a processos formativos de natureza diversa. De outro, sabemos que o caráter de ser inacabado é próprio do humano; todos precisam, em todos os momentos da vida, de ampliação de horizontes da formação pessoal, sobretudo em sociedades cuja velocidade da mudança é intensa. Formar-se é, assim, também uma meta dos jovens, e a escolaridade é uma das respostas possíveis. (p. 98)

Inseridos em uma sociedade em mudança, conectada e que a cada dia avança tecnologicamente, as percepções desses jovens sobre si mesmos e sobre a formação que concluem incidem sobre as expectativas de continuidade aos estudos, emancipação financeira, possibilidade de auxiliar financeiramente à família, de casar.

7 Conclusões

É a hora de concluir. Fechar um ciclo. Nesse momento me assemelho aos jovens que foram sujeitos dessa pesquisa e que também estavam fechando um ciclo. Fechar um ciclo significa estar aberto ao novo, a recomeços e talvez começos. Esse processo ora causa entusiasmo, ora ansiedade e expectativas quanto ao que está por vir, mas é nessa hora que o pensamento benjaminiano me atravessa e me impulsiona a direcionar meus esforços para o tempo em que vivo, que não é presente, não é passado e nem futuro, mas um cruzamento deles e nessa perspectiva faz-se necessário voltar à imagem que as tesselas ofereceram e contemplar o mosaico que se formou.

O mosaico é oferecido na perspectiva de uma conclusão necessária para o momento, mas, tudo o que foi ouvido, pensado e escrito neste trabalho não se restringe ao lugar de visão que orientou a produção desta tese e, portanto, pode ser observado numa perspectiva constelar, em que o exposto pode ser visto de múltiplos ângulos possíveis oferecendo, portanto, múltiplas constelações.

Como professora que atua com jovens na modalidade pesquisada, esse exercício de pesquisa foi mobilizador de minhas convicções e certezas para um olhar que potencializa o jovem a partir de si mesmo, reconhecendo nele um sujeito que carrega uma história que o constitui, mas que ao estar comigo e com tantos outros professores, profissionais e amigos ou colegas de classe são afetados pela minha presença de modo a ressignificar suas crenças e convicções.

Falar da condição juvenil é falar de uma experiência humana e, portanto, um complexo emaranhado de aspectos políticos, sociais, religiosos, sociológicos, psicológicos, culturais e históricos. Em coerência com Dayrell (2003), tomar os jovens como sujeitos não se reduziu a uma opção teórico-metodológica de pesquisa, mas diz respeito a uma postura metodológica e ética, que afeta também meu cotidiano como educadora dentro e fora do espaço escolar redirecionando o minha relação com esses jovens.

É a partir de Benjamin que ao concluir esse mosaico pode-se entender que os jovens normalistas revelam, entre outras, uma relação profissão-sonho com a profissão docente, sonho de criança, sonho que é resultado das primeiras experiências vivenciadas com aquele que, em seu primeiro momento fora da

segurança familiar, foi o que fez da escola um lugar seguro. Sonho que, apesar de ter se passado aproximadamente doze anos de sua vida no interior da instituição, parece entorpecer e embaçar a visão dos embates e dilemas que marcam a profissão docente.

Além de profissão, o passado aparece como uma imagem, imóvel, inalterada em que o sentimento de profissão-missão que, portanto, não exige formação e remuneração adequada é evocada com entoação romanceada, possivelmente elaborada num enunciado com vistas a impressionar o interlocutor-pesquisador.

É preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela, convoca Benjamin (1987a).

Por outro lado, embora os jovens pareçam não ter consciência de seu papel nesse processo, ao falarem de si mesmos se reportam à formação que ora concluem como uma formação em que a aceitação das diferenças, as responsabilidades exigidas e a consciência da desvalorização do professor lampejam como caminhos para a tomada de consciência de que eles estão prestes a ocupar esse lugar e é necessário apoderar-se dele e ressignificá-lo.

Desse modo, a decisão de tomar como objeto de pesquisa a narrativa de jovens entre 16 e 20 anos que estão na condição de concluintes do Ensino Médio coloca a linguagem que é própria dos seres humanos no centro da pesquisa e aborda na condição de sujeitos sociais, homens e mulheres, pessoas em desenvolvimento, seres expressivos e falantes que imprimem em seus discursos as marcas do lugar que ocupam.

Mas quem são esses jovens e como percebem a sua condição juvenil? Eles são jovens com idade entre 16 e 20 anos, em sua maioria, religiosos, filhos de trabalhadores que formam famílias biparentais residentes na Baixada Fluminense, uma região marcada por vulnerabilidade que se materializa nas condições de acesso à cultura, à escola, ao trabalho e que, em uma resistência cega a essas condições, investem seu tempo e vigor em uma formação profissional que não pretendem exercer.

O acesso, no entanto, foi um processo que assumiu diferentes facetas, pois apesar de a maioria inicialmente afirmar que escolheu a formação, ao descrever o percurso, revela que fora induzido a ela: i) seja pelo fracasso na tentativa de aprovação na admissão ou permanência em uma escola das escolas técnicas federais ou estadual; ii) seja por influência das famílias, que veem na formação

ou nessa escola uma oportunidade de um futuro promissor; iii) seja pela mecanização da matrícula via mídia digital; iv) em virtude de uma visão idealizada da profissão.

Apesar de ingressarem de forma enviesada, os jovens vão construindo estratégias e mecanismos para se adaptar ao curso e nesse percurso as amizades e a formação de grupos com seus pares os levam a assumir um olhar de pertencimento para a formação, sem contudo optarem pela profissão.

Uma importante discussão que marca os estudos da juventude é aquela que interroga: ser jovem é ser estudante? Uma possível resposta pode ser interpretada no percentual de jovens que não trabalham e nem estudam abordado no capítulo 3, bem como em outros dados disponíveis que informam o quantitativo de jovens que só trabalham e não estudam. Contudo, os jovens entrevistados nesta pesquisa podem ser considerados como aqueles que gozam de uma moratória social, tendo em vista ser este curso realizado em tempo integral e demandar dedicação exclusiva, ou seja, os pais garantem a eles as condições para essa formação bem como para os projetos de continuidade da formação

Mas e para os jovens, ser jovem é ser aluno? Em suas próprias definições do que é ser jovem e ser jovem no Curso Normal, colocam essas percepções em oposição: i) ser jovem é ser livre, ser aluno é ser preso; ii) ser jovem é não ter responsabilidades, ser aluno é ter muitas responsabilidades. Mas o que fazem quando estão fora da escola e o que fazem quando estão fora da sala de aula parece ter similaridades quando beber, fumar, fazer sexo aparecem como características do ser jovem em casa e na escola. Além disso, em ambos espaços esse é um comportamento associado a fazer “coisas erradas”.

Em sua vida cotidiana, quando não estão na escola, esses jovens cuidam de si, saem com amigos para curtir, comer, beber, dançar. Eles dormem, cantam, cuidam dos irmãos, da avó, gostam de cozinhar, leem livros, assistem séries e novelas, treinam lutas, jogam futebol e vídeo-games, além de jogos virtuais.

Contudo, ao olharem a si mesmos percebem sua condição juvenil afetada pelos processos de aprendizagem construídos nas interações no interior da instituição, seja nas interações professor-aluno ou nas interações aluno-aluno, aluno-instituição. Tal percepção os leva a concluir que ser jovem no Curso Normal é ser um jovem diferente que possui um olhar diferenciado que acolhe e respeita o outro na sua diferença, portanto o singulariza. É percebido pelos jovens

ainda que, cursar a modalidade Normal os leva a desenvolver um senso de responsabilidade e comprometimento com a demanda de atividades de modo que vão amadurecendo. Portanto, a escola faz juventude. O Ensino Médio na modalidade Normal faz juventude.

Silêncios, pedidos de pausa, lágrimas, risos foram manifestações que permearam tanto os momentos de relato das histórias de vida quanto o grupo focal. O exercício da narrativa foi mobilizador e nos encontros para a escuta dos relatos de vida, ao iniciar sua fala a maioria dos jovens afirmava: eu não me lembro de muita coisa, não aconteceu nada de especial na minha infância ou eu não tenho nada de bom para contar. Porém, depois da fala inicial, os relatos entrecruzavam presente, passado e futuro e ora explicavam os fatos a fim de se fazerem entender, ou ao narrarem atribuíam novos sentidos às experiências vividas.

Para Benjamin,

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se dar conselhos parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nos mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). (BENJAMIN, 1987a, p.200-201)

O exercício de voltar a si mesmo, ir na linguagem ao encontro do outro, resgatar o passado e presentificando-o, ressignificá-lo com vistas a escapar de um futuro determinista nos limites da juventude provocou reflexão sobre os significados da formação em sua constituição enquanto sujeitos. O ano seguinte, um futuro repleto de insegurança e desconfiança que se expressa em um monossílabo “se” encerra a força desses pensamentos.

Relatar suas experiências foi disparador para uma tomada de consciência. Ao concluir os relatos de história de vida era perguntado aos jovens se havia mais alguma coisa que gostariam de falar e, nesse momento eles assumiam o lugar do adulto, daquele que tem a experiência e passam a dar conselhos:

Conselho 1 - *Eu acho que eu já falei tudo que eu considero importante, mas resumindo, deixo uma mensagem para caso um jovem ouça isso: aproveite a vida, pense bem em alguns momentos, em todos não, porque tem momentos que você tem que ir e fazer, porque às vezes pensamos e não fazemos. E que tenha*

muita paixão pela vida, amor pelas pessoas e respeito às diferenças que, isso, resumindo, é o meu 2018. Minha retrospectiva, eu vejo como uma retrospectiva. Essa é a mensagem que eu deixo, e é o que eu tenho aprendido/tentado fazer, às vezes, eu não consigo totalmente. (STACE, HV, 19/10/2018)

Conselho 2 - *Eu me sinto feliz em questão de religiosidade, de vivências, eu me sinto completo porque eu acredito em algo e eu estou conseguindo sair daqui com isso intacto e mesmo que eu tenha alguns vacilos eu acho que através de mim algumas pessoas aqui encontraram um caminho bom e por isso eu estou saindo daqui muito feliz, eu me sinto realizado, por eu já ser um homem. Quando eu entrei aqui eu nem tinha barba e agora eu tenho. Eu me sinto realizado e vai ficar melhor quando eu estiver com o diploma da minha faculdade.* (JUNIOR, HV, 31/10/2018)

Conselho 3 – *[...] a única coisa que eu tenho para dizer para os jovens da minha idade é para ter maturidade e responsabilidade, acima de tudo respeitar os mais velhos e os seus pais. Dê valor aos seus pais e aos seus professores que eles vão te ajudar muito no futuro, pelas dicas que te dão, e porque seus pais são seus verdadeiros amigos e nunca te abandonam.*

Conselho 4 - *Que a profissão de professor é prazerosa, apesar do salário, ou outra coisa, lute por aquilo que você ama.*

Os jovens lembram da sua relação com essa escola que é compreendida como uma escola que oferece um ensino de qualidade, resultado de uma equipe composta por professores qualificados, uma infraestrutura adequada e uma proposta que amplia o repertório de conhecimento dos alunos de modo que ultrapassa os conteúdos escolares.

Os percursos e estratégias empreendidos pelos jovens em seus modos de vivenciar sua condição juvenil apontam para diferentes processos em que a escola assume a condição de ambiente de sociabilidade de referência para construção de identidades múltiplas e aspirações influenciadas por jogos e negociações em que na busca por formas de experimentar a juventude vivenciam experiências que os constituem enquanto sujeitos sociais.

A escuta dos jovens oportunizou conhecer as condições com que experimentam esse momento de suas histórias e reafirma a impossibilidade de homogeneizar a juventude como um conceito único e abstrato, portanto, existem

juventudes múltiplas, diversas e com diferentes significados produzidos sobre a sua condição, portanto, não há um jovem normalista, mas jovens normalistas.

Para finalizar, a escuta dos jovens normalistas, ou seja, jovens professores em formação trouxe uma multiplicidade de questões que apontam para a necessidade de outros estudos e pesquisas que se disponham a escutá-los na abordagem de outros temas por eles sinalizados, mas extrapolavam os limites desse trabalho, entre eles o movimento de ocupação³⁶ de 2016 que ainda tem repercussões no cotidiano da instituição, além de outros como: o efeito escola, a importância das refeições, os laboratórios de química, informática, os estudos da Psicologia para a formação pessoal e profissional, a brinquedoteca e o lugar da brincadeira na formação, as interações professor-aluno, o grêmio estudantil como espaço de diálogo com a gestão da escola, os usos do pátio da escola e a quadra de esportes.

³⁶ Sobre o tema da ocupação, ver PINHEIRO, D. Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016: motivações e cotidiano. In. Iluminuras, Porto Alegre, v.18, nº.44,2017. p. 265-283

8

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, R. et al. **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.

_____. (Org). **Estação juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília: SNJ, 2014.

_____.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. In: Humberto Dantas. (Org.). **Caderno Adenauer XVI - Juventude Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2015. v. 1, p. 13-25. Disponível em <http://bibjuventude.ibict.br/jspui/handle/192/203>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. CASTRO, M. G. (coord.). **Juventude, Juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.

_____. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco, 2002.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação: ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2007, pp. 11-25.

ANDRADE, C.D. **Sentimento do Mundo**. São Paulo: Cia das letras, 2012.

ANDRADE, M.; AMORIM, V.. Grupo focal: a pesquisa como foco na interação dos sujeitos. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. **Metodologias e Técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

ALVES, N. N. L. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, 2006. Trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 12 jul. 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J et.al.. **Os sentidos de ser professor**. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.61-73, 2004. Disponível em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1986>. Acesso em 08 ago.2019

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasset. São Paulo: Martin Claret, 2000.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N). **A palavra na vida e na poesia. In: Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João, 2011.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, S. “O que você está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In. KRAMER, S. (Org). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p.24-35.

BARRETO, A. **Cartografia política: as faces e fases da política na Baixada Fluminense. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–PPGAS/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2006.

BENJAMIN, W. **O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov**. In: **Obras escolhidas I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.

_____. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In. Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: 2011. p. 49-73

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002. pp. 21-26

_____. **La metafísica de la juventud**. 1ªed. Barcelona: Paidós, 1993. (tradução – Delcio Junkes e Fabio Schmitz Meyer).

_____. La posición religiosa de la nueva juventud. In: __. **La metafísica de la juventud**. 1ªed. Barcelona: Paidós, 1993. (tradução – Delcio Junkes e Fabio Schmitz Meyer).

_____. La belle durmiente. In. **La metafísica de la juventud**. 1ªed. Barcelona: Paidós, 1993. (tradução – Delcio Junkes e Fabio Schmitz Meyer).

_____. Experiencia. In. La posición religiosa de la nueva juventud. In: __. **La metafísica de la juventud**. 1ªed. Barcelona: Paidós, 1993. (tradução – Delcio Junkes e Fabio Schmitz Meyer).

_____. Experiência e pobreza. In. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 1987a. p. 114-119

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 1987a. p. 197-221

_____. Sobre o conceito da História. In. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 1987a. p.222-232

_____. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo, Brasiliense, 1987b.

_____. **Documentos de cultura. documentos de barbárie**: escritos escolhidos I. Seleção e apresentação Willi Bolle ; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa ... I et al.1. - São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. A vida dos estudantes. In: **Documentos de cultura. documentos de barbárie**: escritos escolhidos I. Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa et. al.1. - São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. Experiência e pobreza. In: **Documentos de cultura. documentos de barbárie**: escritos escolhidos I. Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa et. al.1. - São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. [Coleção Elogio da Filosofia; coordenação de Marilena Chauí]

BOCK, W. Berlim de Walter Benjamin às vésperas da Primeira Guerra Mundial: Sobre a construção da Infância e Juventude. **Trivium**: Estudos Interdisciplinares,

Ano VII, Ed.2-2015, p.163-187. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2015v2p.163> Acesso em: 05 nov. 2019.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Cia das letras, 1979, 1983.

BOURDIEU, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questão de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

_____. DECRETO Nº 8.752/2016. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm Acesso em: 22 de jul. 2018

_____. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-00203072015-pdf/file> Acesso em: 22 de jul. 2018

_____. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 de jul. 2018

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2013. Acesso em: 22 jul. 2018

_____. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. **Emenda Constitucional N° 59/ 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

_____. **Lei nº 010172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 22 jul. 2018

_____. **Resolução CEB N° 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 10 fev. de 2018.

_____. **Lei n. 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p.27.833-27.841.

_____. **Lei nº 8.069. 1990.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 10 fev. de 2018.

_____. **Lei n. 5.692/71,** de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.

_____. **Lei n. 5.540/68,** de 28 de novembro de 1968. Brasília, Diário Oficial, n. 231, de 29/11/1968.

_____. **Decreto-lei n. 8.530,** de 2 de janeiro de 1946 (Disponível no “site” www.soleis.adv.br).

BRASIL-MEC-CFE. **“Parecer n. 853/71”,** de 12/11/71. Documenta, n. 132, novembro de 1971a, p. 166-190.

_____. **“Resolução n. 8/71”,** de 1º/12/71. Documenta, n. 133, dezembro de 1971b, p. 399-402.

_____. (1972a), **“Parecer n. 45/72”,** de 12/01/72. Documenta, n. 134, janeiro de 1972, p. 107-125.

_____. (1972b), **“Resolução n. 2/72”,** de 27/01/72. Documenta, n. 134, janeiro de 1972, p. 125-155.

_____. (1972c), “**Parecer n. 349/72**”. Documenta, n. 137, abril de 1972, p. 155-173.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas ZUBEN, N. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
CAMARANO, A. A. (org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

_____. et.al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década** nº21, CIDPA, Valparaíso, diciembre 2004, pp. 11-50. In. <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CANDAU, V.M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, Jul/Dez 2011, pp.240-255 Acesso em: 20 fev. 2019.

CARRANO, P. **Um "novo" Ensino Médio é imposto aos jovens no Brasil**. Disponível em. <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, UERJ, set./dez. 2011, v. 12, n. 26, p.07-22. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 20 set. 2017

_____. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011. p. 34-49

_____. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Movimento. Revista da faculdade de Educação da UFF, n.1, DP&A, 2000.

CASAL, J. Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo xxi: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. In. **REIS** (Revista Española de Investigaciones Sociológicas). Espanha, V.75, 1996. Disponível em <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas&numero=75> Acesso em: 20 de fev. 2019.

_____. Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta. **Política y Sociedad**, Barcelona, n.1, p.97-104, 1988.

CASSAB, M. A. T.; REIS, J. R. dos; ROSA, L. B. P. da. A juventude como categoria teórica: levantamento de sua configuração na literatura sociológica

brasileira (1950-2000). **PRINCIPIA: Caminhos da Iniciação Científica – Vol. 01.** Juiz de Fora, UFJF, 2010.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo, Cortez, 1994.

CENAFOR. **A formação de professores.** Bimestre, Ano I, n. 1, p. 25-27, 1986.

CORROCHANO, M.C.; FREITAS, M.V. Trabalho de condição juvenil: permanência, mudanças, desafios. In. NOVAES, R.; VENTURI, G.; RIBEIRO, E.; PINHEIRO, D. (Orgs.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças.** Rio de Janeiro, Unirio, 2016. p. 155-172

COTA, T. C. M. A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de professores de creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007 Caxambu. Trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: ANPED. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2008

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.455-469. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300004>

DAL FORNO, R. L. traduzir o mundo vivido: a metafísica da linguagem de Walter Benjamin. Dissertação de mestrado. PUCRS. 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10923/3448>. Acesso em 10 Jul.2019.

DAYRELL, J. (Org). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, J.T; CARRANO, P. MAIA, C.L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

_____. A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. Relatório de pesquisa. Brasília: UNICEF/MEC. 2012. Mimeo.

_____. MOREIRA, MIC; STENGEL, M. (Org.) **Juventude contemporânea: um mosaico de possibilidade.** Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011a.

_____. PAULA, S.G. Juvenil e formação de professores: diálogo possível? **Form. Doc.:** Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 33-53, jan./jul. 2011b. Disponível em

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.brARTIGOS> Acesso em: 10 set. 2019

_____. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007a 1105. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul.2016

_____. O jovem como sujeito social. In. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007b. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2018

_____. O jovem como sujeito social. In. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____; GOMES, N. L. A. Juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, M.; GOMES, N. L.; DAYRELL, J. (Orgs.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. Belo Horizonte, DCP/Fafich/UFMG, p. 89-113, 2002.

_____. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DIAS, P. L. V. Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas. **Dissertação de Mestrado**. UNIJUÍ: Ijuí, RS, 2014

ENNE, A.L.S. **Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações**. C. **Legenda**. UFF, RJ. 2004. http://periodicos.uff.br/ciberlegenda_teste/article/view/26075/15322. Acesso em: 01 mar.2019

ERIKSON, E.H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FILHO, L. B. M. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação – organização: Ruy Lourenço Filho**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

FILHO, L. **A formação do professor primário**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan./mar. 1955.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água, 1993.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin**. Campinas, Perspectiva, 1994.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E.S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, Unesco, 2009, 294 p.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades** [online]. 2017, vol.14 [citado 2020-01-15], pp. 9-17. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822017000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 Out.2018

GROPPO, L. A. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HALL, S.; JEFFERSON, T. (Org.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, 1982.

JAREK, M. A questão da vida nos primeiros escritos de Walter Benjamin. **Outramargem: Revista de filosofia**, Belo Horizonte, n.8, 2018. 214-232. Disponível em <https://revistaoutramargem.files.wordpress.com/2018/12/15-N8-A-QUEST%C3%83O-DA-VIDA-NOS-PRIMEIROS-ESCRITOS-DE-WALTER-BENJAMIN.pdf> Acesso em: 05 Out.2019

_____. A constelação vida: Política e linguagem na juventude de Walter Benjamin. Rio de Janeiro, 2016. 184 p. **Tese de Doutorado** – Departamento de filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Acesso em: 10 dez.2018

JOBIM e SOUZA, S.; PORTO E ALBUQUERQUE, E. D. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human sciences: a Bakhtinian reader. **Bakhtiniana: São Paulo**, 7 (2): Jul./Dez. 2012. 109-122. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217645732012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 03 jun.2018

_____. Memória coletiva e tempos de vida: sobre a intenção política da escrita da história em Walter Benjamin e Maurice Halbwachs. **Mnemosine** (Rio de Janeiro). V.10, nº02, p. 179-194, 2014 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41630> Acesso em: 03 jun.2018

_____; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Ática, 1996, pp. 13-42.

_____. EDELHEIT, J. Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro. **Foro de Educación**, 16(24), 2018, p. 57-78. Disponível em o desafio de conhecer e reconhecer. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.592>Acesso em: 10 dez. 2019

_____. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In. FREITAS, M.T.A (Org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. et al. Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações. **Relatório de Pesquisa**, FAPERJ: Rio de Janeiro, 2011.

_____. (Org). **Retratos de um desafio**: Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

_____. (Org) **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cad. Pesqui.** [online]. 2004, vol.34, n.122, pp.497-515. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200011>. (p.497-515) Acesso em 12 dez.2018

_____. **Entrevistas coletivas**; uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In; FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2007, pp. 57-76.

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 2003.

LELIS, I. **Profissão docente**: uma rede de histórias. Rev. Bras. Educ. nº.17. Rio de Janeiro May/Aug. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200100020004. Acesso em: 10 abr. 2018

_____. A polissemia do magistério; entre mitos e histórias. **Doutorado em Educação**. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida? In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 150-160.

LÖWY, M. **Romantismo e messianismo**: ensaios sobre Lukács e Benjamin. Trad. de Myrian Verras Baptista e de Magdalena Pizante Baptista. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. **Redenção e utopia**: o judaísmo libertário na Europa Central (um estudo de afinidade eletiva). São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

MANNHEIM, Karl. **Das Problem der Generationen**, in idem, *Wissenssoziologie* [introdução e organização: Kurt H. Wolff], Neuwied: Luchterhand, pp. 509-565, 1964.

_____. El problema de las generaciones. [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera], *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n. 62, 1993. p. 193-242.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventude es más que una palabra. In: MARGULIS, M (org). **La Juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996. 1 ed. Pg.9/11.

MARIA, L. S. de S. Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

MESQUITA, S. S. A; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio** (Rio de Janeiro. Online), v. 23, p. 821-842, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362015000400821&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 dez. 2018

NOVAES, R.; VENTURI, G.; RIBEIRO, E.; PINHEIRO, D. (Orgs.). **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro, Unirio, 2016.

NOVAES, R. R; RIBEIRO, E. et al. **Livro das juventudes Sul - americanas**. Rio de Janeiro, Maio, 2010.

_____. **Grupos focais**: considerações sobre usos, alcances e limites de uma técnica de pesquisa. Documento de Trabalho. Pesquisa: Juventude e Integração Sul-Americana: diálogos para a construção da democracia regional. Maio de 2008. Mimeo.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: **Educ. Pesqui.** vol.25, no.1. Jan./June 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002. Acesso em: 05 dez. 2018

_____. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: 1992. Publicações Dom Quixote.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão docente. In. **Teoria & educação**. 1991.

PAIS, J.M. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, O. **Curso normal do instituto de educação Rangel Pestana (1966-2011): espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. UFRJ.

PENA, A. C. Histórias de vida de professores homens na educação infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan. /abr., 2016. Acesso em: 05 dez. 2019

_____. “**Para explicar o presente tem que estudar a história do passado**”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação infantil da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro, 2015. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. PUC-Rio.

PÉREZ ISLAS, J. A. Juventud: Un concepto en disputa. Texto publicado en J. A. Pérez Islas; M. V. y Ma. H. S. Z. (coords.), Teorías sobre la Juventud. **Las miradas de los Clásicos**, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México, 2008.

RIBEIRO, E.; LÂNES, P.; CARRANO, P. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras. In. **Democracia viva**, N° 30. Jan-Fev/2006. In. http://www.ibase.br/userimages/ibasenet_dv30_indicadores.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018

SAVIANI, D. “História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos”, Demerval Saviani, 2005. Edição: 2005 - Vol. 30 - N° 02. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 31 Out. 2018

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 31 Out. 2018

SAYÃO, D. T. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis

SILVA, C. S. B. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, **Autores Associados**, 2003.

SILVA, E. R. A.; BOTELHO, R. U. (Orgs). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016.

SILVEIRA, F. L. da S.; BISOGNIN, E. L. Resgate histórico-cultural das origens do mosaico: sua aplicação ao design. **Disciplinarum Scientia**, Série: Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria, v. 6, n. 1, 2005. 15-28.

SIMÕES, C.A. Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ. **Dissertação de Mestrado**. UFF, 2007.

SONTAG, S. **Sob o signo de saturno**. Rio de Janeiro, L&PM, 1986.

SPOSITO, M. P. (Coord.) **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf Acesso em: 22 out.2017

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**. 33(2), jul/dez 2008. p.83-98 Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227052007.pdf> Acesso em: 22 out. 2017

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadoras e novas demandas política**. São Paulo, Ação Educativa, 2003. Disponível em http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/477_1428_Jovensrasil.pdf Acesso em: 22 out.2017

_____; CORROCHANO, M.C. A face oculta da transferência de renda no Brasil. **Tempo Social**. São Paulo, v.17, n.2, 2005. Acesso em: 22 out.2017
TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 out.2017

WELLER, W. “A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim”. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, Maio/Agosto. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004 Acesso em: 12 dez.2017

WITTE, B. Walter Benjamin. Rowohlt Bildmonografie. Reinbek: Rowohlt, 1985

VALLE, M.I.A.O. **A formação inicial do professor alfabetizador: vivências do Laboratório Pedagógico de Linguagens e Alfabetizações no Curso Normal**. Rio de Janeiro Colégio Pedro II / Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica, 2014. Disponível em https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/03/2013_produtoeducacional_MARIA-ISABEL-ALVES-DE-OLIVEIRA-VALLE.pdf Acesso em: 10 nov.2019

Apêndice 1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós Graduação em Educação

Questionário

I. Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Cor (autodeclaração): _____

Concluiu o Ensino Fundamental em: () Escola Pública () Escola Privada

() Escola Confessional () Outro _____

II. Dados Familiares

A) Pai.

Idade. _____ Profissão. _____

Escolaridade _____

Mãe. _____

Idade. _____ Profissão. _____

Escolaridade. _____

B) Renda Familiar

() menos de 01 salário mínimo () 01 salário mínimo

() 02 salários mínimos () 03 salários mínimos

() 04 salários mínimos () Acima de 04 salários mínimos

III. Sobre a formação**1. Quais fatores motivaram a sua escolha pelo curso normal**

IV. Sobre a pesquisa

1. Você concorda em participar de um grupo focal sobre a escolha do curso normal?

Sim Não

2. Caso seja indicado, você aceita fazer um relato de sua história de vida?

Sim Não

Se sua resposta for afirmativa: telefone e email para contato.

Apêndice 2



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós Graduação em Educação

Roteiro para realização de grupo focal

- O que é ser jovem?
- Como você se percebe enquanto jovem do século XXI?
- Qual(ais) a motivação(ais) para a escolha do Ensino Médio na modalidade Normal?
- Como você percebe a sua condição juvenil como estudante da modalidade Normal?
- O que você faz quando não está escola?
- Quais as suas pretensões e expectativas para o próximo ano?
- Você pretende atuar como professor?

Apêndice 3

PERFIL

Nome	R.F (SM)	Idade	Cor	Idade (Pai)	Formação (Pai)	Profissão do pai	Idade (mãe)	Formação (mãe)	Profissão
Jimmy	4	17	B	58	Ens. Fund. Incompleto	Encarreg. (Obra)	54	Ens. Fund. Incompleto	Do lar
Joe	2	19	B	55	Ensino Médio	Encarregado	41	Ens. Fund. Incompleto	Dor lar
Joseph	4	17	N	65	Ensino Médio	Repres. Comercial	54	Ensino técnico	Téc. Enfermagem
Henry	2	17	B	59	Ens. Fund. Incompleto	Pintor	53	Ensino Médio - C.N	Professora
Karl	2	18	N	42	Ensino Médio	Motorista	40	Ensino Médio	Aux. De creche
Mike	3	17	P	47	E. Superior Incomp.	Metroviário	38	E. Médio Incompleto	Cabeleireira
Alan	3	18	B	48	Ensino técnico	Vendedor	34	Ensino técnico	Supervisora
Rogers	1	17	P	FALECIDO			59	Ens. Fund.	Costureira
Sheldon	3	19	B	48	Ensino Médio	Motorista	53	Ensino Superior	Gerente RH
Stark	2	17	P	51	Ensino Médio	Vigilante	50	Ensino Médio	Corretora
Junior	2	17	N	41	Fundamental	Caminhoneiro	38	Superior Incompleto	Do lar
Liz	3	17	B	49	Ensino Médio	Vigilante	38	Ensino Médio	Autônoma
Emile	3	17	N	55	Pós-graduação	Advogado	56	Pós-graduação	Psicóloga
July	2	16	N.i.	54	Ensino Médio	Cozinheiro	40	Ensino Médio - C.N	Professora
Mary	1	19	B	52	Ens. Fund. Incompleto	Motorista	47	E. Médio Incompleto	Op. Caixa
Helena	1	20	P	FALECIDO			52	Ens. Fund. Incompleto	Faxineira
Katy	3	17	P	46	Fundamental	Motorista	46	Ensino Médio	Aux. De saúde bucal
Stace	1	19	N	50	Ens. Fund. Incompleto	Desempregado	46	Ens. Fund. Incompleto	Do lar
Zoe	2	17	P	49	Ens. Fund. Incompleto	Motorista	45	Ensino Médio	Vendedora
Cecília	3	17	N	44	Médio Completo	Vendedor	44	E. Médio Incompleto	Aposentada
Melissa	2	18	B	58	Ensino Técnico	Técnico em Lab.	51	Ensino técnico	Téc. Enfermagem
Trace	1	18	B	58	Fundamental	Instalador	45	Ensino Médio	Autônoma
May	3	17	P	50	Ensino Técnico	Téc. em eletrônica	45	Fundamental Incompleto	Do lar
Luna	1	17	B	48	Ensino Médio	Soldador	36	Superior incompleto	Secretária