



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Curso de Doutorado em Educação

MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO
INTERIOR DO AMAZONAS: SIGNIFICADOS DE
ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO, EM
ITACOATIARA**

MANAUS – AM
2025

MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO
INTERIOR DO AMAZONAS: SIGNIFICADOS DE
ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO, EM
ITACOATIARA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva

Linha 01: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Área de concentração: Educação na Amazônia

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R237t Rattes, Meiry Jane Cavalcante
Trajetórias escolares de jovens no interior do Amazonas: significados de acesso, permanência e sucesso, em Itacoatiara / Meiry Jane Cavalcante Rattes. - 2025.
265 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Camila Ferreira da Silva.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2025.

1. Política educacional. 2. Juventudes. 3. Trajetórias escolares. 4. Ensino médio. 5. Educação na Amazônia. I. Silva, Camila Ferreira da. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO
INTERIOR DO AMAZONAS: SIGNIFICADOS DE
ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO, EM
ITACOATIARA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para a obtenção do Título de doutora em Educação.

Data de aprovação: 17/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva (Presidente / Orientadora)

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão (Membro Interno do PPGE)

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva (Membro Interno do PPGE)

Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva (Membro Externo - UFPR)

Profa. Dra. Ádria Simone Duarte de Souza (Membro Externo - UEA)

Membros Suplentes:

Prof. Dra. Fabiane Maia Garcia (Membro Suplente Interno do PPGE)

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (Membro Suplente Externo - UFSC)

A Deus, minha principal fonte de força.
A meu pai, que na metade da tese, partiu para a morada eterna.
A minha mãe, que mesmo sem estudos, sempre nos incentivou a estudar.
A minha filha, razão de tudo o que eu sonho e consigo realizar.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão de modo especial, a Deus e ao Divino Espírito Santo, por me acompanharem em todas as etapas da vida, me fortalecendo para enfrentar os desafios, superar os obstáculos, me conduzindo em direção à vitória. Sou grata porque, com seu imenso zelo comigo, me apresentou a tantas boas pessoas que foram meus suportes, em uma linguagem de fé, me ampararam e me confortaram nos momentos em que surgiram as dificuldades.

Sei que as palavras não são suficientes, mas é a forma que tenho para manifestar minha gratidão àqueles e àquelas que compartilharam comigo sonhos, angústias, preocupações e conhecimento, esse meu ato de agradecer também é para dizer que esta conquista é tão minha quanto de todos e todas vocês.

É impossível agradecer nominalmente a todos e todas que a seu modo colaboraram para tornar essa realização possível, mas quero aqui agradecer aqueles que estiveram mais próximos durante essa caminhada. Desse modo, agradeço:

A meu pai e minha mãe, que, mesmo sem diploma escolar, pois não completaram o Ensino Fundamental, no entanto, com a sabedoria da vida, incentivaram os filhos a buscar sempre melhores condições de vida, por meio da Educação. Obrigada, meu pai, o senhor partiu deixando muita saudade, mas deixou também seus ensinamentos, sua leveza em encarar os desafios da vida, a alegria, o amor pelo gado e pelas coisas do campo, ficaram em mim. Obrigada, minha mãe, pela dedicação aos filhos, à casa, por nos preparar para a vida com seu exemplo de força e pelo seu jeito puro, que permitia enxergar sempre o melhor das pessoas. Obrigada pelos conselhos e cuidado!

Às minhas irmãs Mara e Lidiane, pelo apoio incondicional nessa caminhada, me ajudando nos momentos mais delicados, cuidando da Luísa nas minhas ausências para estudar, aos meus irmãos Beto, Lauro e Afrânio, obrigada pela torcida, pelo apoio, pelas palavras de incentivo, de sempre!

A meu esposo Glaucius, obrigada por escolher fazer parte de forma ativa dos meus sonhos e compartilhar a vida comigo. Agradeço por sua presença constante nos momentos difíceis, tornando os dias pesados mais leves, e por partilhar comigo os cuidados e a educação de nossa menina Luísa.

A minha filha Ana Luísa, maior presente de Deus. Você dá mais significado aos meus dias, me dá sentido e força para enfrentar a cada desafio que a vida me impõe. Obrigada pela doce companhia diária, pelos diálogos constantes, por me ensinar com sua disciplina e por colorir meus dias com seu sorriso lindo.

Aos jovens e às jovens da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, que moram na Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, que se dispuseram, gentilmente, a participar desta pesquisa, partilhando muito mais que informações, partilhando suas vidas. Vocês fizeram com que este trabalho se tornasse realidade.

A toda a equipe de profissionais da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, à diretora, aos professores, equipe da secretaria e ao pessoal de apoio que, carinhosamente, me receberam no seu espaço de trabalho.

À equipe da Coordenadoria Regional de Educação, que direta e indiretamente me ajudou com informações e fez parte da realização deste trabalho, de modo especial à coordenadora Rosekeury Lamego, pela sensibilidade institucional, zelo humano e atenção que sempre me concedeu, nesse período do doutorado. À Secretaria de Estado e Educação, em especial à Secretária do interior que, com sensibilidade, criaram as condições para agilizar meu processo de exoneração da gestão escolar e cuidaram da minha lotação.

À Camila Ferreira da Silva, que na condição de orientadora, acompanhou carinhosa e cuidadosamente a construção de cada detalhe desta pesquisa, demonstrando confiança na

minha capacidade de enfrentar os desafios ao longo do processo. Obrigada, professora Camila, por me aceitar, pela disponibilidade em me orientar de forma humana e competente, partilhando sua imensa sabedoria e seus conhecimentos. Por me ensinar, com sua [humildade](#), a fazer pesquisa de forma séria e comprometida. Sua trajetória de vida nos inspira. Sem sua confiança este trabalho não seria possível.

À Fabiane Maia Garcia, minha querida conterrânea e referência de ser humano, por acreditar na temática, pelo apoio de sempre, por me dizer que o interior precisa ser vizibilizado, por compartilhar comigo do amor a nossa terra Natal, que é Itacoatiara e por também desejar condições melhores na educação e na vida do nosso povo.

Às professoras Nádia Falcão, Iolete Ribeiro, Mônica Ribeiro da Siva e Ádria Simone Duarte de Souza, pela disponibilidade em contribuir de forma valiosa, sugerindo leituras, indicando pontos a serem melhorados, ampliando olhares de reflexões na banca de qualificação, e por estarem comigo no momento de defesa desta tese. Na oportunidade, agradeço também ao Observatório do Ensino Médio, grupo liderado de forma comprometida pela professora Mônica, que tem produzido e partilhado pesquisas sobre as temáticas voltadas ao Ensino Médio, e constituíram suportes importantes para a realização desta tese.

Aos professores da Linha de Pesquisa “Educação, Estado e Sociedade na Amazônia”, pelos conhecimentos partilhados nos momentos comuns das disciplinas que ajudaram a me tornar pesquisadora.

Aos colegas do GRUPESPE, pela companhia, pela troca nos momentos das discussões no grupo de pesquisa, de modo particular pela parceria nos eventos e nas viagens para participar dos eventos, onde partilhávamos projetos, sonhos e alegrias.

Aos meus amigos e amigas Adriana Cantuária, Fernanda Rodrigues, Ruth Cunha, Micaelle Cardoso, Priscila Thayane, Luciano Magalhães, Marcos Alfaia, Agenor Alves, Evren Ney Silva, Alcimar Maciel, Patrícia Hosterno e Mírian Rosa, que com sua amizade e estímulo, me deram conforto para continuar a caminhada. Obrigada pelo apoio e por me ajudarem a persistir e conquistar esta vitória!

Por fim, agradeço a todos e todas que a seu modo contribuíram para essa importante conquista. Meu muito obrigada e minha eterna gratidão.

RESUMO

A pesquisa analisou o alcance das políticas de acesso e permanência nas trajetórias escolares de jovens que residem na comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, estudantes da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, em Itacoatiara/AM. As estratégias pessoais e familiares dos jovens configuram-se como elementos decisivos para o seu processo de escolarização na zona urbana e, combinadas com a ação do Estado, estamos diante das condições de possibilidade de ampliação da escolarização das camadas populares no interior do Amazonas. A partir da Sociologia da Educação, a investigação apoiou-se na concepção que reconhece a diversidade de juventudes, salientando as diferenças em suas condições materiais e simbólicas, bem como nos modos de vida, as singularidades do sujeito jovem, cujas trajetórias são distintas e impactadas por fatores de ordem social, econômica e cultural que permeiam o meio social. Para desenvolver esta investigação, a Sociologia Crítica de Pierre Bourdieu foi tomada como marco epistemológico, o caminho metodológico se deu pela pesquisa qualitativa e os sujeitos da pesquisa foram oito (8) jovens moradores da comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, localizada à margem direita do Rio Amazonas. A pesquisa fez uso ainda de dados bibliográficos, documentais e do grupo focal como principal estratégia para reunir, construir e catalogar informações sobre as experiências escolares desses jovens – a análise de conteúdo serviu nesta pesquisa como procedimento crucial no entrecruzamento entre tais experiências e as expressões materiais das políticas de acesso e permanência no Ensino Médio (EM) em território amazônico. A perspectiva bourdieusiana amparou o exercício de analisar o papel do Estado no contexto das políticas educacionais para as juventudes, bem como as estratégias familiares para a escolarização desses jovens. A investigação foi construída por cinco etapas, a saber: revisão de literatura, coleta de dados secundários, produção de dados primários por meio da pesquisa de campo, com a realização do grupo focal, visita exploratória e análise dos dados. Esse conjunto de caminhos possibilitou a construção de três categorias de análise: acesso, permanência e sucesso. A correlação das três categorias no contexto das diversidades amazônicas contribui para a compreensão da complexidade que marca o processo de escolarização das juventudes ribeirinhas. Os resultados apontam que a atuação do Estado tem sido complementada com as estratégias das famílias, cujas condições materiais são baixas, no sentido da mobilização de estratégias para garantir o acesso e a permanência dos jovens na escola. A pesquisa evidenciou que os jovens, em sua maioria, gostam da sua rotina no campo, todavia, aspiram por melhores oportunidades de trabalho e estudo, indisponíveis atualmente no espaço onde moram, pois eles têm consciência dos diversos obstáculos que os separam de suas pretensões futuras, mas reconhecem que a chegada ao fim da Educação Básica, como concluintes do Ensino Médio, representa Sucesso escolar. A investigação possibilitou ainda o amadurecimento do olhar lançado para o nosso objeto, bem como para o debate acerca das noções naturalizadas de “sucesso” e “insucesso” escolar na Amazônia.

Palavras-chave: Política Educacional. Juventudes. Trajetórias escolares. Ensino Médio. Educação na Amazônia.

ABSTRACT

This research analyzed the reach of access and retention policies in the socio-educational trajectories of young people living in the São Sebastião da Costa do Siripá community, who are students at the Deputado Vital de Mendonça State School in Itacoatiara, Amazonas. The personal and family strategies of these youth emerge as decisive elements in their schooling process in the urban area and, combined with the actions of the State, form the conditions for the possible expansion of education among the popular classes in the interior of the Amazon region. Grounded in the Sociology of Education, the study is based on a perspective that acknowledges the diversity of youth, highlighting the differences in their material and symbolic conditions, their ways of life, and the singularities of each young subject, whose educational paths are shaped by social, economic, and cultural factors within their social environment. To carry out this investigation, Pierre Bourdieu's Critical Sociology was adopted as the epistemological framework. The methodological path followed a qualitative research approach, and the participants were eight (8) young residents of the São Sebastião da Costa do Siripá community, located on the right bank of the Amazon River. The research also used bibliographic and documentary data, and employed the focus group as the main strategy for collecting, constructing, and organizing information on the school experiences of these youth. Content analysis was used as a crucial procedure to intersect these experiences with the material expressions of access and retention policies in secondary education within the Amazonian territory. The Bourdieusian perspective supported the analysis of the role of the State in the context of educational policies for youth, as well as the examination of family strategies in the schooling process of these students. The research unfolded in five stages: literature review, collection of secondary data, production of primary data through fieldwork - including the focus group and exploratory visit - and data analysis. This set of procedures enabled the development of three categories of analysis: access, retention, and success. The correlation of these categories within the context of Amazonian diversities contributes to a deeper understanding of the complexity that marks the schooling process of riverine youth. The results indicate that State actions have been complemented by family strategies, despite their limited material conditions, in efforts to ensure school access and retention. The study revealed that most of these youth enjoy their rural routines; however, they aspire to better work and study opportunities, which are currently unavailable in their locality. They are aware of the many obstacles that separate them from their future goals but recognize that completing basic education - graduating from high school - represents educational success. The investigation also allowed for a more mature understanding of the research object and contributed to the debate on the naturalized notions of "success" and "failure" in schooling within the Amazon.

Keywords: Educational Policy. Youth. School trajectories. High School. Educacion in the Amazon.

RESUMEN

La investigación analizó el alcance de las políticas de acceso y permanencia en las trayectorias socioeducativas de jóvenes residentes en la comunidad São Sebastião da Costa do Siripá, estudiantes de la Escuela Estatal Diputado Vital de Mendonça, en Itacoatiara, estado de Amazonas (Brasil). Las estrategias personales y familiares de estos jóvenes se configuran como elementos decisivos en su proceso de escolarización en la zona urbana y, al combinarse con la acción del Estado, configuran condiciones de posibilidad para la ampliación de la escolarización de las clases populares en el interior del Amazonas. Desde la perspectiva de la Sociología de la Educación, la investigación se sustentó en una concepción que reconoce la diversidad de las juventudes, resaltando las diferencias en sus condiciones materiales y simbólicas, así como en sus modos de vida y en las singularidades del sujeto joven, cuyas trayectorias son distintas y están impactadas por factores sociales, económicos y culturales presentes en su entorno. Para el desarrollo de esta investigación, se adoptó como marco epistemológico la Sociología Crítica de Pierre Bourdieu; el enfoque metodológico fue cualitativo, y los sujetos de la investigación fueron ocho (8) jóvenes que habitan la comunidad São Sebastião da Costa do Siripá, situada en la margen derecha del río Amazonas. Además, se utilizaron datos bibliográficos, documentales y, como estrategia principal, el grupo focal, para reunir, construir y catalogar informaciones sobre las experiencias escolares de estos jóvenes - el análisis de contenido se utilizó como procedimiento crucial para entrecruzar estas experiencias con las expresiones materiales de las políticas de acceso y permanencia en la Educación Media en el territorio amazónico. La perspectiva bourdieusiana respaldó el análisis del papel del Estado en el contexto de las políticas educativas dirigidas a las juventudes, así como de las estrategias familiares para la escolarización de estos jóvenes. La investigación se estructuró en cinco etapas: revisión bibliográfica, recolección de datos secundarios, producción de datos primarios mediante trabajo de campo (grupo focal y visita exploratoria), y análisis de datos. Este recorrido permitió la construcción de tres categorías de análisis: acceso, permanencia y éxito. La correlación entre estas categorías en el contexto de las diversidades amazónicas contribuye a la comprensión de la complejidad que caracteriza el proceso de escolarización de las juventudes ribereñas. Los resultados señalan que la acción del Estado ha sido complementada por estrategias familiares, a pesar de las condiciones materiales limitadas, en un esfuerzo por garantizar el acceso y la permanencia de los jóvenes en la escuela. La investigación evidenció que, en su mayoría, los jóvenes aprecian su rutina en el campo; sin embargo, aspiran a mejores oportunidades de trabajo y estudio, actualmente inexistentes en su comunidad. Son conscientes de los diversos obstáculos que se interponen en sus aspiraciones, pero reconocen que culminar la Educación Básica, como egresados de la Educación Media, representa un Éxito escolar. La investigación también permitió un mayor entendimiento del objeto estudiado y del debate sobre las nociones naturalizadas de “éxito” e “fracaso” escolar en la Amazonía.

Palabras clave: Política Educativa. Juventudes. Trayectorias escolares. Educación Media. Educación Amazonía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Delineamento da tese.....	37
Figura 2 - Lócus da pesquisa: Representação geográfica da área onde se desenvolve a pesquisa doutoral	533
Figura 3 - Mapa do Estado do Amazonas	56
Figura 4 - Itacoatiara, minha origem	57
Figura 5 - Orla de Itacoatiara: local de encontro das juventudes.....	67
Figura 6 - A Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça	70
Figura 7 - Proporção da população com 15 anos ou mais que declarava se sentir insegura ou muito insegura no bairro de residência, por Unidades de Federação e Municípios das capitais 2021	100
Figura 8 - Mapa do Brasil sobre a mortalidade juvenil	1011
Figura 9 - Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio: escola de jornada parcial a partir do ano letivo de 2022.....	119
Figura 10 - Os problemas e as desigualdades na escolarização no Brasil.....	170
Figura 11 - Categorias de Análise	2111
Figura 12 - Interrupção dos estudos na pandemia	214
Figura 13 - Dificuldades de aprendizado na pandemia	215
Figura 14 - Barranco em frente à comunidade	223
Figura 15 - Escada que fica na área do barranco e leva á.....	223
Figura 16 - Pequenas embarcações atracadas na frente da comunidade – Período da vazante	223
Figura 17 - Centro comunitário	225
Figura 18 - Caminhos que levam de uma casa à outra.....	225
Figura 19 - Casa de madeira da comunidade.....	226
Figura 20 - Lugar de acesso às embarcações em Itacoatiara.....	228
Figura 21 - Casa construída após a enchente de 2021.....	229
Figura 22 - Casa antiga antes da enchente de 2021.....	229
Figura 23 - Vista da parte da frente das duas casas.....	229
Figura 24 - Casa flutuante onde mora um dos agentes da pesquisa	230
Figura 25 - Pirâmide Etária de Itacoatiara – 2022.....	233
Figura 26 - Rabeta usada pelos agentes da pesquisa até à escola.....	235
Figura 27 - Visão interna da rabeta usada pelos agentes da pesquisa	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Transporte que o estudante usa para chegar à escola.....	75
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo a situação do domicílio – Brasil e Regiões Geográficas - 2007	1388
Gráfico 3 – Percentual de matrículas por nível de ensino segundo a localização Brasil - 2007	1388
Gráfico 4 – Proporção de jovens de 18 a 24 anos, com ensino médio concluído por situação de domicílio, sexo, cor e quintos de renda familiar per capita – Brasil - 2005 e 2009	1399
Gráfico 5 – Jovens de 18 a 24 anos de idade por condição de atividade – Brasil - 1999/2004/2009.....	14040
Gráfico 6 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil (2012-2019/2022-2023)	173
Gráfico 7 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por localização – Brasil (2012-2019/2022-2023).....	176
Gráfico 8 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil (2012-2019/2022-2023)	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados nos indexadores	45
Quadro 2 - Matrícula da Educação Básica, Itacoatiara 2022.....	62
Quadro 3 - Número de Instituições da Educação Básica, Itacoatiara 2022.....	63
Quadro 4 - Número de professores da Educação Básica, Itacoatiara 2022	64
Quadro 5 - Nível de Escolaridade dos Professores da Educação Básica, Itacoatiara 2022	64
Quadro 6 - Rendimento por etapa da Educação Básica de Itacoatiara	66
Quadro 7 - Juventudes Itacoatiarenses.....	68
Quadro 8 - Matrícula dos estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Itacoatiara	70
Quadro 9 - Demonstrativo da infraestrutura da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça	73
Quadro 10 - Recursos humanos da Escola Estadual Dep. Vital de Mendonça.	734
Quadro 11 - Eixos e Proposições - Documento-Referência CONAE	1865
Quadro 12 - Proposições sobre o direito à educação: o acesso, a permanência e o “sucesso” escolar, no Documento Final da CONAE 2024	190
Quadro 13 . Caracterização regional, territorial e populacional	198
Quadro 14 - Características educacionais do Amazonas 2023	199
Quadro 15 - Quantitativo da população de 15 a 17 anos de idade que não frequentava a escola e não havia concluído a Educação básica, nos estados da região Norte 2012/2023....	205
Quadro 16 - Dados sobre o ENEM 2023 no estado do Amazonas	205
Quadro 17 - Caracterização dos jovens.....	2155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Meta 1 Ensino Médio PNE (2001-2008)	131
Tabela 2 - Meta 4 Ensino Médio PNE (2001-2008).....	132
Tabela 3 - Meta 12 Ensino Médio PNE (2001-2008).....	1344
Tabela 4 - Meta 15 Ensino Médio PNE (2001-2008).....	1355
Tabela 5 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e Regiões Geográficas – 2004/2007	1366
Tabela 6 - Distribuição percentual de pessoas de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não trabalhavam por grupos de idade – Brasil – 2012	14142
Tabela 7 - Distribuição percentual de mulheres de 15 a 24 anos de idade, por grupo de idade e indicação de presença de filhos nascidos vivos, segundo frequência a escola e nível de instrução mais elevado alcançado – Brasil – 2012	142
Tabela 8 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação – (2012/2019/2022-2023) (Parte I)	174
Tabela 8 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2012-2019/2022-2023) (Parte II).....	175
Tabela 9 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2012-2019/2022-2023) (Parte I).....	178
Tabela 9 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2012-2019/2022-2023) (Parte II).....	179

LISTA DE SIGLAS

CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREI	Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara
CSSF	Comissão Seguridade Social e Família
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FECANI	Festival da Canção de Itacoatiara
FEE	Fórum Estadual de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FTP	Formação Técnica e Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GRUPESPE	Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICET	Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia
IDEAM	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFAM	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei do Orçamento Anual
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PAGUE	Programa de Autonomia da Gestão das Unidades Escolares
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDDE	Programa Dinheiro na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Programa Nacional de Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODAM	Processamento de Dados do Amazonas
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PSC	Processo Seletivo Contínuo
PSI	Processo Seletivo para o Interior
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/AM	Secretaria de Educação do estado
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIGIAM	Sistema de Gestão Educacional do Amazonas

SINASC	Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos
SIS	Sistema de Ingresso Seriado
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TFB	Terminal Fluvial Brasileiro
TUP	Terminal de Uso Privado
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

A AUTORA E O MOVIMENTO DE ENCONTRO COM O OBJETO.....	19
1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	38
1.1 Uma tese bourdieusiana.....	38
1.2 A organização do caminho metodológico da investigação	41
1.3 A abordagem da pesquisa	41
1.4 Dispositivos de construção de dados	43
1.5 Caracterização do campo da pesquisa.....	52
1.5.1 O cenário amazônico.....	52
1.5.2 A cidade de Itacoatiara.....	57
1.5.3 Caracterização Histórica da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça	69
1.6 A preparação para o campo e a realização da pesquisa empírica	76
1.7 Procedimentos de análise dos dados	78
2 AS JUVENTUDES NO BRASIL, O ENSINO MÉDIO E O PAPEL DO ESTADO.....	81
2.1 Um olhar sobre as juventudes.....	82
2.2 De jovem problema a sujeito de direitos e critérios etários	91
2.3 O papel do Estado nas políticas públicas para as juventudes no Brasil	98
2.4 As Juventudes e o Ensino Médio	107
2.4.1 O “Novo” Ensino Médio: a reforma que amplia as desigualdades entre as juventudes brasileiras	112
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO	125
3.1 Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010, 2014-2024 e as Metas para Ensino Médio: o Acesso e a Permanência	127
3.1.1 O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2001- 2010.....	129
3.1.2 O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	171
3.2 A CONAE e a construção do novo Plano Nacional de Educação: 2024-2034 183	
3.3 Plano de Educação do Amazonas: PEE 2014-2024	193
4 OS AGENTES DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA	209
4.1 Os agentes da pesquisa.....	211
4.2 A Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá – espaço das nossas reflexões.....	222

4.3 O Acesso à educação	232
4.4 A Permanência	240
4.5 O “Sucesso” escolar.....	245
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	258
REFERÊNCIAS.....	267
Apêndice I: Quadro dos trabalhos selecionados na revisão de literatura.....	279
Apêndice II: Roteiros para o Grupo Focal.....	287
ANEXO.....	289
Anexo I: Parecer consubstanciado do CEP.....	289

A AUTORA E O MOVIMENTO DE ENCONTRO COM O OBJETO

É tempo de dizer que é dolorido, para mim, caboclo do Amazonas, dizer da verdade da vida que reúne, e desune mais que une, as águas, as florestas, os animais e os homens do Amazonas. Acabo de subir o rio Solimões, desde o seu encontro com o Negro, onde as águas barrentas de um não se misturam com as negríssimas do outro, até o triângulo amazônico que forma o Brasil com o Peru e a Colômbia. Dias e dias de viagem, contra a correnteza, numa pequena embarcação a motor. Tempo de enchente, o rio crescido alagando a várzea, derrubando casebres e árvores. Horas e horas de viagem, sem encontrar uma criatura humana. Só, de repente, um bando de garças, crivando, alvíssimas, a transparência da tarde. E subitamente, numa curva do rio, uma pequenina canoa beirava o barranco, o homem na proa acenando com o remo, oferecendo peixe fresco. O olhar bom, o gesto generoso. Mas sofrido: um filho menino lhe vinha de morrer, sem nenhuma assistência, devorado de febres. Apreendi com aquele irmão de águas que em tempos doloridos é preciso trabalhar com esperança na construção da alegria (Tiago de Melo, 2013, p. 28).

A epígrafe que abre esta introdução simboliza a nossa compreensão de que o que apresentamos como os passos nesta caminhada de escrita não representa o todo do processo doutoral, porém, o início das reflexões que, a partir da realidade de Itacoatiara, no Amazonas, dialoga com trajetórias escolares de quem atravessa diariamente o Rio¹, rumo à escola, porque enxerga nela possibilidades de continuidade nos estudos. E no momento inicial de escrita da tese, o Norte pedia socorro, pois as notícias daqueles dias² mostraram a seca severa no estado do Amazonas, onde as comunidades ribeirinhas enfrentaram muitas dificuldades de acesso à alimentação e água potável.

Nesse contexto de reivindicação por políticas públicas que impactam a vida na Amazônia, esta investigação tem por objeto de estudo as políticas públicas de acesso e permanência para a escolarização das juventudes na Amazônia. A partir desse objeto, o objetivo geral consiste em analisar o alcance³ das políticas de acesso e permanência para a trajetória escolar na perspectiva socioeducacional de jovens⁴ estudantes do interior do Amazonas. A

¹ Optou-se o emprego da inicial maiúscula para representar o Rio Amazonas e toda a sua importância para a região, expressa nas falas dos agentes da pesquisa.

² A seca que atingiu o estado do Amazonas em 2023 representou uma das mais severas já registradas na região. Estados da região Norte do país veem rios baixarem a níveis históricos, e focos de queimada no Amazonas se multiplicam. A situação foi tão grave que o governador Wilson Lima decretou estado de emergência em 55 municípios do Estado (Barbosa Filho; Ramirez, 2023).

³ No sentido de atendimento aos direitos: até onde as políticas chegam e, se chegam, como acontecem concretamente.

⁴ Uma questão importante precisa ser explicada de antemão. Justifico que ao longo da escrita preferi não utilizar a linguagem textual que alguns pesquisadores chamam de linguagem não sexista, empregando, dessa forma apenas a variável masculina, sobretudo quando escrevo sobre jovens, em referência ao gênero masculino e/ou feminino. Afirmo que nessa escolha não há nenhum tipo de preconceito ou mesmo intenção de ignorar a relevância política, bem como às lutas e conquistas históricas que esse avanço representa. Esta escolha consiste essencialmente para simplificar o processo de escrita.

perspectiva socioeducacional assumida por este estudo consiste em analisar e refletir não só o campo escolar, mas também a participação efetiva das famílias no processo de escolarização dos jovens, a partir de Lahire (2004). O objeto ora apresentado assumiu como base do resultado desta pesquisa a seguinte proposta de tese: O alcance das políticas de acesso e permanência ao Ensino Médio contribui para a garantia do direito à educação às juventudes⁵ na Amazônia, constituindo elemento crucial para a materialidade das estratégias familiares em prol da escolarização dos jovens. Mais adiante, voltaremos a esta proposta e demonstraremos como ela foi ganhando contornos e se consolidando como Tese propriamente dita.

O uso e a abordagem da pesquisa, a partir da perspectiva socioeducacional, dando ênfase ao papel da família no processo de escolarização dos jovens, amparam-se em Lahire (2004, p. 17), ao refletir que “A estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos”. As contribuições do autor marcam a identificação dos sujeitos investigados, bem como as disposições que contribuíram para o acesso e a permanência na escola, considerando as estratégias, a influência dos familiares e do lugar de origem dos jovens.

Nesta investigação, o Estado será analisado a partir de Pierre Bourdieu, cujo destaque revela que “a família, a escola, o meio, não só reproduzem as desigualdades sociais, como legitimam inconscientemente esta reprodução [...] A vida social é governada pelos interesses específicos do campo” (Thiry- Cherques, 2006, p. 38). Confere ao Estado, por meio de suas ações, a concretização das necessidades juvenis, na medida em que toma a escola pública como um espaço por meio do qual se torna possível não só o percurso educacional, como também a contribuição para a sua inserção no mercado de trabalho, criando chances com isso para o ingresso ao Ensino Superior.

A presente tese está inserida no contexto das políticas públicas educacionais para as juventudes, especialmente as que não residem na área urbana e precisam atravessar o Rio Amazonas diariamente para chegar à escola. Em função da minha⁶ origem itacoatiarense e das experiências de trabalho com juventudes da área rural do município, o meu interesse inicial foi pesquisar questões relacionadas à Educação na Amazônia, pois como pedagoga (40h) do quadro efetivo da Secretaria de Educação do

⁵ A autora utilizará juventudes no plural por concordar com Dayrell (2016, p.26) no sentido de que “[...] o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos”.

⁶ Haverá alternância no registro enunciativo entre 1ª pessoa do singular, 1ª do plural e 3ª pessoa, que será determinado pela presença de reflexões individuais (autora), conjuntas (autora com a orientadora) e coletivas, de todos que contribuem para a construção desta tese continuar sua formação educacional na área urbana, e para chegar até a escola, muitos deles enfrentam inúmeros desafios na travessia do Rio.

estado (SEDUC/AM), desde 2012, já atuei em três das cinco escolas de Ensino Médio que ofertam esta etapa da Educação Básica, na zona urbana de Itacoatiara, e pude identificar uma série de questões que afetam diretamente estas juventudes.

Itacoatiara⁷ é uma cidade localizada a 265 km da Capital Manaus, que atualmente, de acordo com o censo do IBGE (2022), tem uma população estimada em 103.598 pessoas, destas aproximadamente 35% residem no campo. Existem nas comunidades rurais escolas municipais e estaduais que ofertam o ensino fundamental de forma presencial e, mais de 50 comunidades, que ofertam o Ensino Médio⁸ com mediação tecnológica em mais de 100 salas de aula virtual (SIGEAM, 2022). O processo educacional acontece nas mais distantes localidades. Mesmo sendo ofertado o ensino nas suas comunidades, as matrículas nas escolas da cidade indicam que os jovens optam por continuar sua formação educacional na área urbana, e para chegar até a escola, muitos deles enfrentam inúmeros desafios.

A ampliação do olhar sobre os problemas vivenciados pelas juventudes na Amazônia culminou na realização desta pesquisa, e teve início em função do trabalho realizado no período de 2012 a 2017, enquanto pedagoga em instituições de Ensino Médio. Na Escola Estadual Deputado João Valério de Oliveira e na Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima, onde os estudantes da última etapa da Educação Básica eram moradores das áreas urbana e rural, advindos de vários ramais da estrada, diariamente, dependendo do ônibus para sua locomoção. Essas experiências em ambas as escolas me levaram a refletir sobre a necessidade da ação do poder público no que se refere ao acesso e à permanência no percurso socioeducacional destes jovens.

No período do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁹ (PNEM), o meu contato com os cadernos temáticos, na condição de professora tutora, teve papel crucial diante do que se vivenciava e se queria para o Ensino Médio. No Amazonas, o projeto foi coordenado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e prestação de serviços para a rede pública de ensino (CEFORT)¹⁰ e consistia em duas etapas, a saber: a primeira teve como finalidade a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), bem como a

⁷ O município é conhecido como Cidade da Pedra Pintada, devido à origem do seu nome, que vem da língua Tupi-Guarani, cujo significado pode ser desmembrado em: itá (pedra) e coatiara (pintado/ escrito). O nome foi dado em função de inscrições gravadas em algumas pedras do rio localizado em frente da cidade (Silva, 2018).

⁸ Para fins de escrita, empregaremos a abreviatura EM, na maioria das vezes, para evitar a repetição do termo.

⁹ Foi uma proposta do Ministério da Educação, cuja implementação ocorreu em 2014 e 2015, com o objetivo de proporcionar uma formação continuada a todos os professores do Ensino Médio do país, a partir da adesão das secretarias de educação.

¹⁰ Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br>.

discussão coletiva acerca da prática dos professores no Ensino Médio; já a segunda, tinha como objetivo refletir sobre as áreas de conhecimento que compõem essa etapa de ensino e sua relação com os componentes curriculares integrantes de cada área, na perspectiva de uma interação com o projeto pedagógico político de cada escola.

O trabalho em conjunto com os professores, embasado em leituras, diálogos e reflexões, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da compreensão e na superação das concepções estereotipadas acerca dos jovens no Ensino Médio. Naquela época, estávamos alinhados ao pensamento de Krawczyk (2014, p. 79):

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio é se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para a inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países.

Nesse contexto de crise na identidade do EM, nossas discussões levantavam pontos como alto índice de reprovação, evasão escolar, baixa participação da família, também refletíamos sobre a multiplicidade de realidades que os próprios estudantes nos apresentavam em torno de suas vontades e aspirações futuras, pois uns almejavam o ingresso ao ensino superior, outros tinham como objetivo seguir para o curso técnico, enquanto havia aqueles que aguardavam a conclusão dos estudos visando adentrar no mercado de trabalho, sem esquecer o grupo de estudantes que não sabiam o que fazer, após o término da Educação Básica.

Mesmo com essas vivências, o meu olhar continuava limitado a percebê-los (os jovens) na sua diversidade, cuja condição de estudantes rurais era apenas o que eu enxergava. Naquela ocasião, a preocupação estava voltada apenas para algumas dificuldades que eles enfrentavam, “mas fazer pesquisa é se expor com seus pontos fracos, suas fraquezas – uma definição de progressão científica é precisamente que baixemos a guarda, que possamos receber golpes” (Bourdieu, 2020, p. 17).

A pesquisa que me conduziu ao mestrado¹¹, em 2015/2017, por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ainda que fosse pontualmente sobre Ensino Médio, tinha foco pedagógico no desempenho dos estudantes desta etapa nas avaliações externas, especialmente

¹¹ Com a dissertação intitulada “Apropriação dos resultados do SADEAM relativos à produção textual no Ensino Médio: um estudo sobre a ação gestora em uma escola estadual de Itacoatiara-AM”. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/apropriacao-dos-resultados-do-sadeam-relativos-a-producao-textual-no-ensino-medio-um-estudo-sobre-a-acao-gestora-em-uma-escola-estadual-de-itacoatiara-am/>.

no Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)¹² e naquele momento não foi possível aprofundar os estudos sobre as políticas públicas educacionais para as juventudes na Amazônia. Nesse sentido, “uma das chances de escapar dos erros científicos é prestar atenção incessante a essa verdade objetiva que o sociólogo pode exhibir na sua prática, nos seus produtos, nas suas conclusões- apesar de si mesmo” (Bourdieu, 2020, p. 57).

Percebi que acabei por realizar um trabalho sobre jovens, sem estudar as juventudes de fato, sem a compreensão do significado deste termo, sem o entendimento da sua dimensão política e epistemológica no contexto social.

Após o término do mestrado, houve o convite para a gestão da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça. Esta instituição é a mais antiga da cidade, no que se refere à oferta de Ensino Médio, pois contribuiu com a formação de muitos indivíduos, no âmbito de segundo grau na época, e foi onde estudei desde a sexta série do antigo ginásio até o curso de magistério¹³. Segundo Pinto (2006, p. 112), esta escola “durante quatro décadas do século XX, sempre teve como atividade principal o ensino profissional”. Nesse sentido,

[...] é importante situar o ensino profissional na escola estadual Deputado Vital de Mendonça, para uma compreensão da educação local nas suas multiplicidades, diversidades e contradições, no que se refere ao ensino comercial. É necessária a análise da efetivação do ensino comercial na escola para identificar as tendências educacionais considerando os contextos políticos sociais e econômicos desenvolvidos ao longo de sua existência (Pinto, 2006, p. 89).

Naquele período, em Itacoatiara havia somente dois cursos profissionalizantes: Magistério e Contabilidade. Na condição de estudante da escola, tínhamos que seguir para o segundo grau, escolhendo um dos cursos, e eu escolhi o Magistério, por orientações de meus pais, que embora tivessem pouco grau de instrução (meu pai cursou até o 7º ano e minha mãe até o 4º ano, ambos do Ensino Fundamental), entendiam que com essa escolha eu poderia seguir rumo à formação para ser professora.

Coincidiu com o término do segundo grau em Magistério, a entrada na Faculdade (1992), que foi possível devido ao processo de interiorização da antiga Universidade do Amazonas, hoje Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e Itacoatiara passou a ofertar a Licenciatura Plena em Pedagogia (em parceria com o governo do estado, prefeitura e

¹² Política criada em 2008 com o objetivo de aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino do Amazonas.

¹³ Com a estrutura da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

universidade) na qual ingressei na sequência da conclusão do Magistério, sem precisar sair do meu município, pois meus pais não teriam condições de me manter em Manaus, para onde todos os jovens filhos de famílias de classes mais altas, após a conclusão do 2º grau, iam morar para fazer faculdade. Assim, foi possível cursar a graduação em Itacoatiara, continuar seguindo no campo da educação e permanecer morando com minha família.

No primeiro ano na universidade, também concorri a uma vaga no concurso para o cargo de professora (20h) na Prefeitura Municipal de Itacoatiara, cuja aprovação trouxe muita alegria e me ajudou a ter ainda mais foco nos estudos em Pedagogia, já que a parceria UFAM/ Prefeitura nos concedeu a liberação do trabalho para dedicação à universidade. Com o término da faculdade, houve o retorno ao trabalho, atuando na gestão de escola municipal (anos iniciais e finais) no turno diurno, e na Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Na minha cidade, quando muda o prefeito, mudam os cargos comissionados, e a função de gestor escolar está entre eles. Sobre essa questão, Bourdieu, apoiado em Maitland¹⁴, explica, “Mas o poder de nomear os pares é muito importante” (2014, p. 399). Foi paralelo a esse tempo de trabalho que cursei a Especialização em Metodologia do Ensino Superior (turma 01, Itacoatiara/ UFAM). Com as modificações na conjuntura política da cidade, voltei a atuar como professora da rede municipal e da escola particular católica (no Ensino Médio, como professora de Língua Portuguesa e Sociologia), que estava no processo de instalação em Itacoatiara. Essa experiência ocorreu no período compreendido de 2001 a 2011, visto que a partir de 2012 o estado empossou os aprovados no concurso de 2011, para ocuparem suas funções, e ingressei na rede estadual como pedagoga 40h.

Foi na gestão da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, em 2018, que se deu a forte inquietação e interesse para estudar as particularidades das juventudes da e na Amazônia, devido ao convívio com jovens que moravam nas comunidades rurais e vinham estudar na cidade.

Entre os procedimentos para admissão dos estudantes na primeira série do Ensino Médio, era comum a exigência do boletim do Ensino Fundamental (anos finais) para a observância das médias em Português e Matemática, cujo coeficiente deveria ser acima da nota nove (9,0) em ambos os componentes curriculares, para que o estudante pudesse pleitear uma vaga na instituição. A partir disso, fui observando inúmeras arbitrariedades, como exemplo, o caso dos estudantes que moravam nas comunidades ribeirinhas ou até mesmo nas imediações

¹⁴ Para Bourdieu (2014, p. 399), “Maitland descreve o que chamou de absolutismo, esse poder de fazer e desfazer as posições e os ocupantes dessas posições, que é o poder do Estado”.

da escola, sendo o acesso fácil a ela, mas eram remanejados para outras escolas, quando seu desempenho anual, ou seja, na série anterior, não correspondia ao que estava estabelecido subliminarmente pela instituição.

Nesse sentido, havia a necessidade do atendimento em nível de Ensino Médio regular, por estar localizada nas imediações às margens do rio – geograficamente próxima para os jovens que caminham alguns quilômetros de suas casas, usam a canoa ou rabeta¹⁵ atravessam o Rio até chegar à escola, em muitos casos na companhia de seus pais, que são pescadores e agricultores e fazem suas vendas diariamente na feira do produtor rural, situada próxima à escola.

Fui observando e percebendo as complexas relações que os jovens estabeleciam com a escola, os esforços seus e de suas famílias para garantir uma vaga, além de sua permanência e como esse quadro socioeducacional era necessariamente atravessado por políticas públicas no campo da educação. Todo esse processo de observação, acompanhamento e participação no percurso educacional na vida dos jovens, me ajudou a avançar na temática das Juventudes, especialmente com a intenção de dar visibilidade a estes sujeitos que dependem de políticas públicas para o desenvolvimento de suas dimensões humanas, pois, como afirma (Dayrell, 2016, p. 22):

[...] sabemos das histórias de enfrentamento das dificuldades do crescimento pessoal e profissional de vários deles e temos a alegria de saber que contribuímos de alguma forma nesse processo. esse é o grande retorno do educador/a, o reconhecimento do trabalho desenvolvido, o combustível que alimenta a continuidade do caminho.

Adicionou-se a essas questões o exercício na função de diretora escolar, que me inquietou ao ouvir as discussões entre nós, equipe pedagógica e docente, acerca das dificuldades nos rendimentos dos estudantes, que sendo moradores do outro lado do rio e estudando na cidade, em muitas vezes, comparando-os aos estudantes da zona urbana, desconsiderando as especificidades destes/destas jovens que vivenciam as contradições nas suas trajetórias biográficas e, que também, são os menos assistidos pelas políticas públicas. E nesse sentido, apoiamo-nos nos estudos de Lahire (2004, p. 14), ao afirmar que:

[...] quando queremos compreender as "singularidades" das biografias escolares, as especificidades de cada caso, parece que fatalmente somos obrigados abandonar o

¹⁵ O que para nós, na região amazônica é uma espécie de canoa motorizada, ou seja, uma pequena embarcação com um motor de popa que a torna mais rápida, haja vista que há muitas canoas que são conduzidas com o auxílio do remo.

plano da reflexão macrosociológica dos grandes estudos e estatísticas, para "navegar nas águas da descrição [...] monográfica". Devemos considerar que as condições de existência de um indivíduo estão também atreladas a todo um contexto social, escolar e familiar onde esse indivíduo está inserido.

Nesse cenário das desigualdades sociais e educacionais, Bourdieu (1989, p. 10) afirma que:

[...] com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. em outras palavras, tratando todos os educandos por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

As questões problematizadas por Lahire (2004), Bourdieu e Passeron (2020) me ajudaram a perceber uma necessidade maior de reflexão sobre as concepções de escola e sociedade que queremos, especialmente de uma educação que considere a pluralidade dos sujeitos e contribua na promoção da construção das identidades individuais, pois o que se tem vivenciado na educação pública é o modelo hegemônico de educação, cuja tônica é consolidar as desigualdades, mantendo os privilégios dos grupos dominantes por meio de um arbitrário cultural que reproduzimos de forma automática e naturalizada.

Foi atenta a estas singularidades que pude notar que nem eu, na condição de gestora, nem os professores, tínhamos a devida apropriação da realidade, bem como das reais necessidades destes estudantes, cujas experiências, trajetórias e vivências não se limitavam aos seus rendimentos escolares e demandavam da escola uma compreensão de suas condições de vida, de como construía suas relações a partir do seu meio social e porque enxergavam a escola com o olhar positivo na busca de continuidade dos estudos e/ou a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, posteriormente.

No contexto da pandemia, como forma de manter a mente ocupada diante do cenário de tantas perdas e tristezas, as leituras se intensificaram para o processo de preparação com foco na seleção do doutorado. Em janeiro de 2021, especificamente, ocorreu a elaboração do projeto de pesquisa, na tentativa de refletir sobre as políticas públicas educacionais para as juventudes na Amazônia, na perspectiva dos jovens como agentes sociais, com seus sonhos e aspirações, cuja realização demanda, cada vez mais, a materialização das políticas educacionais, uma vez que o cenário de esquecimento por parte das políticas públicas para os jovens do interior contrasta com uma sociedade cada vez mais ancorada no conhecimento e na tecnologia, em que

a certeza e a segurança são valores que parecem ter se tornado obsoletos.

É em meio a essa realidade que as juventudes contemporâneas se encontram, precisando construir estratégias de sobrevivência e suas projeções para a vida, porque deixar o meio em que vivem tem se constituído como meta constante para quem não mora na zona urbana, isso porque estamos vivendo em uma sociedade que apresenta, ao mesmo tempo, uma alta variedade de possibilidades, mas não oferece oportunidades acessíveis a todos igualmente, bem como se pauta, dentre outros princípios, na hierarquização do urbano sobre o rural/do campo.

Para a definição do objeto da pesquisa, algumas indagações e lacunas foram levadas em conta, embasadas em investigações preliminares sobre o tema, com a finalidade de discutir outros aspectos do problema que ainda demandam estudos e explicações. A presente tese, portanto, vem guiada pela experiência profissional e de pesquisa ao mesmo tempo, pois parte de um compromisso social com esta etapa da Educação Básica. Assim, a aproximação e a construção do nosso objeto nos conduziram à elaboração do problema de pesquisa que tem norteado este trabalho doutoral, o qual pode ser apresentado da seguinte forma: **Qual o alcance das políticas de acesso e permanência para as trajetórias socioeducacionais de jovens que residem na comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, e estudam na Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça?**

A proposta de investigação questiona ainda, em suas indagações norteadoras: a) como as concepções teóricas sobre as juventudes abordam as singularidades inerentes a esta categoria?; b) quais são as principais Políticas Públicas ligadas ao acesso e à permanência para o Ensino Médio, e seu alcance nas escolas estaduais, em Itacoatiara?; c) o que tem sido feito no âmbito das políticas públicas, contemplando o acesso e a permanência para a trajetória socioeducacional das juventudes na Amazônia?; d) de que forma os jovens amazônicos se organizam em seu percurso socioeducacional driblando os impactos dos modelos educacionais excludentes?

A construção do conhecimento a que nos propusemos nesta investigação só foi possível a partir da escuta dos jovens e o grupo focal mostrou-se como instrumento para reunião de informações com potencial para assim fazê-lo. A realização dos encontros previstos no grupo focal permitiu promover uma correlação entre as experiências juvenis e as expressões materiais e simbólicas das políticas públicas que garantem o acesso e a permanência das juventudes na Amazônia.

Ainda que o acesso à Educação seja garantido para a maioria dos brasileiros, problemas relacionados à repetência, evasão, abandono, bem como a baixa qualidade do ensino, mostram que, para a maioria da população, a educação ofertada não tem proporcionado uma formação

adequada para as novas gerações, seja para a participação ativa e crítica na vida social do país, seja na formação propriamente dita em uma economia cada vez mais globalizada e tecnologicamente avançada.

Importa enfatizar que a faixa etária na qual se encontram os estudantes expressa condicionantes de ordem social e do modo como as políticas públicas tem se concretizado na vida das nossas juventudes.

Apesar das várias mudanças ocorridas no Brasil, principalmente em termos da oferta de vagas em escolas públicas, o Ensino Médio tem evoluído pouco em relação à qualidade do ensino ofertado, pois, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2023, o desempenho educacional dos alunos nessa etapa de ensino tem dificuldades de avanços desde 2011.

Nessa perspectiva, Oliveira, Renner e Oliveira (2022, p. 85) nos advertem que:

A busca pela democratização e universalização do ensino médio foi tardia e se deu em meio à cultura escolar ainda incipiente para o atendimento dos estudantes oriundos das camadas populares, uma vez que, historicamente, essa etapa da educação esteve apenas voltada para o atendimento dos estudantes procedentes dos setores médios e da elite brasileira.

Sobre a identidade do Ensino Médio, os autores nos lembram de que esta etapa da educação tem uma proposta confusa, complexa e difícil de ser atendida, pois abrange tanto o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, quanto procura atender simultaneamente a preparação para o trabalho e cidadania por meio do pensamento crítico, como estabelece o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe a finalidade do Ensino Médio (Brasil, 1996).

De acordo com Torres (2020), a fim de conferir coesão à nossa investigação, torna-se fundamental analisar o processo de democratização da Educação Básica sob a perspectiva das políticas públicas educacionais no Brasil, considerando as interferências das agências multilaterais ou organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE. Essas diretrizes estão fundamentadas nos marcos legais das Declarações Mundiais sobre Educação para Todos, notadamente a de Jomtien em 1990 (Declaração Mundial, 1998), a Educação para Todos: o compromisso de Dakar em 2000 (Educação para Todos, 2001) e a Declaração de Incheon em 2015 (Educação 2030). Tal abordagem revela-se crucial, uma vez que esse cenário abriga objetivos e agendas distintos para os países de capitalismo periférico, refletindo diretamente nas perspectivas educacionais destinadas às suas juventudes.

O processo de redemocratização da educação foi marcado pela promulgação da

Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em que a temática da permanência ganhou uma posição central, especialmente sob a perspectiva da inclusão e do acesso universal à educação. Nesse contexto, acompanhamos o surgimento dos instrumentos legais, como o Plano Decenal de Educação de 1993 e os subsequentes Planos Nacionais de Educação (PNEs) de 2001 e 2014, configurando-se como políticas públicas de Estado em âmbito federal. Estes planos ocupam posição importante para garantir uma educação pautada pela perspectiva democrática.

O Plano Nacional de Educação (PNE) se configura como uma expressão concreta do dispositivo constitucional de 1988 e da LDBEN de 1996. Sua função primordial é abranger as diretrizes da educação nacional, estabelecendo objetivos, metas e estratégias que reafirmem o compromisso do Estado com a educação. Dessa maneira, os Planos Nacionais assumem um papel fundamental na efetivação da política educacional, buscando solucionar as principais problemáticas inerentes ao sistema educacional brasileiro. Ao se posicionar como uma política de Estado, esses planos têm o propósito de assegurar, entre outros princípios, a permanência do estudante na escola, conforme enfatizado por Torres (2020).

O Plano Decenal de Educação de 1993-2003 estabelece a universalização do ensino fundamental, com foco na redução do analfabetismo e da subescolarização entre os jovens com idade superior a 15 anos, que deveriam estar no Ensino Médio. As diretrizes do PNE (Brasil, 2001) caminham para um Ensino Médio com atendimento a toda a demanda, seguindo orientações pedagógicas e administrativas voltadas à correção do fluxo para a garantia da eficiência e igualdade no ensino.

A aprovação do Plano Nacional de Educação 2001 aconteceu com muitas dificuldades, em meio aos conflitos entre governo federal e os movimentos em defesa da educação pública, sem considerar no campo educacional conquistas importantes já alcançadas. Delineou-se um PNE sem força, para deliberar as diretrizes da educação no Brasil. Neste plano, a permanência passou a ser contemplada no objetivo central, ficando condicionada ao fluxo escolar, com foco na diminuição da repetência e evasão, visando o acesso universal ao Ensino Médio, e a qualidade do ensino a ser considerada, a partir da avaliação de resultados.

A Lei Nº 13.005, de junho de 2014 instituiu o atual PNE de 2014 com vigência até 2024 (Brasil, 2014), porém, a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, prorrogou o atual PNE até 31 de dezembro de 2025. Neste plano, a meta relativa ao Ensino Médio é a meta 3, que definiu a universalização até 2016, voltada ao atendimento escolar de toda a população de 15 a 17 anos e com a pretensão de elevar, até o final do período de vigência do plano, a taxa líquida

de matrículas no Ensino Médio para 85%. É mister afirmar que os Planos Nacionais compõem os eixos principais desta pesquisa, pois seus conteúdos vinculam-se diretamente com nosso objeto de estudo, e por isso, serão analisados no Capítulo 3. E perceber como essa pauta tem aparecido e como tem sido tratada nos atos do Estado brasileiro é um exercício caro a esta tese, uma vez que expressa como o Estado tem endereçado e orientado a escolarização das juventudes no país.

No cenário complexo, marcado pelas especificidades da Amazônia, o atendimento da política educacional ainda não é realidade com o Plano Estadual de Educação (PEE) de 2008, que implementou o ensino mediado por tecnologia (conhecido pela população como tecnológico), cujo modelo foi pensado, a partir do que nos diz a análise documental, para favorecer o acesso à educação a boa parcela da população das comunidades rurais do interior do estado. Visando a expansão do alcance à educação, faz parte ainda desse processo de implementação do tecnológico a política de transporte escolar terrestre e fluvial para o suporte na locomoção dos estudantes às escolas, devido às áreas longínquas onde muitos residem, o que representa um dos grandes desafios para o acesso à educação no estado do Amazonas.

Essas questões nos remetem ao debate acerca da importância da política educacional, no tocante à continuidade dos avanços, que embora sejam incipientes, devem ser tópicos integrantes dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) como política de Estado, na perspectiva da democratização do acesso e da permanência, com vistas à garantia do direito à educação às juventudes na Amazônia. O processo de construção do primeiro PEE do nosso estado ocorreu em 2003 e, após três anos no desenvolvimento de sua elaboração, ou seja, em 2006, passou pelos trâmites da Casa Civil, obtendo aprovação por meio da Lei nº 3.268, de 7 de julho de 2008.

Para ilustrar nossa discussão os dados da Tabela 9 (p.159), no capítulo três, apresentam o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava ou havia concluído a educação básica no período analisado de 2012 a 2023, é possível perceber que entre as grandes regiões do país, Nordeste (20,2%) e Norte (16, 4%) foram as que mais incluíram, seguidas do Sudeste (10,2%), Centro-Oeste (9,6%) e a região Sul (9,1%). Sobre a inclusão da população nessa idade, Silva (2020, p. 279) destaca os dados expressivos das regiões Norte e Nordeste, “[...] justamente as que tinham a taxa líquida de matrícula abaixo dos 50%, sinalizando para um movimento de progressividade, dado que se tratam de regiões mais pobres e menos industrializadas”. A autora reforça ainda:

Ao compreender o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, a LDB no 9.394/96 (BRASIL, 1996) confere-lhe o sentido de direito fundamental, mas, contraditoriamente, não lhe assegura a condição de ser etapa escolar obrigatória. A ampliação da obrigatoriedade escolar, posta pela EC no 59/2009, que inclui a faixa etária de 15 a 17 anos, justifica o estabelecido na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 quanto à universalização do atendimento em 85% para o final da vigência do Plano (Silva, 2020, p. 280).

No contexto nacional a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 no artigo 10, inciso III, estabelece aos estados a incumbência de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”, bem como ainda neste artigo, inciso VII “assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual” (Brasil, 1996).

No cenário amazonense, o PEE/AM para o decênio (2014-2024) chamou a atenção para as responsabilidades da educação estadual, nas suas palavras:

A premissa básica é a educação para todos, tendo sempre como foco a expansão da oferta da educação com qualidade, a universalização do atendimento em todos os níveis, a melhoria das condições de estudo para os discentes, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das condições de trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino. a gestão democrática enquanto novo paradigma das relações dos sujeitos que compõem o espaço escolar interno e em seu entorno, bem como o delineamento do financiamento da educação nos marcos do regime de colaboração entre os entes federados deve avançar nos indicadores educacionais, na perspectiva do acesso, permanência e promoção dos discentes, base primordial do êxito escolar (Amazonas, 2015, p. 12).

Seguindo o processo de alinhamento com o campo nacional voltado ao PNE (Brasil, 2014), o PEE/ AM foi aprovado segundo a Lei Nº 4.183, de 26 de junho de 2015 (Amazonas, 2015). O PEE AM/2015, do mesmo modo que o PEE AM/2008 descreveu a preocupação com diversidade regional “[...] compreendendo as especificidades da educação no Estado do Amazonas, o Plano foi contemplado com Metas e Estratégias que visam à melhoria das condições de ensino e da educação [...]” (Amazonas, 2015, p. 9).

Tendo isto posto, é válido destacar que a questão do transporte escolar nesta investigação assume papel crucial, uma vez que está ligada à política de acesso e permanência estudada nesta tese, pois nas regiões mais longínquas, sobretudo nas comunidades rurais do Amazonas, o transporte representa um suporte necessário para os jovens que passam horas, nos rios ou nas estradas, rumo à escola. Pensar a respeito dessas questões significa escolher e decidir no presente o que será no futuro, nas várias esferas da vida dos jovens, isso porque os estudantes agentes desta pesquisa optam por não permanecer estudando em suas comunidades,

fazendo o trajeto de atravessar o Rio diariamente até a escola para continuarem seus estudos com um ensino presencial, no Ensino Médio regular.

As políticas educacionais para a formação das juventudes da classe trabalhadora, além de serem inseridas no cenário de esquecimento pelo poder público, tiveram em sua elaboração o cunho das intenções do capital. Entre eles, podemos destacar: a formação de mão de obra barata para o mercado em expansão, especialmente durante o século XX, em que o processo de industrialização do país ganhou um ritmo intensificado, fortalecendo a desigualdade estrutural da educação nacional, uma vez que para as classes altas, pensava-se a formação propedêutica para a continuidade dos estudos. Para as camadas populares, na contramão, pensava-se em mais rápidos, cursos técnicos e profissionalizantes e o “fim dos estudos”, em uma perspectiva utilitarista e funcional para o mercado de trabalho. O que ocorre no cenário nacional com as reformas educacionais em vigência não é muito diferente, temos uma ratificação desta lógica com o Novo Ensino Médio, por exemplo.

Nosso objetivo central, portanto, em desdobramento de nosso problema já apresentado, consiste em analisar o alcance das políticas voltadas ao acesso e à permanência para as trajetórias socioeducacionais de jovens que residem na comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, estudantes da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, em Itacoatiara/AM. Elencamos assim, como objetivos específicos, os exercícios de:

- ✓ Refletir, a partir da Sociologia da Educação, de que modo os conceitos ligados à construção da categoria Juventudes podem se relacionar às peculiaridades intrínsecas ao cenário amazônico, para uma compreensão mais ampla dessa realidade.
- ✓ Evidenciar as principais ações no campo das políticas públicas estaduais, relativas às juventudes e ao Ensino Médio, para pensar a atuação do Estado no âmbito da Educação, como uma das expressões das lutas sociais entre as diferentes classes sociais;
- ✓ Analisar, por meio dos documentos oficiais, as políticas públicas relativas ao acesso e à permanência que incidem sobre a garantia do direito à educação às juventudes na Amazônia;
- ✓ Compreender os processos de "mobilização pessoal", as estratégias e os investimentos familiares voltados para o acesso e a permanência na trajetória socioeducacional das juventudes na Amazônia.

O processo de estudos no doutorado teve início em abril de 2021, integrando a linha de pesquisa Educação, políticas públicas e desenvolvimento regional do PPGE/UFAM, atualmente

reelaborada como Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, e cujo eixo de pesquisa, situa-se na Sociologia da Educação.

Desde então, foram realizadas as disciplinas obrigatórias do doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no primeiro ano de estudos, 2021, as aulas eram remotas, devido a pandemia da covid 19, e nesse ínterim solicitei exoneração da gestão escolar, para dedicar-me integralmente aos estudos. A partir disso, iniciei a participação mais ativamente no grupo de pesquisa, com as atividades propostas e muitos momentos de discussões teóricas no Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE). Silva (2017, p. 115) nos auxilia a compreender a importância dos grupos de pesquisa:

Programas de pós-graduação e grupos de pesquisa dizem respeito a espaços colaborativos de investigação, nos quais os pesquisadores mais experientes trabalham com outros pesquisadores e com estudantes da licenciatura até o doutorado ou mesmo pós-doutorado. e, nesse sentido, entender esses espaços como promotores do avanço do conhecimento em determinada área significa olhar para a pesquisa como um processo artesanal que envolve um cotidiano de relações e práticas pedagógicas investigativas.

Meu contato com a Sociologia Crítica da Educação de Pierre Bourdieu foi por meio deste grupo de pesquisa, em cujos estudos e discussões foi possível construir noções preliminares acerca do pensamento do referido sociólogo, sobre o mundo social que se estrutura na oposição entre dominantes e dominados, e as leituras iniciais conferiram familiaridade ao nosso objeto de pesquisa, devido a sua visão que encadeia uma corrente conceitual com o objetivo de desvelar e analisar as relações de força e os mecanismos de dominação material e simbólica e que é empregada empiricamente para demonstrar os processos de classificação das relações sociais. Nesse sentido, compreende-se que:

Para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído, e é necessário conhecer tudo isso para nos interrogarmos sobre as técnicas de construção das perguntas formuladas ao objeto (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 64).

Na condição de pesquisadora, a concepção de educação enquanto instância, *per si*, transformadora dos problemas sociais foi desconstruída a partir das leituras deste intelectual francês. Bourdieu (1999) nos demonstra, por meio de suas pesquisas, que a educação institucionalizada tem servido historicamente para consolidar as desigualdades. O pensamento deste autor está fortemente marcado pela construção do objeto de pesquisa desta tese,

especialmente na análise das discrepâncias no cenário amazônico, mediante as ações do poder público que devem promover o acesso e a permanência às juventudes na Amazônia, garantindo-lhes o direito à educação em um cenário de profundas desigualdades sociais e educacionais.

Por meio das leituras e compreensões dos trabalhos Bourdieu, foi possível observar que a educação compõe o conjunto das temáticas privilegiadas para as investigações, no campo da Sociologia, empreendidas por este autor, entendendo sobretudo a partir do envolvimento com as leituras dos textos e obras selecionadas e sugeridas pela professora/orientadora desta tese, como “A Reprodução” (2020), na qual Bourdieu e Passeron ocupam-se da análise do sistema escolar. Mas, também Bourdieu desenvolve em seus trabalhos seus principais conceitos, inquietando-nos com suas teorizações sobre o sistema escolar, de onde partem suas teorias. Esta leitura, bem como a discussão de seus capítulos no grupo de pesquisa, foi um marco para a minha compreensão e apropriação de conceitos bourdieusianos, e por isso a importância de seu conteúdo para o diálogo com esta investigação, cuja presença de questões críticas e reflexivas a partir desta obra, compõem o desenvolvimento desta tese.

Paralelo a esta avanço teórico e de vivência em pesquisa, o contato com os jovens estudantes, moradores da comunidade selecionada para esta pesquisa, com trajetórias vivenciadas na realidade amazônica, constituiu campo fértil de indagações e questionamentos sobre o papel das políticas públicas para a garantia do acesso e da permanência na escola. À época, destacavam-se as inquietações sobre as influências, o papel das instituições, o descaso dado às necessidades dessas juventudes, que em seus planos individuais e familiares, constroem uma visão bem ampliada sobre a escola.

Finalizando a parte introdutória desta pesquisa, na sequência apresenta-se como está organizada a tese no decorrer de seus capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se a trajetória profissional da autora, abordando o objeto de estudo e sua relação de encontro com este objeto. Em seguida, o processo de construção da tese, a partir dos objetivos, questões norteadoras, problemática, bem como as etapas que compõem esse movimento, articulando à perspectiva bourdieusiana, para analisar as políticas públicas voltadas à Educação Básica, em especial para o Ensino Médio das juventudes rurais. Assim, volta-se o olhar para o contexto amazônico, histórico da cidade, apresentando o município de Itacoatiara, bem como a Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, como instituição tradicionalmente conhecida na região pela oferta do Ensino Médio. Para isso, utilizamos os estudos e pesquisas realizados por Pierre Bourdieu (1999, 2014, 2022), Thiry Cherques (2016), Minayo (2022), Shiroma, Campos e Garcia (2005),

Gondin (2003), Novaes (2006), Hage (2005), Francisco Gomes da Silva (2013) e Claudemilson Nonato de Oliveira (2007).

No segundo capítulo, articula-se Educação Básica com as políticas públicas da educação e o papel do Estado nas políticas educacionais para o Ensino Médio, analisando as suas relações de poder e interferências na elaboração dessas políticas, pois compreendemos ser sua a responsabilidade pela oferta da educação na sociedade atual. Assim, foram utilizados dados do IBGE (2022), apresentando demandas urgentes do cenário nacional, contextualizando com os conflitos de intencionalidades inerentes às políticas para a educação. Nesse sentido, reflete-se sobre as questões relacionadas ao golpe em 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff. Reflete-se ainda sobre as desigualdades educacionais, reafirmadas pelos sistemas de ensino, que coloca a escola como uma de suas principais reprodutoras. Apresenta-se uma síntese sobre a conquista dos direitos sociais e dentre eles o direito à educação, pelas juventudes, abordando ainda os impactos das reformas educacionais no Ensino Médio e a participação dos grupos dominantes que influenciam para a mercantilização/economização da educação e o favorecimento da iniciativa privada. Utilizamos os estudos e pesquisas realizados por Bourdieu (1984, 2003, 2008, 2018, 2020), Dayrell (2016), Dayrell e Carrano (2014), Carrano (2003), Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), Arroyo (2014), Falcão (2014), Corrochano (2014), Silva, Krawaczyk e Calçada (2023), Lascoumes e Galès (2012) e Chispino (2016), Silva (2018) e Ferreti (2018).

A análise dos Planos de Educação (Nacional e Estadual) compõe o terceiro capítulo, buscou-se analisar os Planos de Educação como planejamento que se desdobram em políticas públicas que devem estar comprometidas com a garantia do direito à educação; analisou-se ainda o papel da CONAE 2024, como forma de participação popular, sobretudo na retomada das discussões sobre o PNE (2024-2034), com vistas ao novo Plano para os próximos dez anos. Nesse sentido, foram analisadas as metas, bem como as estratégias para o Ensino Médio que integram tais Planos, a partir dos relatórios de monitoramento, e com isso refletimos sobre o acesso e a permanência no processo de escolarização dos jovens no planejamento do Estado com tais planos. Diante disso, foram incorporadas também as discussões sobre as metas do atual PEE/AM. Utilizamos os estudos e pesquisas realizadas por Cara (2019), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Dourado (2010, 2016), Saviani (2007), Silva e Santos (2022), Sposito e Carrano (2003), Bourdieu (2014), Chispino (2016).

No quarto e último capítulo, articulou-se a temática com a análise dos dados primários, coletados por meio do Grupo Focal (GF), e por meio deles é feita a caracterização dos agentes da pesquisa, assim como a análise das estratégias mobilizadas por suas famílias

para conseguirem acesso e permanecer estudando na cidade. Ainda neste capítulo, discute-se acerca das condições materiais das juventudes no cenário amazônico, que se mostraram mais eloquentes no contexto da investigação, como as três categorias de análise: acesso, permanência e sucesso, bem como o contexto da comunidade e todos os elementos que a compõem e a identificam. E, a partir desse cenário, discute-se ainda, as noções de “sucesso” e “insucesso” escolar, por meio de elementos que apontam de onde partiram as inquietações da pesquisadora, a partir das variações históricas que são suscetíveis (Lahire, 2004). Utilizamos os estudos e pesquisas de Vitória (2015), Fraxe, Witkoski e Pereira (2011), Silva et.al (2023), CONJUVE (2021), Imbiriba, Colares (2020). Resende (2013), Bourdieu e Champagne (2023), Bourdieu (2014), Barbosa (2011), Arroyo (2000), Lima (2018), Silva, Pelissari e Steimbach (2016), Zago (2011), Dardot e Laval (2016).

Por fim, foram trazidas as conclusões possíveis de serem apontadas, a partir dos estudos e do que foi vivenciado no campo de pesquisa, como a questão que envolve a seca e a cheia na região amazônica, que se mostrou importante para as discussões, além de outras indagações que ainda precisam de investigações futuras para serem respondidas.

Com esta pesquisa espera-se trazer contribuições que ajudem a analisar o alcance das políticas de acesso e permanência para a trajetória escolar das juventudes ribeirinhas, na perspectiva de agentes sociais, com suas aspirações e anseios cuja materialidade demanda cada vez mais da elaboração de políticas públicas para estes grupos que são esquecidos pelas agendas públicas. Por isso, em âmbito acadêmico, a pesquisa estimula a amplitude do debate, dando visibilidade às questões relativas às políticas educacionais voltadas à categoria juventudes.

Expostas as principais motivações da pesquisadora, bem como as condições para o desenvolvimento deste estudo, nessa relação de movimento que é necessária ao percurso investigativo, cabe colocar aqui como foi pensado o delineamento da tese.

A Figura 1 apresenta a forma como a tese está organizada, explicitando seus elementos principais, cuja descrição, análises e reflexões devem ser desenvolvidas no percurso investigativo para chegar ao que a tese se propõe.

Figura 1 – Delineamento da tese

Fonte: Elaborada pela autora.

1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O desafio de escrever uma tese considerando, sobretudo a perspectiva bourdieusiana, com a qual os referenciais teóricos dialogam fortemente com o cenário amazônico, será evidenciado ao longo da escrita, isso porque compreende-se o trabalho científico como uma atividade de busca, de observação, de indagações de interações de um constante ir e vir, em um movimento de reflexão constante, como também da elaboração de mais questionamentos.

Posto isso neste capítulo, busca-se responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa que é o de refletir, a partir da Sociologia da Educação, sobre as formas como os conceitos ligados à construção da categoria Juventudes podem se relacionar às peculiaridades intrínsecas ao cenário amazônico. Cabe lembrar que a questão norteadora indaga: como as concepções teóricas sobre as juventudes abordam as singularidades inerentes a esta categoria?

Dessa forma, o caminho percorrido na construção deste estudo teve como movimento inicial a reflexão a partir do olhar bourdieusiano, a abordagem, bem como o tipo de pesquisa empregado. Como parte deste processo, trouxemos a caracterização do lócus de pesquisa, apresentando seus contextos no âmbito macro e micro para qualificar a análise. E, nesse sentido, uma breve abordagem acerca das características que identificam o espaço da Amazônia Legal, como forma de compreender a complexidade e a heterogeneidade que envolve esta região.

As reflexões deste capítulo são importantes para a tese, pois nele ocorre o mergulho, por meio dos estudiosos Francisco Gomes da Silva e Claudemilson Nonato de Oliveira, nos processos históricos, religiosos, econômicos e culturais que marcaram a fundação da cidade de Itacoatiara, além também de conhecer o processo histórico de fundação da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça e sua significativa contribuição para o desenvolvimento educacional das juventudes itacoatiarenses ao longo dos anos. É parte também deste capítulo o processo de aplicação das técnicas utilizadas para a coleta dos dados e como esse processo foi feito.

1.1 Uma tese bourdieusiana

Este é um estudo sobre políticas públicas para a trajetória socioeducacional das juventudes na Amazônia, no município de Itacoatiara, que tem como participantes jovens estudantes do ensino médio e como objeto de análise o alcance das políticas de acesso e permanência. Situa-se no campo das ciências humanas e está consubstanciado no contexto da

teoria crítica do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2022).

A perspectiva bourdieusiana assumida nesta tese, partilha das ideias do autor quando afirma que o método não é estático, é construído, uma vez que se movimenta à medida que a pesquisa científica vai se desenvolvendo e descobrindo os erros e a partir deles, alcançando os acertos. É esse movimento que vivenciamos no processo investigativo, de rever de forma constante os elementos que compõem a investigação.

A teoria de Bourdieu se interessa pelas relações de coerção impostas pelos campos e pelos agentes sociais, conforme as posições sociais desses agentes, uma vez que para este autor é preciso desvelar, a partir de métodos empíricos, a origem social dos indivíduos, bem como as estruturas sociais que são determinadas no espaço e no tempo, por isso o autor não utiliza processos relativos à classificação¹⁶ acerca do que está sendo investigado, pois essa prática pode tornar sólido e naturalizar o que não é, sendo ainda arbitrária por desconsiderar realidades que não se encaixam nos padrões, que não se diferenciam de forma fácil. Em suas análises referentes a Bourdieu, Thiry Cherques (2006, p. 32), esclarece que:

Na construção do objeto é preciso separar as categorias que pré-constroem o mundo social e que se fazem esquecer por sua evidência, o que significa levar a campo conceitos sistêmicos, noções que pressupõem uma referência permanente ao sistema completo das suas inter-relações que subentendem uma referência à teoria.

O pensamento bourdieusiano rompe com o senso comum, por entender que o que pensamos, a forma como pensamos está diretamente ligada à posição que ocupamos no campo de luta, no qual estamos inseridos. Para essa ruptura, o autor sugere a vigilância epistemológica¹⁷ no sentido do questionamento constante com o uso dos conceitos e das técnicas, bem como de sua validade, apontando sobretudo que o método deve ser condizente com o problema e tema da pesquisa, pois o fenômeno social é construído, considerando desta forma o ponto de vista epistemológico para a efetivação desta pesquisa.

Na presente tese, entre os múltiplos conceitos utilizados da teoria bourdieusiana, destacamos três que norteiam nossas análises e reflexões, a saber: *habitus*, campos e capital. A partir de Thiry-Cherques (2006, p. 33), “o *habitus* gera uma lógica, uma

¹⁶ A pergunta da classificação, como é feita na sociologia, obriga a nos perguntarmos quem classifica no mundo social? Será que todo mundo classifica? Será que classificamos a todo instante? Como classificamos? será que classificamos do mesmo modo que o lógico quando ele classifica, a partir de definições, conceitos etc.? continuando, se todos classificam, será que todas as classificações e, portanto, todos os classificadores têm o mesmo peso social?”(Bourdieu, 2020, p. 21).

¹⁷ “A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mias imprecisa que alhures” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 23).

racionalidade prática, irreduzível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador dessa interação. É condicionante e condicionador das nossas ações”. O referido autor ressalta que “Os campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*” (Thiry- Cherques, 2006, p. 36). Sobre o capital, Bourdieu (2020, p. 113), em suas reflexões, destaca que “o capital simbólico consiste essencialmente num sobrenome – em particular os sobrenomes nobres – sejam uma forma de capital simbólico [...] de transmissão e também de conversão em outras espécies de capital”.

Em linhas gerais, o que se propõe a investigar neste texto é o campo das políticas públicas educacionais, logo, o campo social (onde a educação representa um subcampo) que tem relação direta com a distribuição desigual de poder. Um campo que como todos os outros é um espaço de luta e estabelece as condições e as regras de quem faz parte dele, com poderes hierárquicos que produzem o capital (benefícios específicos assegurados pelo campo, aos seus agentes). A abordagem do campo situa a análise do alcance das políticas de acesso e permanência para a trajetória socioeducacional das juventudes na Amazônia, no polo dominado pelo campo do poder, opondo-se, em relação a esta posição, aos governos e autoridades que representam o Estado, que com a implementação das políticas públicas não atende às necessidades das classes mais vulneráveis. De modo específico, dentro do campo das escolas de Ensino Médio, cuja estrutura destas instituições reproduz a ideologia dominante perpetuando a estrutura do campo do poder, por meio da autoridade pedagógica. Bourdieu (2014), ao olhar a escola, chama a atenção:

Assim, sugerindo pela noção amorfa de “controle social”, que o sistema escolar desempenha uma função indivisível em relação à “sociedade global”, o funcionamento totalizante tende a dissimular que um sistema que contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe serve efetivamente a “Sociedade”, no sentido de “ordem social”, e, portanto, os interesses pedagógicos das classes que se beneficiam dessa ordem (Bourdieu, 2014, p. 226).

Todo esse processo de legitimação de uma escola que reproduz os interesses dominantes é consequência de ações e efeitos gerados pelos agentes, dentro do campo, cuja ação é pensada e devidamente direcionada, ao ponto de gerar a reflexão que os dominados contribuem com a sua própria dominação, exatamente por estarem inseridos nesta lógica de dominação desde sua primeira socialização. A força simbólica dessa ação simboliza uma forma de dependência e até submissão à experiência dóxica, cuja percepção tem a ver com tudo aquilo que todos no campo

social concordam sem precisar assinar/tornar institucionalizado.

É nesse contexto que o tema da reprodução das desigualdades sociais se cruza com o tema central deste estudo que são as políticas públicas educacionais para as juventudes, categoria que tem protagonizado a histórica invisibilidade da ação pública do Estado, compreendendo que juventudes do interior do estado, na perspectiva de uma construção histórica e social, o que inclui suas experiências pessoais, além das várias dimensões que compõem suas trajetórias socioeducacionais.

É a partir das reflexões teóricas apontadas nesta explanação inicial, e que serão aprofundadas ao longo da tese, a partir da contribuição sempre da empiria, para uma análise da condição juvenil na Amazônia. Aqui será tratado de um grupo de jovens que, nestas primeiras décadas do século XXI, tem lutado para fechar o ciclo da educação básica, o que para muitos, no contexto estudado, representa a terminalidade da vida escolar.

1.2 A organização do caminho metodológico da investigação

A eficácia do método se revela mediante aos resultados que gera, sendo que, quando aplicado em diálogo com o objeto estudado de forma coerente, sua execução demanda considerável dose de inteligência, inventividade e esforço laboral, conforme destacado por Bourdieu (2022). O que reforça a ideia de que a aplicação de um método exigente transcende simplesmente a execução técnica, exigindo uma abordagem holística e engajada para alcançar resultados significativos.

E, partindo do pressuposto de que “[...] por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática [...]” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 48), a discussão que objetivamos realizar aqui centra-se no desenvolvimento dos passos que amparam todo o processo de escrita desta tese, a partir da construção do objeto, da elaboração do percurso metodológico e de todos os elementos que a compõem, compreendendo que todas essas partes estão intrinsecamente ligadas entre si.

1.3 A abordagem da pesquisa

Como já mencionado, esta pesquisa partiu da análise do alcance das políticas ligadas ao acesso e à permanência, a partir das trajetórias socioeducacionais das juventudes na Amazônia, especificamente às do interior do Amazonas, de um espaço marcado pelos fenômenos da cheia e da seca, pelas dificuldades na travessia do Rio rumo à escola, pelas

práticas da agricultura familiar, entre tantos outros que foram trazidos nesta investigação.

A escolha metodológica de eleger as juventudes na Amazônia como agentes¹⁸ desta investigação, amparou-se em um pressuposto de pesquisa. Parte-se do fundamento de que as juventudes são interlocutores válidos, uma vez que a partir de suas vivências podemos analisar as políticas públicas para o EM, porque quando se trata de política pública, sabemos que não acontece da forma que almejamos, porque os agentes que a constroem/ construíram estão em posição de dominantes e as formas como elas vão se efetivando na vida cotidiana das pessoas, revelam muito de como esse processo de dominação social é ratificado, muitas vezes, inclusive por iniciativas que foram pensadas inicialmente para solucionar questões ligadas às expressões das desigualdades sociais e educacionais.

Bourdieu nos faz compreender a sociedade a partir dos seus campos sociais. “A nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política o ensino, as artes” (Thiry-Cherques, 2006, p. 36). Valer-se de tal perspectiva ocasionou uma modificação no eixo da nossa análise, substituindo as unidades escolares, que comumente encontramos nas pesquisas, para agentes jovens, passando as políticas públicas a serem problematizadas a partir da ótica das juventudes que as experienciam nas suas próprias vidas, visando a compreensão de suas demandas e necessidades relativas ao acesso e à permanência no ambiente escolar urbano em Itacoatiara-AM.

Encarando a metodologia enquanto caminho para a produção da investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa, esclarecendo que a partir dessa abordagem não se pretende medir e enumerar eventos, contudo nos propomos a conhecer os processos sociais, por meio de um contato mais direto da pesquisadora com o objeto e com as pessoas a serem pesquisados, haja vista que na pesquisa qualitativa os focos de interesse se ampliam na perspectiva de compreender e analisar os dados pesquisados, sob uma ótica mais ampla, o que favorece o entendimento das relações que envolvem um determinado grupo social, nesse caso, as juventudes da e na Amazônia, uma vez que este tipo de pesquisa possibilita a interpretação e análise dos fenômenos, atribuindo significações que não podemos analisar numa perspectiva unicamente quantitativa.

Este trabalho assume a abordagem qualitativa com a intenção de contribuir e instrumentalizar os estudos sobre o alcance das políticas de acesso e permanência das

¹⁸ “Todo agente, individuo ou grupo, para subsistir socialmente, deve participar de um jogo que lhes impõe sacrifícios. Neste jogo, alguns de nós nos cremos livres, outros determinados. Mas, para Bourdieu não somos nem uma coisa nem outra. Somos o produto de estruturas profundas. Temos inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos. Por este motivo Bourdieu não trabalha com o conceito de sujeito. Prefere o de agente” (Thiry-Cherques, 2006, p. 34).

juventudes na Amazônia. Esta escolha se dá em função de algumas características, especialmente no tocante ao privilegiamento da objetividade social:

[...] não é a descrição das atitudes, opiniões, e aspirações individuais que tem a possibilidade de proporcionar o princípio explicativo do funcionamento de uma organização, mas a apreensão da lógica objetiva da organização é que conduz ao princípio capaz de explicar, por acréscimo, as atitudes, opiniões e aspirações. Esse objetivismo provisório que é a condição da apreensão da verdade objetivada dos sujeitos é também a condição da compreensão completa da relação vivida que os sujeitos mantêm com sua verdade objetivada em um sistema de relações objetivas (Bourdieu, 1999, p. 29).

Torna-se importante compreender também os sentidos e significados dados pelas juventudes aos seus processos de escolarização, pois, amparada em Minayo (2010, p. 47), “é objetivo desse modelo de pesquisa a tentativa de interpretação dos aspectos psicológicos, sociais, econômicos e individuais” em que as juventudes amazônidas estão inseridas, sendo todos eles, frutos de construções históricas.

1.4 Dispositivos de construção de dados

Minayo (2010, p.63), “o que toma o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida” [...]. a partir do raciocínio da autora, a pesquisa faz uso de dados bibliográficos, análise documental e do Grupo Focal como principal estratégia para reunir e catalogar informações sobre as experiências socioeducacionais das juventudes na Amazônia. Assim, a produção de dados ampara-se em duas grandes etapas: a coleta de dados existentes representando a primeira; já a segunda direcionada à construção dos dados inéditos.

A primeira etapa da pesquisa ocorre a partir do levantamento do material documental, que compreende a análise dos dados do Sistema de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)¹⁹, constituindo-se como base para a organização das informações iniciais da pesquisa, dando à pesquisadora direcionamentos pontuais acerca do quantitativo de estudantes matriculados nas escolas de Ensino Médio, que utilizam o transporte fluvial para sua locomoção até a escola, haja vista que, como mencionado no texto, a questão do transporte escolar está ligada diretamente às políticas de acesso e permanência para as juventudes na Amazônia. Esta

¹⁹ Sistema desenvolvido em ambiente de grande porte, centralizado na PRODAM, cujo objetivo é a administração das escolas, e é integrado aos demais sistemas da área escolar da SEDUC.

atividade inicial, contou ainda com a análise exploratória, favorecendo o contato prévio junto ao universo da pesquisa. Nessa fase é importante considerar o que Bourdieu afirma:

Se, como faz o historiador tradicional, o documento é questionado a respeito dos acontecimentos individuais, ou, ainda melhor, das explicações pelos motivos, das ações dos pensamentos individuais, cujo conhecimento não é necessariamente obtido a não ser por intermédio de um espírito, o documento não é, com efeito, matéria de trabalho científico próprio. No entanto, se a pesquisa está voltada para a “instituição” e não para “o acontecimento”, para as relações objetivas entre os fenômenos e não para as intenções e finalidades concebidas, ocorre muitas vezes que, na realidade, chegamos ao fato estudado não por intermédio de um espírito, mas diretamente (Bourdieu, 1999, p. 147).

Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos da área de política educacional são fontes valiosas porque fornecem informações sobre determinados contextos, que somente são possíveis por meio das fontes documentais e que de outras formas dificilmente seriam conhecidas. As informações derivadas dos documentos foram priorizadas conforme se mostraram condizentes com o processo de buscas das possíveis respostas para a nossa questão de pesquisa e para o diálogo com as informações produzidas por meio do Grupo Focal, para possibilitar o compromisso com uma análise de foco qualitativo.

A utilização da análise documental pretendeu trazer o enriquecimento da pesquisa por meio da análise das intencionalidades dos documentos, além de permitir o acesso a documentos atualizados, na tentativa de possibilitar o reconhecimento de algumas tendências contemporâneas relativas às políticas públicas educacionais para as juventudes na Amazônia. Dessa forma, os documentos que compuseram as fontes de pesquisa são: relações nominais dos estudantes que utilizam transporte fluvial, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documentos orientadores da Secretaria de educação (SEDUC-AM), Referencial Curricular Amazonense (RCA), estrutura curricular para o Novo Ensino Médio (NEM), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento da CONAE, Planos Nacionais e Estaduais e de Educação, cuja ênfase foi dada devido a análise construída, a partir destes planos, com o objeto de estudo proposto nesta tese.

A revisão de literatura na perspectiva integrativa, compõe a segunda etapa da pesquisa, no sentido de saber o que os estudos dizem acerca do objeto investigado. E a partir do contato com a literatura especializada voltada ao nosso tema e demais temáticas correlatas, foi possível melhorar a compreensão do objeto desta pesquisa, além de elencar os principais referenciais teórico-metodológicos que dialogam com as pesquisas neste campo. Além disso, esclarecemos que não há um capítulo em que a revisão de literatura será tratada de forma mais detalhada, pois optamos que os textos selecionados estejam em diálogo ao longo de toda a tese,

porém, trazemos um apêndice com um quadro para apresentarmos o que foi priorizado nesta etapa de pesquisa (Apêndice 1).

Teses e dissertações, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), artigos publicados em periódicos científicos e livros, como também artigos disponibilizados nos indexadores: *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*, integram o mapeamento que priorizamos para esta etapa, com recorte temporal para conhecer a problemática no período de 2013-2022, em âmbito nacional e internacional. Tais publicações desempenharam o papel de dar suporte, com a intenção de conhecer o que os pesquisadores estão escrevendo acerca do nosso objeto de estudo e nos auxiliaram a amadurecer debates teóricos e metodológicos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa doutoral.

Nesse sentido, foram efetivadas pesquisas bibliográficas em sites com domínio público, banco de teses da CAPES, nos portais do governo federal, visando a compreensão da construção sociológica acerca das juventudes, bem como o papel do Estado como integrante do jogo na luta pelo poder, que movimenta os interesses em torno das políticas públicas no Brasil. Uma forma de manter uma aproximação mais qualitativa com os trabalhos precedentes a esta tese, que tem como palavras-chave: Política educacional; Juventudes; Ensino Médio.

Quadro 1 – Demonstrativo dos trabalhos encontrados nos indexadores

DESCRITORES E QUANTITATIVOS DE TRABALHOS NOS INDEXADORES					
PERÍODO: 2013-2022					
DESCRITORES	BDTD	CAPES	SCIELO	SCOPUS	WEB OF SCIENCE
	Dissertações e/ou Teses		Artigos e/ou Artigos de Revisão		
Políticas Educacionais" AND ("Jovens" OR "Juventude") AND "Ensino Médio	72	19	4	28	33
TOTAL	156				

Fonte: Elaborado pela autora.

No movimento de busca dos trabalhos na CAPES foram utilizadas descritores de busca "Políticas Educacionais" AND ("Jovens" OR "Juventude") AND "Ensino Médio" com os atributos para refinamento da busca: Grande Área do conhecimento- Ciências Humanas; Área do conhecimento – Educação; Área de Concentração – Educação; Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia; Educação, Contextos

Contemporâneos e Demandas Populares e, Políticas Públicas e Gestão Educacional. Como resultado, foram encontrados dezenove (19) trabalhos – sendo quatorze (14) dissertações e cinco (5) teses.

Na BDTD usando os mesmos descritores de busca "Políticas Educacionais" AND ("Jovens" OR "Juventude") AND "Ensino Médio" para o período de 2013-2022, obteve-se como resultado setenta e dois (72) trabalhos – sendo quarenta e cinco (45) dissertações e vinte e sete (27) teses. No indexador *Scielo*, utilizando os descritores "Políticas Educacionais" AND "Juventude" AND "Ensino Médio", obteve-se quatro (4) artigos. No indexador *Scopus*, foram encontrados vinte e oito (28) artigos e/ou artigos de revisão, usando a strings de busca "Educational Policies" AND "Youth" AND "High School" e os filtros de busca: Área disciplinar: Ciências Sociais; Tipo de documento: Artigo; Linguagem: espanhol, inglês e português.

Na base de dados *Web of Science* obteve-se como resultados trinta e três (33) artigos e/ou artigos de revisão. Usando os descritores de busca: "Educational Policies" AND "Youth" AND "High School" e os filtros: Categorias: Educação e pesquisa educacional; Tópicos de citação: Educação e pesquisa educacional; Tipo de documento: Artigo e artigo de revisão; Linguagem: espanhol, inglês e português.

"Políticas Educacionais" AND ("Jovens" OR "Juventude") AND "Ensino Médio" com os atributos para refinamento da busca: Grande Área do conhecimento- Ciências Humanas; Área do conhecimento – Educação; Área de Concentração – Educação; Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia; Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e, Políticas Públicas e Gestão Educacional. Como resultado, foram encontrados dezenove (19) trabalhos – sendo quatorze (14) dissertações e cinco (5) teses.

Ainda em busca por trabalhos produzidos sobre juventudes e educação na região Amazônica, o movimento de busca dos trabalhos, encontrou no repositório da UFAM, no período de 2020 a 2024, por meio dos descritores de busca Juventude AND Ensino Médio AND Amazônia; Grande área do conhecimento Ciências Humanas e Educação o equivalente a quarenta dissertações (40) e vinte e três teses (23) teses.

É importante registrar que, no processo de orientação, ao definirmos as palavras principais para a busca, pensamos a princípio: Família, Políticas e Jovens, porém, o termo Família trouxe pesquisas direcionadas aos conflitos sobre o uso de drogas, gravidez na adolescência, conflitos familiares, entre outras temáticas que, embora sejam importantes para uma compreensão mais qualificada das condições juvenis no cenário brasileiro, não

correspondiam a ideia de enfatizar a análise de políticas públicas no âmbito educacional.

A terceira etapa da pesquisa contemplou um importante instrumento utilizado para a coleta dos dados da pesquisa – o Grupo Focal – trazer para o cenário das políticas públicas a voz dos sujeitos, com o intuito de entender as percepções destes jovens acerca do papel da família na sua trajetória socioeducacional, bem como a percepção que os próprios estudantes têm da escola para as suas vidas e como eles veem o papel das políticas educacionais no seu processo de escolarização, sendo uma “estratégia subversiva” (Thiry-Cherques, 2016).

Foi realizado, com os estudantes do Ensino Médio, um Grupo Focal (GF), que nesse contexto, de acordo com Vergara (2004), o uso do GF é particularmente apropriado quando o objetivo é esclarecer como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, uma vez que a discussão durante as reuniões é efetiva em possibilitar informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem. Thiry-Cherques (2006, p. 43) complementa sobre essa questão, fazendo uma advertência:

Bourdieu discute longamente o “*habitus* sociológico”, as disposições do pesquisador na aplicação de princípios abstratos em pesquisa empírica. A sua preocupação diz respeito às condições do conhecimento, à reflexividade, isto é, ao fato que todo conhecimento é condicionado pelo *habitus*. Ele leva em conta que a percepção do empírico é distorcida não só pelo *habitus* dos agentes, mas pelo nosso próprio *habitus*.

Trata-se de uma técnica que favorece a interação direta dos participantes envolvidos, permitindo que as pessoas sejam observadas, ouvidas e registradas para além da fala, como também por suas expressões, possibilitando à pesquisadora apreender o pensamento dito, além de capturar as expressões que são manifestadas pelos/pelas participantes, contribuindo para uma diversidade de informações coletadas na pesquisa. Gatti (2005), por sua vez, salienta que a técnica de grupo focal precisa estar condizente com o problema proposto, sendo desenvolvida de forma criteriosa e alinhada aos objetivos propostos da investigação. Além disso, o autor, em sua obra *O ofício do sociólogo* (1999), chama a atenção para a seguinte questão:

Com efeito, quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tais fatos, corre sempre o risco de se limitar ao que é afirmado por seus informadores. Não basta que o sociólogo esteja à escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõem: ao proceder dessa forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do “cientista” e da sociologia espontânea (Bourdieu, 1999, p. 50).

Ainda sobre a caracterização do GF, Gondim (2003), chama atenção para esta técnica de investigação qualitativa comprometida com a abordagem dos sujeitos, e destaca sobre fatores que afetam ao processo de discussão dos grupos focais e a validade de seus resultados “Durante a Segunda Guerra Mundial, os grupos focais foram utilizados para examinar os efeitos persuasivos da propaganda política, avaliar a eficácia do material de treinamento das tropas, bem como os fatores que afetavam a produtividade nos grupos de trabalho” (Gondim, 2003, p. 151).

A utilização desta técnica na presente pesquisa foi pensada a partir dos pontos descritos acima e passou por algumas etapas. Inicialmente, houve o processo de planejamento dos blocos temáticos para gerar as questões que compõem a discussões desenvolvidas no GF, levando em consideração a vivência das juventudes no Ensino Médio, para futuras análises da pesquisadora, pois de acordo com Bourdieu “sem dúvida, pode-se e deve-se coletar os mais irreais discursos, mas com a condição de ver neles não a explicação do comportamento, mas um aspecto do comportamento a ser explicado (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 51).

Foi construído um roteiro contendo quatro grandes blocos com temáticas diferenciadas, e um encontro para informações gerais, a saber: um encontro para apresentar a pesquisa e as seguintes temáticas : 1) escolha da escola (o que me trouxe para cá?); 2) desafios do Ensino Médio (eu, o outro e a diversidade nas experiências escolares); 3) organização e expectativas familiares: famílias e vivências nos estudos e 4) trajetórias juvenis no Ensino Médio: sentidos e desafios. Vale destacar que esse roteiro ficou em aberto para inserir alguma outra questão, que pudesse surgir no momento de sua aplicação e sentíssemos a necessidade de acrescentar algo. Também foi pensado o local onde ocorreram os encontros, uma vez que os estudantes participantes, mediante os critérios de inclusão e exclusão para essa seleção, são moradores da comunidade situada no outro lado do Rio Amazonas, e em conversa com a Professora/Orientadora da presente tese, consideramos mais adequado realizar os encontros do Grupo Focal na própria escola. No que diz respeito ao trabalho de campo, Minayo (2010, p. 61), destaca:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória.

Ao iniciar o ano letivo de 2023, buscou-se reestabelecer um contato maior com a escola campo de pesquisa, equipe diretiva e professores, por meio de algumas visitas, solicitando da secretaria da escola informações relativas aos endereços dos estudantes, com o propósito de reunir dados sobre o perfil deles/delas para, a partir dessas informações, eleger os jovens com os quais iríamos trabalhar.

Por meio dos dados do SIGEAM foi possível notar que 58 estudantes utilizaram transporte escolar, seja rodoviário ou fluvial, no ano letivo de 2022. Essa relação é feita a partir dos dados dos estudantes, fornecidos pelos pais no ato da matrícula para a secretaria da escola. A partir dessa percepção, detivemos nosso olhar nos estudantes residentes nas comunidades rurais. E na realidade amazônica, devido às distâncias de um lugar para outro, mapeamos jovens que moravam nas comunidades situadas às margens do Rio Amazonas, devido ao acesso à cidade. No total eram 8 (oito) jovens.

O primeiro momento de realização do GF aconteceu como previsto, na própria escola, no dia 13 de setembro de 2023, no auditório, pensado como lugar estratégico por ser um espaço amplo, bem iluminado e acolhedor, onde também foi possível posicionar as poltronas no formato de círculo, a fim de evitar as dispersões originárias das conversas paralelas, de maneira que todos pudessem se ver e participar em posição de igualdade uns com os outros, visando favorecer o diálogo e a interação entre todos os participantes.

Essa primeira atividade contou com a participação da pesquisadora/mediadora, que conduziu o diálogo, apresentando as suas responsabilidades na mediação do grupo focal, como: saudação de votos de boas-vindas, apresentação da pesquisa aos participantes; esclarecimento acerca do que é um Grupo Focal, qual o seu objetivo e como funciona; exposição da importância da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido²⁰; apresentação do cronograma dos encontros e tempo de duração; apresentação das regras básicas: participar, ouvir e respeitar a fala e opinião do outro; agradecimentos pela participação e pedido de permissão para gravação de áudio, com a finalidade de não perder nenhuma das informações fornecidas por eles/elas, haja vista que mais de um participante pode falar ao mesmo tempo e alguma informação pode não ser devidamente registrada. A realização desse primeiro momento do GF teve 45 minutos de duração, aproximadamente, destinados às informações gerais sobre o desenvolvimento dos

²⁰ Para a assinatura deste termo, a pesquisadora solicitou da gestão escolar uma reunião com os pais ou responsáveis dos estudantes participantes do GF, a fim de apresentar a pesquisa e o desenvolvimento das etapas, cuja participação de seus filhos seria necessária. E a partir do consentimento das famílias e assinatura do termo, daríamos continuidade nos encontros.

quatro encontros previstos em nosso cronograma.

Não foi possível dar continuidade aos encontros do grupo focal no ano letivo de 2023, devido aos três motivos impeditivos, a seguir: o 1º motivo, a partir da segunda quinzena do mês de setembro não foi possível realizar nenhuma atividade na escola, devido a sua preparação para a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois a gestão estabeleceu um cronograma de atividades a ser cumprido. Nesse período, as escolas se voltam estritamente às questões desta avaliação externa, como o trabalho com os descritores, comprometendo o cumprimento do currículo escolar; o 2º motivo, ainda nesse mesmo período, a escola teve problemas com os ar condicionados das salas de aula, e com isso, começou a liberar os estudantes mais cedo, devido à falta de água e o intenso calor. E aqui cabe destacar que as escolas precisam do suporte contínuo da sua mantenedora, que é a SEDUC-AM, sendo a responsável pela manutenção predial e tudo o que está relacionado a isso, para garantir o direito à educação. E por último, a grande seca que afetou nossa região, isolando algumas comunidades rurais, entre elas a comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, o que dificultou a vinda dos estudantes para a escola, haja vista as inúmeras dificuldades para a locomoção dos barcos e rabetas no rio, deixando os moradores em suas comunidades, sem acesso à cidade.

Portanto, os demais encontros para a efetivação do GF com os estudantes foram realizados nos meses de abril, maio (após a qualificação) e junho do ano 2024, cumprindo assim a reorganização do cronograma previsto no projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética.

Após o início do ano letivo, que se deu em fevereiro de 2025, seguindo o cronograma de pesquisa, o desafio foi a aproximação dos estudantes que estavam estudando em turnos diferentes, ou seja, cinco estavam matriculados pela manhã e três à tarde. A partir dessas informações, foi agendado com a diretora da escola, que nos auxiliou nesse contato com os estudantes e realizamos os encontros que estavam faltando.

O segundo encontro aconteceu em 08 de abril de 2024, em cada turno dos estudantes. Foi necessário reforçar com cuidado, e de deixar claro desde o início, que a participação era voluntária e que ninguém receberia nenhum tipo de recompensa por participar. Desse modo, Seguimos o GF com o roteiro preparado para o dia, intitulado “Escolha da escola” (o que me trouxe pra cá), composto de seis subtemas, cujo objetivo era promover um debate interativo, conhecendo o processo de formação educacional dos jovens. A pesquisadora apresentou o roteiro, comentou qual seu objetivo. Todos participaram, contando um pouco da sua trajetória escolar. Alguns aparentaram mais empolgação, outros ficaram mais tímidos, em seus

momentos de fala. O encontro teve a duração de 80 minutos. Ao final, a pesquisadora agradeceu a presença e participação de todos e encaminhou a próxima data.

O terceiro encontro ocorreu em 23 de abril de 2024. Neste dia, dos cinco estudantes do turno matutino só estavam três. No turno vespertino, por sua vez, todos estavam presentes. O roteiro preparado para esta data foi o seguinte: “Desafios do Ensino Médio” (eu, o outro e a diversidade nas experiências escolares), composto de sete subtemas, com o objetivo de conhecer aspectos do cotidiano dos jovens, para identificar dificuldades relativas ao acesso e à permanência na escola, bem como o funcionamento da política de transporte escolar. Apesar de não estarem todos presentes, o encontro teve a duração de duas horas, porque vieram muitas questões à tona, entre elas, o *bullying* com que já foram tratados por colegas de sala por não morarem na cidade.

O quarto e último encontros foram marcados com os dois temas previstos conclusão do grupo focal e ocorreram em 19 de junho de 2024. Optamos por realizar os dois últimos roteiros em um único dia, devido ao mês de junho, onde começam as férias escolares e ainda era final de bimestre, devido às avaliações do período, além do cumprimento do cronograma da pesquisa. Os temas dos roteiros foram os seguintes: “Organização e experiências familiares” (família e vivência nos estudos) com seis subtemas, cujo objetivo era conhecer o contexto familiar e como se constituem as relações entre os jovens e seus familiares; o último roteiro intitulado “Trajetórias juvenis na Amazônia”; sentidos e desafios, composto de cinco subtemas, com o objetivo de analisar as experiências relativas às vivências dos jovens e identificar as estratégias de enfrentamento das dificuldades para sua escolarização, no cenário amazônico. O encontro teve duração de 90 minutos, e nesse tempo os jovens evidenciaram as suas dificuldades diárias para acessar e permanecer na escola. Uns porque não tem parentes na cidade, e em dias chuvosos não gostam de faltar às aulas, sendo necessário algumas vezes, porque não é possível fazer a travessia do Rio com a rabeta. Outros colocaram que às vezes ajudam os pais na cidade (em serviços de marcenaria, pedreiro, ou alguma venda na feira) e participam de cursos no CETAM, o que demanda estar na cidade sempre, por isso precisam de gasolina para abastecer a rabeta, devido à rotina movimentada do seu dia a dia.

Após a realização dos encontros previstos para o Grupo Focal, o trabalho se concentrou na fase da transcrição literal dos relatos dos agentes da pesquisa. Uma etapa cansativa, mas que se revelou importante, na medida em que se passou a conhecer com certa profundidade muitas histórias de vida, inseridas em um contexto totalmente desconhecido pela pesquisadora, mas que paradoxalmente, no momento de textualizar as narrativas sobre os desafios impostos para a escolarização, foi se auto identificando neles também. Esse processo

foi responsável também por proporcionar as reflexões iniciais sobre as trajetórias dos jovens com os quais dialoguei e escutei na pesquisa de campo, as quais foram se consolidando e originaram as categorias de análise da pesquisa.

1.5 Caracterização do campo da pesquisa

Optou-se pela caracterização do campo da pesquisa, abordando o contexto amazônico e as especificidades da nossa região, que dialogam fortemente com o objeto de estudo, apresentamos também o município de Itacoatiara, com a intenção de tratar um pouco sobre a história da cidade, no sentido de trazer para a academia uma investigação no cenário itacoatiarense, apresentando a História da Escola Vital de Mendonça, sem esquecer da comunidade rural onde eles moram (os dados sobre a comunidade constam no capítulo 4).

No que diz respeito à Amazônia Legal, ela está situada em um contexto de organização político-espacial onde o significado de território não se reduz apenas à delimitação geográfica, mas sobretudo à diversidade de espécies, aos desafios ambientais, às questões culturais, políticas, com destaque às peculiaridades dos povos que habitam e constroem a sua identidade própria nesse espaço.

De acordo com Novaes (2006, p. 106), “o endereço faz toda a diferença, ‘abona ou desabona’, amplia ou restringe acessos”. A importância de iniciarmos essa seção refletindo sobre essa questão, especialmente no que se refere ao local de moradia das juventudes pesquisadas, nos remete a conhecer a trajetória socioeducacional dos jovens no cenário amazônico e as implicações dos esforços empreendidos para o seu percurso educacional, implica saber o lugar de onde vêm esses sujeitos.

Em seus estudos, Dayrell (2016, p. 184) nos lembra que “o local de moradia deixa de ser marca somente das desigualdades econômicas, para exercer impactos sociais e culturais, especialmente no que tange ao acesso a determinados bens e serviços”. Diante disso, a partir de agora buscaremos apresentar o lugar onde estão inseridos os jovens sujeitos desta pesquisa, logo, qualquer interpretação a respeito de suas vivências não pode ser feita dissociada do contexto no qual os indivíduos estão inseridos.

1.5.1 O cenário amazônico

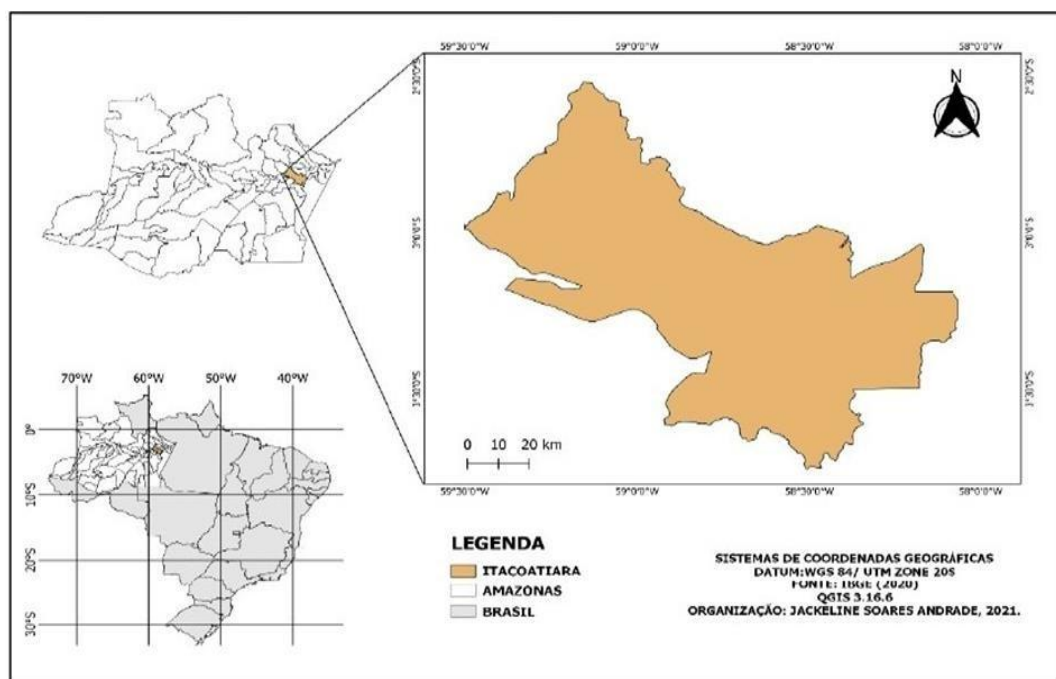
Todas essas particularidades que envolvem os aspectos socioculturais, ambientais e produtivos da Amazônia revelam a complexidade e o antagonismo que envolvem relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais presentes na região e mais especificamente no meio rural em torno da disputa pela hegemonia de projetos

sociais específicos; de suas identidades culturais próprias; e do uso dos recursos naturais da Região (Hage, 2005, p. 67).

O pensamento de Hage acima exposto dialoga fortemente com os caminhos desta pesquisa, quando lembra a heterogeneidade do nosso próprio lugar, afirmando que o “cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região” (Hage, 2005, p. 61).

Em um contexto mais amplo, cuja história é marcada pela catequização jesuítica e imposição da cultura europeia, o mapa que aparece na figura 2, abaixo, é formado pelos três grandes lugares da pesquisa, os cenários brasileiro, amazônico e itacoatiarense, que constituem espaços de povos que carecem de políticas públicas capazes de garantir o seu pleno desenvolvimento e o enfrentamento das assimetrias históricas, sociais e regionais que marcam a história social do Brasil e da Amazônia brasileira.

Figura 2 – Lócus da pesquisa: Representação geográfica da área onde se desenvolveu a pesquisa doutoral



Fonte: Andrade (2021)

Inserida no cenário brasileiro, esta investigação considera em suas análises o espaço chamado Amazônia Legal, cuja formação se dá por nove estados da região Norte pertencentes à bacia amazônica, são eles: parte do estado do Maranhão, Pará, Rondônia, Amapá, Tocantins,

Roraima, Acre, Mato Grosso e Amazonas – estado onde acontece a pesquisa- totalizando aproximadamente, 808 municípios.

Conforme as afirmações do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA (2008), essa designação foi instituída em 1953, com a finalidade de demarcar geograficamente a atuação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e com isso, cooperar para o desenvolvimento incluyente e sustentável desta região. O termo “Amazônia Legal” serve para efeitos de planejamento econômico e fins administrativos.

De acordo com os dados disponíveis no site Amazônia Legal em Dados, trata-se de um grande espaço em termos territoriais, que corresponde a 60% da área brasileira. A população da Amazônia Legal foi estimada em 29,5 milhões de habitantes em 2022, crescendo 12% em relação a 2012 e cerca de 68,2% da população desta região concentra-se em três estados: Pará, Maranhão e Amazonas, representando 13,7 da população do país, composta de brancos, negros e população indígena.

Segundo Hage (2005), há muita complexidade na construção das identidades culturais da Amazônia, pois o modo de vida, bem como os saberes e os valores eram enraizados na cultura indígena, porém o povo amazônida passou a ser influenciado pela imposição dos padrões oriundos de seus colonizadores e povoadores, dentre os quais ganham destaque: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses e norte-americanos, os povos africanos que chegaram, na condição de escravos, os asiáticos e japoneses, os judeus e sírio-libaneses, e os imigrantes vindos do Nordeste e de outras regiões brasileiras. O autor chama a atenção para o fato de que as populações indígenas e caboclas desenvolveram as suas matrizes histórico-culturais, construindo o seu modo de vida, a partir de uma relação próxima com o meio ambiente, adaptando-se às características regionais, beneficiando-se das oportunidades advindas da floresta, várzea e rio, e a partir deles utilizando os recursos materiais para seu sustento (suprindo suas necessidades com fartura), o que influenciou especialmente, na formação de seus mitos e lendas.

Diante de situações existenciais tão diversas que envolvem ecossistemas, biodiversidade, socio-diversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências, e tecnologias da região, é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região (Hage, 2005, p. 67).

A partir das colocações do autor, fica claro que toda tentativa de análise sobre a Amazônia deve considerar as especificidades da região, atentando para os fatores

socioeconômicos, culturais, históricos, geográficos, territoriais, entre outros, isso porque o processo de elaboração e implementação das políticas públicas tem caminhado na posição contrária às necessidades e anseios da população amazônida, privilegiando os discursos e as práticas neoliberais.

Uma questão que precisa ser destacada quando falamos da Amazônia, diz respeito aos desmatamentos sofridos por essa região. O desmatamento acumulado da Amazônia Legal não seguiu a trajetória nacional de redução. Em 2022, a região teve um nível de desmatamento superior às demais regiões do Brasil, com 18,2 mil Km² de desmatamento acumulado. Houve crescimento de 116,4% do indicador em relação a 2012. No período que compreende os anos de 2012 e 2022, o maior e o menor número de focos de queimada registrados foram em 2020, com 155 mil focos, e em 2013, com 89 mil, respectivamente. A Amazônia Legal foi responsável por 151 mil focos de queimada em 2022, ocupando papel central no cenário brasileiro. Os estados onde o desmatamento ocorreu de forma calamitosa foram: Mato Grosso (29.039), Pará (41.421) e Amazonas (21.217).

Assim, falar da Amazônia, particularmente no espaço amazonense, onde está inserida a cidade de Itacoatiara, consiste em considerar os diversos desafios ligados à ordem ambiental, social, política, histórica, cultural e sobretudo geográfica, isso porque os cenários na Amazônia têm se revelado múltiplos, mediante à ação humana, tanto no que diz respeito à degradação do meio ambiente, quanto em relação à importância do processo educacional, assumindo uma postura de luta, na tentativa de combater o descaso e o desrespeito, no tratamento com a Amazônia, sobretudo pelo poder público, grandes latifundiários, garimpeiros, entre outros que, visando a exploração das potencialidades desta terra, com interesses capitalistas, colaboram para a perpetuação das desigualdades sociais na nossa região, pois o percentual de pessoas em situação de vulnerabilidade em 2022, no Amazonas foi de 2.293.974, representando 55,1% da população e 16,9% no total da região (IBGE, 2022).

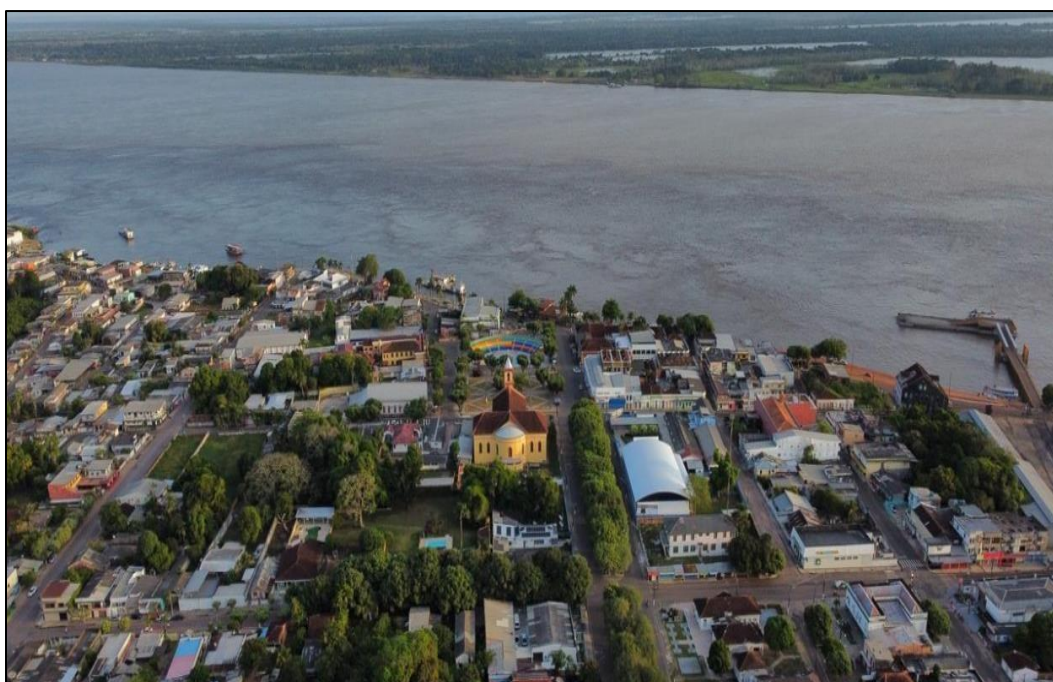
um lugar especial. O seu povo impregnado de multiculturalismo faz desse chão a maior celebração ecológica da vida que a Terra conhece (Amazonas, p. 16, 2015), porém ficou bem distante de alcançar o cumprimento das metas estabelecidas, para superar os inúmeros desafios amazônicos no âmbito educacional, no caso desta tese o acesso e a permanência à escola.

Nesse sentido, por todos os aspectos apresentados, a região se constitui como um espaço privilegiado para a realização desta pesquisa e para o enfrentamento das desiguais condições que se colocam como imperativo social e cultural para as juventudes da Amazônia.

1.5.2 A cidade de Itacoatiara

Conforme os dados do IBGE (2023), Itacoatiara figura entre as principais cidades do estado do Amazonas, e é terra natal da pesquisadora. Do ponto de vista populacional, é a segunda cidade mais populosa do estado, com aproximadamente, 103. 598 habitantes, ficando atrás somente da capital Manaus. Do ponto de vista político-administrativo, tem sua importância como cidade que integra a zona metropolitana do estado, logo tem papel de destaque na Amazônia, a partir de sua situação geográfica favorável à produção de bens e serviços. Mas nem sempre foi assim, há uma trajetória histórica que envolve muitas lutas, para que esta localidade pudesse chegar ao estágio em que se encontra atualmente. Para conhecermos um pouco de sua história. Nesta seção, priorizamos alguns processos que consideramos importantes para a compreensão da formação deste lugar e como sua trajetória se articula com o tema desta tese.

Figura 4 – Itacoatiara, minha origem



Fonte: Alfaia (2023).

A partir da segunda metade do século XX, um empenho maior de alguns escritores e historiadores tem sido notado para abordar sobre os acontecimentos históricos ligados à região onde está localizada a cidade de Itacoatiara. Entre estes autores, destacamos Claudemilson Nonato Santos de Oliveira (2007), professor de geografia da rede estadual do Amazonas, e Francisco Gomes da Silva (2013), advogado e historiador amazonense, que tem inúmeros trabalhos de pesquisa sobre a cronologia itacoatiarense, contribuindo não só para o debate em torno de datas fundadoras, como também para a compreensão de todo contexto histórico que envolve a fundação da cidade de Itacoatiara.

Muitos desses trabalhos construídos pelo historiador, que tem dedicado grande parte de seus estudos para construir informações mais aprofundadas sobre nossa cidade, integram o conteúdo dos 18 livros produzidos por ele, sobre Itacoatiara e estão reunidos nas postagens de seu blog pessoal²¹ cujas informações dispomos nesta pesquisa, para demonstrar a formação dos aspectos históricos, geográficos, econômicos e socioculturais deste município.

A partir de seus estudos, Silva (2013) concluiu terem sido os portugueses e espanhóis os primeiros europeus a se aproximarem desta região, que em 8 setembro de 1683, por meio da celebração de uma missa pelo missionário suíço Jódoco Perez, foi fundado o núcleo que originou a cidade Itacoatiara. O período remonta a época das grandes missões para a exploração da região e colonização dos povos amazônicos, por meio da conversão da população indígena pelos missionários jesuítas.

O objetivo era reconhecer e providenciar a conquista da região amazônica pela coroa portuguesa. Para facilitar a catequização dos povos originários e a utilização da mão-de-obra nativa, foi lhes ensinado nas aldeias o *nheengatu* - uma mistura de tupi e português- e determinado que a própria língua deveria ser abandonada. O contato com os indígenas Iruri- primeiros habitantes de Itacoatiara- deu a tônica do processo de colonização, e o que viria a seguir, deu início ao processo de destruição destes indígenas, hoje extintos.

Silva (2013, p. 64), a partir de documentos e estudos, trouxe um relato interessante sobre os primeiros habitantes de Itacoatiara, que muito condiz com as lendas inerentes a nossa identidade cultural: “corria a lenda que procediam de uma mulher que veio prenhe do céu e pariu cinco filhos: Iruri, Aripuanã, Onicoré, Torori e Paranapixana, que originaram as respectivas tribos”. Estes grupos indígenas eram agricultores, de fácil convívio, diferentes dos

²¹ Disponível em : <https://www.franciscogomesdasilva.com.br/obras-literarias/>.

demais grupos, com muitas habilidades, entre elas a conservação dos peixes e a atividade de torrar farinha. Entre seus costumes, era concedida aos chefes da aldeia, a poliginia, como forma de poder e mando entre os demais e suas mulheres não podiam sair de casa e nem receber visitas.

A pequena missão jesuíta localizada à bacia do rio Madeira, cuja elevação à categoria de Vila de Nossa Senhora do Rosário de Serpa, ocorreu em 1759, representa atualmente o município mais populoso no território amazonense, depois de Manaus. Essa posição de grande visibilidade no âmbito urbano teve amparo nos fatores econômico e político que lhe conferiram o papel que esta cidade representa no contexto regional. Com sua elevação, o povoado ganhou a condição de Vila, passando a ser conhecida como Vila de Serpa e por meio desta condição, ocupou lugar na hierarquia político-administrativa, alcançando destaque no seu desenvolvimento perante as demais vilas.

Itacoatiara nasce nesse cenário de missões jesuítas, de aldeamentos dos indígenas que eram obrigados a abandonar seu modo de vida, adaptando seus costumes e rituais pelas cerimônias católicas, onde “os indígenas ‘mansos’ eram aliados dos portugueses, tidos como vassalos do rei, já os ‘bravos’ eram os inimigos, considerados estrangeiros, justificando as guerras justas” (Silva, 2013, p. 72). Nesse sentido:

O médio Amazonas, especialmente o perímetro da confluência dos rios Madeira/Amazonas, sempre foi visto como um ponto excepcional para execução da política de ocupação e domínio luso. A estratégia da geopolítica lusitana na Amazônia pretendia consolidar suas possessões pela organização da vida social em cada ponto estratégico que julgasse importante fortalecer, tendo em vista edificar construções públicas que resguardassem seus objetivos quanto à colonização. Para tal desígnio, era conveniente pensar na ocupação do espaço amazônico, sob o ponto de vista técnico. Ou seja, traçar a simetria que cada vila deveria ter, com as suas respectivas ruas, prédios públicos, residências, praças, cemitérios, que, por conseguinte, garantiria um planejamento inicial visando a reprodução da vida, acolhimento da população que deveria povoar esses novos espaços e a conquista definitiva da Região (Oliveira, 2007, p. 42).

A ocupação e o domínio da Amazônia consistiram em um processo longo para a colonização portuguesa e representou uma verdadeira destruição da cultura indígena. As grandes missões favoreciam o fortalecimento do controle político-militar e das atividades econômicas, que visavam a coleta e comércio de especiarias, isso tudo acontecia no período correspondente à metade do século XVII e culminou até o fim da primeira metade do século XVIII. A estratégia pensada pela Coroa Portuguesa para aquele momento foi a colonização da Amazônia por meio da construção de fortins e aldeias missionárias (Oliveira, 2007).

Com a aprovação da Lei n. 283, de 25.04.1874, conferiu à Vila de Serpa sua elevação à categoria de cidade, momento em que passa a ser denominada de Itacoatiara, o que lhe garantiu maior distinção política e com isso, alguns privilégios a partir desta condição, como o investimento público visando as benfeitorias urbanas o que cooperou ainda mais para o crescimento da cidade.

Contudo, Oliveira (2007) chama a atenção para o fato de que foi nos meados do século XX, por meio dos incentivos do governo, em prol da produção da juta (*corchorus capisularis*), que Itacoatiara destacou-se contribuindo para os avanços na economia da região do médio Amazonas. Inserida pelos imigrantes japoneses, em 1930, esta atividade econômica de cultivo da juta foi difundida na região, “a juta constituiu uma fonte de riquezas na Amazônia, de modo que a experiência do cultivo logo foi ampliada para os municípios de Manaus, Itacoatiara, Manacapuru, Santarém, Óbidos, entre outros” (Oliveira, 2007, p. 89).

Nessa perspectiva de avanços econômicos, muitas fábricas passaram a se instalar na cidade, o que foi fundamental para dar visibilidade econômica à Itacoatiara, perante as demais cidades da região. O momento econômico era próspero e movimentou o intercâmbio comercial com Manaus, ampliando as atividades do comércio, gerando emprego e renda, o que suscitou condições melhores de infraestrutura no interior da Amazônia, como a necessidade de interligação por via terrestre à capital amazonense, que se materializou em 1965, com a inauguração da Rodovia Estadual AM-010, entre Manaus e Itacoatiara. De lá para cá, esta estrada teve e tem papel crucial no crescimento de Itacoatiara, uma vez que facilitou concretamente o acesso não só à metrópole, como também aos municípios circunvizinhos.

Dentre as 5.570 cidades do território brasileiro, está Itacoatiara com a população aproximadamente de 103.598 habitantes (IBGE, 2022). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,644, considerado médio²² para a região, ficando entre os cinco maiores do estado (IBGE, 2010). Itacoatiara situa-se na mesorregião do centro amazonense. Limita-se ao norte com Silves e Itapiranga, ao sul com Manaus, a Leste com Rio Preto da Eva e a Oeste com Maués e fica distante da capital do estado por 265km, com acesso pela Rodovia AM-010 e por via fluvial pelo Rio Amazonas. De acordo com os dados consolidados do eleitorado 2020 divulgados pelo Tribunal Regional Eleitoral (2020), o município possui 67.270 eleitores, ficando entre os quatro maiores colégios eleitorais do estado. Do total de sua população, 65% moram na cidade e 35% na zona rural, onde ficam localizadas 208

²² "IDH baixo: reúne todos os países que apresentam IDH abaixo de 0,500; IDH médio: países com IDH entre 0,500 e 0,799; IDH alto: países com desenvolvimento humano entre 0,800 e 0,899 e IDH muito alto: países cujo índice encontra-se igual ou acima de 0,900. "Como é feito o cálculo do IDH? - Brasil Escola (uol.com.br)".

comunidades, aproximadamente.

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME (2015), a educação nas comunidades é organizada a partir de 6 (seis polos). As coordenações destes polos ficam situadas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Sendo assim organizados: Polo 1 – com 17 escolas; Polo 2 – com 9 escolas; Polo 3 – com 8 escolas; Polo 4 – 39 escolas ; Polo 5 com 36 escolas e Polo 6 com 13 escolas. Segundo as informações contidas no PME de Itacoatiara, todas as unidades de ensino funcionam de forma multisseriada, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no total de 122 escolas, porém os dados do INEP (2022), dão conta de 100 escolas rurais e 16 escolas urbanas municipais (Quadro 3). Além de contar ainda com 8 (escolas) indígenas, que possuem anexos (2015).

A herança dos traços culturais de portugueses, espanhóis e holandeses marcam a história do povo de Itacoatiara, sem esquecer dos ameríndios e sua contribuição étnica, já que eles também foram responsáveis pela ocupação humana na Amazônia, cujos descendentes são os caboclos. Dessa forma, três principais etnias estão presentes no processo de miscigenação da população itacoatiarense, a saber: indígenas, europeus e negros, dando origem aos mestiços (conhecidos como caboclos em nossa região).

A locomoção da população na área urbana é realizada por meio de bicicletas, motos e carros. Não há transporte coletivo no perímetro urbano. No que se refere à zona rural, são utilizadas as rotas de ônibus para que as pessoas que moram na estrada cheguem até a cidade. As populações das comunidades ribeirinhas utilizam suas próprias canoas, rabetas e barcos para a travessia do Rio, e isso é um grande desafio para estes moradores, tanto no período da cheia, pois as águas do rio ficam revoltas, agravando-se com as chuvas, quanto no período da seca, o que dificulta a passagem de suas embarcações. Há transporte fluvial feito por frete, que fica no porto da cidade ou na área do trapicho, lugar do município de onde saem embarcações pequenas, como rabetas, pequenos barcos e lanchas de pequeno porte.

No que diz respeito à climatologia, suas características são do clima amazônico, sendo que no período de janeiro a junho as chuvas são mais intensas e frequentes, que chamamos de inverno. De julho a dezembro, é o período de verão, com menos chuva e temperaturas muito altas.

De acordo com os dados do Plano Plurianual da cidade para o período 2014/2017, a economia de Itacoatiara movimenta-se a partir dos três setores econômicos: Primário, Secundário e Terciário. No setor primário, o município conta com pequenos e médios proprietários que priorizam a criação de gado bovino de corte e suínos, cuja produção abastece

a própria cidade, como também outros municípios. Neste setor, despontam ainda produtos derivados da extração vegetal como açaí, castanha do Pará e da madeira.

O setor secundário é formado por usinas de produção de tijolos, fábrica de gelo, guaraná, prensagem de juta, serralherias e padarias. Já o setor terciário é composto por diversos segmentos de comércio e de serviços, como a área de hotelaria, agências bancárias, comércio varejista e atacadista, entre outros. Em relação à geração de empregos, as principais atividades econômicas estão ligadas à Administração Pública (52,69%), Serviços (16,06%), Comércio (15,81%) e indústria de transformação com (12,48%) (Itacoatiara, 2013).

Quanto à educação, os dados do censo escolar (2022), revelam que Itacoatiara funcionou com 144 unidades escolares que ofertam a Educação Básica, sendo 38 situadas na cidade e 106 na zona rural. Em algumas comunidades, ainda funciona o Ensino Médio no meio rural, com o ensino mediado por tecnologia²³, porém a população do campo, vem sofrendo com a política de fechamento das escolas existentes em seu meio. O Ensino Médio, em muitas localidades, foi extinto, funcionando com a modalidade de Educação à Distância. Alguns dados irão compor o desenvolvimento da tese para trazer a realidade das questões educacionais de Itacoatiara, mas as reflexões serão na Etapa do Ensino Médio.

Quadro 2 – Matrícula da Educação Básica, Itacoatiara 2022

Número de Matrículas da Educação Básica - Itacoatiara/AM 2022										
TOT AL	Localização e Dependência Administrativa									
	Urbana					Rural				
	To tal	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
30.633	18.143	-	8.448	8.004	1.691	12.490	419	2.682	9.389	-
		59,23%					40,77%			

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do INEP (2022).

²³ Para Torres (2020, p. 110), “A tentativa de promover política de acesso ao Ensino Médio no interior do Estado, a partir de 2007, tendo como horizonte o atendimento as comunidades rurais e ribeirinhas localizadas em locais de difícil acesso do Estado, foi criado pelo Governo o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) com a modalidade Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica aprovada pela Resolução nº. 27/2006-CEE/AM, para dar acesso à educação ao público do Ensino Médio”.

Os dados relativos às matrículas na Educação Básica em Itacoatiara revelam que a rede estadual oferece extensivamente o Ensino Fundamental 2 na zona urbana, explicando o quantitativo expressivo na área rural, na rede municipal de ensino. Isso porque funcionam nas comunidades rurais, e na maioria dos casos com salas onde só tem um professor para dar conta de crianças e adolescentes em idades e séries diferentes. Com relação ao quantitativo de matrículas na cidade, ambas as redes estadual e municipal apresentam números parecidos, embora haja uma procura maior pelas escolas do estado pelas condições de infraestrutura que as unidades de ensino apresentam.

No que diz respeito às matrículas do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), elas fazem parte da área rural porque o prédio está situado na Rodovia AM 010, km 8.

Quadro 3 – Número de Instituições da Educação Básica, Itacoatiara 2022

Número de Estabelecimentos da Educação Básica - Itacoatiara/AM 2022										
TOTAL	Localização e Dependência Administrativa									
	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
144	38	-	14	16	8	106	1	5	100	-

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do INEP (2022).

Do ponto de vista quantitativo, os dados apresentados compõem o cenário da educação em Itacoatiara, envolvendo todas as escolas da área urbana e rural, compreendendo as redes privada e pública nas esferas municipal, estadual e federal. No que diz respeito à oferta das escolas estaduais, são três escolas de EF Anos Iniciais, seis EF Anos Finais, e a oferta do Ensino Médio se dá em cinco escolas, representando o maior quantitativo. Na rede municipal, são duas escolas que ofertam EF Anos Finais e EJA noturno, e quatorze ofertam a Educação Infantil e EF Anos Iniciais.

O sistema privado oferta o Ensino Médio em duas escolas, sendo um colégio de filosofia católica e o SESI. Na esfera federal, a oferta acontece por meio do IFAM, com o

Ensino Médio de formação técnica e profissional, dentro da carga horária do ensino regular, com processo seletivo para o ingresso, porém apesar de sua localização em área rural, os estudantes são em sua maioria moradores da cidade, ou seja, da zona urbana e utilizam o ônibus para ir à escola.

Quadro 4 – Número de Professores da Educação Básica, Itacoatiara 2022

Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública – Itacoatiara/AM 2022					
Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa					
Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1523	1.591	26	478	1.087	102

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do INEP (2022).

A partir do quadro acima, é possível perceber uma quantidade significativa de professores atuantes na rede municipal de ensino, com destaque a número de docentes que ainda não têm vínculo efetivo, ou seja, participam de processos seletivos e ficam contratados por um período de dois anos, com possibilidade de renovação ou não. Essa realidade também é semelhante na rede estadual, porém com mais docentes concursados. Sobre a oferta de concurso, a SEMED - Itacoatiara aplicou o último certame em 2014, já a SEDUC-AM tem realizado com um pouco mais de constância, pois o último concurso aconteceu em 2018.

Quadro 5 – Nível de Escolaridade dos Professores da Educação Básica, Itacoatiara 2022

Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica dos docentes de Itacoatiara/AM 2022								
Educação Básica			Superior			Pós-Graduação		
Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
154	2	152	1.369	1.359	10	648	55	5
TOTAL	1523							

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do INEP (2022).

Os dados das trajetórias formativas dos docentes em Itacoatiara apresentam situações que merecem análise, por exemplo com professores cuja formação ainda é em nível de Ensino Fundamental, o que era de desconhecimento da pesquisadora, antes deste levantamento. Ainda é possível notar um número grande somente com o nível médio, mesmo com a oferta de algumas licenciaturas pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que acontece nas férias, abrangendo um período no início e no meio do ano letivo. Contudo, há denúncias de certas arbitrariedades por parte da SEMED Itacoatiara, no sentido de dificultar a liberação dos professores, caso o curso se estenda em dias letivos, e quando acontece, eles são obrigados a pagar um substituto no período de ausência.

Situação parecida ocorre no âmbito da especialização, pois nem a SEDUC e tampouco a SEMED deferem os pedidos de liberação para estudos, tornando a formação continuada um processo desafiador, pois em alguns casos, os professores relatam que não se inserem para concorrer a alguma vaga de edital para a pós-graduação, devido a dificuldades desta natureza.

Quadro 6 – Rendimento por etapa da Educação Básica de Itacoatiara

Ano de referência	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	Quant.	Percentual	Quant.	Percentual	Quant.	Percentual
2022						
Anos Iniciais	148	1,6%	129	1,4%	8.952	97,0%
Anos Finais	180	2,3%	196	2,5%	7.445	95,2%
Ensino Médio	344	5,7%	512	8,5%	5.172	85,8%

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do INEP (2022).

Os dados acima são gerais, relativos a todas as escolas públicas da cidade, compreendendo a área urbana e rural, porém os trouxemos no texto para chamar a atenção sobre a realidade do Ensino Médio brasileiro, pois as informações evidenciam que, apesar do número de aprovados ser bem maior no Ensino Fundamental, esses mesmos dados denunciam uma triste realidade que assola o Ensino Médio, tanto em Itacoatiara, quanto em todo o país: o crescimento acentuado dos índices de reprovação. Esses dados trazem informações importantes, contudo, para serem problematizados precisam de um conjunto maior de informações mais detalhadas para que seja construído um perfil educacional em nível de Ensino Médio, especialmente em relação ao município de Itacoatiara.

Para uma compreensão das situações apresentadas nos dados torna-se fundamental: identificar quem são os estudantes que abandonaram a escola ou foram reprovados; se são

estudantes residentes da cidade ou de outras localidades como estrada ou do outro lado rio, que precisam se deslocar para estudar; evidenciar se os estudantes já trabalham e se a evasão está ligada à condição de jovem trabalhador. Todas essas questões têm ligação com esta pesquisa, uma vez que os dados referentes à aprovação, reprovação e, especialmente ao abandono, revelam as dificuldades que as juventudes encontram para a construção de seus percursos educacionais sem interrupções.

Para aprofundar um pouco mais sobre a questão da evasão, Eliane Felisbino (2023), em sua tese intitulada “Infelizmente a Federal não é para todos”, assim como nosso estudo, também parte da percepção do estudante, no seu caso dos evadidos, com o objetivo de identificar e analisar as circunstâncias, aspectos relacionais e principais fatores institucionais que produzem a evasão nos cursos de graduação da UFPR, segundo a autora:

Além dessas articulações envoltas ao processo de evasão, observam-se poucos estudos (como será visto na revisão bibliográfica) dedicados à análise das variáveis a partir da perspectiva do estudante evadido, sujeito que sofre a maior perda como se, ao evadir, o indivíduo deixasse de existir, como se ao sair do campo de visão não existisse mais, ou ainda, como se a evasão não trouxesse consequências também e principalmente para ele (Felisbino, 2023, p. 24).

A autora apresenta os resultados da sua pesquisa, a partir dos relatos dos participantes, que confirmam a hipótese de que a evasão escolar é fundamentada em uma perspectiva meritocrática, reflete-se nas relações, dinâmicas e rotinas institucionais. Essa abordagem tende a responsabilizar o próprio estudante por sua condição, especialmente aqueles que pertencem a grupos menos favorecidos economicamente ou em situação de vulnerabilidade, como: estudantes com deficiência, indígenas, negros, migrantes humanitários ou refugiados, LGBTQIAPN+, trabalhadores, mães e oriundos do ensino médio público.

Consideramos importante a incorporação de trabalhos que dialogam com as questões ligadas ao nosso objeto de estudo, no sentido de contribuir para as reflexões e amparar as discussões ligadas à pesquisa, nesse caso a pesquisadora, além de também partir das falas dos estudantes, utilizou ainda a perspectiva bourdeusiana para suas análises.

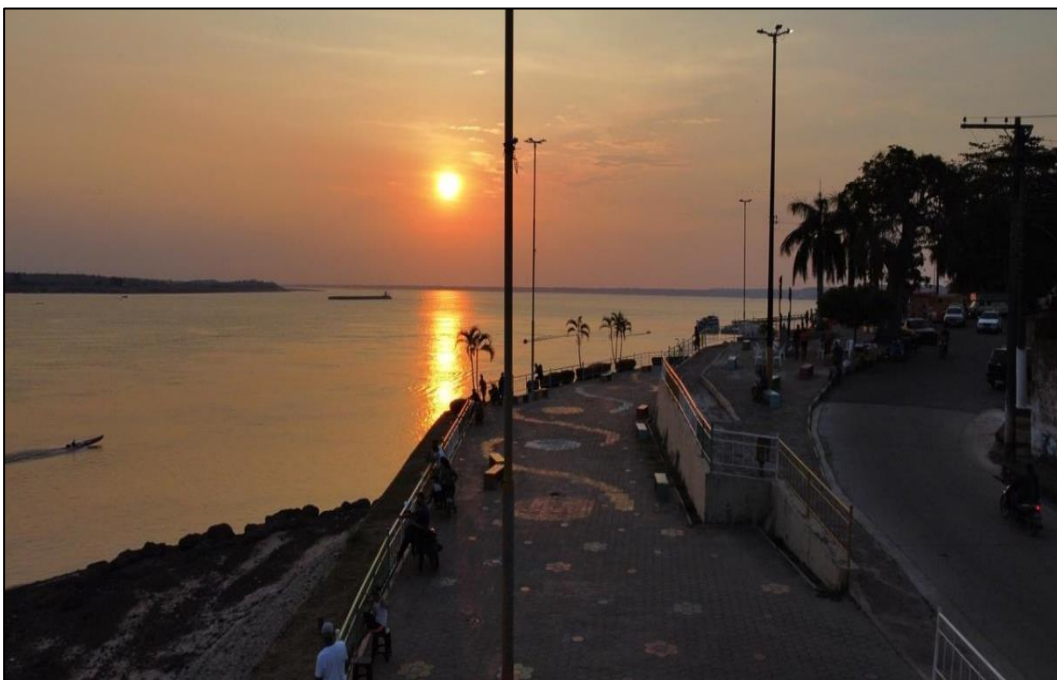
Em continuidade à caracterização da cidade, no aspecto cultural são muitas as influências que fazem parte do modo de vida da comunidade itacoatiarense, mantidas no cotidiano da cidade. Visitantes em geral, qualificam Itacoatiara como uma cidade acolhedora e seu povo hospitaleiro, que consegue associar ao seu desenvolvimento econômico algumas tradições, especialmente no aspecto cultural e religioso, cujos hábitos, modos, costumes e a vida social de seus habitantes foram influenciados fortemente pela cultura europeia.

Por conta do processo de educação, em grande parte influenciado pela catequização jesuítica, promovendo a forte presença da Igreja Católica, a população da cidade de Itacoatiara, grosso modo, manteve seu modo de vida como um povo simples, com costumes provincianos. É comum no calendário anual da cidade, as festividades religiosas, com novenas e arraiais em várias igrejas católicas com as comemorações de seus Santos e, em especial, os ritos e eventos que envolvem a Festividade de Nossa Senhora do Rosário, padroeira da cidade. A festividade é caracterizada por rituais que envolvem a novena, em seguida o arraial com a apresentação de danças regionais, venda de comidas típicas, música e culmina com uma grande procissão pelas ruas do centro da cidade, onde os fiéis se envolvem expressando sua fé e sua identidade cultural que são acionadas a cada final do mês de outubro.

O município conta ainda com a realização do tradicional Festival da Canção de Itacoatiara (FECANI), evento que ocorre uma vez ao ano, tradicionalmente no mês de setembro, desde 1985, caminhando para sua 39ª edição, reunindo compositores de todos os lugares do Brasil, sendo considerado o maior festival de música do Norte e atribuiu ao município o título de Cidade da música.

A cidade abriga também, um de seus principais cartões postais: a Avenida Parque, projetada no início de 1928 em referência à famosa avenida parisiense Champs Elysées. O atrativo turístico perpassa a cidade ao meio, pois sua extensão é aproximadamente de 1.800 metros e 30 metros de largura. Chamada de túnel verde, a via é formada por cerca de 340 pés de oiti, espécie de árvore brasileira ideal para fornecer sombras de praças e jardins.

Figura 5 – Orla de Itacoatiara: local de encontro das juventudes



Fonte: Alfaia (2023).

Somado a esse rico patrimônio cultural e à sua beleza natural, Itacoatiara possui ainda diversos patrimônios históricos e pontos turísticos, como a Orla da cidade inaugurada em 2008, que proporciona uma bela visão panorâmica da cidade e do maior rio do mundo - o Amazonas - um lugar agradável para fotos, encontro de amigos, passeio das famílias no fim da tarde, além de ser o espaço privilegiado de concentração das juventudes, que optam por fazer caminhada neste espaço, que demarca a vida e a rotina dos itacoatiarenses. Os jovens de Itacoatiara representam uma parcela considerável da população do município, somando um total de 28.122 (vinte e oito mil, cento e vinte e duas) pessoas, mais de 25% dos habitantes.

Quadro 7 – Juventudes Itacoatiarenses

Faixa etária	Mulheres	Homens	Total
15 a 19	5.119	5.406	10.525
20 a 24	4.667	4.838	9.505
25 a 29	4.064	4.028	8.092

Fonte: IBGE (2022).

A maior parte dos jovens mora na área urbana, inserida no ambiente social de uma cidade com pouca oferta cultural, uma vez que não há museus, teatro, poucas bibliotecas organizadas que funcionam realmente nas escolas, problemáticas sérias quanto à relação trabalho x qualidade de vida, com alta taxa nos índices de acidentes e mortes ligados ao uso de álcool, consumo de drogas e ainda a gravidez na adolescência.

Assim, o segmento juvenil é formado de estudantes, mas também de muitos jovens que não trabalham nem estudam. Os estudantes de nível superior são, em grande medida, oriundos das escolas públicas e particulares, moradores de outros municípios e/ou de outras localidades da área urbana (muito por conta da presença da UFAM e UEA e do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e suas ofertas de cursos técnicos e superiores). Inclusive o IFAM, em 2020, ministrou o Curso da Roça para Casa, na comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, para um grupo de jovens daquela localidade.

Quadro 8 – Matrícula dos estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Itacoatiara

ANO DE REFERÊNCIA																
ESCOLAS ESTADUAIS		2018			2019			2020			2021			2022		
		Séries			Séries			Séries			Séries			Séries		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
01	Vital de Mendonça	305	312	364	316	317	305	324	295	311	338	348	334	337	317	332
02	João Valério	295	258	258	414	293	237	380	402	346	358	300	366	311	329	311
03	Carlos Mestrinho	310	344	311	454	368	418	379	367	382	359	361	391	357	314	382
04	Mirtes Rosa	274	333	192	386	258	207	328	355	220	180	226	220	258	188	254
05	CETI	504	199	156	150	306	138	263	120	162	271	285	140	231	249	277
TOTAL		4.415			4.567			4.634			4.477			4.447		

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados fornecidos pela Coordenadoria Regional.

O período de 2018 a 2022²⁴ demonstra, no quadro mais atual, a matrícula no Ensino Médio em Itacoatiara e uma característica que vem se revelando na educação nacional, com tendência à queda da matrícula nesta etapa de ensino, confirmando o que os dados do IBGE (2022) apresentam sobre o cenário nacional, são 10,9% milhões da população jovem que não estuda e não trabalha com idade entre 15 e 29 anos.

Nesse sentido, uma parcela dos jovens que estão inseridos nas escolas da cidade, vêm de uma realidade diferente da área urbana, de um espaço rural que não tem garantido as mínimas condições de um percurso educacional mais tranquilo e com oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho e acesso às universidades públicas. Essas demandas são as mais sofríveis e necessitam de ações efetivas do Poder Público para que a estas juventudes seja assegurado o direito à educação.

A apresentação do território no qual a pesquisa doutoral toma lugar cumpre um papel crucial nesta tese: compreender os tempos, os espaços e os processos sociais e culturais nos quais as juventudes pesquisadas se colocam no caso de Itacoatiara. Desse modo, na perspectiva bourdieusiana, não é possível compreender tais juventudes de modo apriorístico ou apartado das complexas relações e organizações sociais nas quais os jovens se constroem cotidianamente neste território.

1.5.3 Caracterização Histórica da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça

²⁴ Pelo fato de a pesquisadora ter atuado na gestão da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça no período marcado, e por ter acompanhado as trajetórias estudantis desde o processo de matrícula até a conclusão do Ensino Médio, optou-se pela análise dos anos de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022.

A Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça é uma das instituições de ensino mais antigas do município, cujo pioneirismo na oferta de cursos técnicos e atualmente o ensino médio regular, tem marcado sua trajetória institucional no município. A escola completa neste ano de 2025, 73 (setenta e três) anos de existência. Está localizada à Rua Álvaro França, 1740, Bairro da Colônia.

Sua criação se deu em 06 de agosto de 1952 a partir de um movimento da sociedade civil, constituído de defensores da educação na cidade. Esse movimento resultou na formação da Associação Pró-Ensino de Itacoatiara, dias antes da criação da escola. Sua criação se justifica em função da Reforma Capanema, que por meio das leis orgânicas, especialmente do Decreto-Lei nº. 4.244 de 09 de abril de 1942 regulamentou o ensino secundário, representando uma das mais relevantes iniciativas para a educação itacoatiarense.

Figura 6 – A Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça



Fonte: Alfaia (2023).

De acordo com dados fornecidos pela gestão atual, constatados por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2022), que está em fase de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM)²⁵, os apelos e as lutas da população em prol do

²⁵ Segundo o processo 0101028101022715/2022-70, o PPP da escola já foi analisado e para que seja aprovado será necessária a inserção de informações relativas à atualização da 3ª série do Ensino Médio, que em 2024 passa a

desenvolvimento cultural, especialmente devido a demanda dos movimentos, foram preponderantes para a criação de uma escola ginásial (Amazonas, 2022).

No cenário nacional, as demandas do processo de industrialização do país motivaram a Associação Pró-Ensino a priorizar as escolas de cunho profissional, cuja formação educacional de seus estudantes poderia trazer desenvolvimento para o município e, consequentemente capacitação dos trabalhadores, reduzindo a problemática do desemprego. Dessa forma, a educação estaria acessível aos indivíduos das classes menos favorecidas.

Por meio da iniciativa privada, em 1952, a escola Comercial de Itacoatiara, passou a funcionar, privilegiando em suas atividades o exame de admissão, visando a seleção dos alunos ao curso comercial, em nível ginásial. Nesse ínterim, o curso denominado Comercial básico, também deu início ao seu funcionamento em 1953, associado ao sistema de ensino definido pelo Serviço Nacional de Comércio – SENAC, e autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura.

Na década de 1960, uma grande mobilização do corpo docente e discente, com o apoio da direção da escola o segmento estudantil lutou para que a escola fizesse parte da rede pública de ensino, diante das dificuldades emergidas para a sua manutenção. Esse movimento teve papel preponderante para que Escola Comercial de Itacoatiara passasse a integrar a rede estadual de educação.

No período compreendido entre 1953 e 1963, a Escola Comercial de Itacoatiara foi mantida, a princípio pela Associação Pró-Ensino de Itacoatiara, com suporte do poder público estadual e investimentos financeiros dos associados e da elite econômica local. Por um período de aproximadamente 40 anos, a escola foi responsável pela oferta do Curso de Contabilidade, contribuindo com a formação de uma grande parcela de jovens, que concluíam o curso para atender a demanda do mercado de trabalho nessa área. Pelo Decreto Estadual nº 57 de 14 de março de 1963, a Escola Comercial de Itacoatiara passou a ser Ginásio Comercial de Itacoatiara, sob a responsabilidade do governo estadual, como instituição de ensino técnico, de grau médio, sendo-lhe permitido também ministrar o curso comercial básico, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

O Decreto Estadual de 1963 estabeleceu também a situação funcional de professores e demais servidores destinados a atuar no Ginásio Comercial de Itacoatiara, definindo as funções de diretor escolar, professores, secretário, serventes e porteiros. O Curso de magistério com habilitação de 1ª a 4ª série, foi ofertado por 23 anos (1977 a 2000), contribuindo para a formação

de inúmeros jovens, que passaram a atuar como professores da rede municipal e estadual do Amazonas. A partir de 1964, o Ginásio Comercial de Itacoatiara, passou a ser chamado de Ginásio Comercial Vital de Mendonça, em homenagem ao Deputado Estadual Antônio Vital de Mendonça, político itacoatiarense que teve atuação de destaque na mobilização em prol da construção da Rodovia Estadual AM 010 (Itacoatiara - Manaus), que leva o seu nome.

Atualmente, a escola tem sua oferta exclusivamente direcionada à última etapa da educação básica, funcionando com o Ensino Médio, a partir do que estabelece a Lei Nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por ser uma instituição pública é mantida pelo governo do estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino e supervisionada pela Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara – CREI, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino.

Desde a sua fundação, aconteceram pequenos reparos e uma reforma e aparelhamento em 2006. Em outubro de 2021, o governo do estado autorizou uma grande reforma, com pintura de todas as dependências, revisão na rede elétrica e troca de portas, azulejos e vasos sanitários da quadra poliesportiva, além de toda pintura desta área, incluindo o piso, para melhor atendimento da comunidade escolar.

Outras intervenções foram possíveis com a destinação e repasse de valores do Programa Dinheiro na Escola (PDDE) e do Programa de Autonomia da Gestão das Unidades Escolares (PAGUE), tais como: reformas nos banheiros, compra de material pedagógico, compra de móveis, bolas e materiais para a prática de Educação Física, data shows, câmeras fotográficas, teclado, estufas e utensílios para o laboratório de ciências.

Aos finais de semana e feriados a escola procura dinamizar sua função, por meio de parcerias com universidades e comunitários, criando espaços para a comunidade e diversos segmentos da sociedade civil, cedendo o seu auditório para eventos diversos e a quadra para atividades de socialização, como jogos de futsal, realização de pequenos festivais, minifeiras culturais, além de eventos que envolvem também seus estudantes.

De acordo com o PPP, desde 2012 a escola desenvolve vários projetos extracurriculares visando não só a melhoria da aprendizagem, como também o trabalho com os valores propostos no seu PPP, empreendendo esforços para envolver toda a sua comunidade escolar. Quanto aos recursos humanos, conforme o que estabelece a LDB 9394/96 junto com as resoluções do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, os docentes possuem formação inicial com Licenciatura Plena em Nível Superior, sendo que alguns possuem especialização em áreas diversas.

Quadro 9 – Demonstrativo da infraestrutura da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça

ESPAÇO	QUANTIDADE
Salas de Aula	14
Sala da gestão	1
Sala dos professores	1
Laboratório de informática	1
Sala da coordenação pedagógica	1
Sala de arquivo	1
Biblioteca	1
Banheiros	20
Depósitos	2
Sala de recursos funcionais	1
Cantina	1
Refeitório	1
Auditório	1
Secretaria	1
Quadra	1

Fonte: PPP da Escola Vital de Mendonça (2022).

Atualmente a escola conta com um total de 57 (cinquenta e sete) servidores públicos estaduais, conforme é possível perceber na descrição do quadro abaixo:

Quadro 10 – Recursos humanos da Escola Estadual Dep. Vital de Mendonça

SERVIDORES PÚBLICOS	QUANTIDADE
Diretor (a)	1
Pedagogo (a)	1
Professores	42
Secretário	1
Professor readaptado	1
Auxiliares administrativos	2
Professor da sala de recursos multifuncionais	1
Vigias	2
Porteiros	2
Merendeiros	4

Fonte: Adaptado pela autora - PPP da Escola Vital de Mendonça (2022).

Os docentes têm formação de nível superior. A maioria possui a condição de efetivo (professor concursado) e os demais são servidores temporários, ou seja, realizam processo seletivo que geralmente tem vigência por dois anos, segundo os editais da SEDUC/AM. De acordo com o PPP da escola, o Conselho Escolar é atuante e funciona desde agosto de 2023,

data em que houve a modificação, passando de Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) para Conselho Escolar, sendo gerido por seu presidente, na figura do gestor escolar.

O trabalho pedagógico da instituição, a escola atrai jovens do campo, entre moradores da estrada e das comunidades rurais, que vem em busca de um ensino mais qualificado para ingressar nas universidades públicas, uma vez que faz parte da história da escola alcançar aprovações no Sistema de Ingresso Seriado (SIS/UEA), Processo Seletivo Contínuo (PSC/UFAM)²⁶ e vestibulares.

Sobre os vestibulares disponíveis, apenas dois (2) certames acontecem no âmbito das universidades públicas, são eles: o vestibular da UEA, para os estudantes concluintes do Ensino Médio e comunidade em geral; e Processo Seletivo para o Interior (PSI/UFAM), destinado aos estudantes residentes no interior, no caso de Itacoatiara são dez (10) cursos ofertados pelo Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), sendo Bacharelado em: Agronomia, Farmácia, Química Industrial, Sistemas de Informação, Engenharia de Software, Engenharia de Produção e Engenharia Sanitária), Licenciatura dupla em Matemática e Física, Química e Biologia e recentemente passou a ofertar Pedagogia.

Em murais informativos na sala dos professores, são muitas informações sobre ENEM, vestibulares e processos seletivos regionais. Aos poucos a importância de fazer o exame vai se colocando no ambiente escolar. Entretanto, no momento de conversas feitas, foi perceptível uma certa insatisfação com frequência, nos diálogos entre os professores sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que iniciou em 2022 com a inclusão das primeiras séries²⁷. Parece não haver muita clareza sobre essa reforma, pois muitos dizem que ainda não compreenderam o funcionamento do NEM, porém já afirmam que a reforma não tem sintonia com os anseios das juventudes.

No período de visitas em setembro de 2023, foi possível acompanhar uma mobilização da escola junto aos pais dos estudantes das terceiras séries sobre o ENEM. Naquela semana, os murais mantinham informações sobre o exame nacional, com dicas acerca da redação, entre outros. A partir do PPP, é perceptível que toda a organização pedagógica da escola se dá em função dos processos seletivos regionais citados anteriormente, dos vestibulares, ENEM e da avaliação do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas

²⁶ Ambos os processos (SIS e PSC) funcionam como vestibulares regionais, com a aplicação de provas anuais, ao final de cada série do Ensino Médio e a cumulação de pontos, de acordo com o número de vagas, pode levar o estudante a alcançar uma vaga no curso desejado.

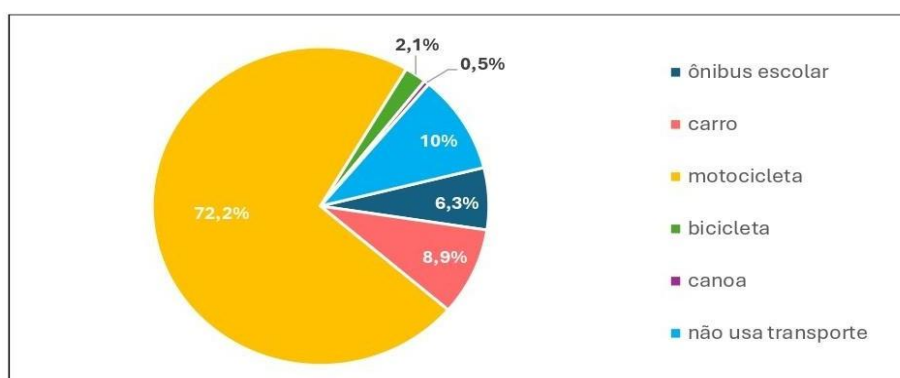
²⁷ Seguindo as orientações nacionais e estaduais, a escola vai cumprindo o cronograma de implementação do NEM, que começou em 2022 com as primeiras séries, em 2023 foram incluídas as segundas séries e em 2024 as terceiras séries do Ensino Médio.

(SADEAM)²⁸.

Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, acontece uma exigência por parte da SEDUC/AM de que todos os estudantes devem ser inscritos no ENEM, atingindo uma meta de 100%. Tal cobrança configura-se elemento importante para estimular a participação dos estudantes na prova. Contudo, o que temos visto são índices de evasão dos jovens no exame nacional, colocando o estado do Amazonas nas últimas colocações tanto em desempenho, quanto em frequência. Seria necessária uma análise com mais elementos para qualificar esses resultados. O que podemos afirmar inicialmente, a partir de seus relatos é que os discentes não veem no ENEM as possibilidades de ingresso ao Ensino Superior.

De acordo com o PPP (2022), a Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça atende a população de classe média baixa, advinda das classes trabalhadoras e está localizada em área próxima ao centro da cidade, atendendo estudantes do espaço rural e urbano. Os estudantes oriundos do meio rural são jovens, em sua maioria, filhos de agricultores e pescadores de baixa renda, que enfrentam sérias dificuldades no seu deslocamento até a escola. Dependem do transporte escolar e/ou da cota de gasolina²⁹ que alguns recebem do setor responsável pelo transporte. Essas problemáticas, em certos casos, interferem fortemente no processo ensino aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 1 – Transporte que o estudante usa para chegar à escola



Fonte: Elaborado pela Comissão PPP (2022).

²⁸ O SADEAM foi criado em 2008, com o objetivo de aferir o desempenho educacional das estudantes da rede pública estadual de ensino do Amazonas. No Ensino Médio, apenas a 1ª e a 3ª série são submetidas a esta avaliação, cuja prova é composta de questões relativas às Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

²⁹ No ato da matrícula, na secretaria da escola, os responsáveis devem assinalar que os estudantes precisam de transporte escolar, informando o seu endereço. De posse destas informações, o setor de transporte da Coordenadoria de educação faz o levantamento dos estudantes que devem receber uma requisição com certa quantidade de litros de gasolina, a serem consumidos por mês, pela sua própria rubrica, como forma de auxílio.

Como nossa pesquisa tem em seu cerne o acesso e a permanência para a escolarização dos jovens, na Amazônia, com ênfase para o alcance dessas políticas, consideramos importante uma ampliação em torno do perfil dos sujeitos desta pesquisa, na perspectiva de responder algumas indagações feitas pela autora acerca de questões, por exemplo: quais as dificuldades que você enfrentou ou ainda enfrenta para chegar e permanecer na escola? Assim, retomaremos essa discussão no capítulo 4, que trouxe os dados do Grupo Focal.

No ano letivo de 2024, a escola contou com 904 (novecentos e quatro) estudantes regularmente matriculados. É importante dizer que em todas as turmas de primeira série do nível médio, há uma superlotação de alunos, chegando a 43/45 discentes por sala.

Ao final de cada etapa de ensino, há uma prática da Coordenadoria sobre a distribuição dos estudantes que encerram determinado nível de ensino, ou seja, os discentes saem dos Anos Iniciais para os Anos Finais, e estes para o Ensino Médio reordenados pelo SIGEAM, para a escola que vão cursar a próxima etapa de ensino. E frequentemente ocorre grande insatisfação por parte de uma parcela de pais, que não tem opção de escolha sobre a instituição de ensino de seus filhos. E todo esse processo efetuado pela Coordenadoria de educação só é possível porque em Itacoatiara, na área urbana, as escolas estaduais, desde 2011, no diurno, funcionam somente com um nível de ensino específico, sendo, portanto, três escolas de Anos Iniciais, seis escolas de Anos Finais e cinco escolas de Ensino Médio, como já dito anteriormente.

Por fim, no sentido de melhorar a qualidade de seu ensino a Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, relacionou em seu PPP, algumas problemáticas vivenciadas que precisam de intervenções, na tentativa de apontar soluções para o bom funcionamento da instituição: dificuldades de aprendizagem, gravidez na adolescência, sobretudo no período pós-pandemia, indecisão dos estudantes quanto ao que curso escolher nos processos seletivos, desinteresse nos estudos, entre outros.

1.6 A preparação para o campo e a realização da pesquisa empírica

A entrada no espaço da pesquisa aconteceu de forma pacífica e tranquila, sem recusas ou qualquer forma de objeção para o acesso à escola. Havia, por parte da pesquisadora, um certo receio de retornar à escola para investigar, após os quase cinco anos atuando na gestão. Durante esse tempo, a escola já passou por duas gestoras, com as quais foi mantida uma relação cordial e de parceria. De alguma forma, a presença do pesquisador, ainda que em outras situações tenham sido vivenciados vínculos de parceria com os integrantes do espaço da pesquisa, é possível

que ocorra algum desconforto, isso porque é perceptível certa apreensão relativa ao olhar do pesquisador.

É relevante mencionar também que esse movimento inicial de entrada no campo da pesquisa, simbolizou um momento carregado de desafios, pois até então toda a realidade da escola, tanto na área pedagógica ou administrativa, era conhecida pela pesquisadora, o funcionamento e sua rotina, porém com o olhar de gestora escolar, que não deveria ser desconsiderado, pois serviu como ponto de partida para chegar à construção do objeto de estudo, mas precisava ser filtrado para não cometer o erro, o qual Bourdieu chama atenção sobre a tentação do profetismo “todo sociólogo deve combater em si próprio o profeta social que, segundo as exigências de seu público, é obrigado a encarnar” (Bourdieu, 1999, p. 37).

Para o processo de inserção da pesquisadora no espaço escolar, foram utilizadas algumas estratégias como: diálogo com a Coordenadoria, visitas à escola, divulgação da pesquisa para a equipe gestora e professores, com a intenção de estabelecer e manter condições favoráveis para uma boa interação com os integrantes da comunidade escolar, e com isso, evitando a manifestação de resistências entre os sujeitos para que o clima de cooperação com o desenvolvimento da pesquisa seja constante. Nessa relação com o objeto, é importante considerar

É preciso de certo modo, ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência, para intervir no objecto, para se estar em estado de operar uma objectivação que não seja simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível, de ser apreendido como tal porque se saiu dele (Bourdieu, 2022, p. 56).

A submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) representou primeira medida de cunho ético, além de todos os termos relativos ao consentimento para os participantes, sejam os pais responsáveis (TCLE) e de assentimento direcionados aos estudantes, uma vez que todos os eleitos, são menores dezoito anos (TALE). No período de preparação dos trâmites burocráticos, foram realizadas algumas visitas à escola, a fim de apresentar a proposta de pesquisa para a comunidade escolar, e por meio desse processo de transparência na pesquisa, mantê-los informados sobre as etapas da investigação a serem cumpridas na escola, bem como mostrar-lhes a importância do espírito colaborativo de todos para o bom andamento da pesquisa.

Com a aprovação do CEP³⁰, partimos para cumprimento de todo o protocolo de oficialização da parceria para a realização da pesquisa, que teve início com a visita à Coordenadoria Regional de Educação (CREI), com a finalidade de solicitar a permissão para a realização da pesquisa, bem como informar a respeito do cronograma estabelecido para a realização do Grupo Focal.

1.7 Procedimentos de análise dos dados

Após o cumprimento do cronograma de encontros do grupo focal, o passo seguinte foi buscar as formas condizentes para a análise dos dados, visando o alcance dos objetivos propostos para esta investigação. Dessa forma, optamos pela técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1977, p. 48), define a metodologia como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não)” que permitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Sobre a estrutura desse caminho de análise, a autora sugere que caminhos devem ser trilhados no trabalho de interpretação dos dados a partir dessa técnica. Define três fases distintas, mas, complementares entre si para a efetivação desse trabalho: a primeira fase, intitulada de pré-análise, se caracteriza pela sistematização do material coletado durante o processo de pesquisa, pois são dados que irão compor o corpus a ser analisado. Assim, esta primeira fase passa pela leitura de todo material selecionado para a análise – em se tratando de análise de entrevistas, ou grupo focal, devem passar pelo processo de transcrição.

Bardin (1977) apresenta quatro caminhos que compõem essa fase: a) Leitura flutuante, que representa o primeiro contato com os documentos da coleta de dados; b) Escolha dos documentos, que consiste na definição do *corpus* de análise; c) Formulação das hipóteses e objetivos, a partir da leitura inicial dos dados; d) Elaboração de indicadores para a interpretação do material selecionado. Em suas recomendações, a autora aborda a obediência das seguintes regras: Exaustividade, para não deixar fora da pesquisa nenhum de seus elementos; Representatividade, no caso da seleção de muitos dados, indica-se trabalhar com uma amostra; Homogeneidade, os documentos eleitos devem ser homogêneos, segundo critérios claros de escolha; e Pertinência, analisar se a fonte documental é adequada ao

³⁰ CAAE 69786723.1.0000.5020.

objetivo que se propõe o estudo.

A segunda fase relaciona-se com a exploração do material e tem a ver com as operações de codificação, a partir dos recortes dos textos, inseridos nas unidades de registro. São definidas as regras de contagem e classificação, para a constituição das categorias. A efetivação desse processo acontece por meio de um tema, palavra ou frase, pela frequência que leva à categorização. A terceira e última fase da análise de conteúdo, conhecida como tratamento dos resultados, ocorre com o processo de categorização, para classificar os elementos em categorias e aproximar as unidades de contexto pela semântica ou similaridades. As unidades que estão aproximadas são retiradas do texto e organizadas em categorias para receber interpretações reflexivas ou críticas.

Nesse sentido, os relatos, falas e observações dos estudantes no Grupo Focal foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977), primando pela descrição das etapas acima descritas, por meio das quais os temas mais recorrentes nas falas foram classificados em categorias-chave, verificando se estas categorias consistiam em elementos relevantes na relação com o problema de pesquisa. Na sequência, as falas foram agrupadas por categoria, a partir de frases e parágrafos dos relatos feitos.

O tratamento analítico dos dados construídos por meio da pesquisa se deu por inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977), a inferência poderá amparar-se nas informações que compõem a estrutura clássica da comunicação: a mensagem (signo e identificador) ou/e emissor e receptor. Dessa forma, os dados passaram a ser analisados, a partir da teoria crítica de Bourdieu (2014), com ênfase na luta e nos processos de dominação na dimensão da realidade humana, entendendo que a pesquisa social não tem força sozinha de intervir no campo pesquisado, mas contribui para um olhar menos romântico sobre o que é investigado, além de destacar a ideia de campo como espaço social, onde as disputas e os capitais a serem negociados são regulados pelos agentes dominantes que determinam as regras do jogo entre seus agentes. Nas análises, ainda nos amparamos em Lahire (2004), que se debruça sobre os casos individuais daqueles que sucedem na escola, apesar das condições objetivas de possibilidade, o que para nossa pesquisa é importante, pois mesmo na condição de iletrados, há pais, por exemplo, que podem contribuir de maneira concreta para que os filhos e filhas tenham familiaridade e se aproximem do processo legítimo da cultura.

Com base nas ideias dos autores supracitados, buscou-se caracterizar o objeto em função das relações com as categorias de análise (acesso, permanência e sucesso), indicando as condições materiais para o acesso e permanência dos agentes pesquisados, analisando ainda a condição de “sucesso escolar” por eles definida. As informações colhidas por meio do

GF foram classificadas e organizadas na forma de quadro de caracterização dos jovens, sendo utilizados os seus relatos literais para permitir construir os processos de análise e interpretação dos resultados obtidos.

Destaca-se que a análise a partir dos dados coletados no Grupo Focal é central para essa investigação, pois, a partir das experiências vivenciadas pelos agentes da pesquisa, compreendemos o processo de escolarização dos jovens na escola urbana em Itacoatiara, amparados pelo suporte de seus familiares.

Após situar o leitor sobre as informações ligadas ao lugar da pesquisa, instituição pesquisada, bem como os procedimentos metodológicos que norteiam a pesquisa, como das técnicas e dos cuidados a serem tomados para garantir a qualidade dos dados, além de preservar os agentes da pesquisa; no capítulo seguinte serão tratadas as discussões à luz dos teóricos que fundamentam o debate sobre as políticas públicas para o Ensino Médio.

2 AS JUVENTUDES NO BRASIL, O ENSINO MÉDIO E O PAPEL DO ESTADO

Foi dona Sueli que vinha pedindo pra gente ficar lá. Ela quer que a gente tome conta do lugar. Ela vai colocar os meninos na escola. Eu estava vendo se a gente ia ou não, mas quero colocar os curumins pra estudar. Pra eles serem pessoas direitas (Cardoso, 2019, p. 153).

Neste capítulo promovemos reflexões sobre as juventudes, especialmente no tocante às suas singularidades, e como essa categoria se construiu no campo da Sociologia da Educação, reflete-se sobre os jovens como sujeitos de direitos, e debate-se sobre o papel do Estado nas políticas públicas e seu interesse na perspectiva liberal, que tem ameaçado o direito à educação para as juventudes brasileiras, fazendo apontamentos sobre os desafios do ensino médio brasileiro, com ênfase nas reformas educacionais que têm gerado retrocessos nesta etapa de ensino.

Relatos como esse acima são comuns na região amazônica, sobretudo para quem se aventura na travessia pelo rio visando chegar à escola, o que tem se tornado cada vez mais difícil, dadas as circunstâncias da cheia e da seca³¹, fenômenos da natureza que marcam nossa região. Há quem se refira à travessia do rio como uma ação que já faz parte da rotina e, em relatos mais emocionados, foi possível ouvir jovens relatando sobre suas aspirações futuras, que tinham vontade de ter casa na cidade também, pois tudo seria mais fácil nos tempos de seca, mas não viam outra forma que não fosse a estrutura de vida que está posta, por isso precisavam concluir sua escolarização na Educação Básica.

A história de vida destes jovens revela elementos importantes para se compreender a própria história da Amazônia, e no caso desta investigação apreender a importância das políticas públicas para as juventudes que devem ser implementadas, acompanhadas e subsidiadas pelo Estado. Bourdieu (2014) reforça essa afirmação ao argumentar que o Estado, ao moldar a ordem social por meio de elementos como terminologia, orçamento, gestão do tempo e agendas, exerce uma influência abrangente sobre nossas vidas, estruturando não apenas aspectos práticos, mas também moldando nosso pensamento. Nesse contexto, o Estado assume uma representatividade significativa do poder das classes dominantes, utilizando a força pública como meio para assegurar a legitimidade e a reprodução do modo capitalista. Essa cristalização do Estado como a instituição que permeia diversos aspectos da vida em sociedade destaca sua importância na manutenção das estruturas fundamentais do sistema socioeconômico.

Na Contemporaneidade, o Estado atua obedecendo aos princípios neoliberais na

³¹ Optamos por abordar sobre estes fenômenos da natureza, intrínsecos à região amazônica, no capítulo 4, momento em que emergem as dificuldades enfrentadas pelos jovens a partir do grupo focal.

estrutura da administração pública, conferindo-lhe um caráter gerencialista e regulador das políticas educacionais que avança no desmantelamento do Estado Social. Nessa perspectiva, Hypólito (2008, p. 76) nos lembra que “a reestruturação educativa conservadora é um movimento desigual e combinado que tem conseguido impor sua agenda ideológica e educacional em todos os cantos do Mundo”. Portanto, o exercício aqui é deixar claro que o poder se caracteriza pela sua invisibilidade e só pode ser exercido com a cumplicidade – nem sempre consciente – daqueles estão sujeitos a ele, e é por essa lógica que se desenvolve a escrita desta tese.

No âmbito da atual configuração das políticas educacionais no cenário brasileiro, o Estado é visto como a instância que detém o poder institucionalizado e produz a violência simbólica (Bourdieu, 2014) e, nessa perspectiva, o Brasil é um país que tem se alinhado historicamente à ideologia do capital, reproduzindo-a, e com isso promove a sua concretização que se reveste em ações para os campos sociais.

As palavras de Cardoso (2019), expressas na epígrafe deste capítulo, demonstram a importância que se dá ao acesso e à permanência à escola para a formação socioeducacional das juventudes ribeirinhas, bem como a garantia do direito à educação que foi conquistado por meio de lutas históricas. Porém, estes direitos essenciais estão ameaçados e demandam resistência para mantê-los protegidos dos interesses dos grupos dominantes, nessa correlação de forças que envolvem o Estado, a sua própria constituição política e a sociedade civil de modo mais amplo.

Diante destas colocações, é mister esclarecer que são muitos os desafios impostos à garantia do acesso à educação às juventudes brasileiras, e a partir dessa compreensão que é colocada aqui para dialogar com nosso objeto de investigação neste capítulo, consiste em situar a Educação e o papel do Estado como elementos de disputa nesta luta simbólica/material pelo poder, além de trazer reflexões sobre os temas centrais da tese.

2.1 Um olhar sobre as juventudes

Neste trabalho de investigação, entende-se que a reflexão sobre as juventudes demanda não só a compreensão desta categoria, como também o reconhecimento dos múltiplos aspectos que a constituem. Por isso, antes de adentrar na discussão acerca da categoria Juventudes, é preciso ter clareza que “juventude é uma categoria dinâmica [...] não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (Dayrell,

2016, p. 27). A partir desta compreensão é possível reconhecer a existência de semelhanças que marcam e constroem as identidades juvenis, mas precisamos levar em conta a grande diversidade que se expressa nos modos singulares de ser jovem e por isso, não podemos incidir no erro de pensar as juventudes de uma só forma, na sua homogeneidade. Para esta análise, nos amparamos nas teorias de Dayrell (2016), Lahire (2004) e Bourdieu (1984, 1999, 2020), entre outros.

Uma das referências importantes neste trabalho para o debate sobre juventudes foi a obra “Por uma Pedagogia das Juventudes” do professor Juarez Dayrell, cujos estudos destacam essa temática e na condição de pesquisadora, também partilhamos, quando o autor afirma “o recuperar minha identidade como educador, pude perceber que a temática da juventude, veio tangenciando a minha vida desde muito tempo” (Dayrell, 2016, p. 19). Em virtude das semelhanças com a intencionalidades da obra de Dayrell, em relação aos estudos sobre jovens por sua origem social nas camadas populares, o fato de terem pais e mães trabalhadores, a diversidade e pluralidade entre seus modos de vida, fazem o diálogo acontecer com esta tese, assim “nossas concepções e as representações a respeito dos jovens educandos com os quais atuamos influenciam diretamente nossa postura como educadorxs” (2016, p. 254). Para o autor,

A noção de Pedagogia é polissêmica, cabendo aqui recuperar todo o debate, com suas tensões e contradições em torno dos seus múltiplos sentidos. Partimos da ideia de que, no campo da ciência, se trata de uma área que trata da educação de indivíduos nas suas diferentes fases da vida, que se concretiza em princípios e metodologia. Um dos papéis fundamentais da Pedagogia é produzir diálogos com a Sociologia, com os diversos ramos da Psicologia, com a Antropologia e com a História, com o objetivo de elaborar e sistematizar reflexões pedagógicas capazes de sintonizar os sujeitos do processo educativo e os objetivos das práticas nos diversos contextos, formais e não formais, em que essas práticas se desenvolvem (Dayrell, 2016, p. 250).

Desse modo, partilhamos da compreensão defendida acima, pois para pensarmos sobre o que é ser jovem, é fundamental levar em consideração uma série de elementos ligados aos espaços e modos de vida desses agentes, e a partir disso, a compreensão das suas condições sociais e econômicas; mas não podemos pensar somente nestes aspectos para entendermos a complexidade que envolve as juventudes, pois questões ligadas ao lugar onde e com quem moram, grupos a que pertencem, estão ali incorporadas e em muitos casos geram os estigmas.

Paulo Carrano (2003), o conceito de juventude deve ser abordado como uma categoria dinâmica que sofre mudanças ao longo do tempo. No entanto, essa complexidade é frequentemente simplificada por parâmetros cronológicos e expectativas acadêmicas. Embora esses elementos possam servir como um ponto de partida para entender a juventude, eles não

capturam a diversidade de experiências e realidades vivenciadas pelos jovens na sociedade contemporânea.

Assim, ao considerar a estrutura social, econômica, cultural e no caso desta investigação, também geográfica dos indivíduos, pode-se afirmar “que a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 111). As observações dos autores demonstram que o conceito do que é ser jovem está diretamente relacionado às singularidades de cada contexto social, fomentando várias possibilidades de reflexão sobre o que é a ‘juventude’, justificando a partir disso a inadequação de empregarmos no singular uma expressão que carrega tamanha heterogeneidade, dada a coexistência de uma multiplicidade de juventudes que precisam ser visibilizadas. A palavra jovens já traz em si uma complexidade inerente à sua definição, pois é importante considerar que estes trazem as marcas do pertencimento de gênero, etnia e condição social, ampliando essa complexidade em decorrência de toda essa diversidade.

É crucial que a sociedade, por meio das famílias, governos, igrejas, movimentos civis organizados, instituições de ensino, voltem sua atenção aos jovens. Pois são eles, filhos de um momento histórico, que se veem coagidos a aprender a construir e reconstruir novas visões sobre o amor, a vida, a sexualidade, o trabalho, seu processo educativo, sobre o mundo social, e esse conjunto de construções contribui para posturas vulneráveis à violência, às drogas, ao mundo ilícito, a processos excludentes dentro da própria escola “a sociedade brasileira, por suas instituições, como a família e a escola, tem dificuldade em conceber os jovens com identidades geracionais próprias, considerando-os adultos para algumas exigências e os infantilizando para outras” (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015, p. 27).

É ancorada nesse cenário, composto por múltiplos elementos relacionados ao contexto amazônico e à identidade dos agentes da pesquisa, que a presente investigação vem se delineando, pois além do histórico esquecimento por parte dos governos, mediante à escassez de políticas públicas, é necessário melhorar as condições de acesso à escola, uma vez que a história do Ensino Médio mostra que a sua oferta sempre foi limitada ao meio urbano. Como observado por Bourdieu (2003, p. 153), “seria necessário pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para falarmos depressa, entre as duas juventudes”.

É importante destacar que o fato de as juventudes do interior do estado estarem mobilizadas para os estudos, uma vez que suas atitudes revelam a sua mobilização pessoal, não significa dizer que o seu papel e seus esforços, por si só definirão trajetórias de sucesso escolar. Lahire (2004), em seu estudo, buscou investigar o improvável, o sucesso escolar de crianças de

populações pobres. O autor refletiu como essas crianças, apesar das possibilidades de fracasso, passavam longe desse risco e, em algumas vezes, alcançavam os melhores lugares nas classificações escolares (trajetórias como essa já foi possível identificar na escola selecionada para esta pesquisa). Para suas entrevistas, ele contou com 26 famílias, 27 crianças (sendo 2 dentre elas irmãs), 7 professores e diretores de escolas da periferia de Lyon (França), onde a maioria dos pais eram operários e as mães, donas-de-casa. Neste estudo, participaram ainda, um quantitativo de 130 alunos, da segunda série do 1º grau, oriundos de 4 grupos escolares de bairros periféricos, 77% dos pais eram operários ou empregados não-qualificados e as famílias em sua maioria, eram formadas por quatro ou mais filhos.

Segundo Lahire (2004, p. 14), ao buscar compreender as "singularidades" das biografias escolares e as particularidades de cada caso, torna-se inevitável abandonar o nível de reflexão macrosociológica presente em grandes estudos e estatísticas, o que se deve à necessidade de considerar que as condições de existência de um indivíduo estão intrinsecamente vinculadas ao contexto social, escolar e familiar no qual esse indivíduo está inserido. O propósito desse estudo dialoga fortemente com nossa pesquisa pelas descrições de seus agentes ligados a duas grandes categorias que permitem identificar o “fracasso” e o “sucesso” escolar. Essa observação sugere que os grandes fracassos são frequentemente percebidos como quase irreparáveis, enquanto, em contrapartida, os sucessos parecem ser constantemente colocados em xeque a cada instante, conforme o autor. Essa análise nos alerta para o fato de que sucesso e fracasso escolar são duas categorias criadas pela própria instituição escolar, e a discussão dessas temáticas é feita no capítulo 4 desta tese.

Essa é a realidade do interior do estado, marcada por muitos desafios que caracterizam a realidade amazônica - sobretudo quando se refere às comunidades rurais, onde as políticas públicas não chegam, pois precisam recorrer a estratégias pessoais com o suporte de suas famílias para chegar à escola da cidade e dar continuidade aos estudos. Nesse sentido,

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia cuja estrutura não foi construída por eles. Assim, seus pertencimentos de gênero ou de raça, o fato de terem pais e mães trabalhadorxs e majoritariamente pouco alfabetizadxs, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir de alguma forma na produção de cada um/a deles como sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de significações, que diz quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (Dayrell, 2016, p. 255).

É importante salientar, mediante relatos do grupo focal, há jovens que não se reconhecem ribeirinhos, por isso, em muitas vezes na tese, utilizamos juventudes na Amazônia, cuja opção se ampara no entendimento de não impor uma construção semântica para esse contexto, uma vez que as expressões campo e rural, não fazem parte do universo vocabular de alguns destes estudantes, por outro lado, há os que se consideram ribeirinhos, expressando seu valor cultural e o laço identitário com essa questão. A partir dessas divergências sobre os modos de se perceber, é possível notar que o contexto do qual fazem parte está diretamente relacionado à construção e afirmação de sua identidade, daí a necessidade de analisarmos também nesta investigação acerca de como se reconhecem e se auto identificam. Nesse cenário complexo, marcado por especificidades, Santos (2020) sublinha que:

[...] há uma recusa a uma constante na literatura que trata do meio rural que o coloca numa categoria em via de desaparecimento. assim, pensar o campo como espaço portador de singularidades e representações específicas de pertencimento, encadeando possibilidades de mudança societária, é conquista recente. as lutas sociais de resistências, de reivindicações e de produção de políticas, para o setor rural, expressam uma nova visão do significado e do papel do espaço rural no brasil, sobretudo, no sentido de propiciar as condições para a superação das desigualdades e desenvolver um conceito positivo da atividade rural (Santos, 2020, p. 53).

Nesse sentido, refletir sobre as trajetórias socioeducacionais dos agentes da pesquisa, requer levar em consideração as condições estruturais que compõem o contexto onde vivem os jovens e o que eles podem acessar, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, no intuito de evitar sobretudo, a reprodução de discursos e práticas com o viés neoliberal que responsabilizem apenas o indivíduo pela sua condição “ainda que a desigualdade tenha sido ampliada em vastas proporções, a cultura pública reforçou a ideia de que somos responsáveis por nosso destino e merecemos o que recebemos” (Sandel, 2021, p. 89). E essa violência simbólica vai se naturalizando, justamente por ser tão silenciosa torna-se mais forte que a força física, nas palavras de Bourdieu (2008, p. 482), “A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a ‘culpar a vítima’.

Um olhar bourdieusiano nesta seção serve de base para dialogarmos sobre o que é ser jovem, “e que o facto de falar de jovens como uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns e de se referir a esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação” (Bourdieu, 1984, p. 153). A perspectiva assumida nesta tese nos provoca não só a pensar os conceitos relativos às

juventudes, como também a questionar as definições constituídas e os significados do que é ser jovem nas diferentes épocas, uma vez que “os campos não são estruturas fixas” (Thiry-Cherques, 2006, p. 35), o que no contexto desta tese, a pesquisa se propõe a fazer uma classificação de acordo com o contexto da sociedade atual.

Para a nossa discussão, trouxe a pergunta “como aborda o sociólogo o problema dos jovens?” que foi feita por Anne-Marie Métaillé a Pierre Bourdieu em entrevista concedida no ano de 1978, cuja publicação em 1984, originou o capítulo Juventude é só uma palavra, que compõe a obra *Questões de Sociologia* (Bourdieu, 1984). Para este sociólogo, os conceitos relativos à adolescência, juventude e velhice são construções sociais, cuja intenção é a manutenção da ordem social, que classifica os agentes por idade, e os jovens fazem parte do jogo dentro dos campos sociais, na disputa por lugar e classificação social, “equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um se deve a ter, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (Bourdieu, 1984, p. 152).

O autor entende a sociedade a partir dos campos sociais³², que consiste na posição que cada um de nós ocupa, e todo entendimento de Bourdieu está ligado às relações de poder e dominação nesses espaços. Partindo da análise como as políticas públicas educacionais são pensadas e implementadas, uma vez que não atendem às necessidades de quem precisa delas, pois a visão de mundo dos agentes (família, escola, estudantes, governos) é determinada pela posição ocupada por cada um deles.

Na obra *Questões de Sociologia* (1984), encontramos reflexões importantes de Bourdieu para esta pesquisa, pois nos ajuda a compreender a juventude enquanto categoria, na perspectiva sociológica, além de dar ênfase a forma de abordagem desta categoria pelo sociólogo. Para Bourdieu (1999, p. 25), “a sociologia só pode se constituir como ciência realmente separada do senso comum, com a condição de opor às pretensões sistemáticas da sociologia espontânea [...]”. O autor critica as ligações entre a sociologia erudita e a sociologia espontânea³³, sugerindo o exercício da reflexividade, tendo como base uma teoria que possa

³² Para Thiry-Cherques (2006, p. 36), “os campos resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo. Como tal, cada campo cria o seu próprio objeto (artístico, educacional, político etc.) e o seu princípio de compreensão. São “espaços estruturados de posições” em um determinado momento. Podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes, ou seja, como estrutura objetiva”.

³³ Segundo Bourdieu (1999, p. 27), “se a sociologia espontânea ressurgir com tal insistência e sob disfarces tão diferentes na sociologia erudita é, sem dúvida, porque os sociólogos que pretendem conciliar o projeto científico com a afirmação dos direitos da pessoa, direito à ação livre e direito à consciência clara da ação, ou, simplesmente, evitam submeter sua prática aos princípios fundamentais da teoria do conhecimento sociológico voltam a encontrar, inevitavelmente, a filosofia ingênua da ação e da relação do sujeito a sua ação aplicada na sociologia espontânea por sujeitos preocupados em defender a verdade”.

levar em conta a vigilância epistemológica, recusando as prenoções³⁴ e rompendo com a sociologia espontânea, uma vez que ela confere artificialidade e construções ilusórias ao conhecimento científico. Segundo o autor,

[...] quando aparecem dissimuladas sob as aparências de uma elaboração erudita, as prenoções podem abrir caminho no discurso sociológico, sem perderem de modo algum, a credibilidade que lhes é conferida pela sua origem: as advertências contra a contaminação da sociologia pela sociologia espontânea não passariam de exorcismos verbais se não fossem acompanhados por um esforço feito no sentido de fornecer à vigilância epistemológica as armas indispensáveis para evitar a contaminação das noções pelas prenoções (Bourdieu, 1999, p. 32).

O autor ao afirmar que “o sociólogo tem por particularidades ter por objectos campos de lutas: não só o campo das lutas de classes, mas o próprio campo das lutas científicas” (1984, p. 26), coloca a lógica das posições, o modo como as coisas operam, esclarecendo que nestes campos o sociólogo ocupa uma posição, pois detém capital econômico e cultural, e que os objetos escolhidos para pesquisar tem relação direta com a posição que ocupa no subcampo que é a educação.

Ao responder porque a Sociologia se configura como um problema específico, Bourdieu oferece uma ampla gama de conceitos para uma compreensão mais aprofundada, destacando que ela revela coisas ocultas e, por vezes, reprimidas, como a correlação entre o sucesso escolar, socialmente ligado à inteligência, e a origem social, juntamente com o capital cultural herdado da família desconsiderando dimensões importantes para a classificação dos agentes na escola. Nessa perspectiva, Bourdieu introduz outras reflexões que aprofundam a complexidade da Sociologia, tais como:

- 1) A Sociologia ressalta que a ação não reside exclusivamente na palavra proferida ou na pessoa intercambiável que a enuncia, mas sim na instituição.
- 2) A Sociologia é simplificadora, desencantadora, retirando dos indivíduos, desmotivando-os.
- 3) Desde a sua origem, a Sociologia é uma ciência ambígua, dual e mascarada; ela precisou se apagar, se negar e renegar a sua própria natureza como ciência política para ser reconhecida e aceita como uma disciplina universitária.

Essas considerações destacam a amplitude das contribuições sociológicas, ao mesmo

³⁴ Para Bourdieu (1999, p. 24), “a influência das noções comuns é tão forte que todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura que, na maior parte das vezes, é mais professada que concretizada.

tempo em que ressaltam suas nuances e desafios inerentes, abrindo caminho para uma análise mais abrangente e crítica das políticas educacionais voltadas para as juventudes.

A partir destas muitas formas de Bourdieu abordar a sociologia, é possível não somente enfatizar que a função social do sociólogo está relacionada à compreensão de como a sociedade se forma, sua organização e os mecanismos utilizados para sua manutenção, mas igualmente constatar que nas estruturas sociais não há neutralidade, pois suas bases estão sempre em movimento de disputa, classificando os agentes, nos campos das lutas sociais.

E nesse movimento de disputa pelo poder que é invisível, mas que tem muita força, a dominação e violência simbólica³⁵ constituem elementos necessários ao movimento do combate, formado a partir de duas posições: os que querem a mudança e os conservadores que visam a manutenção das estruturas sociais. E sobre essa questão, concordamos com Thiry-Cherques (2006, p. 31) que “a dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição de formas de capital específico”.

As juventudes com suas características e particularidades são agentes sociais que fazem parte dessas estruturas, porém, Bourdieu (1984, p. 153) pondera: “o que quero lembrar é muito simplesmente, a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente, na luta entre os jovens e os velhos”. Sobre essas construções o autor ainda nos lembra que elas servem para a imposição de limites, pelos grupos dominantes para a manutenção da ordem social, cabendo ao sociólogo a tarefa de desvelar as reais intencionalidades e de que forma tanto os jovens, quanto os velhos, aceitam essas imposições classificatórias. Nessa perspectiva, Bourdieu (1984) analisou que os jovens das classes trabalhadoras visam sair mais cedo da escola, em busca da independência financeira, uma vez que isso pode lhes conferir uma imagem de maturidade perante os demais indivíduos do seu convívio social. Isso porque na condição de estudantes há um conjunto de hábitos e situações peculiares que caracterizam quem ainda frequenta a escola e são colocados fora do “jogo simbólico”. Acerca dessa questão, Bourdieu esclarece que:

[...] penso que esta posição fora do jogo simbólico tem uma certa importância, tanto mais que é redobrada por um dos efeitos fundamentais da escola que é a manipulação das aspirações. a escola, facto que se esquece sempre, não é

³⁵ Para Bourdieu (2022, p. 7), “A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, que por meio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social [...]”.

simplesmente o lugar onde se aprendem as coisas, saberes, técnicas, etc., é também uma instituição que atribui títulos, quer dizer direitos, e confere no mesmo acto aspirações (Bourdieu, 1984, p. 155).

Aqui há uma ruptura com a noção de emancipação, pois a visão otimista, e até romântica da escola, vista como a instituição que ‘ensina’ e onde os estudantes e suas famílias vislumbram por meio dela posições sociais e econômicas melhores, entretanto, ela é o espaço que reproduz as práticas dos grupos dominantes e, com isso, reforça via de regra as desigualdades sociais. Na obra publicada em 1970, na França, com a parceria de Passeron, intitulada “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, os autores reafirmam o entendimento de que educação ajuda no processo de reprodução social mais amplo. É válido lembrar que nessa mesma época, no Brasil, Paulo Freire era o nome que se destacava na educação brasileira, com a abordagem de uma escola que tinha a função mais romântica de libertar e, portanto, salvar os indivíduos das mazelas sociais.

Na obra, Bourdieu e Passeron (2020) chamam a atenção para a noção de capital cultural³⁶ relacionada à noção de competência linguística, uma vez que na França, naquele período, o primeiro elemento da escola era a linguagem, que separava, logo classificava as classes e tal concepção deu origem a grandes discussões presentes na obra, onde os autores apontam o sistema de ensino como um sistema de comunicação “a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo” (Bourdieu; Passeron, 2020, p. 97). Entretanto, os autores vão além deste significado, pois indicam os impactos dessa reprodução “a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar”. É dessa forma que as questões tratadas nesta obra se entrecruzam com o objeto de estudo desta investigação.

Para Thiry-Cherques (2006), Bourdieu defende que a família e a escola, além de reproduzirem as desigualdades sociais, também legitimam tal reprodução, de forma involuntária e, por isso, servem como aparelhos que consolidam a dominação. Em ‘A Reprodução’, a ligação intrínseca entre a ação pedagógica e a reprodução das relações dominantes, se consolida no campo da escola, família ou meio. No espaço escolar, por meio de dois agentes sociais, como nos mostra Bourdieu (2020, p. 138) “o professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a instituição tradicional [...] as condições materiais

³⁶ Para Corti (2014, p. 317), “os fatores que compõem o capital cultural são: escolaridade, a profissão dos familiares, local de moradia, características demográficas do grupo familiar, tipo de estabelecimento escolar frequentado na infância, entre outros”.

e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito” e sobre o estudante “é preciso e é suficiente que ele se deixe levar pelo uso da linguagem à qual toda a sua formação o predispôs” (Bourdieu, 2020, p. 144).

Em resumo, conforme apontado pelo autor, tanto professores quanto estudantes estão intrinsecamente vinculados ao cumprimento das normas estabelecidas pelo ambiente escolar, agindo de acordo com um sistema de regras e penalidades. Sendo assim, a comunicação pedagógica acontece a partir da ação pedagógica, cuja autoridade lhe é concedida pela posição ocupada no interior dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2020) lembram ainda que no sistema de ensino, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição por um poder arbitrário de um arbitrário cultural, por meio de grupos sociais para legitimar a cultura dominante, os autores sustentam que a cultura escolar está alinhada com a cultura letrada, criada e mantida pelas classes dominantes.

É preciso compreender que todo o processo de reprodução social, que se deu a partir do âmbito da universidade, na pesquisa de Bourdieu e Passeron (2020), está condicionado ao aspecto de não funcionar por estar distante dos estudantes, e, portanto, não cumprir o seu papel, enfraquecendo a comunicação que deveria acontecer entre eles e seus professores. Os autores refletem sobre a perpetuação de um modelo de comunicação pedagógica e como essa ação se consolida, anulando possibilidades para determinadas classes de alunos ao lidar com as regras do sistema de ensino, no campo universitário.

2.2 De jovem problema a sujeito de direitos e critérios etários

A partir do que já foi discutido nas sessões anteriores, fica claro que o processo de construção dos significados do termo juventude sofre influências e tem ligação estreita com as questões de ordem social, econômica, geográfica, políticas, valorativas, entre outras. Portanto, é imprescindível considerar estas questões como nos coloca Bourdieu (1984, p. 154), “as duas juventudes não representam outra coisa, senão os dois polos, os dois extremos de possibilidades oferecidas aos jovens”. Nas palavras do autor, não podemos limitar nossa compreensão acerca da juventude, considerando todos os jovens inseridos em um único contexto, comum a todos, cujos interesses e realidades dialoguem numa visão harmônica. Pelo contrário, os extremos mencionados traduzem o pensamento do autor no que diz respeito às oportunidades de acesso aos bens e distribuição desses bens, entre as gerações.

Nessa perspectiva, a problematização das desigualdades de oportunidades no segmento

juvenil, a partir das singularidades das juventudes, nos leva à percepção dos conflitos de gerações, “o que para a geração 1 era uma conquista de toda a vida, é dado de nascença, imediatamente à geração 2” (Bourdieu, 1984, p. 159). Segundo o autor, os conflitos de gerações, são criados por sistemas diferentes, em épocas diferentes, onde os filhos das classes dominantes, na condição de herdeiros, têm acesso fácil aos bens culturais, cuja realidade é bem diferente daquela vivenciada pelos filhos da classe trabalhadora. E quando não consideramos esses abismos sociais, a partir das condições de vida dos agentes sociais, contribuimos não só para os discursos neoliberais como também para a perpetuação dos grupos dominantes, nas relações de força e disputa pelo poder.

Ainda para dialogar com nossa pesquisa, em seus estudos sobre acesso, permanência e condições de ensino no Paraná, Júnior (2016) discute acerca das questões relacionadas às simetrias e assimetrias nos estados brasileiros, aponta que para além do acesso, deve-se pensar na permanência dos jovens, com qualidade. Nesse sentido, o autor sugere que para se efetivar a democratização no Ensino Médio com qualidade é crucial a elaboração de políticas públicas adequadas, “A constatação que o Ensino Médio não é frequentado por todos os jovens brasileiros, vem explicitar a negação do direito à Educação Básica, que só ocorre com a conclusão de suas três etapas” (Júnior, 2016, p. 274).

Os temas ligados às juventudes trouxeram provocações às ciências sociais, a partir das primeiras décadas do século XX, isso porque as transformações oriundas da urbanização e industrialização, como também o crescimento populacional nos grandes centros urbanos incidiram em consequências à conjuntura da época, dentre as quais destacam-se aspectos relativos à delinquência juvenil, devido ao caráter de protesto e radicalismo das manifestações protagonizadas pelos jovens reforçando a visão negativa acerca das juventudes. Esse momento inicial de pesquisas e estudos, foi protagonizado pelos pesquisadores da Escola de Chicago que na perspectiva sociocultural, por meio de suas análises sociológicas, buscavam explicações para os impactos sociais no comportamento juvenil.

A constituição em torno da juventude popular foi caracterizada por rótulos, pois ligava as juventudes à marginalidade, consolidando uma compreensão social desta categoria a grupos rebeldes, infratores, que ofereciam risco à sociedade. Essa visão estereotipada e preconceituosa acerca das juventudes, consistem no que Bourdieu (2022) analisa como violência simbólica, que visa a dominação (violência) oculta, e se apresenta pela linguagem. Em suas palavras, “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter; é a crença na legitimidade das palavras daquele que as pronúncias, crença cuja produção não é da competência das palavras” (Bourdieu, 2022, p. 11). Este entendimento

destaca como a linguagem, quando utilizada para reforçar estereótipos prejudiciais, torna-se uma ferramenta poderosa na perpetuação da violência simbólica e na imposição de estruturas desiguais.

Esse fenômeno faz parte da rotina da escola, e todos nós que atuamos nela reproduzimos de forma automática e involuntária, a partir do momento que tratamos as juventudes com um olhar homogêneo, naturalizando a imposição dos padrões, das regras, dos conceitos a serem trabalhados, dos métodos, do sistema de avaliação. Sobre esse conjunto de saberes impostos pela escola, o autor corrobora “também é na relação com a linguagem que se encontra o princípio das diferenças mais visíveis entre a língua burguesa e a língua popular” (Bourdieu, 2020, p. 147).

Na perspectiva bourdieusiana, a violência simbólica, constitui uma forma de violência sem força física e age de forma silenciosa (poder simbólico)³⁷. É uma violência “invisível”, praticada por mecanismos legitimamente simbólicos de comunicação e conhecimento, que se estabelecem como um vínculo de intelectualidade e superioridade, pois distancia que não domina esse saber, resultando no processo de dominação, uma vez que os agentes fazem parte do campo escolar e sofrem diretamente os efeitos dele.

As transformações na sociedade brasileira, na segunda metade do século XX, possibilitaram um olhar para as juventudes, a partir de novas construções sociais, isso porque nas décadas anteriores, na percepção da sociedade os jovens eram sujeitos egocêntricos voltados ao consumismo, sendo sinônimos de uma geração carregada de conflitos. Para além das concepções passadas, o novo momento, trazia consigo uma reconstrução sobre o modo de entender os jovens, Dayrell (2016) chama a atenção para o fato de que:

[...] se, na década de 60, falar em juventudes no campo científico e acadêmico era referir-se aos/as jovens estudantes de classe média e ao movimento estudantil; nos anos 90, implicava incorporar xs jovens das camadas populares e a diversidade dos estilos culturais existentes protagonizada por punks, darks, roqueiros, clubers, rappers, funkeiros etc. Muitos desses grupos culturais apresentavam propostas de intervenção social, como xs rappers, desenvolvendo ações comunitárias em seus bairros de origem (Dayrell, 2016, p. 28).

Um aspecto relevante que Dayrell (2016) nos esclarece sobre esses estilos musicais é

³⁷ Para Bourdieu (2022, p. 11), “O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário”.

que eles representavam um dos poucos espaços onde os jovens poderiam realizar escolhas, uma vez o interesse principal era afirmar sua identidade cultural, a partir das experiências vividas. Logo, as juventudes oriundas das periferias das grandes cidades tendem a apresentar comportamentos e perspectivas sociais bem diferentes dos jovens das classes sociais mais abastadas, que devido ao poder aquisitivo de suas famílias moram em áreas nobres, e alcançam maior visibilidade devido as posições ocupadas.

O autor esclarece ainda que nessa época os obstáculos eram muitos, sobretudo as barreiras relacionadas aos acessos e bens materiais e simbólicos, devido ao pouco investimento das instituições na formação cultural, em especial da escola. Essa ausência de políticas públicas voltadas às juventudes pobres, mobilizou a participação juvenil, que dividida entre buscar meios para sua sobrevivência, também se empenhou por meio de temáticas relativas ao enfrentamento da violência, das drogas, entre outros, nas áreas periféricas dos grandes centros urbanos.

Como ressaltou Spósito (1997), os jovens são vistos como problema, mas as formas de abordagem desses problemas estão em constante mudança. No período correspondente entre os anos 60 e 70, os jovens ganharam visibilidade a partir da participação em movimentos políticos, e com esse envolvimento criou-se um imaginário no meio social de que a população juvenil representava perspectivas futuras, de construção de uma sociedade com um novo olhar.

Nesse contexto, Abramo (1997), chama a atenção, ao afirmar que ainda que a juventude traga consigo a possibilidade de transformação social, para uma parcela da sociedade os jovens suscitam, medo da reversão do sistema. Por outro lado, havia o receio de que esses jovens, ao não conseguirem mudar a sociedade como almejavam, passassem a reagir isolando-se da sociedade e criando comunidades alternativas, vivendo de forma que ferisse as normas de convívio social.

No cenário global, no decorrer da segunda metade do século XX, as agências internacionais ligadas às Nações Unidas, como Unicef e Unesco, inseriram em suas pautas junto aos governos as questões ligadas à infância e à juventude, agregando a elas temas como trabalho, educação, esporte, lazer e cultura, dentre outros direitos. A declaração pela ONU, em 1985, como ‘Ano Internacional da Juventude’, mobilizou um movimento para ações voltadas a essa faixa etária na humanidade. No Brasil, é considerado jovem, a faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos, para efeito de acesso às políticas públicas, fruto das conquistas dos movimentos sociais iniciados a partir dos anos de 1980.

Nesse sentido, Castro e Macedo (2019), destacam que:

A partir da CF/88 e do ECA a percepção social sobre infância e adolescência assume outra configuração, em adequação com parâmetros de organismos internacionais. Crianças e adolescentes são igualados como sujeitos de direitos ainda que resguardadas as desigualdades sociais e econômicas por elas vividas. Assim, tais desigualdades, bem como os marcadores sociais que reforçam e reproduzem essa condição de não acesso a serviços e direitos passam a ser alvo de política de reparação e não mais punição. Trata-se de um processo de reconhecimento do direito a viver a infância e a adolescência de forma plena (Castro; Macedo, 2019, p. 9).

Em âmbito das legislações brasileiras, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, foram incluídos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227. A Lei nº 8.069 de 13 de julho 1990, foi responsável pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja instituição foi uma conquista importante na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

A criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem, Lei nº 11.129), em 2005, representou um avanço necessário como forma de amparar a juventude brasileira, na luta por seus direitos.

Nessa perspectiva, o CONJUVE foi criado para atuar como canal de diálogo entre a representação juvenil e o governo federal, com a finalidade de auxiliar a Secretaria Nacional de Juventude na construção, desenvolvimento e no monitoramento das políticas em prol da juventude. Este Conselho classificou as juventudes em três faixas etárias: 1) adolescentes jovens, com idade entre 15 e 17 anos; 2) jovens-jovens, com de 18 e 24 anos e 3) jovens adultos de 25 e 29 anos.

A população juvenil no Brasil é composta, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022) de aproximadamente 49 milhões de pessoas, na faixa dos 15 aos 24 anos³⁸, e desse quantitativo, 10,9 milhões não tinham trabalho nem estudavam, em 2022. Falcão, que também realiza pesquisa sobre juventudes no cenário amazônico, em uma comparação sobre o número de jovens no Brasil, no decorrer dos anos reflete que

Os dados do Censo populacional realizado pelo IBGE no ano de 2010 informam que a população de 15 a 29 anos corresponde a um total de 51.340.473 pessoas, equivalendo a 26,9% da população total. Comparado à população apurada no Censo de 2000, observa-se um crescimento da população em números absolutos (de 47 milhões no ano 2000 para pouco mais de 51 milhões no ano de 2010). Porém há uma queda da representatividade percentual dos jovens no total da população (em 2000 os jovens representavam 28,3% da população brasileira e em 2010 passam a representar 26,9%) (Falcão, 2014, p. 67).

³⁸ É importante destacar que o IBGE aponta o tempo cronológico entre 15 e 24 anos para quantificar a população de jovens do Brasil.

O pensamento da autora está ligado à expectativa de vida dos brasileiros, quando expõe que este aspecto tem implicações nas vivências e trajetórias no modo de ser das juventudes brasileiras. Em sua comparação, acerca da população jovem, chama a atenção para a regressão desse quantitativo, que vem se confirmando com os dados do censo populacional do IBGE de 2022, demonstrando que entre 2012 e 2022, o número de jovens diminuiu 5,9%. A partir dos dados nacionais, a autora destaca fatores como a queda da fecundidade e a queda da mortalidade, para pensarmos as variações regionais.

A proposta da emenda constitucional 65, conhecida como a PEC da juventude, aprovada em julho de 2010, cujo trâmite no Congresso Nacional teve a duração de 7 anos, permitiu a inserção do termo jovem no capítulo relativo aos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, garantindo às juventudes os direitos já assegurados pela Carta Magna às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres (Dayrell, 2014).

Ao retornarmos a abordagem sobre a participação juvenil, destacamos que no decorrer dos anos ocorreu uma ampliação dos espaços, em função de uma nova imagem dos jovens que já apareciam nas comunidades, com atuação nos movimentos sociais, em um cenário marcado por índices alarmantes de violência, tráfico de drogas, consumo de álcool, gravidez na adolescência, ameaça de AIDS, são fatores que cooperam para associar a juventude a uma geração de problemas. A respeito dessa questão, Dayrell e Carrano (2014) aprofundam a reflexão afirmando que

Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade de juventude. Pensemos, por exemplo, na violência policial que faz de suas vítimas prioritárias os negros das periferias de nossas cidades (Dayrell; Carrano, 2014, p. 107).

Os autores afirmam ainda que em muitos casos os jovens não são chamados para dar opiniões, sugestões ou fazer inferências, e que isso gera desinteresse e desestímulo, atrapalhando sua participação, seja no ambiente escolar, seja no seu convívio com outros grupos e instituições, ou seja, não é destacando as características negativas, que construiremos um ideal de juventude.

Assim, a visibilidade conquistada pelas juventudes nas primeiras décadas do século XXI, conferem a identidade ao jovem como sujeito de direitos (Arroyo, 2014). O autor

complementa: “É necessário entender que a construção dos direitos e dos seus significados é uma construção tensa, política em que os coletivos populares também são sujeitos, e não destinatários passivos” (Arroyo, 2014, p. 170). Na compreensão deste autor, em se tratando da construção dos currículos, a presença dos jovens deve fazer parte, no sentido de inovação curricular, para que as juventudes do Ensino Médio, como também os docentes, possam conhecer as lutas por direitos, a mobilização por melhores condições de vida, por políticas públicas, a mobilização juvenil por um novo projeto de sociedade.

Diante destas colocações, as reflexões que envolvem a construção e/ou reconstrução da identidade juvenil passa pelo reconhecimento de que esse movimento acontece em espaços diversificados. Dayrell e Carrano (2014) nos mostram a importância de conhecer algumas das dimensões da condição juvenil no Brasil, como as Culturas juvenis, por meio das quais os jovens se comunicam e se articulam vivenciando o lazer, utilizando roupas tatuagens, brincos, entre outros objetos que caracterizam um estilo próprio de ser; na condição sociabilidade, os autores destacam que a turma de amigos cumpre um papel importante, já que são com eles que acontece a ruptura com a identidade do mundo infantil e passam a realizar outras atividades, como trabalhar, sair de casa para diversão. Quando se trata do tempo e espaço “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 119).

Na condição relativa ao tempo e espaço, segundo os autores, não está ligado ao lugar onde moram, mas sim aos lugares onde acontecem as interações afetivas, pois há uma ampliação dos espaços, que vão além dos seus bairros, e mesmo com a falta de dinheiro ou qualquer dificuldade relativa a transporte não os impede de andar pelas ruas, de realizar suas atividades lúdicas, construindo seus estilos de vida, apropriando-se dos territórios urbanos se divertindo. Sobre o espaço, as juventudes apresentam um modo particular de viver o tempo. Nesse sentido, os autores apontam que

O tempo presente predomina e interroga o futuro e o passado. O hoje é a dimensão temporal onde muitos jovens concentram sua atenção. O tempo presente é vivido é vivido de diferentes formas conforme os espaços: nas instituições (escola, trabalho e família), ele assume uma natureza marcada pelos horários e pela exigência de pontualidade. Já na vivência em espaços não institucionais, a tônica se encontra na aleatoriedade, nas relações de sociabilidade, nos sentimentos compartilhados e na experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando os jovens experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola, do trabalho ou do controle de familiares (Dayrell; Carrano, 2014, p. 120).

Sobre as relações que as juventudes estabelecem com a escola, por exemplo, segundo

os autores, há muitos casos em que as situações conflituosas estão relacionadas pelo conjunto de sinais estabelecidos que os agentes não conseguem interpretar, e que as instituições precisam se dar conta que não é possível educar sem uma linguagem comum. Na sessão anterior, refletimos sobre isso a partir das análises de Bourdieu (2022) quando o sociólogo afirma que a linguagem na escola representa uma forma de manter os mais pobres mais distantes do acesso ao capital cultural.

2.3 O papel do Estado nas políticas públicas para as juventudes no Brasil

Nas últimas décadas, as juventudes mobilizaram diversos movimentos que culminaram em algumas das transformações sociais que vivenciamos atualmente, isso porque os jovens são importantes como agentes de mudança social. No entanto, a categoria juventude ainda é invisibilizada pela sociedade, com poucas oportunidades de emprego, dificultando-lhes a capacidade de gerir sua própria renda, e com isso mantendo-os distantes de seus direitos e deveres como cidadãos que integram uma sociedade democrática.

No cenário público brasileiro, os serviços voltados às juventudes não têm sido eficazes e, portanto, incapazes de impactar qualitativamente nas várias dimensões de suas vidas, uma vez que as políticas sociais³⁹ não são pensadas visando o desenvolvimento dos jovens, a partir de sua inclusão no meio social. Lascoumes e Le Galès nos lembram que “Foi a determinação em compreender o fracasso que conduziu parte das ciências sociais a desenvolver abordagens de políticas públicas” (2012, p. 73). A esse respeito Chrispino (2016, p. 16) afirma que:

[...] o conceito de política pública é resultado de inúmeras variáveis (constructo) e que seu significado será tão distinto quanto os valores, ideologias, contextos, ética etc. de seu formulador. Em outras palavras, o conceito de política pública não surge por si mesmo ou por fatores endógenos exclusivos. Ele é delimitado pelas múltiplas possibilidades de conexão de ações que contribuem para fazer dela, a política pública, o centro de equilíbrio dessas forças sociais diferentes.

³⁹ Nos amparamos no conceito de Chrispino (2022, p. 16): “em 1984, participei de um simpósio sobre ‘A Política Educacional no Conjunto das Políticas Sociais’, ocasião em que externei essa estranheza, uma vez que a denominação política social sugere a existência de políticas que não são sociais. Isso se agrava com a denominação correlata adotada por alguns locais, de políticas públicas, o que sugere, então, a existência de políticas privadas. Procurando entender a razão dessa denominação, me ocorreu que, na verdade, ela traduz já uma confissão tácita do caráter antissocial da economia. E, sendo a política econômica, antissocial, é preciso constituir políticas que compensem o caráter antissocial da economia e que são denominadas políticas sociais. O caráter antissocial da política econômica está ligado ao caráter privado da economia. Uma economia centrada na propriedade privada, se organiza e se desenvolve segundo os interesses privados. Consequentemente, a partir daí, é possível entender a denominação de políticas públicas para as políticas chamadas ‘sociais’.

O autor adverte ainda que o termo Política Pública representa um só termo, mas que nos possibilita vários significados, exemplificando que enquanto na Europa as políticas públicas nascem de desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias que explicam o papel do Estado, por ser a instituição que produz Políticas Públicas; nos Estados unidos, acontece de forma diferente, elas surgem na academia sem estabelecer relações com as teorias relativas ao papel do Estado, pois sua atenção maior é voltada para a ação do governo (Chispino, 2016).

No contexto da sociedade brasileira, a Família e o Estado são as instituições responsáveis pela socialização e desenvolvimento dos jovens, a partir de seu poder de decisão e de sua visão do mundo com as regras e normas estabelecidas, sobre esse poder legitimador do Estado⁴⁰, Bourdieu afirma “o Estado contribui tanto para produzir hierarquias como para produzir princípios de hierarquização, conforme as hierarquias” (Bourdieu, 2014, p. 338).

Segundo dados apresentados pelo IBGE (2022), as juventudes brasileiras entre os 15 e 29 anos, idade demarcada pela CONJUVE, que segue o padrão internacional, representam aproximadamente 49 milhões de pessoas nesta faixa etária, compondo um quantitativo de 23% de jovens, ou seja, quase um quarto da população brasileira, distribuídos entre 84, 72% na cidade e 15,28 % em áreas não urbanizadas. Este é um contingente populacional bastante expressivo, revela a importância de políticas públicas, cujo caráter geracional leve em conta as peculiaridades próprias desta fase da vida.

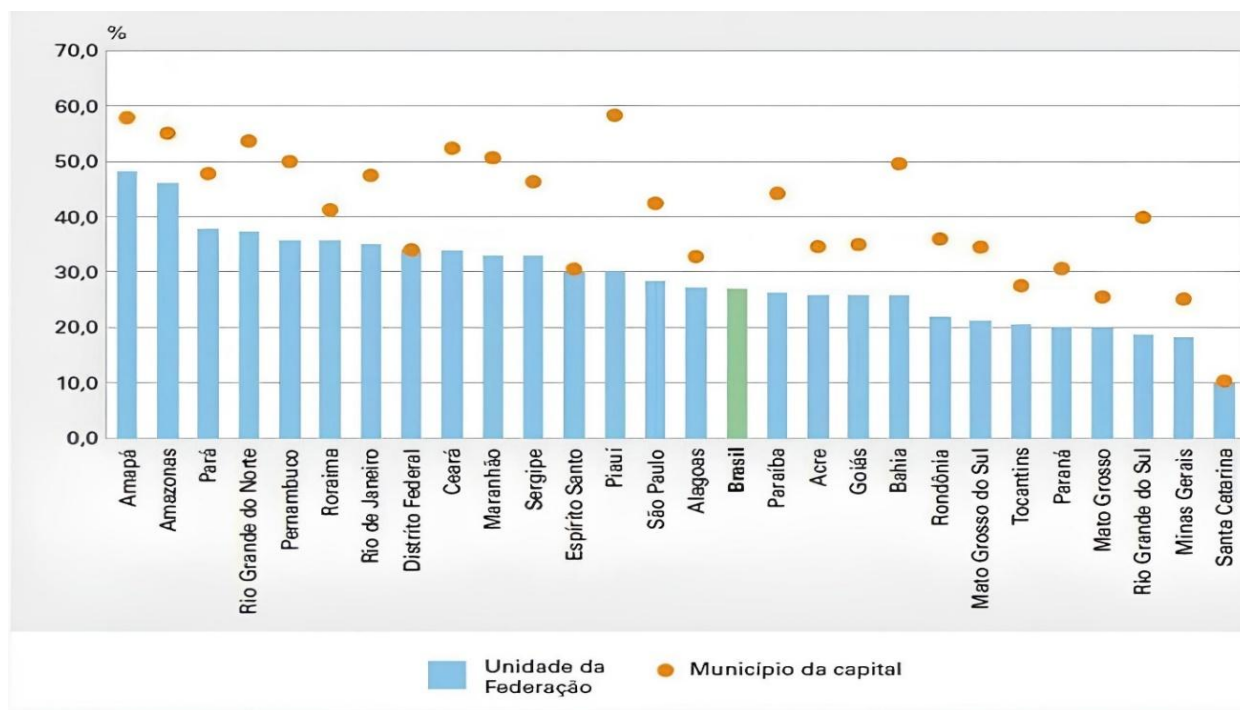
No que diz respeito à preocupação com a vulnerabilidade social das juventudes, nos apoiamos em informações Programa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE), 2022 que apontou o fato de que a pobreza é maior entre as pessoas com até 14 anos (49,1%), seguidos de 34,9 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, com ênfase ao recorte racial que apresentou diferenças expressivas (pretos ou pardos com maiores incidências de extrema pobreza e pobreza).

Além da condição econômica precária, as dificuldades vão ocasionando outras questões bem preocupantes, como a vulnerabilidade das juventudes a situações ligadas à violência, à qualidade do ensino que é muito insuficiente, aos constantes desafios que envolvem a sua inserção no mercado de trabalho, ao acesso à saúde de qualidade, a uma moradia mais digna, entre tantos outros. O estado do Amazonas figura entre os lugares onde as juventudes se

⁴⁰ Bourdieu (2014, p. 646) lembra que “uma das questões centras, do ponto de vista da construção do Estado no século XIX, era a da responsabilidade das faltas: de quem é a culpa? E não é por acaso se os filósofos e sociólogos franceses do fim do século XIX dissertavam tanto sobre a responsabilidade: será que a responsabilidade é um problema privado ou público? Será que a responsabilidade cabe aos indivíduos ou será que incumbe a instâncias públicas assumir as responsabilidades? porque finalmente, são essas autoridades que têm a responsabilidade das verdadeiras causas, dissimuladas sobre as responsabilidades dos agentes”.

sentem mais desprotegidas, quando se trata do fator segurança. Os dados no gráfico abaixo, apontam como se sentem os jovens com relação ao bairro onde moram.

Figura 7 – Proporção da população com 15 anos ou mais que declarava se sentir insegura ou muito insegura no bairro de residência, por Unidades de Federação e Municípios das capitais – 2021.



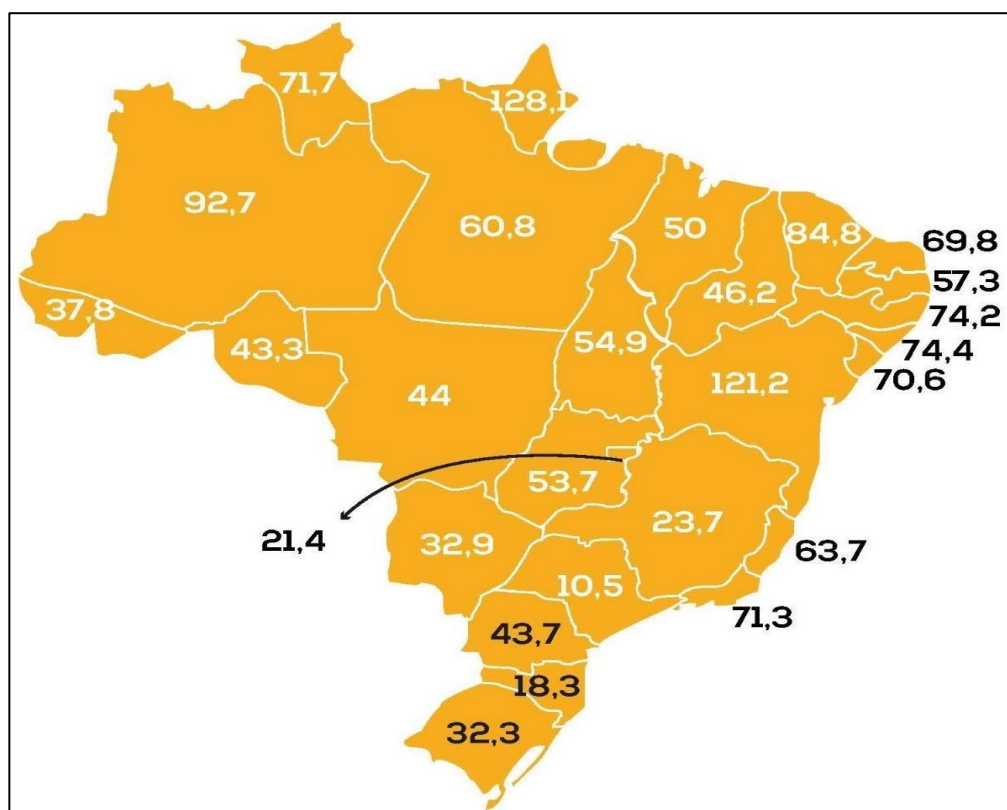
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2021).

Sobre os índices de violência na escola, no período compreendido entre 2009 e 2019, com base nos dados do IPEA (2023), o número de estudantes que expuseram ter sofrido *bullying* aumentou de 30,9% para 40,5%. A prática específica de *cyberbullying* alcançou 13% dos estudantes do Ensino Médio e 12,6%, do Ensino Fundamental (2019), enfatizando que 62,9% das crianças do Ensino Fundamental e 74% do Ensino Médio se sentiam tristes ou desamparadas. Para crianças de 0 a 4 anos, o descuido representa 42,8% das violências informadas; subiu de 5,4%, em 2009, para 11,4%, em 2019, a proporção de estudantes do Ensino Fundamental que deixaram de frequentar a escola devido a da sensação de insegurança.

A pesquisa do IPEA, publicada em dezembro de 2023, nos mostra que no período compreendido entre 2020 e 2021, alguns estados apresentaram queda da taxa de homicídio, em quase todas as regiões brasileiras, exceto a Região Norte, que apresentou os índices mais altos, aproximando-se 50% com os estados do Amapá e Amazonas. O estudo aponta que desde 2016, os índices de violência sinalizaram uma pequena queda nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e

Sul, e com a mudança do regime demográfico em direção ao envelhecimento da população, ocorreu a diminuição do número de jovens entre 15 e 29 anos. Isso porque em 2021, a cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que faleceram no Brasil, por causas diversas, 49 foram vítimas de violência letal. Dos 47.847 homicídios ocorridos em 2021, 50,6% foram com jovens dessa faixa etária, representando 24.217 pessoas. A partir da série histórica dos últimos onze anos (2011 e 2021), os números nos revelam que 326.532 jovens foram vítimas de violência letal, em uma média de 66 assassinados do segmento juvenil, por dia, no Brasil.

Figura 8 – Mapa do Brasil sobre a mortalidade juvenil



Fonte: Mapa das OSC – IPEA, 2023.

Os dados abordam sobre a realidade de indivíduos que não tiveram a oportunidade de seguir no seu percurso educacional e concluir sua vida escolar, de alcançar sua inserção no mercado de trabalho, de formar sua própria família ou de buscarem suas conquistas e conseguir reconhecimento no meio social do qual faziam parte. Os índices nos indicam o descompromisso do poder público com as juventudes, que precisam de políticas públicas que possam lhes dar suporte para o seu desenvolvimento integral, o que para Bourdieu trata-se do “Estado está em

estado (se posso dizer) de impor de maneira universal, na escala de certa instância territorial, princípios de visão e de divisão, formas simbólicas, princípios de classificação” (Bourdieu, 2014, p. 308).

Outra questão que emerge quando abordamos sobre a vida das juventudes, diz respeito à gravidez na adolescência, que representa um tema de grande relevância para as pesquisas nesse campo, e tem sido objeto de debates e investigações. Os altos índices de gravidez no recorte etário que envolve os jovens, trazem impacto social e riscos à saúde, abrangendo prematuridade, anemia, aborto espontâneo, eclampsia e depressão pós-parto, entre outros.

De acordo com os dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) do Ministério da Saúde, a frequência de gravidez na adolescência no Brasil teve queda desde 2021. Entretanto, os números absolutos ainda são preocupantes, apesar de no período compreendido entre 2015 e 2019, ter havido uma redução significativa de até 32,7% nos casos de adolescentes grávidas, um em cada sete bebês brasileiros é filho de mãe adolescente. Todos os dias, 1.043 adolescentes se tornam mães no Brasil, e a cada hora, 44 bebês nascem de mães na faixa etária da adolescência, sendo que duas dessas mães têm idade entre 10 e 14 anos.

Na questão educacional, os dados obtidos das análises do atual Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, demonstram que a Meta 3 - responsável por universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), não conseguiu atingir os percentuais esperados. Os dados chamam a atenção para outros indicadores, o acesso ao Ensino Médio entre os jovens de 15 a 17 anos do campo (43,7%), os negros (49,5%) e os mais pobres (42,2%) apresentou números inferiores aos registrados para os grupos na mesma faixa etária que residiam na cidade (57,7%), os brancos (63,8%) e os mais ricos (71,6%). Tal análise, ao considerar estas singularidades indica a importância de políticas públicas voltadas aos grupos específicos, de forma que o avanço do indicador aconteça de maneira mais justa e não contribua ainda mais para a reprodução das desigualdades existentes.

Embora recentes, as questões relativas às juventudes surgem como demandas do campo social que requerem atenção e compromisso do poder público, sejam pelas dificuldades vivenciadas, sejam pelas possibilidades de realizações futuras. A respeito disso o debate público ganha diversidade e o tratamento da temática tem contribuído para o entendimento da urgência de políticas públicas específicas às juventudes. É consenso nos estudos e debates, que os jovens devem ser respeitados na condição de sujeito de direitos, com de necessidades legítimas.

Mas, é importante também que as políticas públicas⁴¹ levem em conta as dimensões da singularidade e identidade geracional, uma vez que os desafios vivenciados pelas juventudes são de caráter múltiplo e completamente desigual entre os jovens, considerando sua origem social, renda familiar, o sexo, a raça, as discrepâncias socioeconômicas relativas ao campo e à cidade, os determinantes regionais, os padrões de discriminação e preconceito vigentes, enfim, muitas questões que não foram resolvidas, e nesse sentido “o Estado é o principal produtor de instrumentos de construção social” (Bourdieu, 2014, p. 312). Relacionando essa reflexão com o nosso objeto de estudo entendemos que o Estado é, sem dúvida, importante ator na construção social da juventude, especialmente por meio das políticas públicas. Ainda sobre as disparidades nas vivências das juventudes, Falcão adverte

No caso do Brasil, ainda circula com certa força nos campos político, cultural e social a ideia de juventude como tempo de preparação para vida adulta, no qual os sujeitos jovens estão desobrigados da vida produtiva e devem se dedicar apenas à formação escolar e ao aprimoramento e experimentação de habilidades. No entanto, a vida de muitos jovens brasileiros nem de longe reflete essa expectativa. As clivagens aparecem e se aprofundam conforme se consideram as variáveis de renda, etnia, sexo, local de moradia, dentre outros (Falcão, 2014, p.65).

Nesse contexto, as desigualdades permeiam o cenário brasileiro, destacando-se também a frequente ineficácia do Estado em abordar e resolver as demandas emergentes dessas disparidades nos setores de educação, segurança, saúde, emprego, habitação, e em várias outras esferas. Como mencionado por Bourdieu (1998) ‘a precariedade está hoje por toda a parte’ (Bourdieu, 1998). Dayrell e Carrano (2014) corroboram com essa visão, ressaltando a amplitude e a persistência dos desafios enfrentados.

Apesar dos avanços sociais ocorridos no Brasil na última década, ainda assistimos a uma realidade em que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais que ainda persistem e que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega, a cada ano ou semestre, ao ensino médio, trazendo para o seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares e impõem novos desafios à escola (Dayrell; Carrano, 2014, p. 114).

A partir da descrição dos dados, que abrangem as questões sociais, foi possível notar que pensar, construir e implementar políticas públicas para as juventudes representa um dos

⁴¹ Para Lascombes e Galès (2012, p. 51), nos estudos sobre políticas públicas “as pesquisas científicas demonstraram a importância do que se passa em sua integralidade: os processos contraditórios, as oportunidades dispersadas e o quanto a decisão política pode se dissolver na ação coletiva. As não decisões, os bastidores e os atores ocultos são tão importantes na ação pública quanto os gestos visíveis e encenados”.

grandes desafios para o poder público na atualidade, pois o país não possui especificamente uma política pública pensada, idealizada e construída para o público jovem, o que os dados nos revelam são ações programadas direcionadas para este segmento da população, conforme adverte Lascoumes e Le Galès (2012, p. 27) “como os direitos sociais implicam custos financeiros altos, a ação pública se vê diante de imposições orçamentárias e do controle das despesas para atender satisfatoriamente as prestações estatais”.

Esta tese privilegiou a análise das políticas, especificamente quanto ao acesso e permanência das juventudes no Ensino Médio, a partir dos Planos Nacionais de Educação 2001-2010, 2014-2024, e atual PEE/AM, aproveitando ainda o movimento que destacou a CONAE 2024, no sentido da construção do novo PNE (2024-2034).

Assim sendo, buscamos o entendimento no campo das políticas públicas sobre o papel do Estado na sociedade contemporânea, compreendendo a partir de Bourdieu, que em sua obra *Sobre o Estado* (2014), nos apresenta por meio de inúmeros cursos, importantes discussões, produzindo uma análise complexa acerca desta definição. Sobre a obra, Bourdieu faz uma constituição histórica da gênese para marcar a transição do Estado Dinástico para o Estado Moderno “o que apontamos confusamente quando pensamos em Estado, é uma espécie de princípio da ordem pública entendida não só em suas formas físicas, mas também em suas formas simbólicas inconscientes, e tudo indica que profundamente evidentes” (Bourdieu, 2014, p. 44).

O poder do Estado não se sustenta na violência explícita, pela força física, conforme aponta Bourdieu (2014), pois as lutas simbólicas têm fundamentos e efeitos econômicos reais, que permitem a manutenção do capitalismo por meio da violência simbólica. Para o sociólogo, o capital social e o capital cultural já implicam o simbólico. Nessa perspectiva, Bourdieu (2014) compreende o Estado como a instituição que detém a posse tanto da violência física quanto simbólica, que o autor acrescentou ao pensamento de Max Weber quando construiu o questionamento da legitimidade do Estado, ao se referir à força física. Bourdieu discorda de Émile Durkheim, sobre a concepção de Estado, argumentando sobre a compreensão do filósofo, cuja visão amparava-se em alguns pensadores liberais que colocam o Estado na condição de agente responsável pelo bem comum. Em relação ao pensamento marxista, a crítica de Bourdieu sustenta-se no destaque atribuído ao papel coercitivo do Estado em prol das classes dominantes, sem uma análise das condições de sua própria estrutura. Para o autor, o Estado é responsável pela reprodução das condições de acumulação do capital, sendo a instituição que estabelece inclusive a nossa forma de pensar e entender o mundo.

Bourdieu (2014) compreende que o capital é um valor de uso e troca e tem valor em

determinado campo. A violência simbólica é forma de violência legitimada pelo coletivo, ou seja, é invisível, mas atuante e ocorre nas diversas relações entre os agentes, nos campos e nas instituições onde o exercício do poder acontece, na condução da vida em sociedade, no controle da forma de pensar e agir dos agentes.

Por exemplo, no campo econômico a finalidade está ligada à construção de um capital econômico central, de um tesouro de certa forma central que dá ao detentor desse tesouro um poder: ele tem o direito de cunhar moeda, tem o direito de fixar as cotações, tem o direito de tomar decisões econômicas etc. A constituição desse poder central dá ao Estado o poder de contribuir para a construção de um espaço econômico autônomo para a construção da nação como espaço econômico unificado (Bourdieu, 2014, p. 369).

Para o referido autor, o Estado existe na realidade concreta, no registro civil e nas nossas mentes, ou seja, os agentes sociais precisam aceitar e incorporar as regras, as normas, submetendo-se à dominação do Estado, de modo subjetivo e objetivamente. O autor chama a atenção sobre o poder da *doxa*⁴², como uma apropriação alienada e que devemos escapar dela

São atos de conhecimento corporal, infra conscientes, intralinguísticos: é desse tipo de ato de conhecimento que se deve partir para compreender o reconhecimento da ordem social, da ordem estatal. É o acordo entre as estruturas cognitivas incorporadas, tornadas completamente inconscientes, por exemplo, os horários – e as estruturas objetivas que é o verdadeiro fundamento do consenso sobre o sentido do mundo, da crença, da opinião, da doxa de que Hume falava (Bourdieu, 2014, p. 322).

Nesse sentido, o Estado produz e desenvolve o discurso que legitima a crença. Para tanto, utiliza os agentes políticos, instituições, órgãos de regulação, normas, argumentos, pois o ato de obediência demanda reconhecimento “é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação” (Bourdieu, 2022, p. 7). Dessa forma, observa-se que as instituições refletem e expressam o espaço social do qual fazem parte, materializando-se como o efeito concreto do poder simbólico do Estado.

Para Miceli (2014, p. 24), “Bourdieu reitera a dimensão simbólica do Estado, espaço de relação de força e de sentido, e como produtor de princípios de classificação suscetíveis de

⁴² A partir de Bourdieu (sobre o Estado), a compreensão sobre a doxa tem a ver com aquilo que todos nós, no campo social, concordamos sem assinar. O autor destaca: “Dito isso, não se deve esquecer que essa doxa é uma ortodoxia. É aí que a gênese do Estado é importante: o que hoje é uma doxa – a programação escolar, o código de trânsito etc.- muitas vezes foi produto de uma luta; foi instituída ao término de uma luta entre os dominantes e os dominados” [...] (Bourdieu, 2014, p. 322).

serem aplicados ao mundo social”. Para tanto, aponta uma sociologia histórica para a compreensão de sua gênese. O Estado passa a ser analisado como um objeto histórico e a história precisa ser associada à análise para o seu processo de entendimento, como forma necessária de ruptura epistemológica.

Além da compreensão do Estado para a análise das políticas públicas, sentimos necessidade também de compreendê-las em suas bases. Lascoumes e Le Galès, na obra *Sociologia da Ação Pública* (2012), apresentam duas perspectivas para uma análise das políticas públicas, a saber: a primeira está ligada à ciência política e confere ao Estado papel de interventor social, com o poder de organização ou ainda a partir da transformação da sociedade, por meio do voluntarismo dos líderes políticos. Os autores citam como exemplos as políticas *top down*, que são pensadas de cima para baixo. A segunda perspectiva é defendida pelos sociólogos que estudam a forma de interação entre os indivíduos, com a preocupação ligada aos fatores de transformação social como os sujeitos que podem modificar ordem política por meio das políticas públicas e tem a ver com o modelo de política tipo *bottom up*, pensadas de baixo para cima. Para os autores, política pública corresponde a:

Designar a ação desenvolvida (só ou em parceria) com o objetivo de solucionar dada situação percebida como um problema. Mais do que o enfrentamento caso a caso dos desafios sociais, as políticas públicas são ações coletivas que participam da criação de determinada ordem política, da direção da sociedade, da regulação de suas tensões, da integração dos grupos e da resolução de conflitos (Lascoumes; Le Galès, 2012, p. 31-32).

A concepção de Lascoumes e Le Galés (2012) fundamenta-se nos instrumentos de políticas como propostas com vistas à promoção de mudanças no mundo social, impactando diretamente as ações de indivíduos e grupos sociais na criação, repartição e consumo de bens públicos. O entendimento dos autores aponta que o cerne de uma política pública não se constitui com neutralidade, uma vez que sua implementação na realidade causa efeitos específicos, independente do que se privilegia como objetivo.

Para Chrispino (2016), torna-se difícil construir uma definição de políticas públicas quando consideramos as complexidades que envolvem seus campos de atuação, e tem a ver com valores, ideologias, contextos, entre outros, por isso o autor sugere que sejam analisadas cuidadosamente as expressões que compõem o termo política pública “como política, vamos entender a arte de governar ou de decidir os conflitos que caracterizam os agrupamentos sociais; como pública, vamos entender aquilo que pertence a um povo, algo relativo às coletividades” (Chrispino 2016, p. 19). Segundo o autor, é nesse contexto de disputas políticas e relações das

forças de poder que concebemos o Estado brasileiro e seu papel nas políticas públicas educacionais, no caso desta investigação, para as juventudes na Amazônia.

O Estado no Brasil foi afetado pela crise mundial que impactou, sobremaneira, os países em desenvolvimento sob o sistema capitalista. O processo de crise foi intenso e impactou as estruturas da economia, a partir de sua intensificação nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, o que provocou a reforma do Estado na década de 1990. No que diz respeito à crise, Dardot e Laval (2014, p. 25) afirmam:

A crise mundial é uma crise geral da “governamentalidade neoliberal”, isto é, de um modo de governo das economias e das sociedades baseado na generalização do mercado e da concorrência. A crise financeira está profundamente ligada às medidas que, desde o fim dos anos 1970, introduziram na esfera das finanças norte-americanas e mundiais novas regras baseadas na generalização da concorrência entre as instituições bancárias e os fundos de investimentos, o que os levou a aumentar os níveis de risco e espalhá-los pelo resto da economia para embolsar lucros especulativos colossais.

Em uma perspectiva sistêmica, a crise teve inúmeros desdobramentos causando mudanças importantes no papel do Estado e nos processos de decisão política, o que Bourdieu (2014, p. 654) explica “o campo burocrático é um campo que está sobrelevado em relação a todos os campos, um campo no qual se decretam intervenções que podem ser econômicas como as subvenções, que podem ser jurídicas [...]”.

É fundamental a compreensão que o processo de avanço do sistema capitalista no território brasileiro ampara-se essencialmente na atuação do Estado. O Estado brasileiro é identificado pelo seu poder de interferir, a partir do período republicano, com a finalidade da efetivação das políticas públicas, bem como do controle das despesas. Dessa forma, as relações estabelecidas pelo Estado visando o crescimento do capital no país, assim como os modos de intervenção tornam-se limitados e condicionados às exigências da acumulação de capital.

2.4 As Juventudes e o Ensino Médio

A garantia do direito à educação faz parte da legislação brasileira desde o texto constitucional de 1824, mas não para todas as idades, isso porque no decorrer dos anos, as ações efetuadas no campo educacional têm ocorrido de forma seletiva e excludente, beneficiando aos que já gozam de boas condições desde o berço, na condição de herdeiros, em uma perspectiva bourdieusiana “compreende-se melhor a simples descrição da diferenças sociais e das desigualdades escolares que elas fundam não é uma simples rotina e constitui em si um questionamento do princípio sobre o qual repousa o sistema atual”

(Bourdieu, 2018, p. 96).

No contexto das reestruturações educacionais, as reformas efetivadas até 1891, grosso modo, privilegiavam sua atenção no antigo Ensino Primário e no Ensino Superior, deixando de lado o Ensino Secundário, que teve seu primeiro reconhecimento institucional em 1834, em função do Ato aprovado em 6 de agosto daquele ano, e no ano seguinte, ocorreu a primeira ação com a vistas à sua organização. Foi no período do Império a então descentralização da educação, pois cada província ficou com a tarefa de legislar e oferecer escolas de primeiras letras e o secundário. Na história da educação brasileira, o Ensino Secundário teve sua representatividade essencialmente pautada na formação dos filhos das classes que compõem a elite, e somente por meio da nossa atual LDB recebeu a denominação de Ensino Médio (Moreira, 2021).

Apesar de algumas tentativas para alterações no seu formato, o Ensino Médio é o nível que representa um grande desafio tanto no âmbito acadêmico quanto das políticas educacionais, haja vista a necessidade de um olhar para a sua devida importância, especialmente acerca das fragilidades relativas às juventudes que devido suas condições precárias de vida, mais precisam dessa etapa escolar, sobretudo para compreender o meio no qual estão inseridas, conforme Arroyo (2014, p. 61), “ há uma relação estreita entre como o Estado e suas políticas se pensam, na maneira como pensam esses coletivos [...] os governos pensam a escola pública e seus professores como pensam e tratam esses coletivos: como marginais [...]”. Assim, pensar as reformas relativas a esta etapa da educação consiste em reconhecer a necessidade da escolarização associada à conquista de direitos, direito à escola, ao conhecimento, entre tantos outros direitos.

Apesar de o Ensino Médio ser uma etapa integrante da história da educação no país há bastante tempo, a construção da sua identidade ainda é um desafio, isso porque desde o início da sua oferta, o Ensino Médio foi útil na preparação dos filhos da elite, cuja intenção era o ingresso ao Ensino Superior. A respeito dessa questão, Arroyo reflete “o Ensino Médio e seus currículos têm dificuldades de se afirmar como campo de direitos, e os docentes têm dificuldade de A procura por escolas de nível médio teve um avanço significativo, a partir da garantia da educação como direito de todos, sendo Ensino Fundamental de responsabilidade dos municípios, com oferta obrigatória dos oito anos, estabelecidos pela Constituição de 1988. No entanto, a Lei n.º 11.274, de 2006, alterou o texto constitucional e o Ensino Fundamental passou a ser ofertado em nove anos, e a partir daí, a progressiva universalização do Ensino Médio.

De acordo com o IBGE (2023), atualmente o percentual de jovens com idade entre 15 e 29 anos fora da escola é de 22,3%, representando um quantitativo de 10,9 milhões que não estudavam nem estavam ocupados. É possível associar que as consequências desse percentual

significativo tenham explicação na recente oferta obrigatória e gratuita da última etapa da Educação Básica, que amparada na publicação da Emenda nº 59 de 2009, alterou artigo 208 do texto constitucional, com vistas ao aumento da oferta de vagas destinadas à faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Quanto às reformas implementadas no Ensino Médio, Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 3) endossam:

A primeira grande reforma que incide diretamente na composição do então chamado ensino secundário foi a realizada na década de 40 do século passado com as Leis Orgânicas do Ensino, já estruturadas com base em uma oferta dual, isto é, formação propedêutica ou formação técnico-profissional. A primeira LDB (Lei nº 4.024/61) pouco alterou esse modelo, e foi reformulada com a Lei nº 5.692/71 em que, ao menos nos primeiros anos de implementação, tornou todo o ensino de segundo grau compulsoriamente profissionalizante. E, por fim, a atual LDB (Lei nº 9.394/96) na qual o ensino médio passou a compor a educação básica, sem ter sido, no entanto, alçado à condição de etapa escolar obrigatória.

Autores como Krawczyk (2014), mesmo reconhecendo que houve expressivos avanços, com altos e baixos, em termos da oferta do Ensino Médio, pois deixou de ser um privilégio de alguns, aponta problemas que ainda afetam esta etapa, como a evasão e a repetência. A análise da autora leva em conta a crise que envolve a legitimidade da escola, a falta de motivação dos jovens para a continuidade dos seus estudos, as incertezas da idade, levando-os a privilegiar o tempo presente, a tensão que se estabelece na relação professor e o aluno, e nesse sentido destaca “há uma falta de motivação e desânimo comum. Ambos se consideram desvalorizados ambos estão infelizes. Mesmo que eu me esforce, não vou bem - dizem os estudantes. Mesmo que eu me esforce, eles não estudam, pensam os professores” (Krawczyk, 2014, p. 89).

Uma outra questão importante sobre os desafios do Ensino Médio tem a ver com os planos para o futuro. Nesse sentido, Weller (2014) chama a atenção para o período da vida dos jovens que coincide com a etapa do Ensino Médio, argumentando que as instituições devem possibilitar os instrumentos necessários para que os estudantes tenham condições de construir seus projetos de vida, tanto no âmbito individual quanto no coletivo “estar em condições de projetar-se constitui elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens” (Weller, 2004, p. 137).

Na perspectiva de futuro, Corrochano (2014) afirma que o trabalho faz parte da estrutura legal do Ensino Médio, destacando que a educação deve estar integrada às demais dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, constituindo dessa forma a base da construção curricular. A autora reflete sobre a concepção de trabalho, a partir das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como atividade própria do ser humano que faz parte do processo de sua existência, afirma ainda que o trabalho está mais confuso, diverso e desigual e que a escolaridade tem se tornado um instrumento de classificação para as empresas e uma estratégia dos jovens para alcançar um lugar no mercado de trabalho. Nesse sentido, Bourdieu (2022, p. 51) esclarece “o número de anos de estudo é um ótimo indicador quando se trata de medir certo tipo de coisas como o grau de exposição (no sentido em que falamos de uma placa sensível exposta) ao ensino. O diploma [...] mede uma sanção social”.

Na legislação vigente, o artigo 35⁴³ da LDB, dentre as finalidades do Ensino Médio, estabelece que esta etapa da educação deve assegurar “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). A dimensão relativa à preparação para o trabalho está definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, amparadas pela resolução CNE/CEB nº 3 de novembro de 2018, em seu artigo 3º, cujo conteúdo recomenda

[...] o Ensino Médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho conforme previstos no artigo 205 da Constituição Federal e no artigo 2º da Lei 9394/1996 (Brasil, 2018).

De acordo com os dados da PNAD (IBGE, 2022), em 2022, entre os principais motivos dos jovens de 15 a 29 anos, pertencentes aos dois grupos apresentados, que não estão no mundo do trabalho, que não estudam e não estão ocupados, chama atenção o recorte de gênero, apontando que o maior percentual encontra-se entre as jovens do sexo feminino, cujas justificativas estão relacionadas à cuidar dos trabalhos domésticos, problemas de saúde, gravidez, estudar por conta própria, não havia trabalho onde moravam, não conseguiram emprego adequado. Sobre o papel das políticas educacionais e curriculares, considerando as vivências tensas das juventudes, Arroyo (2014, p. 165) questiona “Apenas preparar esses jovens para a empregabilidade nesse padrão de trabalho? Garantir pelo menos seu acesso e permanência na escola?”.

Em um país cuja realidade social indica muitas lacunas a serem resolvidas, por meio

⁴³ O artigo 35 sofreu acréscimos, por meio da redação dada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que incluiu o artigo 35-A e vincula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio.

do poder público, é fundamental construir uma proposta de Ensino Médio que consiga a articulação com a dimensão do trabalho. Embora a preparação para o trabalho não deva ter caráter privilegiado no desenvolvimento formativo do Ensino Médio, pois de igual importância, destacamos a formação humana pautada no trabalho com valores, como o respeito às diferenças e a solidariedade, como também a apropriação dos conteúdos necessários como forma de preparação para as exigências que esta etapa de ensino carrega consigo. Silva, Krawczyk e Calçada (2023), em seu artigo sobre a análise dos currículos das redes estaduais, advertem sobre as tensões entre juventudes e escolarização:

A relação educação e trabalho é um tema muito caro para a política educacional brasileira e acompanha o debate internacional, principalmente quando se refere à educação escolar destinada aos jovens. Esse debate faz parte de uma problemática mais ampla sobre a identidade do ensino médio ao longo de sua história. A escola secundária/média carrega múltiplos sentidos que expressam a complexidade desse nível de ensino. Esses sentidos às vezes se complementam na definição de políticas educacionais, em especial as que tomam o currículo como objeto, e outras se entrelaçam de forma bastante conflitante (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 3).

Para quem vivencia a trajetória do Ensino Médio consegue observar uma desconexão sobre o que consta no texto da lei e o que de fato acontece na realidade das salas de aula, isso porque a LDB atual estabelece a oferta do Ensino Médio somente em duas modalidades, a saber: o ensino regular e o ensino técnico (educação técnica profissional). No formato regular, que é o foco desta tese, a ênfase está na preparação para os estudos propedêuticos e para o exercício do trabalho. Faz-se mister lembrar, a oferta que se dá no ensino privado, para os filhos das classes mais favorecidas, privilegia o acesso aos cursos mais concorridos, na maioria das vezes, nas universidades públicas.

Trata-se de realidades bem diferentes, devido a um conjunto de condições, sobretudo econômicas, ampliando-se ainda mais quando nos remetemos às juventudes no contexto amazônico. Sociologicamente falando,

Do Ensino Médio é exigida essa lógica classista, segregadora, meritocrática: ser para poucos ou para a preparação dos poucos com mérito e não um direito de todo adolescente, jovem e adulto. O Ensino Médio e seus currículos têm dificuldade de se afirmar como campo de direitos, e os docentes têm dificuldade de se identificar como profissionais de direitos. Terminam incorporando essa cultura seletiva meritocrática, segregadora inerente às relações sociais do mercado de trabalho. Até os jovens trabalhadores populares que lutam pelo acesso e permanência no Ensino Médio, são obrigados a incorporar essa lógica do mérito ou terminarão incorporando ou reforçando a identidade social de sem- mérito, como destinatários a segregação (Arroyo, 2014, p. 167).

Nesse sentido, mesmo diante de inúmeras reformulações, a última etapa da Educação Básica carece prioritariamente de políticas públicas construídas com foco no acesso e na permanência, considerando, sobretudo a diversidade de trajetórias das juventudes no cenário brasileiro.

2.4.1 O “Novo” Ensino Médio: a reforma que amplia as desigualdades entre as juventudes brasileiras

O Novo Ensino Médio (NEM)⁴⁴ representa a reforma mais recente efetivada pela Lei 13.415, de fevereiro de 2017, desdobrada na Base Nacional Comum Curricular por meio da Resolução CNE/CEB nº 04, de 17 de dezembro de 2018, e que promove a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº, 03 de 2018 (Falcão, 2014). As principais reformulações oriundas das intencionalidades desses documentos consistem no poder das forças políticas e econômicas, que no percurso da história da educação brasileira, figuram como as grandes forças que visam a posse e a regulação do currículo que norteia o funcionamento desta etapa da Educação Básica.

O texto constitucional de 1988 já apontava a necessidade de universalizar a oferta da última etapa da Educação Básica. E, nesse sentido, a reformulação do seu artigo 208, causada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, definindo a obrigatoriedade do ensino no recorte etário compreendido dos quatro aos, tornou obrigatório o ensino para crianças entre quatro e dezessete anos. Como resultado direto dessa emenda, foi instituída a Lei n.º 12.061, datada de 27 de outubro de 2009, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas alterações, principalmente no inciso II do art.4º e no inciso VI do art.10º, estipularam novos parâmetros, incluindo a universalização do Ensino Médio gratuito e a garantia do ensino fundamental, com ênfase na oferta prioritária para a etapa final a todos os que o procurarem, conforme estabelecido no art.38 desta Lei (BRASIL, 2009). Essas medidas visavam fortalecer o acesso à educação e expandir suas oportunidades, promovendo uma sociedade mais instruída e equitativa.

Os dados têm nos revelado alguns avanços no que diz respeito à matrícula. Contudo é

⁴⁴ Esclarecemos que trazer a discussão sobre o NEM nesta tese, entre outros fatores, é imprescindível, uma vez que os estudantes participantes da pesquisa estudam neste nível de ensino nesse novo formato, conduzido pelo processo de reforma da última etapa da educação básica.

necessário confrontá-los, uma vez que são dados puramente ligados à quantidade, especialmente se considerarmos a quem interessa mostrar dados tão significativos, não é intenção desmerecer essas conquistas, até porque é indiscutível que elas ocorreram ao longo dos anos, mas ainda estão distantes da pretendida universalização da oferta do Ensino Médio. Esse cenário aponta a necessidade de se construir reformulações para essa etapa de ensino, a partir de currículos que sejam capazes de reconhecer e incorporar a construção de identidades coletivas, com o diálogo horizontal de valores e saberes associados ao conhecimento previsto pelos currículos (Arroyo, 2014).

No cenário brasileiro, podemos analisar o grupo que representa os interesses das camadas mais elevadas, visando a manutenção de seus privilégios, por meio de uma proposta que privilegie a formação acadêmica e propedêutica, concebida pelas intencionalidades da iniciativa privada, essencialmente direcionada aos seus filhos, dificultando a garantia desse direito às camadas populares, com caráter excludente, especialmente às juventudes moradoras de territórios mais afastados, no caso desta tese, o cenário amazônico. Nesse sentido, os filhos da classe trabalhadora, mesmo diante das inúmeras dificuldades, têm conseguido desde o final do século XX, cursar o Ensino Fundamental e com isso provocando o aumento da oferta de matrículas para o Ensino Médio. O avanço no número de estudantes que seguiam dando continuidade nos estudos em nível médio, em conexão com os recorrentes debates acerca da qualidade questionável da educação nesta etapa da educação, colaboraram para a elaboração do programa federal, denominado Ensino Médio Inovador⁴⁵, no governo do presidente Lula, em 2009.

O golpe de estado que provocou o impeachment da Presidenta Dilma em 2016, promoveu um caminho diferente do que havia sido pensado para o funcionamento do programa Ensino Médio Inovador. Sob o argumento assentado nas ações de governança⁴⁶, a reforma tomou outra direção, com reformulações orientadoras acerca da reforma deste nível de ensino, passando a ser denominado de “Novo”⁴⁷ Ensino Médio. Ao analisarmos os interesses contidos

⁴⁵ De acordo com o que foi previsto para o programa, “promover inovações pedagógicas nas escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular dessa etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende” (Brasil, 2009, p. 05).

⁴⁶ Para Lascoumes e & Galès (2012, p. 59), “o tema governança tem como ponto de partida pesquisas sobre as falhas do governo, o fracasso das políticas clássicas, a proliferação de novas formas de troca e de organização [...] a governança também está vinculada às dinâmicas multi-atores e multiformes que asseguram a estabilidade de uma sociedade, de um regime político, sua orientação e sua capacidade de assegurar serviços e garantir a legitimidade”.

⁴⁷ Em termos de nomenclatura, o Novo Ensino Médio diz respeito ao processo de reestruturação da última etapa da educação básica, com amparo da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da resolução MEC/CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, que constitui as alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A partir desse respaldo legal, o Ensino Médio passa, dentre outras situações, a dar ênfase aos direitos de

nos documentos, em especial, as condições de infraestrutura no cenário das escolas públicas brasileiras, questionamos: de que forma o “Novo” Ensino Médio poderá contribuir efetivamente para o processo de democratização da oferta de educação de qualidade, sem retrocessos e ameaças aos jovens que almejam dar continuidade aos seus estudos, especialmente às juventudes na Amazônia⁴⁸?

É mister refletir sobre a concepção do “Novo” Ensino Médio. Até que ponto as reformulações foram suficientes para caracterizá-lo como “novo”? a realidade das escolas públicas dialoga com o conteúdo do que foi pensado para compor a proposta de novidade, ou seja, “novo” que, em 2023, atendia a 7,7 milhões (com uma queda de 2,4%, em relação a 2022, segundo dados do INEP, Censo Escolar, 2023), especialmente considerando a realidade das juventudes na Amazônia?

Sob o argumento ligado à sua qualidade educacional, a década de 1930 marca o início do processo de disputa pelo Ensino Médio. A dualidade na época se expressava pelas seguintes posições: o grupo que era favorável à oferta gratuita e laica para toda a população; em contrapartida havia a defesa de um ensino voltado à preparação para o trabalho, sem ênfase a uma educação crítica, tal posição era concebida pelos interesses empresariais, com a interferência das agências internacionais. Conforme Cea (2023, p.7), sobre as forças do mercado “No Brasil, as investidas do mercado para a condução, segundo seus intentos, do conteúdo, da forma e da finalidade da esfera pública se tornam cada vez mais orgânicas, atravessando governos de diferentes matizes políticas e influenciando distintas esferas”.

Na segunda metade do século XX, conforme as necessidades do mercado que visava mão de obra barata e qualificada, a Lei 5.692/71 foi publicada pelo governo militar, intitulada de Lei do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, que de forma compulsória, tornou o Ensino Médio público com caráter profissionalizante. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi aprovada em meio ao processo de democratização do país, estabelecendo em seu artigo 4º, inciso I, que a educação básica abrange os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, sendo a oferta de caráter obrigatório para a faixa etária definida (4 aos 17 anos de idade).

A LDB trouxe mudanças para o Ensino Médio, uma vez que excluiu a obrigatoriedade

aprendizagens das juventudes, com o propósito da promoção da autonomia dos estudantes, e pelo texto da lei, proporcionar aos jovens o direito de escolher sobre qual área do conhecimento tinham interesse em aprofundar, a partir dos itinerários formativos, com a ampliação da carga horária anual de 800 para 1400 horas.

⁴⁸ As discussões sobre essa questão, que figura como tema central do nosso objeto de estudo, farão parte do capítulo 4, ao analisarmos os dados do grupo focal, cotejando o acesso e a permanência para a trajetória socioeducacional das juventudes na Amazônia.

de ensino profissionalizante, porém recomendando a importância de uma formação capaz de preparar a entrada dos jovens no mundo do trabalho. Nessa perspectiva de compreensão acerca das especificidades relativas às juventudes dessa etapa, a educação profissional passou a ser definida com a oferta de modo integrado ao Ensino Médio ou na sequência dele, de forma a garantir o seu caráter propedêutico e profissionalizante.

A partir de seu reconhecimento como última etapa da educação básica pela LDB atual, o Ensino Médio trouxe algumas conquistas, no que diz respeito à aprovação de legislações importantes, como as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

A partir de 2003, o país passou a ser administrado por um presidente oriundo do Partido dos Trabalhadores, cuja compreensão política consistia em perspectivas mais inclusivas para os setores da nação. Assim, no período governado por Lula⁴⁹, inúmeros documentos necessários para o desenvolvimento da educação foram aprovados, como a Lei que institui o ensino de cultura indígena; em 2002, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Campo. Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), 10. 649, de 2003, que estabelece o ensino de cultura afro-brasileira; a lei 11. 645, de 2008, que expandiu o financiamento da educação pública, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

No cenário nacional, a ex-presidenta Dilma, em seu segundo mandato, sofreu o ataque dos grupos políticos que lhe tomaram o cargo, por meio do golpe parlamentar-jurídico-midiático. O país passou a ser governado pelo seu vice, Michel Temer, em 2016. O questionável impeachment interrompeu os 14 anos de governo, comandado pela esquerda, e as forças da extrema-direita ficaram com o comando do Brasil. Nesse contexto de mudanças bruscas, ganharam ainda mais força os princípios neoliberais, com o congelamento dos gastos com educação por vinte anos, configurando-se como uma forma de confrontar os princípios democráticos, especialmente no âmbito das universidades (com cortes de recursos relativos a bolsas), além da constante presença da iniciativa privada (como a fundação Lemann)⁵⁰, no

⁴⁹ Não é intenção da pesquisadora fazer deste trabalho um panfleto político, mas é importante registrar que no período de construção da presente tese, o Brasil voltou a ser governado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que venceu as eleições em 2022, e de alguma forma marcar esse período na escrita do texto traz uma dose de esperança à pesquisadora, por acreditar em ações governamentais mais justas e mais próximas das reais necessidades da população, em especial das minorias, no sentido de fortalecer suas identidades.

⁵⁰ A fundação foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, ela faz parte do movimento “Todos pela Educação”, é uma fundação empresarial que influencia na construção de políticas públicas educacionais, defendendo a perspectiva neoliberal.

campo educacional. Nesse sentido, Ferreti (2018, p. 32) corrobora:

A reforma aparentemente reconhece a diversidade acima apontada quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos.

O desinteresse dos jovens pelo modo de funcionamento desta etapa estava entre os argumentos para a necessidade da reforma. Questões como o número de componentes curriculares e o trabalho fragmentado com eles, além do excesso de conteúdo a ser estudado. Dessa forma, os reformuladores apresentaram como proposta a reestruturação do currículo juntando os componentes em áreas do conhecimento da formação geral básica⁵¹, apesar de que essa forma de organização já integrava as orientações das diretrizes curriculares, deixando a parte diversificada voltada aos itinerários formativos⁵², cuja vinculação é direcionada às quatro áreas do conhecimento, com exceção da formação profissional. A reforma com o pseudoargumento de regulação do “conteudismo” presente nos conteúdos programáticos, reduziu de forma bem incoerente a carga horária da base comum, tornando de caráter obrigatório somente Português e Matemática. Os demais componentes integrantes das outras áreas do conhecimento teriam a oferta condicionada ao interesse dos sistemas de ensino. Nesse sentido Silva (2018, p. 5) complementa:

Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Na perspectiva de análise do Novo Ensino Médio, considerando especialmente às

⁵¹ Segundo o INEP (2023, p.7) A Formação Geral Básica é o conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC que devem nortear os currículos das secretarias de educação, definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para fortalecer a formação integral dos estudantes. Esse conjunto deve ser organizado dentro das áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

⁵² O Itinerário Formativo é o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras unidades curriculares, que os estudantes poderão escolher durante o ensino médio para “aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Brasil. CNE. CEB, 2018, p. 21).

identidades das juventudes que cursam esta etapa no território brasileiro, as orientações desencontradas das secretarias de educação, as inúmeras cargas vagas na lotação de professores, sem esquecer da realidade das escolas, torna-se necessário partirmos de algumas reflexões: a ampliação da carga horária anual como também da jornada diária prevista no artigo 1º e no artigo 13º da Lei Nº 13.415 de 2017, o que não tem funcionado no âmbito das escolas de EM, pois em grande parte das escolas, o horário escolar é composto de sete tempos, diariamente, sendo que o 6º e 7º tempos acontecem somente no papel, como documento comprobatório de uma oferta falsa, efetuados pela EaD.

A respeito da reorganização curricular, efetuada com flexibilização, como também da diminuição e desobrigação da oferta de alguns componentes curriculares, previstas no artigo 35-A, no contexto desta tese, da forma como tem acontecido no cenário amazônico, cumpre o papel excludente de precarizar ainda mais a qualidade da formação humana nessa etapa da educação, sobretudo para todos os jovens, que saem de suas comunidades diariamente para atravessar o rio, buscando na escola a única forma de acesso ao conhecimento formalmente construído pela humanidade e sistematicamente exigido por todos os tipos de avaliações ligadas ao EM (seja no âmbito da escola ou fora dela), como as avaliações externas, os vestibulares, o ENEM, os processos seletivos regionais.

No que diz respeito à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, proposta pelo artigo 36-B, que inclui os denominados cursos técnicos e, de acordo com a LDB, pode ser desenvolvida em articulação com o Ensino Médio e de forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Em Itacoatiara, nas escolas de nível médio, tem acontecido com a seleção feita pela gestão escolar, de apenas uma turma de toda a escola e nela acontece a formação técnica, com tempos de aula, uma vez por semana, em parceria com o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM)⁵³. No que diz respeito à Educação Profissional de nível técnico, Ferretti (2018) chama a atenção:

[...] por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso (Ferretti, 2018, p. 28).

As orientações que dão ênfase à formação profissional, não apresentam caráter

⁵³ O CETAM é um órgão do governo estadual que é responsável pela execução de políticas públicas ligadas à Educação Profissional, articulada com as demais políticas de trabalho empreendedorismo, emprego, entre outras.

compulsório, conforme ocorreu com a Lei 5.692 de 1971, haja vista que a proposta da reforma prometeu o poder de escolha pelos estudantes. Sob esse prisma, poderíamos avaliar como uma boa iniciativa, porque para uma grande parcela dos jovens que estuda e trabalha, a possibilidade de alcançar o certificado tanto do nível médio, quanto do âmbito profissional, poderia criar condições mais favoráveis de uma vaga no mercado de trabalho. Mas na realidade não acontece assim. O itinerário voltado para a educação profissional não está vinculado com as áreas do conhecimento, conforme a lei prescreve. Além do que é possível que o certificado seja concedido, de forma intermediária, ou seja, apenas da formação profissional cursada (DCNEM de 2018, art.6º inciso X, alínea g).

Todo esse processo de desvinculação do itinerário formativo voltado à formação profissional das áreas do conhecimento, associada à formação pela perspectiva de habilidades e competências definidas na BNCC, revela que essa reforma visa tão-somente a preparação para o trabalho, formando as juventudes para o exercício da profissão, sem a capacidade de relacionar seus estudos a seu trabalho, e de certa forma alienando-os sobre as desigualdades sociais no contexto capitalista.

É válido destacar que a reforma se limitou às alterações no currículo, deixando de lado as grandes problemáticas educacionais, pois o Ensino Médio não deixou de representar o “gargalo” da educação básica. O discurso da redução dos componentes curriculares para que esta etapa fosse mais atrativa para as juventudes, já deu errado, pelo menos em âmbito de Amazonas, conforme a estrutura curricular da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), no Amazonas, o número de componentes atingiu mais que o dobro de antes.

Figura 9 – Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio: escola de jornada parcial a partir do ano letivo de 2022

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Carga Horária Total
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 DE 20/12/1996 LEI Nº 13.415 DE 16/02/2017 RESOLUÇÃO CNE Nº 03 DE 21/11/2018 RESOLUÇÃO CNE Nº 04 DE 17/12/2018 RESOLUÇÃO CEE Nº 83 DE 19/07/2021 RESOLUÇÃO CEE Nº 84 DE 19/07/2021 RESOLUÇÃO CEE Nº 85 DE 21/07/2021 RESOLUÇÃO CEE Nº 126 DE 23/08/2021	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Língua Portuguesa	4	128	3	96	2	64	288
		Arte	1	32	1	32	1	32	96
		Educação Física	2	64	1	32	1	32	128
		Língua Inglesa	2	64	1	32	1	32	128
		Física	2	64	1	32	1	32	128
		Química	2	64	1	32	1	32	128
		Biologia	2	64	1	32	1	32	128
		Matemática	4	128	3	96	1	32	256
		História	2	64	2	64	1	32	160
		Geografia	2	64	2	64	1	32	160
		Sociologia	1	32	1	32	1	32	96
		Filosofia	1	32	1	32	1	32	96
		Carga Horária da Formação Geral Básica	25	800	18	576	13	416	1792
	ITINERÁRIO FORMATIVO	Projeto de Vida	2	64	2	64	2	64	192
		Projetos Integradores	2	64	2	64	1	32	160
		Cultura Digital	1	32	0	0	0	0	32
		Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora	1	32	0	0	0	0	32
		Interculturalidade e Diversidade Amazônica	0	0	1	32	0	0	32
		Educação Ambiental e Sustentabilidade no Amazonas	0	0	0	0	1	32	32
		Culminância de Projetos		8		8		8	24
		Unidades Curriculares de Aprofundamentos	0	0	6	192	12	384	576
		Unidades Curriculares Eletivas	0	0	2	64	2	64	128
		Carga Horária do Itinerário Formativo	6	200	13	424	18	584	1.208
		Carga Horária Total	31	1000	31	1000	31	1000	3000

Legenda: A.S = Aula Semanal H.A = Hora Anual Semanas: 40

Fonte: Conselho Estadual de Educação AM (2021).

A partir de uma leitura cuidadosa da Estrutura Curricular para o NEM, podemos refletir: em que medida a diminuição da carga horária de vários componentes, pode trazer elementos que de modo efetivo contribuam para a redução das desigualdades sociais e educativas? O que temos presenciado é a precarização do direito à educação, no que se refere ao acesso a uma formação sólida e de qualidade. Na realidade brasileira, o que tem sido desenvolvido na educação de nível médio, é uma formação que prepara os filhos dos

dominantes para o ingresso à universidade, e para os jovens da classe trabalhadora uma formação para o trabalho, com qualidade questionável.

A redução da carga horária fere as finalidades da educação, além de esvaziar o currículo. A reforma afronta os princípios da educação, um exemplo contundente do resultado trágico do NEM é a redução de aulas de matemática na 3ª série do Ensino Médio, conforme a estrutura curricular, restou apenas uma aula deste componente, que além de sua importância pedagógica, é onde os estudantes mais apresentam dificuldades de aprendizagem em todas as avaliações externas aplicadas, tanto nacional, quanto internacionalmente.

Diante de um cenário marcado pela perspectiva de uma reforma tão esperada, especialmente por quem acompanha a trajetória do Ensino Médio, é mister analisar as intencionalidades que estão no campo interno dessa nefasta política educacional. Lascoumes e Galès (2012) sugerem analisarmos as políticas públicas, a partir de um pentágono composto pelos seguintes elementos (atores, representações, instituições, processos e resultados). Nesse sentido, associando a conjuntura política ao texto dos documentos, e todo o movimento motivado pelos interesses dos grupos dominantes, é possível constatar a força do capital econômico, com as parcerias público-privadas, interferindo no Estado em prol das políticas públicas sob o viés neoliberal. Esse conjunto de elementos contribuíram para o documento de nº 00084/2016 enviado à Presidência da República, cujo texto expõe a urgência de aprovação da MP 746/2016, que atualmente é a Lei 13.415/2017, alegando os resultados negativos do Ensino Médio nas avaliações externas, o currículo fragmentado pelo excesso de componentes curriculares, o quantitativo expressivo de estudantes sem terminar esta etapa de ensino.

O Ensino Médio continua sendo um grande desafio no contexto da educação brasileira, pois os dados têm nos revelado que as matrículas nesta etapa continuam em queda. Segundo os dados do censo escolar (2023), a rede estadual possui a maior participação na matrícula do Ensino Médio, com 83,6%, com 6,4 milhões de matrículas, sendo que esse quantitativo em 2022 era equivalente a mais de 6,6 milhões de jovens matriculados, no Brasil, seguida pela rede privada, com 12,9%, representando apenas 3,1% das matrículas, no cenário brasileiro. A maioria das matrículas do ensino médio (94,5%) concentra-se nas escolas urbanas. Além disso, 96,0% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública, sendo a rede federal é a que apresenta, proporcionalmente, o maior número de matrículas localizadas na zona rural, totalizando aproximadamente (14,4%).

No contexto das alterações, destacamos como mudança central a divisão do Ensino Médio entre uma Base Nacional Comum Curricular que, das 2400 horas atualmente previstas como mínimas para esta etapa, deveria ser cumprida, em até 1200 horas (esta regulamentação

foi alterada no texto da Lei 13.415/2017, para até 1800 horas) e uma segunda fase que subdividiu em cinco diferentes itinerários formativos, a saber : Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional (mediante texto aprovado pelo congresso, acrescenta-se a expressão “e suas tecnologias” aos três primeiros itinerários e a expressão “e sociais aplicadas” ao itinerário de Ciências Humanas), que deveriam ser cumpridos no restante da carga horária. Segundo a Lei a oferta dos itinerários formativos é responsabilidade dos sistemas de ensino, e cuja escolha seria feita pelo estudante.

A suposta liberdade de escolha foi maciçamente divulgada pelo MEC como uma alteração na perspectiva democrática e inclusiva, e nesse movimento de propaganda pelo Ministério da Educação, o NEM era tratado como uma excelente oportunidade de promoção do ensino condizente com as necessidades dos estudantes, desconsiderando a relevância dos conhecimentos científicos acumulados por gerações para a formação das juventudes. Ao abordar as formas pelas quais o terreno social e cultural da política e do discurso educacional (Aple, 20 p. 80) nos lembra “Embora lamentáveis, as mudanças que estão ocorrendo no presente são uma oportunidade excepcional para uma reflexão crítica séria”.

No âmbito curricular, a orientação para as disciplinas e conteúdos, a MP 746/2016, privilegiou a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática nas três séries do EM, e Língua Inglesa em algum momento desta etapa. Provocou insatisfação e questionamentos a retirada da obrigatoriedade, prevista na LDB 9394/96, das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física. Mesmo com a polêmica causada, o argumento governamental utilizado determinou que apesar da não obrigatoriedade, as disciplinas poderiam ser contempladas pela Base Nacional Comum Curricular, cuja elaboração acontecia no processo de edição da MP 746/2016, porém o texto final da Lei 13.415/2017 definiu a obrigatoriedade de estudos e práticas para as quatro áreas.

No cenário brasileiro, de modo concomitante, além da Reforma do Ensino Médio, foram instituídas a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que determinou o Novo Regime Fiscal, congelando o investimento público em saúde, educação e outras áreas sociais por pelo período de vinte anos; a Reforma Trabalhista que definiu a flexibilização das relações entre patrões e trabalhadores, em 13 de julho de 2017; e ainda a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em 20 de dezembro de 2017. Esse conjunto de propostas neoliberais privatizantes, de descumprimento de direitos inscritos na CF/88 e de arrocho sobre os trabalhadores, com o falso argumento de enfrentar a crise econômica por meio da superexploração das condições de trabalho. Essa forma de governar

passou a ser a nova ordem na defesa dos interesses do governo Temer.

Embora pareçam desconectadas, tais ações impostas pelo governo, analisadas em seu conjunto revelam um projeto que fere diretamente os direitos da classe trabalhadora, em prol da acumulação do capital que se fortaleceu com esse governo. Nesse sentido, ao refletir sobre a decisão dissociada da ação, Lascoumes e Galès (2012, p. 112) advertem que “algumas decisões parecem ser tomadas acidentalmente. Elas excluem certos elementos ou grupos de forma imprevisível”.

A perspectiva da luta por um ensino público, gratuito e de qualidade, demarca o jogo de forças entre aqueles que advogam por uma escola refletida na sociabilidade do capital, e os que veem na educação uma ferramenta de combate e resistência para o alcance da emancipação humana. Assim, é válido destacar as ocupações secundaristas entre 2015 e 2016, a partir da mobilização estudantil contra as reformas de abordagem neoliberal, cujas propostas se materializavam na esfera estadual, em vários estados como Paraná, São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Ceará, entre outros, revelando um movimento crescente das lutas estudantis, que utilizou como modo de lutar por suas pautas, a ocupação de escolas e prédios públicos.

O exercício da cidadania garantiu aos jovens a manifestação contra a retirada de direitos aos mais pobres - o campo da negação do direito à educação para essas populações. A intenção era combater as intenções privatistas da educação. E em todos esses estados, houve formas de tentar coagir os estudantes.

As ocupações mobilizaram não somente estudantes em todo o país, como também diversos setores sociais, cujos objetivos eram comuns. Esta luta demonstrou a força do movimento, ocasionando uma crise na hegemonia do projeto educacional neoliberal, com participação efetiva de grupos populares, em especial das juventudes filhas da classe trabalhadora, que havia sido desconsiderada no âmbito do debate público. Em contrapartida, a repressão se mostrou pela agressividade da violência aplicada, com o envolvimento da polícia, do poder judiciário, da grande mídia, dos grupos neoconservadores, como forma de atrapalhar e impedir que a força juvenil conseguisse derrubar o projeto educacional, imposto pelo governo “Quem, como os ocupantes, vive a realidade da escola estatal, especialmente a de Ensino Médio, sabe, mesmo que expresse de modo simples, que, à efetivação da educação como direito, há um caminho muito longo a percorrer” [...] (Steimbach, 2018, p. 137).

O referido autor, ao abordar a ocupação das escolas, destaca que os jovens queriam ser ouvidos, porém que não se tratava de uma pauta somente voltada à reforma do Ensino Médio, mas que sinalizavam algo mais complexo, diante do posicionamento articulados dos jovens ocupantes, pois a experiência de luta estudantil conseguiu inserir novos sujeitos nas lutas

sociais e sobretudo na luta por uma perspectiva de educação atenda aos anseios populares, com melhoria das condições de ensino e com a oportunidade de uma formação mais ampla. Em meio a esse contexto, política empreendida desde a Medida Provisória 746/2016 avançou e se tornou lei, desprezando os princípios democráticos, e se propondo a cumprir uma agenda neoliberal de reformas que prejudicam as classes trabalhadoras, como vem ocorrendo no cenário brasileiro.

Diante da insatisfação com o que foi proposto pela reforma do EM – que representa um grande atraso sob todos os aspectos para a formação das juventudes – o movimento de mobilização em favor da revogação do NEM avançou consideravelmente em todo o país, cujos integrantes eram estudantes, pesquisadores, professores, sindicatos, movimentos estudantis entre outros grupos ligados à educação. As estratégias de enfrentamento visavam pressionar o MEC pela revogação imediata da reforma, não apenas a suspensão. Nesse tempo, foi expedida a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, que suspendia os prazos estabelecidos pela Portaria nº 521/2021 (BRASIL, 2023). Entretanto, a Portaria não interrompeu a implementação da reforma do Ensino Médio, a qual seguiu normalmente sua programação, que dizia respeito à paralisação dos prazos previstos no cronograma nacional de implementação do “Novo Ensino Médio”.

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva enfrentou expectativas de mudanças significativas na política educacional, especialmente em relação ao NEM, BNCC e à BNC-Formação. No entanto, contrariando as expectativas, o governo optou por manter essas reformas e os laços com o setor privado.

Ao relacionar as informações desse capítulo com o objeto da presente pesquisa, observa-se que as políticas de acesso e permanência dessa etapa de ensino e todas as intercorrências dos processos educacionais são questões que impactam na garantia do direito à educação.

No breve histórico apresentado, observou-se que a preocupação com o Ensino Médio não foi prioridade no Brasil e que, além disso, sua concepção dualista foi pensada para atender a uma elite, em detrimento dos filhos da classe trabalhadora, que representam um percentual expressivo da população, a qual ficou relegada na história da educação pública brasileira. Constatou-se que o Estado saiu de seu papel mantenedor para regulador da educação básica e, influenciado pelo Neoliberalismo, direcionou-a para um viés mercantilista idealizado para e nos moldes do mercado, como pode-se comprovar a partir da contrarreforma do Ensino Médio.

É importante enfatizar que todas essas questões impactam na garantia do direito à

educação e que, embora tenha havido um processo de expansão de vagas, favorecendo o acesso e a permanência, a qualidade da educação dos estudantes segue comprometida, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, social, local, como é o caso dos jovens que participaram desta pesquisa, cuja permanência está atrelada às políticas de Estado.

Assim, considerando a diversidade de elementos que influenciam diretamente na garantia do direito à educação, ameaçando a escolarização das juventudes, este trabalho buscou identificar e analisar os impactos da reforma (NEM), que retrocede algumas conquistas dos nossos jovens. Na continuidade das análises, seguiremos aos processos em que se constroem os Planos de Educação, como também as condições em que essas políticas foram e são construídas e quais os interesses que atravessam para que as metas sejam delineadas. Dessa forma, no capítulo seguinte apresentaremos os Planos de Educação, em âmbito nacional, as reflexões tecidas à luz da discussão teórica necessária a este capítulo, como também os apontamentos que surgiram ao longo da pesquisa.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Desde o nascer até o encontro com o mar, o rio se refaz, molda-se às condições mais adversas que encontra pelo caminho. São muitos os nomes, os destinos, as utilidades; são muitas as agressões, as histórias, as memórias, as identidades, mas um só desejo: o de completar um ciclo para no fim renascer e continuar a ser água, ser jovem, perto ou longe da comunidade, mas com a comunidade inserida na memória de quem nela ainda encontra o abrigo nos momentos necessários. Mesmo que a realidade aponte inúmeras tempestades, o desejo de manter a imagem da comunidade como o porto seguro, o lugar da paz e da tranquilidade, será o desejo de quem nela busca a calma depois de uma travessia agitada para o outro lado do rio (Vitória, 2015, p. 132).

O investimento público em educação tem ocupado, ao longo dos anos, um espaço importante nas discussões entre estudiosos e especialistas. Os questionamentos estão ligados à condição dos gastos públicos, no sentido de serem ou não suficientes, dadas às inúmeras demandas inerentes à educação brasileira. Por um lado, questiona-se a escassez de recursos destinados à educação e como isso afeta diretamente a qualidade do ensino. Por outro lado, defende-se que o investimento é feito em proporções suficientes, contudo a problemática está na forma como os recursos são geridos, ou seja, assim faltaria eficácia nesse processo.

E nesse sentido, cabe destacar que o investimento público não pode ser entendido tão somente a partir dos gastos de recursos, mas compreende especialmente a boa condução destes investimentos, considerando a transparência, a prestação de contas e a avaliação contínua dos resultados a serem alcançados. Chrispino (2016, p.46) destaca os fundamentos normativos do orçamento público: “a Constituição Federal, as constituições estaduais, a Lei Federal 4.320/1964, a Lei Complementar 101/ 2000, portarias ministeriais diversas e a lei orgânica municipal”.

Várias são as iniciativas implementadas no cenário brasileiro, com a finalidade de desenvolver a educação a partir da aplicação de recursos financeiros, uma vez que o acesso à educação é direito de todos⁵⁴. A partir do levantamento de documentos relacionados à Política Educacional e, particularmente sobre as metas dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2024, assim como seus desdobramentos para a esfera estadual (Amazonas), o que está em causa para a nossa pesquisa, no entanto, é analisar as relações que podem ser observadas no que tange às metas, diretrizes e estratégias traçadas para a garantia do direito à

⁵⁴ Um dos grandes desafios às políticas públicas de educação e ao esforço nacional é a universalização do ensino médio, o que contribuiria para universalizar o acesso à educação básica a partir do ensino fundamental, restando, ainda, ao Governo Federal, a grande tarefa de coordenar políticas para ampliar o acesso à educação infantil, para assim ver realizado um estágio imprescindível à garantia do direito democrático à educação escolar (Brasil, 2011, p. 168).

educação, a partir das políticas de acesso e permanência e sua materialidade no âmbito da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, para favorecer a escolarização das juventudes.

O objetivo deste capítulo, por conseguinte, consiste em analisar, por meio dos Planos Nacionais de Educação e também Plano Estadual de Educação, as políticas públicas relativas ao acesso e à permanência que incidem sobre a garantia do direito à educação aos nossos jovens. Discute-se a importância dos Planos para o objeto de estudo desta tese, na perspectiva de planejamento do Estado e da sociedade civil, com foco no compromisso com a educação dos jovens.

O capítulo conta com três seções, na primeira seção analisamos o acesso e a permanência, para compreender a partir dos Planos Nacionais (2001-2010 e 2014-2024) como estas categorias são abordadas. A segunda seção apresenta o debate sobre a Conferência Nacional de Educação (Conae)⁵⁵, destacando que a sociedade viveu recentemente a retomada do processo de discussão e luta pela educação brasileira, especialmente criticando a presença dos grandes empresários, das grandes organizações privadas no campo da educação pública e das tomadas de decisão para a educação das juventudes. E, por fim, o capítulo analisa as metas do PEE/AM, enfatizando a necessidade de políticas públicas pensadas para além das demandas urbanas, o que Apple (2003, p. 25) chama a atenção sobre “a maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade”.

É importante considerar o ponto de vista jurídico institucional, com o intuito de compreender em que medida o arranjo normativo contribuiu para a promoção da universalização da educação básica no território nacional, considerando a garantia do direito à educação previsto no texto constitucional e atualmente regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, “[...] e assim compreender melhor a irrealização do direito à educação” (Cara, 2019, p. 27).

Tomamos, então, de empréstimo as palavras de Vitória (2015) como uma espécie de epígrafe deste capítulo, que nos ajuda a pensar sobre o sentido atribuído ao percurso de escolarização, de acordo com o autor em questão, os sonhos das juventudes para um futuro mais próspero estão condicionados à continuidade dos estudos na cidade. Os jovens estudantes acreditam que seu empenho e dedicação aos estudos, no meio urbano, podem lhes

⁵⁵ No início de 2024 ocorreu a CONAE, entre seus objetivos: subsidiar a elaboração do PNE para o decênio 2024-2034. O documento referência da CONAE é norteado por temáticas centrais recorrentes, de forma especial, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a agenda de instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE).

garantir um ensino com mais qualidade – em detrimento ao ensino mediado por tecnologia ofertado nas imediações das comunidades onde residem –, além de favorecer o caminho mais qualificado para o mercado de trabalho, sinônimo de melhoria de vida para si e sua família. Por isso, fazer a travessia do Rio diariamente para estar na escola é visto como um esforço que terá recompensa.

Embora algumas iniciativas expressem importantes avanços no campo das políticas públicas em torno da escolarização das juventudes, ainda assim denunciam o caráter insuficiente no alcance de metas, como no caso dos Planos de Educação, que é o princípio dos compromissos da ação pública, em torno dessas questões. Para Pierre Lascoumes e Patrick Le Galés (2012, p. 37), “a análise das políticas públicas contribui para a compreensão das mudanças de todas as sociedades contemporâneas e de sua regulação. Por isso, ela é um dos grandes paradigmas das Ciências Sociais”.

Partamos, então, para uma análise pormenorizada e comparativa dos Planos 2001-2010 e 2014-2024, para uma compreensão mais ampliada das metas cumpridas e não cumpridas sobre o objeto de estudo desta tese.

Em que pese a importância da construção coletiva de uma política de planejamento educacional, que possa ser efetivada como política pública de Estado, cuja materialidade pode acontecer quer seja por meio de diretrizes, metas e estratégias capazes de garantir o direito à educação e melhorar a qualidade educacional no Brasil, serão tratadas na próxima seção as metas dos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024.

3.1 Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010, 2014-2024 e as Metas para Ensino Médio: o Acesso e a Permanência

Por meio de avaliações periódicas ocorre o processo de monitoramento sobre as metas dos PNE (2001-2010 e 2014-2024), de modo específico, a partir do quarto ano de vigência do PNE 2001-2010 e a cada biênio no PNE 2014-2024. A avaliação sistemática dos Planos constitui elemento que visa auxiliar ao mesmo tempo em que contribui para os encaminhamentos relacionados ao cumprimento das metas propostas. O conjunto de documentos analisados nesta investigação e que divulgam os resultados das avaliações periódicas são os seguintes: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (Brasil, 2009); As desigualdades na Escolarização no Brasil nº 3, 4 e nº 5 (Brasil, 2009, 2011, 2014)

respectivamente; Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE⁵⁶, correspondente ao biênio 2023-2024, pois a maioria dos dados deste Ciclo, sobre acesso à escola para a população de 15 a 17 anos, corresponde ao período de 2012 a 2024.

Considerando que o ofício de investigar requer em seu processo a atividade de recortar cada vez mais o objeto de estudo, no processo de construção e reconstrução contínuo, buscaremos nesta seção demonstrar como a garantia do direito à educação para as juventudes brasileiras, a partir do acesso e da permanência, está prevista nas metas dos planos de educação. Chamamos a atenção para as avaliações periódicas acerca das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2001-2010, cujas responsabilidades dos entes federados e demais setores, estão prescritas nos parágrafos 1º e 2º do artigo 3º e no artigo 4º:

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p. 1).

No que diz respeito às avaliações periódicas sobre as metas estabelecidas no Plano Nacional Educação 2014-2024, o parágrafo 2º do artigo 5º, determina que:

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas [...]

§ 2º A cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no anexo desta lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (Brasil, 2014, p. 44).

Nesse exercício de debruçarmos sobre a política que regulamenta a estrutura do PNE no que diz respeito ao Ensino Médio, considerando a sua universalização com qualidade

⁵⁶ “A garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação “ (Brasil, 2015, p. 9).

social⁵⁷, com iniciativas que garantam a inclusão de todos no sistema educacional, assegurando o acesso, a permanência e o término dos estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e a efetividade da gestão democrática (CONAE, 2010, p. 63).

Conforme definido pela LDB nº 9.394/1996, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, idealmente destinado às juventudes na faixa etária dos 4 aos 17 anos⁵⁸, apresenta entre seus objetivos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme disposto no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.1.1 O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2001- 2010

A Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE 2001-2010, dispõe para o Ensino Médio 20 metas, as quais visam assegurar:

Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública; delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio; expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio; Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação; Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio nas avaliações externas; Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão; Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior; Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais; Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduutor de textos; Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem; Adotar medidas para a universalização progressiva das redes de comunicação; Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade; Assegurar

⁵⁷ A democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar passa, certamente, por uma valoração positiva da escola. A instituição educativa de boa qualidade é vista positivamente pelos/as estudantes, pelas mães, pais e/ou responsáveis e pela comunidade, o que normalmente resulta em maior empenho dos/das estudantes no processo de aprendizagem, assim como na maior participação das famílias no projeto político-pedagógico da escola (PPP) ou no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no caso das IES (CONAE 2010, p. 64).

⁵⁸ Idade estabelecida com a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, onde altera-se o inciso I do artigo 4º da LDB 9.394/96, cuja redação encontra-se assim disposta: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

a autonomia das escolas; Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna; Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática; Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania; A educação ambiental, tratada como tema transversal (Brasil, 2001).

Dentre o contingente das 20 metas que estão expressas no PNE 2001-2010 para o Ensino Médio, elegemos as metas 1, 4, 12 e 15, pela relação mais próxima com nosso objeto de estudo e para que haja qualidade na análise proposta acerca da garantia do direito à educação, considerando o acesso e a permanência das juventudes na escola pública brasileira. Com relação à apresentação das metas, optamos por apresentá-las na sequência em que foram mencionadas acima, com as respectivas análises de seus indicadores, a partir da Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (Brasil, 2009) e As desigualdades na Escolarização no Brasil nº 3, 4 e nº 5 (Brasil, 2009; 2011; 2014).

A Meta 1: Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão⁵⁹ da infraestrutura física na educação básica pública, que assegure:[...] b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio, de acordo com as necessidades de infraestrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual; d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental (Brasil, 2009, p. 178).

A partir da segunda metade da década de noventa, ocorreu um acelerado crescimento da população jovem no país, aumentou também o quantitativo de estudantes concluintes do ensino fundamental, somando-se a isso a demanda do mercado de trabalho por maiores níveis de escolaridade, ocasionou a procura da escola pela população adulta. Tais fatores influenciaram a ampliação da matrícula do ensino médio, que passou de 5,7 milhões em 1996 para 8,2 milhões em 2000, o que representa um crescimento de 2,45 milhões em apenas quatro anos. No entanto, contraditoriamente, de 2001 para 2006, período de implantação do PNE, as matrículas aumentaram de 8.398,008 para 8.906.820 milhões, com crescimento de apenas 05,6%. Os dados do Censo Escolar de 2007 apontam para 8.369,369 matrículas, o que representa uma redução significativa de 537.451 matrículas, em relação a 2006, e de 26.639, em relação a 2001 (Brasil, 2009, p. 167).

⁵⁹ Em relação às políticas, programas e ações que materializam os esforços do Governo Federal para encaminhar soluções aos problemas diagnosticados, destacam-se: Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (Prodeb); Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio; (Promed); Fundeb; PDE/Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação/PAR; Projetos Presença; Projeto Alvorada/Programa Mais Educação (Brasil, 2009, p. 178).

Na análise do que foi proposto para a meta 1, destacam-se algumas ações previstas, dentre as quais citamos o apoio aos sistemas de ensino no redimensionamento da oferta de ensino médio, a retomada a discussão das diretrizes de reorganização da rede física, com vistas ao estabelecimento de diretrizes e padrão de infraestrutura próprios ou adequados à escolarização e formação no público, o desenvolvimento e apoio aos estudos regionais, tendo em vista a análise das demandas de matrícula para o ensino médio, além do apoio aos estudos que visando um diagnóstico das condições e da infraestrutura das escolas públicas que atendiam essa etapa de ensino (Brasil, 2009, p. 178). A partir da tabela 1 podemos verificar os indicadores da meta 1.

Tabela 1 –Meta 1 Ensino Médio PNE (2001-2008)

Indicadores que contribuem para o monitoramento da meta										
Indicador	1. Percentual de escolas com delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio. (Os dados básicos para o cálculo deste indicador não estão disponíveis). Não existem dados que permitam quantificar este indicador, além disso o indicador não expressa a meta – sugerimos sua retirada. 2. Razão entre número de alunos na 1ª série do ensino médio e o número de concluintes de ensino fundamental (nem todo concluinte do ensino fundamental ingressa no ensino médio) 3. Taxa de escolarização bruta no ensino médio. 4. Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade na Faixa Etária de 15 a 18 anos									
Evolução do Indicador	Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	1.									
	2.	1,2	1,3	1,3	1,4	1,5	1,5	...	1,5	
	3.	73,0	73,9	75,9	81,1	81,4	80,7	82,2	82,6	
	4.	0,38	0,44	0,47	0,51	0,52	0,54	0,55	0,54	

Fonte: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (2009).

Analizando o indicador 1, nota-se que a meta 1 é prejudicada, devido à ausência de dados acerca do quantitativo de escolas com características próprias para a oferta do ensino médio. Contudo, nota-se um avanço bem pequeno a partir de 2001, entre o número de estudantes matriculados na primeira série do ensino médio e os finalistas do ensino fundamental, o que pode apontar uma continuidade no fluxo entre estes níveis de ensino da educação básica. A taxa de escolarização no ensino médio aumentou de 73,9%, em 2001, para 82,6%, em 2007, o que inspira reflexão nas políticas educacionais, período em que foi criado o FUNDEB, pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Outro aspecto do percurso de escolarização, que demanda um olhar especial, está relacionado aos baixos índices de adequação idade-anos de escolaridade entre os jovens de 15 e 18 anos.

A meta 4⁶⁰ do PNE 2001-2010 estabelece: “reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível de ensino” (Brasil, 2009, p. 184).

Dentre as ações previstas para o cumprimento da meta 4 estão: a instituição e apoio à extensão de programas de apoio à permanência dos estudantes do ensino médio na escola, apoio aos estados brasileiros com a implantação de programas voltados para a valorização docente, cuja prioridade são as condições de organização do trabalho pedagógico e a construção de padrão de referência para a jornada de trabalho dos docentes que atuam nesta etapa, além da implementação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, visando o atendimento à demanda por profissionalização nesta etapa, de acordo com a realidade de cada estado e/ou região, bem como a implementação de programas em prol de avanços qualitativos na oferta do ensino médio noturno (Brasil, 2009, p. 184), conforme tabela 2:

Tabela 2 - Meta 4 Ensino Médio PNE (2001-2008)

Indicadores que contribuem para o monitoramento da meta										
Indicador	1. Taxa de repetência do ensino médio. 2. Taxa de evasão do ensino médio. 3. Tempo médio esperado para a conclusão do ensino médio. 4. Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade na Faixa Etária de 15 a 18 anos.									
Evolução do Indicador	Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	1.	18,6	20,2	19,5	20,6	22,5	22,6	...		
	2.	8,0	7,6	8,7	7,7	9,6	10,0	...		
	3.	3,7	3,7	3,7	3,8	3,9	3,8	...		
	4.	0,38	0,44	0,47	0,51	0,52	0,54	0,55	0,54	

Fonte: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (2009).

No que se refere à meta, os dados demonstram uma realidade preocupante correspondente ao período de 2001 a 2005: aumento expressivo das taxas de repetência (de 18,6%, em 2000, para 22,6%, em 2005), bem como de evasão (de 8,0%, em 2000, para

⁶⁰ “Dentre os programas que podem possibilitar a melhoria dos indicadores desta meta, estão : Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); Programa de Valorização e Formação Continuada do Professor; Produção de material de apoio ao trabalho docente; Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); Programa Nacional de Biblioteca Escolar; Projeto Educação em Direitos Humanos e Programa Ética e Cidadania” (Brasil, 2009, p. 185).

10,0%, em 2005), e ainda do tempo médio previsto para a finalização do ensino médio (de 3,7%, em 2000 para 3,8%, em 2005). Verifica-se que, mesmo com a implementação de programas de apoio à permanência para os estudantes nesta etapa, os dados do período observado revelam a inviabilidade do cumprimento da meta, o que exige estudo atento do cenário revelado, bem como dos elementos que podem ser pensados para mudar esse quadro preocupante que vai distanciando o direito à educação das nossas juventudes.

A meta 12⁶¹ do PNE 2010-2020 estabelece: “Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino” (Brasil, 2009, p. 200). A implantação do Fundeb certamente propiciará um salto qualitativo no financiamento para esta etapa da educação básica, assegurando uma distribuição equitativa de recursos para sua manutenção e desenvolvimento.

Apesar dos avanços na oferta, em todos os níveis e modalidades da educação pública, no quesito qualidade são múltiplos os desafios ligados aos padrões mínimos de qualidade, especialmente com “[...] ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade” (Brasil, 2009, p. 201). Nessa perspectiva, os indicadores da meta apontaram que na dimensão qualidade, a partir dos padrões mínimos nacionais de infraestrutura, a meta ficou bem distante de atingir o mínimo necessário, como é possível constatar na tabela 3:

⁶¹ “Algumas ações recomendadas pelo governo federal para atendimento da meta: Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, Plano de Ações Articuladas, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), PNBE, Brasil Profissionalizado” (Brasil, 2009, p. 200).

Tabela 3 - Meta 12 Ensino Médio PNE (2001-2008)

Indicadores que contribuem para o monitoramento da meta										
Indicador	1. Percentual de escolas de ensino médio conectadas à internet. 2. Percentual de escolas de ensino médio com biblioteca/sala de leitura. (No questionário do Censo Escolar 2007 as informações sobre biblioteca e sala de leitura foram agregadas). 3. Percentual de escolas de ensino médio com quadra de esporte. 4. Percentual de escolas de ensino médio com laboratório de ciências.									
Evolução do Indicador	Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	1.	34,8	43,6	50,4	55,9	63,2	66,8	71,6	76,4	
	2.	82,4	80,6	81,4	82,0	72,8	63,4	69,7	83,7	
	3.	71,7	67,7	74,3	76,-0	74,6	75,0	74,8	72,9	
	4.	43,9	43,9	44,7	45,9	44,5	46,2	47,1	42,6	

Fonte: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (2009).

Entre os quatro indicadores para esta meta, apenas o indicador 1 apresentou crescimento significativo de 2000 (34, 8%) a 2007 (76,4). Em que pese o pequeno avanço no percentual do indicador 2, destaca-se a necessidade de avanço nessa questão, haja vista que, dependendo da região brasileira, especialmente nos lugares mais longínquos, a escola representa o único espaço de possível acesso a livros não didáticos, revistas e demais materiais de leitura impressos. No que diz respeito ao percentual de escolas com laboratórios de ciências, cuja queda ocorreu durante a implementação e avaliação do PNE, salvo os dados relativos ao ano de 2006, que indicam um pequeno crescimento, quando comparados à realidade de 2000. Logo, o indicador 4 apresenta-se em um quadro bem crítico, com pouca evolução.

O indicador 3 nos mostra que a existência de quadra de esporte na escola é uma realidade que nem todas as instituições de ensino tem. Também não é possível saber acerca das condições de sua estrutura, lembrando que a proposta da meta estava voltada à universalização progressiva para todas as etapas do ensino médio, por meio da criação de estrutura capaz de oferecer os padrões mínimos para a qualidade do ensino desta etapa.

A meta 15⁶² do PNE 2010-2020 previa “Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficientes para garantir o atendimento dos alunos que trabalham” (Brasil, 2009, p. 206).

⁶² “Algumas ações recomendadas pelo governo federal para atendimento da meta: Plano de Desenvolvimento da

A partir da década de 1990, as matrículas do ensino médio no turno noturno passaram de 54,5 %, em 1999, para 43,8%, em 2003. No período, a quantidade de estudantes do turno noturno manteve uma estabilidade, porém, no diurno, avançou com 1,3 milhões de matrículas. No ano de 1999, das 7,7 milhões de matrículas no ensino médio, 4,2 milhões eram equivalentes ao turno noturno. Em 2003, ano que representou uma das maiores matrículas na última etapa da educação básica (9,1 milhões), entretanto a do noturno, não avançou⁶³ (Brasil, 2009, p. 207). A tabela 4 aponta os seguintes dados:

Tabela 4 - Meta 15 Ensino Médio PNE (2001-2008)

Indicadores que contribuem para o monitoramento da meta										
Indicador	1. Percentual da matrícula na 1ª série do ensino médio no turno noturno. 2. Percentual da matrícula na 2ª série do ensino médio no turno noturno. 3. Percentual da matrícula na 3ª série do ensino médio no turno noturno.									
Evolução do Indicador	Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	1.	49,3	47,4	43,8	42,4	40,8	39,9	38,1	35,4	
	2.	54,2	50,4	47,9	47,0	45,8	44,5	43,7	41,5	
	3.	58,0	56,8	55,3	51,7	51,3	50,5	49,4	48,1	

Fonte: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (2009).

Os três indicadores previstos para o cumprimento da meta indicam que é urgente repensar a qualidade e os objetivos do ensino médio. Em março de 2006, ocorreu o Seminário Nacional sobre Ensino Médio Noturno, promovido pelo MEC, naquela época discutiu-se que para o ensino noturno deveriam ser pensadas iniciativas e metodologias específicas e mais próximas das necessidades dos estudantes trabalhadores. A meta 15 propôs duas frentes

Educação (PDE), Compromisso Todos pela Educação Plano de Ações Articuladas (PAR) Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (Prodeb), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) “(Brasil, 2009, p. 206).

⁶³ “Além desses programas, e preocupado em melhorar a qualidade da educação média noturna, o MEC lançou, em 2005, a premiação das dez escolas que desenvolvessem projetos para melhorar a oferta desse nível de ensino no período noturno. Na organização dos projetos, as escolas deveriam observar quatro aspectos: a grade didático-curricular; o atendimento ao estudante; o envolvimento com a comunidade; e a gestão escolar” (Brasil, 2009, p. 207).

articuladas, descritas pela meta: adoção de medidas para ampliar a oferta diurna e manter a noturna suficiente para garantir o atendimento dos estudantes que trabalham. Isto significa que as políticas de expansão relativas a este nível de ensino precisam levar em conta os elementos peculiares de cada realidade, ficando sob a responsabilidade de cada rede de ensino efetuar os devidos ajustes.

Os Documentos Avaliação técnica do PNE 2004-2006 (Brasil, 2011) e As desigualdades na Escolarização no Brasil nº 3, 4 e 5 (Brasil, 2009, 2011, 2014), relativos ao monitoramento do PNE 2001-2010, registram uma situação limitada sobre o atendimento no ensino médio. Apesar do crescimento no acesso à Educação Básica, aponta-se um grande contingente de jovens a partir dos 15 anos sem acesso ao sistema de ensino. A tabela 5 apresenta um histórico de 2004 a 2007, para registrar um parâmetro daquele momento histórico:

Tabela 5 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e Regiões Geográficas – 2004/2007

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Urbana		Rural	
	2004	2007	2004	2007	2004	2007
Brasil	6,8	7,3	7,3	7,8	4,0	4,5
Norte	6,2	6,8	6,9	7,4	4,0	4,7
Nordeste	5,5	6,0	6,3	6,8	3,1	3,7
Sudeste	7,5	7,9	7,7	8,2	4,7	5,1
Sul	7,2	7,6	7,7	8,0	5,0	5,4
Centro-Oeste	7,0	7,5	7,4	7,8	4,7	5,0

Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 3 (2009).

No âmbito específico do nosso objeto de pesquisa, acerca das oportunidades de acesso e permanência na escola, é importante frisar que a ausência e o parco alcance de políticas específicas para o campo está entre as principais causas da gritante desigualdade

entre a escolarização média⁶⁴ das juventudes das áreas rurais e urbanas, isso porque os dados da PNAD 2007 sobre a escolarização dos estudantes de 15 anos ou mais apontam para uma média de 7,3 anos de estudo, estando aquém dos oito anos de escolaridade obrigatória definida desde 1971 (Lei nº. 5.692, de 1971) e da meta de implementação gradual do ensino fundamental de nove anos até 2010 (Lei nº 11.274, de 2006).

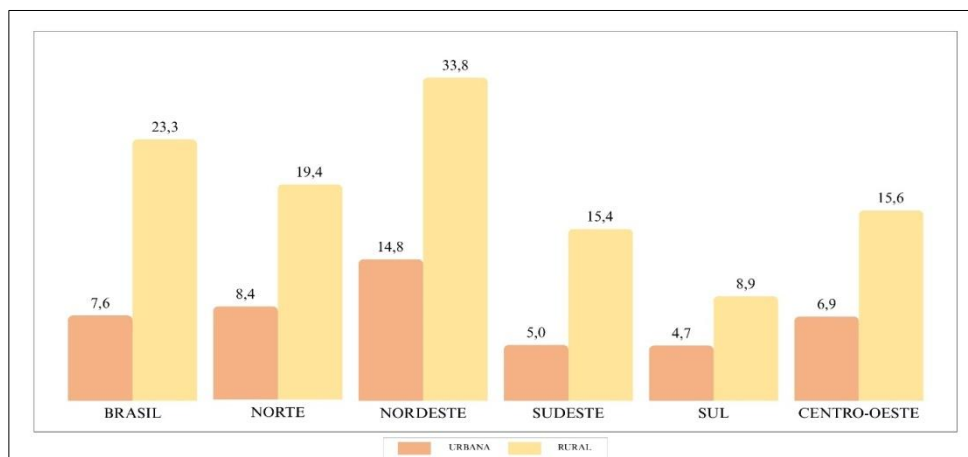
Entre a população rural e urbana a desigualdade é muito acentuada, pois a escolaridade média⁶⁵ dos estudantes na faixa etária de 15 anos ou mais, moradores da zona rural, equivale a 4,5 anos, em contraposição a 7,8 anos para quem vive na cidade. Tais números revelam que para os jovens urbanos a oportunidade do acesso à educação escolar é duas vezes maior do que para quem está na zona rural. Entre os desafios existentes para esta grande diferença revelada, destacamos que para continuar os estudos, os jovens moradores das comunidades rurais precisam, muitas vezes, se deslocar para a cidade, afastando-se da família e do seu lugar de moradia, e ainda enfrentar as mais diversas, perigosas e indignas condições de transporte escolar. O quantitativo de estudantes que é afetado por esta realidade chega a quase 7 milhões no Brasil (Brasil, 2011, p. 30).

Nessa discussão, cabe ressaltar que a taxa de analfabetismo, entre 2005 e 2007, conforme a PNAD, reduziu apenas 1,1%, o equivalente a um milhão de pessoas alfabetizadas no período analisado. “A lentidão em solucionar o problema do analfabetismo revela a falta de prioridade para o desenvolvimento educacional da população em sucessivos governos e nos três níveis da federação” (Brasil, 2009, p. 27). A partir da correlação entre a condição de moradia e as diferenças regionais o cenário de disparidades é preocupante, conforme demonstra o gráfico 2:

⁶⁴ “Estes indicadores são essenciais para monitorar as políticas educacionais e para subsidiar decisões de planejamento, gerenciamento, avaliação e, sobretudo, sobre a distribuição equitativa dos recursos técnicos e financeiros para dar atendimento com qualidade a este contingente de crianças e jovens em formação, que assumirão a responsabilidade de garantir a sustentabilidade do desenvolvimento no futuro. Tem sido uma preocupação de especialistas[...] o desafio de garantir aos jovens, antes de sua inserção na vida profissional, a escolaridade adequada e a formação das competências e habilidades apropriadas à sociedade e ao trabalho” (Brasil, 2011, p. 30).

⁶⁵ “Anos de estudo: classificação estabelecida em função da série e do nível ou grau mais elevado alcançado pela pessoa, considerando a última série concluída com aprovação. Média de anos de estudo: razão entre o total de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade e o número de pessoas de 15 anos ou mais de estudo” (Brasil, 2011, p. 29).

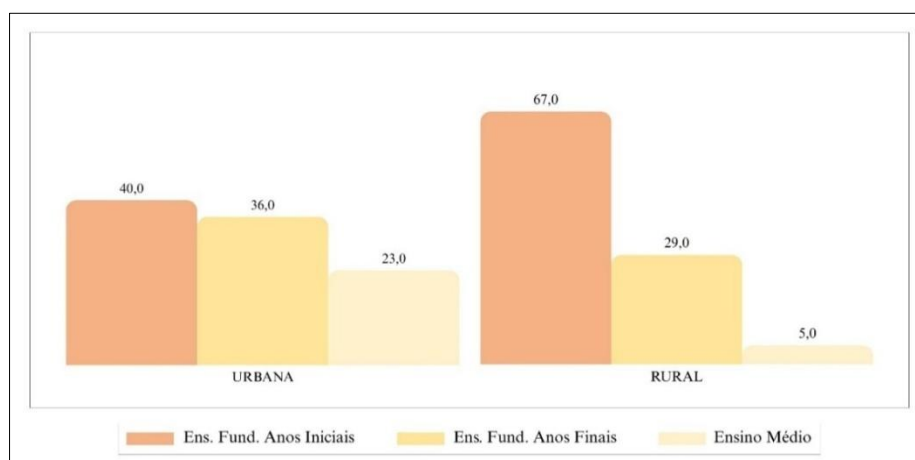
Gráfico 2 -Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo a situação do domicílio – Brasil e Regiões Geográficas – 2007



Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 3 (2009).

O gráfico 2 evidencia o contingente exorbitante de analfabetos na população rural, com destaque para a região Nordeste, que apresenta o equivalente a 33,8%, em contraposição a 14,8% da área urbana, que ainda não passaram pelo processo de alfabetização. Nota-se também que no Norte 19,4% da população da cidade está alfabetizada, contra 8,4% da área rural que não está. Por sua vez, no Sudeste o analfabetismo da população rural (15,4%) é três vezes maior que da população urbana (5,0%). A desigualdade nas condições de escolarização entre as áreas urbana e rural, é bem maior, quando analisamos o processo de oferta de vagas. O Gráfico 3 evidencia essa disparidade:

Gráfico 3 – Percentual de matrículas por nível de ensino segundo a localização Brasil – 2007



Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 3 (2009).

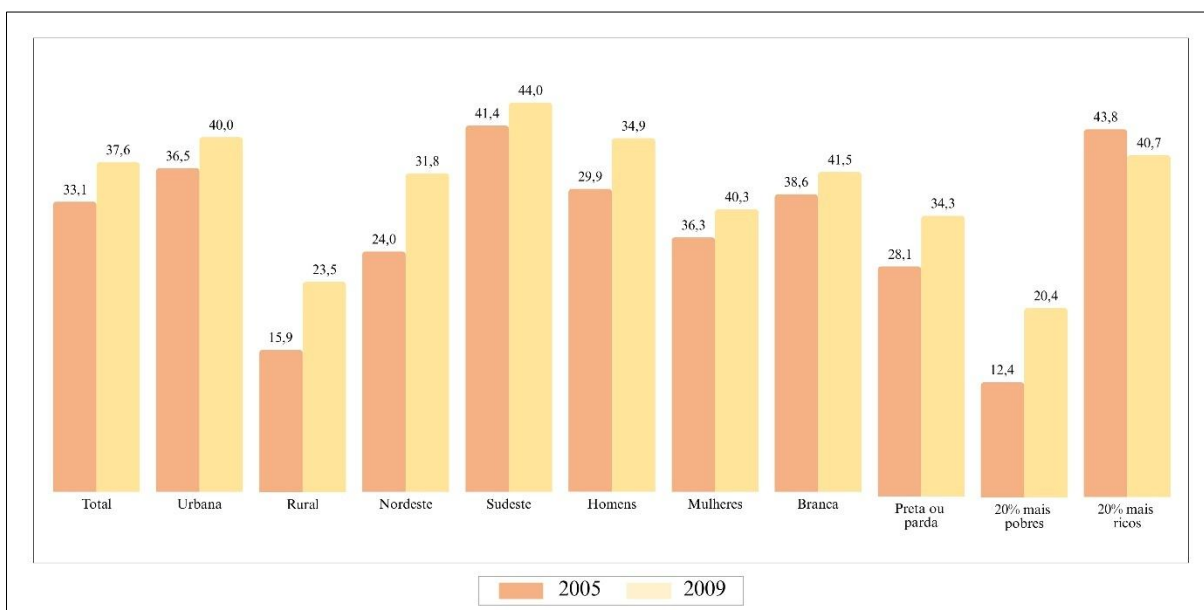
A análise da taxa de matrículas indica que, nas escolas rurais, a proporção era a

seguinte: para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental, restava apenas uma nos anos finais. E o processo foi se estreitando entre o término dos EF Anos Finais e o EM, cuja proporção era de aproximadamente seis vagas para uma. Nas cidades, a proporção das matrículas equivalia a quatro vagas nas séries iniciais, três nas séries finais e duas no ensino médio. Os desafios tornaram-se maiores, na continuidade dos estudos, quando se compara a trajetória educacional dos jovens.

As taxas insuficientes de acesso dos jovens entre 15 e 17 anos ao ensino médio persistem como problema, que vai sendo fortalecido pelos índices frequentes de distorção idade-série. Um quantitativo de 48% dos jovens é atendido pela escola, enquanto um contingente de 52% encontra-se em etapas que não condizem com sua idade escolar, de acordo com os dados da PNAD 2007. “A idade média dos alunos do ensino médio caiu 1,7 anos entre 2005 e 2007, o que pode estar refletindo uma evasão de alunos com idade mais avançada para o trabalho ou para o EJA” (Brasil, 2009, p. 33).

O gráfico 3 apresenta os dados relativos ao período de 2005 a 2009 sobre a permanência dos jovens de 18 a 24 anos na escolarização básica.

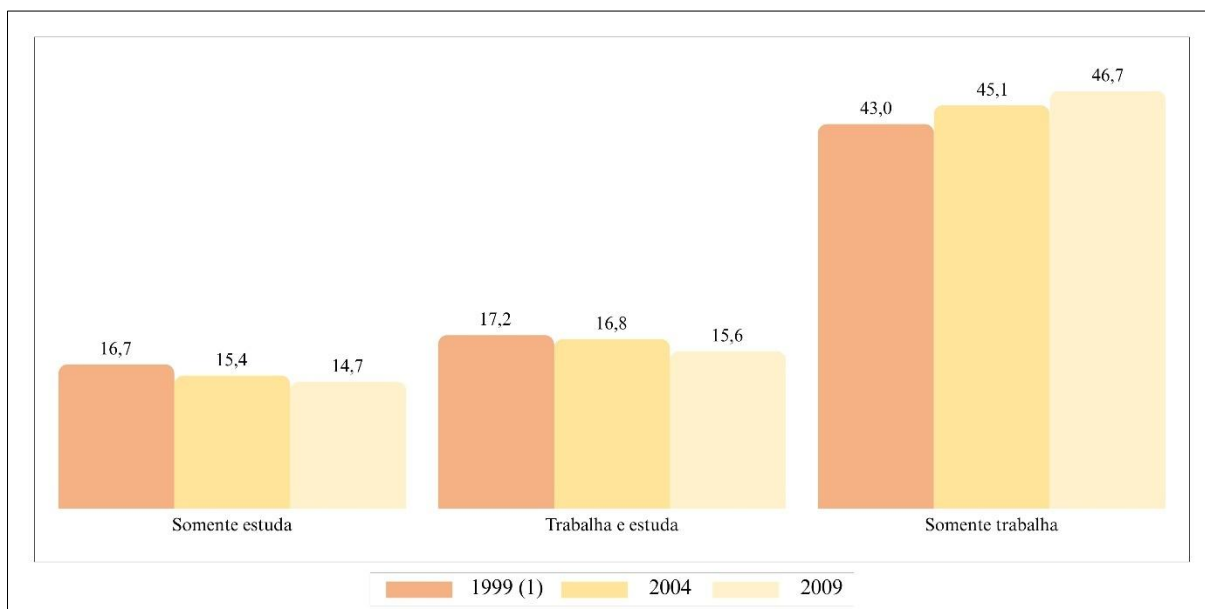
Gráfico 4 – Proporção de jovens de 18 a 24 anos, com ensino médio concluído por situação de domicílio, sexo, cor e quintos de renda familiar per capita – Brasil - 2005 e 2009



Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4 (2011).

Um significativo indicador de permanência e sucesso na educação básica é a proporção de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos que conseguiram concluir o ensino médio. No total, nota-se um avanço de 4,5% entre 2005 e 2009, e ainda assim, não alcança os 40% de jovens. O avanço foi maior na região Nordeste, entre os mais pobres (7,8%), na zona rural (7,6%), entre os jovens negros e pardos (6,2%) e entre os homens (5%). Apesar do crescimento das taxas, os números ainda são ruins, especialmente para os mais pobres, pois aproximadamente 80% dos jovens entre 18 e 24 anos não conseguiu terminar o ensino médio (Brasil, 2011, p. 36). A partir do gráfico 4, poderemos aprofundar as discussões em torno da proporção de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos por condição de atividade na relação entre estudo e trabalho.

Gráfico 5 - Jovens de 18 a 24 anos de idade por condição de atividade – Brasil - 1999/2004/2009



Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4 (2011).

As informações do gráfico chamam a atenção sobre o fato de que grande parte dos jovens que apenas trabalham são os mesmos que não concluíram o ensino médio ou se chegaram ao término desta etapa, enfrentam dificuldade de conseguir emprego, seja por não ter qualificação ou experiência. Em grande parte dos casos, este contingente de jovens nem trabalha e nem continua os estudos – a chamada geração “nem-nem”⁶⁶ (Brasil, 2009).

⁶⁶ O termo “nem-nem” se refere a jovens que estão tanto fora do sistema de ensino quanto do mercado de trabalho. Uma condição preocupante, pois o acesso à educação e ao trabalho são elementos fundamentais para garantir o direito à educação e à renda, essenciais para a cidadania e o sustento desses jovens. Esta é uma fase de transição para a vida adulta, o que torna necessário um olhar atento em busca de compreensão desse fenômeno

Quando analisamos os dados do ano de 2012, entre os jovens de 15 a 29 anos de idade, a proporção é de 1 para cada 5 que não estudava e nem trabalhava. O contingente de mulheres foi crescente com a idade, 59,6% no grupo entre de 15 a 17 anos de idade não estudavam e não trabalhavam, alcançando 76,9% entre o grupo com idade entre 25 a 29 anos de idade que também nem estudavam e ne trabalhavam. Entre as mulheres que não estavam estudando e nem trabalhando constata-se “a proporção daquelas que eram mães de pelo menos um filho: o equivalente a 30,0% de mulheres com 15 e 17 anos; 51,6% com 18 a 24 anos de idade e 74,1% com 25 a 29 anos de idade” (Brasil, 2014, p. 46). Passemos, pois, a analisar esse cenário por meio da Tabela 6, abaixo:

Tabela 6 - Distribuição percentual de pessoas de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não trabalhavam por grupos de idade – Brasil – 2012

Distribuição percentual de pessoas de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não trabalhavam por grupos de idade – Brasil – 2012				
Sexo, nível de instrução mais elevado alcançado, nível de desocupação e indicação de presença de filhos nascidos vivos das mulheres	Distribuição percentual de pessoas de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não trabalhavam na semana de referência, por grupos de idade (%)			
	Total	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Sexo				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Homem	29,7	40,4	32,0	23,1
Mulher	70,3	59,6	68,0	76,9
Nível de instrução mais elevado alcançado				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensino fundamental incompleto	32,4	56,7	28,4	31,5
Ensino fundamental completo ou médio incompleto	23,4	31,0	24,1	20,0
Ensino médio completo	38,6	12,2	43,2	39,2
Ensino superior incompleto ou completo	5,6	0,1	4,2	9,3
Indicação de presença de filhos nascidos vivos das mulheres				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Nenhum filho	41,0	69,9	48,0	25,0
1 ou mais filhos	58,4	30,0	51,6	74,1

Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5 (2014).

Na relação entre estudar e cuidar dos filhos, os dados apontam que a maternidade pode

que atingia cerca de 10 milhões de jovens brasileiros, em 2023.

causar atrasos ou em muitos casos levar ao abandono, devido à necessidade de interrupção no percurso da escolarização da mulher, “[...] portanto é urgente a necessidade de políticas públicas relacionadas ao cuidado de crianças voltadas, especialmente, para as mulheres jovens que já têm filhos e desejam retornar ou mesmo não interromper os estudos devido à maternidade” (Brasil, 2014, p. 47). Observemos a Tabela 7, que sintetizam essas informações:

Tabela 7 - Distribuição percentual de mulheres de 15 a 24 anos de idade, por grupo de idade e indicação de presença de filhos nascidos vivos, segundo frequência à escola e nível de instrução mais elevado alcançado – Brasil – 2012

Distribuição percentual de mulheres de 15 a 24 anos de idade, por grupo de idade e indicação de presença de filhos nascidos vivos, segundo frequência à escola e nível de instrução mais elevado alcançado – Brasil – 2012						
Frequência à escola e nível de instrução mais elevado alcançado	Distribuição percentual de mulheres de 15 a 24 anos de idade, por grupo de idade e indicação de presença de filhos nascidos vivos (%)					
	Total		15 a 17 anos de idade		18 a 24 anos de idade	
	Nenhum filho	1 filho ou +	Nenhum filho	1 filho ou +	Nenhum filho	1 filho ou +
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Estuda	59,4	11,4	88,1	28,5	40,9	10,0
Não estuda, nível ensino alcançado até médio incompleto	11,9	57,6	9,4	68,7	13,4	56,7
Não estuda, nível ensino alcançado até médio incompleto ou mais	28,8	31,0	2,5	2,8	45,6	33,3

Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5 (2014).

A Tabela 7 apresenta algumas realidades no ano de 2012, sobre a relação das jovens mães com o seu processo de escolarização: 88,1% correspondiam ao grupo de mulheres com idade entre 15 a 17 anos que não eram mães e frequentavam a escola; para as mulheres, que já tinham mais de um filho, apenas 28,5% conseguiam conciliar a maternidade com a escola e cerca de 70% não frequentavam a escola e nem concluíram o ensino médio. Entre as jovens de 18 a 24 anos de idade, 40,9% que ainda não eram mães, cursavam o ensino médio; 13,4% representavam as mulheres que não completaram o ensino médio e não estudavam; 45,6% embora não estivessem estudando, já tinham a escolarização média completa. Nessa mesma faixa etária, entre as jovens mães, apenas 10,0% conseguiam estudar, 56,7% não estudavam e nem completaram o ensino médio; e 33,3% já tinham o ensino médio completo, porém haviam parado de estudar.

Segundo a PNAD de 2012, entre o grupo de jovens com 15 a 19 anos de idade com 8 ou mais anos de estudo, o equivalente a 7,7% já eram mães; no entanto para o grupo de mulheres com menor número de anos de estudo essa proporção foi de 18,4%.

A Figura 11, a seguir, expressa o crescimento das desigualdades no processo de escolarização dos jovens entre os anos de 2005 a 2012, e esse processo posto de desigualdade permanece entre os grupos socialmente mais vulneráveis. As dificuldades são enfrentadas pelas juventudes que representam o grupo dos 20% mais pobres. É exatamente no ano de 2012 que os mais pobres apresentam a média de 5,3 anos de estudos, distanciando-se do dobro, ou seja, dos 10,5 anos de estudos dos 20 % da população rica.

O ano de 2012 revelou ainda que a população pertencente à região Nordeste teve uma média de 6,7 anos de estudos, quando comparado aos 8,5 anos da população da região Sudeste. Com relação ao acesso e à permanência na escola, o percentual da população rural corresponde a 5,1 anos de estudos, enquanto a população da zona urbana apresenta 8,4 anos de estudos. Em 2005 a média de anos de estudos correspondentes à população negra equivalia a 6 anos, e quando analisamos o ano de 2012, esse índice avançou para 1,1 ano, mas ainda assim, em expressiva desvantagem diante da população branca.

Figura 10 – Os problemas e as desigualdades na escolarização no Brasil

Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5 (2014).

3.1.2 O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2014-2024

Em relação ao PNE 2014-2024, a meta direcionada para o Ensino Médio é a meta 3⁶⁷, que estabelece: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (Brasil, 2015, p. 53).

Entretanto, a meta tornou-se mais audaciosa ao assumir dois objetivos com ênfase ao direito à educação. Nesse sentido, propôs a universalização do ensino médio até o fim da sua vigência, ou seja, até 2024⁶⁸, ampliando os níveis de acesso para os jovens entre 15 e 17 anos, como também elevando o percentual dos estudantes que frequentam a escola, e com isso, incluindo 100% desse grupo até o ano de 2016, avançando para 85%, até 2024, o total de estudantes do ensino médio, uma vez que é a etapa da educação entendida como apropriada para a referida faixa etária (Brasil, 2015, p. 53).

A Meta 3⁶⁹ faz parte do conjunto das Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, cuja mirada vai em direção à Erradicação do analfabetismo, Universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais, visando a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação. Para subsidiar a efetivação da Meta 3 foi necessário um conjunto de 14 estratégias para complementar e direcionar a ação pública, sendo elas:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, elaborar a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio; implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem; garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular; manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo, universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional; estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda; promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola; fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo; redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno; desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; implementar políticas de prevenção à evasão e estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas

⁶⁷ Para identificação dos jovens que compõem o público-alvo da Meta 3, utiliza-se a idade em anos completos, considerando a data de referência de 31 de março, seguindo o que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010 (BRASIL, 2024, p.500).

⁶⁸ A Lei de número 14.934, de 25 de julho de 2024 prorrogou até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação.

⁶⁹ Metas: de 1 a 5; 9, 11, 12 e 14 compõem as Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais (Brasil, 2015, p.12).

e científicas (Brasil, 2014, p. 53-55).

O primeiro dispositivo identificado na meta 3 propõe a universalização do acesso à escola na faixa etária dos 15 aos 17 anos. O debate sobre a questão do acesso ganhou maior visibilidade com o impacto da crise sanitária causada pela COVID-19, configurando-se entre as principais preocupações relacionadas à educação, exigindo uma atenção maior, além da implementação de políticas voltadas à universalização do acesso à escola, criando maiores possibilidades de minimizar os impactos decorrentes da pandemia.

A proposição do segundo dispositivo referia-se ao alcance da taxa líquida de frequência no ensino médio de 85% em 2024. Isso quer dizer que ao final da vigência deste Plano Nacional de Educação 85% dos estudantes de 15 a 17 anos deveriam estar não só frequentando a escola, como estudando no nível médio. O que não aconteceu, conforme constataremos com os dados que serão analisados mais adiante. O descumprimento da meta 3 e a insuficiência de melhoras nas taxas que precisavam de avanços reforçam a necessidade de atenção e financiamento adequados em todos os níveis da educação básica, sendo o ensino médio a etapa final nesse percurso educacional das juventudes.

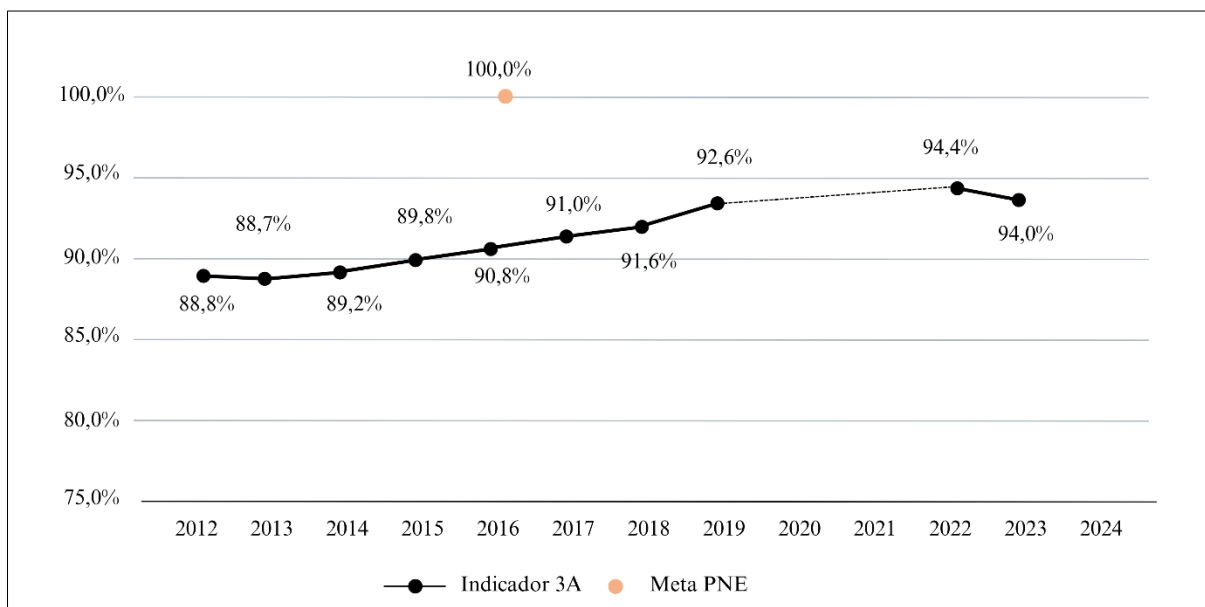
Pode-se afirmar que, para o que foi proposto pela meta 3, a mais recente Reforma do Ensino Médio simbolizou um marco negativo, sobretudo pela concepção de currículo e do projeto que lhe é subjacente, além das circunstâncias de sua implementação que não consideraram as ponderações dos especialistas e da sociedade, dando abertura à privatização, associada a uma proposta de currículo mínimo. Todos esses fatores contribuíram para o cenário de crescimento das desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público por não garantir o direito à educação de modo qualitativo, às juventudes brasileiras.

Para monitorar o cumprimento dessa meta são empregados dois indicadores: Indicador 3A: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica; Indicador 3B: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa.

Nesse sentido, analisaremos o Indicador 3A⁷⁰: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica. Meta: 100% de cobertura dessa população até 2016, para isso iniciemos por observar o Gráfico 6, abaixo:

⁷⁰ O referido indicador apresenta várias análises, entre elas: percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou havia concluído a Educação Básica; por localização; por quarto de renda domiciliar per capita; por raça e cor e por sexo. Para nossa pesquisa, vamos utilizar o primeiro e o segundo dessa relação.

Gráfico 6 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil (2012-2019/2022-2023)



Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024a).

De 2012 a 2024, período sobre o qual os dados da Pnad (2024) apresentam que o primeiro objetivo da Meta 3 sobre a universalização até 2016, propondo o acesso à escola para a população de 15 a 17 anos. Passados mais de 8 anos após o prazo estabelecido, como evidenciado no Gráfico 5, a universalização não foi alcançada. Em 2023, 94,0% dos jovens na faixa etária definida pela meta estava na escola ou haviam concluído a educação básica, isso representa 6,0 pontos percentuais (p.p.) distantes da meta – ressaltando que a estimativa em 2016 era de 90,8% (9,2 p.p. abaixo da meta). O avanço evidenciado pelo gráfico aparece entre 2012 e 2023, cujo aumento foi de 5,2 p.p. no indicador (Brasil, 2024).

Os dados indicam que houve crescimento no período analisado, apesar das dificuldades impostas pela crise sanitária, responsável por causar queda entre 2022 e 2023, e como os dados relativos a 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendações do IBGE, em virtude da dificuldade no momento da coleta, não é possível analisá-los. De modo geral, o Brasil ainda está distante em 6,0 p.p. do cumprimento da meta estabelecida para o ano de 2016, apagando as expectativas de que o país até 2024 garantisse a universalização da frequência ou conclusão do ensino médio, aos jovens de 15 a 17 anos. A síntese apresentada abaixo, por meio da Tabela 8 revela os dados em uma série histórica sobre a escolarização dos estudantes de 15 a 17 anos.

Tabela 8 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação – (2012/2019/2022-2023) (Parte I)

Brasil / Regiões/ UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Varição 2012/2023 (p.p.)
Brasil	88,8%	88,7%	89,2%	89,8%	90,8%	91,0%	91,6%	92,6%	94,4%	94,0%	5,2
Norte	88,8%	88,1%	89,0%	88,9%	90,1%	89,6%	90,4%	90,4%	93,1%	91,3%	2,5
Rondônia	83,8%	85,2%	86,9%	87,9%	88,5%	89,5%	91,2%	88,6%	96,2%	93,7%	9,9
Acre	89,5%	89,6%	88,5%	87,7%	89,5%	86,6%	87,9%	87,8%	91,5%	91,3%	1,8
Amazonas	87,9%	88,3%	88,8%	88,7%	88,7%	91,6%	90,5%	91,6%	91,5%	92,1%	4,2
Roraima	91,3%	89,7%	91,2%	89,1%	92,2%	91,6%	91,6%	91,6%	90,2%	89,8%	-1,5
Pará	89,2%	88,0%	89,2%	89,4%	91,1%	88,2%	89,5%	89,9%	92,5%	90,7%	1,5
Amapá	93,2%	88,2%	89,3%	87,5%	92,3%	89,2%	90,8%	90,8%	92,5%	88,5%	-4,7
Tocantins	91,9%	90,0%	90,8%	88,9%	89,3%	94,6%	95,3%	92,6%	97,8%	92,1%	0,2
Nordeste	87,6%	87,5%	87,8%	87,9%	88,9%	89,4%	89,8%	91,0%	93,4%	93,5%	5,9
Maranhão	88,3%	87,1%	88,6%	87,9%	89,8%	88,7%	89,5%	90,3%	92,0%	93,4%	5,1
Piauí	92,2%	89,6%	87,5%	89,0%	90,2%	93,0%	93,1%	93,5%	94,3%	92,9%	0,7
Ceará	86,2%	87,7%	86,3%	86,1%	85,8%	88,2%	89,8%	89,6%	94,2%	93,7%	7,5
Rio Grande do Norte	87,1%	89,1%	83,9%	89,6%	90,1%	89,6%	90,4%	94,0%	94,4%	93,4%	6,3
Paraíba	85,6%	86,5%	85,4%	87,4%	89,5%	88,3%	90,9%	89,4%	94,8%	94,3%	8,7
Pernambuco	87,0%	87,7%	89,0%	87,6%	87,9%	89,3%	89,1%	91,9%	92,6%	94,3%	7,3
Alagoas	85,0%	83,5%	86,1%	85,5%	86,1%	86,2%	85,5%	86,2%	91,1%	90,6%	5,6
Sergipe	86,0%	86,9%	89,7%	88,8%	88,3%	90,3%	89,0%	91,2%	94,3%	93,4%	7,4
Bahia	89,1%	88,1%	89,1%	89,0%	91,0%	90,6%	90,5%	92,1%	93,6%	93,6%	4,5

Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024a).

Tabela 8 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2012-2019/2022-2023) (Parte II)

Brasil / Regiões/ UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Variação 2012/2023 (p.p.)
Sudeste	90,8%	89,7%	90,8%	92,0%	92,7%	92,9%	93,0%	94,3%	95,8%	95,5%	4,7
Minas Gerais	89,7%	88,9%	88,0%	88,0%	89,7%	91,6%	91,6%	92,6%	94,1%	92,8%	3,1
Espírito Santo	87,8%	86,9%	88,4%	90,7%	88,9%	88,2%	88,7%	91,3%	90,9%	93,4%	5,6
Rio de Janeiro	91,9%	91,5%	91,7%	93,0%	92,1%	94,7%	94,6%	96,3%	96,9%	97,1%	5,2
São Paulo	91,1%	89,8%	92,2%	93,7%	94,7%	93,3%	93,5%	94,8%	96,7%	96,3%	5,2
Sul	85,7%	88,2%	88,7%	89,4%	89,8%	90,8%	92,5%	93,5%	93,9%	94,3%	8,6
Paraná	85,0%	87,1%	88,5%	88,6%	89,6%	90,4%	91,0%	92,3%	92,9%	95,5%	10,5
Santa Catarina	86,4%	87,8%	88,9%	89,0%	90,3%	92,7%	94,3%	94,9%	95,1%	94,9%	8,5
Rio Grande do Sul	86,1%	89,5%	88,8%	90,3%	89,7%	90,0%	92,9%	93,9%	94,3%	92,6%	6,5
Centro Oeste	88,7%	89,3%	87,9%	88,3%	91,5%	89,6%	91,3%	92,1%	93,6%	91,9%	3,2
Mato Grosso do Sul	84,7%	84,4%	83,3%	83,7%	88,8%	90,0%	92,1%	89,0%	91,9%	91,2%	6,5
Mato Grosso	88,3%	89,1%	86,3%	86,8%	90,9%	88,9%	92,1%	90,7%	89,8%	88,8%	0,5
Goiás	89,9%	90,1%	88,7%	89,5%	91,9%	88,2%	90,2%	92,8%	94,1%	92,7%	2,8
Distrito Federal	89,9%	92,7%	92,4%	91,5%	93,6%	93,0%	92,5%	94,8%	98,1%	94,9%	5,0

Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024a).

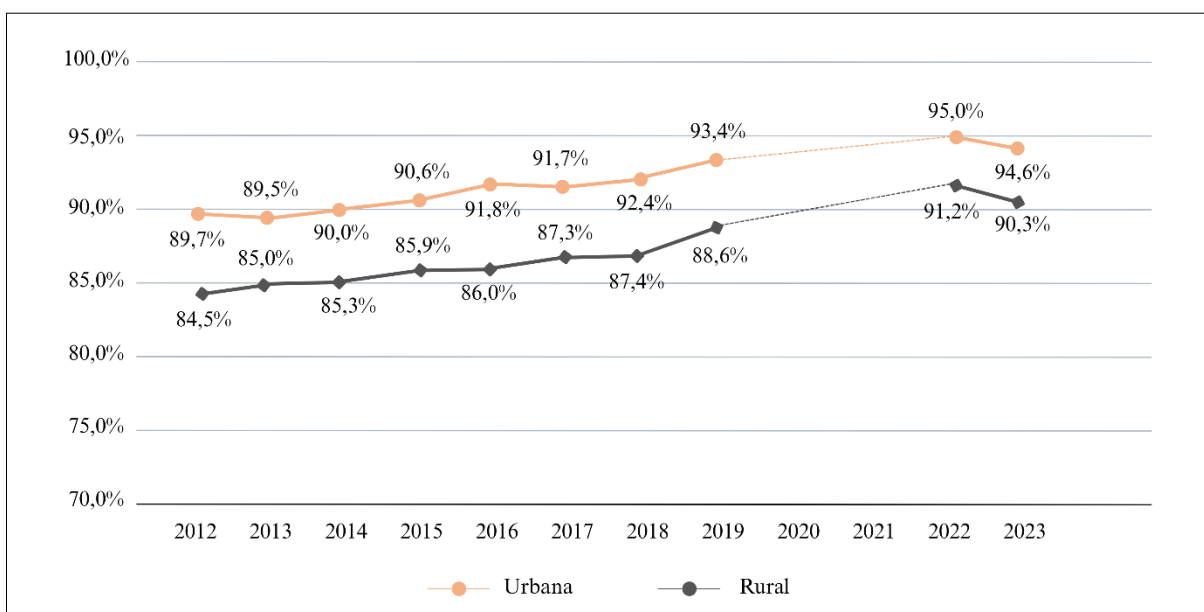
Pela leitura da Tabela 8, nota-se que o Indicador 3A apresenta variações entre as grandes regiões do País. É o caso das regiões Sudeste e Sul que, em 2023, apresentavam um indicador de 95,5% e 94,3%, respectivamente, enquanto, na região Norte, esse índice era de 91,3%. A região Sul apresentou o maior crescimento no período: 8,6 p.p. entre 2012 e 2023 (Brasil, 2024).

Ainda na leitura da Tabela 8, por unidade da Federação, constata-se um cenário preocupante de desigualdades regionais desoladoras, sobre o acesso à educação no Brasil. Em 2023, três estados encontravam-se com percentuais de frequência ou conclusão escolar para a população de 15 a 17 anos abaixo do nível de 90,0%, são eles: Amapá (88,5%), Mato Grosso (88,8%) e Roraima (89,8%). Reforçando que ambos os estados, Amapá e Roraima, no panorama nacional foram os únicos cujas taxas caíram, quando relacionamos ao início da série histórica apresentada.

Entretanto, três estados alcançaram a marca dos 95,0%: Paraná (95,5%), São Paulo (96,3%) e Rio de Janeiro (97,1%). É evidente que nenhuma das regiões brasileiras atingiu o cumprimento da meta em 100%, isso significa que a universalização do acesso à escola para as juventudes de 15 a 17 anos é um grande desafio a ser enfrentado pela educação nacional. Ainda assim, vale destacar um expressivo avanço no indicador, a exemplo de Rondônia (9,9 p.p.), Paraíba (8,7 p.p.), Santa Catarina (8,5 p.p.), Ceará (7,5 p.p.), Sergipe (7,4 p.p.) e Pernambuco (7,3 p.p.), além do já citado caso do estado do Paraná (Brasil, 2024a).

Analisar por local de residência é um exercício que nos aproxima ainda mais do nosso objeto de tudo. A análise dos dados revela a continuidade das desigualdades no acesso à escola entre os jovens de 15 a 17 anos que moram em área urbana ou rural. É possível notar que, quando observamos o ano de 2023, há um pequeno crescimento, em relação a 2019, entre os dois locais de moradia. Os dados são de 94,6% para as áreas urbanas e de 90,3% para as áreas rurais, mas as duas áreas demonstram queda em relação ao ano anterior e um pequeno avanço, em mais de uma década, quando comparamos com o início da série histórica, conforme observamos no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por localização – Brasil (2012-2019/2022-2023)



Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024a).

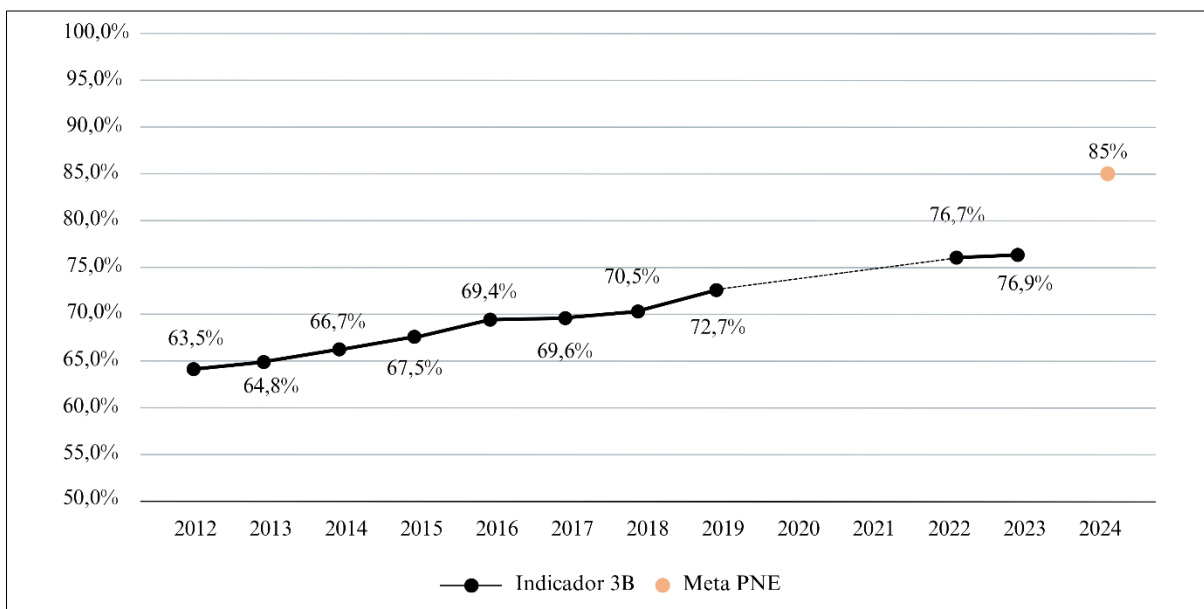
A precariedade da educação vai afetando diretamente a população carente, nesse caso aqueles que moram nos lugares mais distantes, que dependem exclusivamente do atendimento escolar, que na maioria dos casos não têm cumprido os padrões mínimos de qualidade em

infraestrutura, relacionados à energia elétrica, abastecimento de água tratada, saneamento básico, espaços adequados para a prática esportiva, acesso aos bens culturais e artísticos e equipamentos para os laboratórios de ciências. Acrescenta-se a essa realidade a insuficiência do corpo docente em quantidade e qualidade, pois faltam professores em sala de aula e os que atuam necessitam além da formação inicial, da formação contínua qualificada.

Após análise do indicador 3A, é importante observar os dados relacionados ao Indicador 3B⁷¹: Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa. – Meta: Alcançar 85% de matrícula líquida no ensino médio até 2024.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 4º, determina que a frequência à educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Sendo que entre os 15 a 17 anos, estima-se que os jovens estejam cursando o ensino médio. Por isso, a Meta 3 estabeleceu que, até 2024, 85% dos jovens de 15 a 17 anos deveriam cursar o ensino médio. Com relação a esses dados, vejamos:

Gráfico 8 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil (2012-2019/2022-2023)



Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024a).

⁷¹ O referido indicador apresenta várias análises, entre elas: percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio ou havia concluído a Educação Básica; por localização; por quarto de renda domiciliar per capita; por raça e cor e por sexo. Para nossa pesquisa, vamos utilizar o primeiro e o segundo dessa relação.

O Gráfico 8 nos apresenta que, em 2023, com base na Pnad Contínua (Pnad-c), a estimativa para o Indicador 3B foi de 76,9% dos jovens de 15 a 17 anos cursando o ensino médio ou já finalizado a educação básica, o que representa uma distância de 8,1 p.p. em relação à meta de 85,0%, prevista para o fim da vigência do plano, em 2024. Em relação ao percentual de 63,5%, em 2012, início da série histórica, nota-se uma evolução observada no ano de 2023, com 76,9%, e um crescimento de 13, p.p., um avanço em mais de 10 anos que configura uma parte do caminho que foi definido para a meta (Brasil, 2024).

A síntese apresentada abaixo, por meio da Tabela 9, revela os dados em uma série histórica sobre a frequência e a conclusão da escolarização média dos estudantes de 15 a 17 anos.

Tabela 9 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2012-2019/2022-2023) (Parte I)

Brasil / Regiões/ UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Variação 2012/2023 (p.p.)
Brasil	63,5%	64,8%	66,7%	67,5%	69,4%	69,6%	70,5%	72,7%	76,7%	76,9%	13,4
Norte	52,0%	54,8%	57,2%	58,1%	59,9%	61,1%	63,7%	68,2%	69,7%	68,4%	16,4
Rondônia	52,7%	56,0%	57,7%	61,9%	63,7%	59,6%	67,3%	68,2%	82,5%	72,3%	19,6
Acre	64,5%	68,8%	64,2%	67,8%	67,4%	67,3%	66,4%	67,6%	65,9%	64,7%	0,2
Amazonas	51,6%	54,1%	57,6%	57,9%	61,7%	66,4%	67,0%	66,9%	72,9%	74,6%	23,0
Roraima	72,5%	66,1%	71,0%	71,4%	71,7%	70,4%	74,6%	72,5%	76,5%	71,8%	-0,7
Pará	47,4%	49,6%	53,5%	52,8%	54,3%	55,7%	58,9%	59,2%	66,0%	63,5%	16,1
Amapá	61,0%	61,9%	60,6%	64,4%	70,3%	60,7%	64,3%	70,3%	60,6%	69,1%	8,1
Tocantins	60,4%	67,0%	65,0%	69,4%	66,6%	72,5%	72,7%	70,8%	78,3%	77,3%	16,9
Nordeste	53,0%	53,9%	56,5%	58,4%	60,1%	61,8%	62,5%	64,6%	70,8%	73,2%	20,2
Maranhão	55,3%	57,0%	60,4%	61,0%	64,7%	63,3%	65,6%	68,1%	72,3%	73,1%	17,8
Piauí	58,7%	56,4%	58,9%	55,5%	59,4%	61,2%	63,0%	65,7%	70,0%	73,9%	15,2
Ceará	61,2%	64,0%	63,0%	64,6%	68,5%	69,9%	74,3%	75,0%	80,7%	84,8%	23,6
Rio Grande do Norte	53,6%	55,3%	54,3%	61,7%	59,9%	61,4%	57,4%	63,5%	67,6%	62,8%	9,2
Paraíba	53,9%	49,1%	53,5%	57,3%	57,1%	60,3%	60,8%	58,0%	70,0%	71,3%	17,4
Pernambuco	54,3%	57,3%	59,7%	60,4%	62,4%	63,2%	64,4%	70,6%	70,6%	73,9%	19,6
Alagoas	44,9%	45,1%	49,3%	51,6%	55,3%	59,2%	58,6%	59,2%	72,8%	71,3%	26,4
Sergipe	43,3%	47,4%	49,2%	52,2%	52,4%	53,4%	50,3%	49,5%	68,2%	68,2%	24,9
Bahia	47,2%	47,5%	51,9%	54,8%	54,6%	58,0%	56,6%	58,8%	65,6%	69,4%	22,2

Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024a).

Tabela 9 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação (2012-2019/2022-2023) (Parte II)

Brasil / Regiões/ UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Variação 2012/2023 (p.p.)
Sudeste	72,4%	73,0%	74,9%	75,6%	77,8%	77,2%	77,0%	80,4%	82,7%	82,6%	10,2
Minas Gerais	68,0%	69,4%	70,6%	70,8%	71,7%	75,1%	76,2%	78,7%	80,3%	80,9%	12,9
Espírito Santo	65,0%	63,5%	63,2%	68,0%	67,3%	67,0%	63,9%	66,3%	72,4%	75,5%	10,5
Rio de Janeiro	62,3%	62,7%	64,4%	65,2%	65,6%	67,5%	69,7%	73,9%	79,1%	77,0%	14,7
São Paulo	79,2%	80,0%	82,5%	82,5%	86,0%	82,5%	81,2%	84,8%	86,1%	85,8%	6,6
Sul	67,1%	70,1%	71,5%	71,5%	70,7%	71,1%	73,6%	74,4%	77,7%	76,2%	9,1
Paraná	68,3%	67,8%	72,3%	72,9%	72,6%	75,2%	75,2%	75,2%	80,7%	79,3%	11,0
Santa Catarina	71,2%	76,9%	79,2%	75,8%	75,4%	75,9%	79,0%	77,3%	78,0%	74,6%	3,4
Rio Grande do Sul	63,5%	68,4%	66,0%	67,5%	65,8%	63,8%	68,6%	69,2%	74,1%	73,7%	10,2
Centro Oeste	67,4%	69,4%	69,1%	68,1%	71,7%	71,3%	72,8%	75,4%	78,7%	77,0%	9,6
Mato Grosso do Sul	54,3%	58,8%	58,8%	55,8%	58,3%	61,8%	67,9%	68,5%	72,6%	72,3%	18,0
Mato Grosso	73,0%	73,0%	75,9%	77,0%	81,3%	78,7%	78,2%	78,5%	79,8%	72,3%	-0,7
Goiás	69,2%	70,6%	69,3%	68,8%	71,7%	70,8%	72,0%	76,4%	82,1%	80,1%	10,9
Distrito Federal	68,9%	72,3%	70,0%	67,7%	71,3%	71,8%	73,0%	75,3%	82,1%	80,4%	11,5

Fonte: Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024a).

Para uma compreensão dos dados por grandes regiões, a partir do Indicador B, é possível notar que o acesso ao ensino médio sofre significativas variações. Quando comparamos o período entre 2012 e 2023, constata-se um crescimento no acesso que abrange todas as grandes regiões brasileiras, embora também persistam desigualdades substanciais. Em 2023, na região Sudeste, 82,6% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio ou já haviam finalizado a educação básica, enquanto na região Norte essa taxa é de 68,4%, uma diferença de 14,2 p.p. entre as duas regiões.

Também é possível notar avanços bastante significativos em algumas regiões. É o caso do que apresenta o Nordeste, por exemplo, em 2012, mais da metade dos jovens finalizava o ensino médio: daquele ano a 2023, vê-se um incremento de 20,2 p.p., alcançando o patamar de 73,2% no resultado previsto para o indicador (Brasil, 2024a).

Em se tratando das desigualdades regionais, é possível perceber na mesma tabela que

os dados apontam sobre o acesso ao ensino médio, que, embora os estados das regiões Norte e Nordeste apresentem os menores percentuais, é também onde acontecem algumas variações positivas, excetuando os estados do Acre e de Roraima, com o indicador estagnado e decrescendo, respectivamente Alagoas é o estado que mais avançou na matrícula, crescendo de 44,9% em 2012 para 71,3% em 2023. E a região Norte figura entre as regiões com o menor percentual de 68,4%.

Na parte final de cada meta, os relatórios de monitoramento apresentam uma síntese com as principais conclusões sobre os dados da meta observada. Destacamos o “Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-2018”, cuja conclusão apontou que, em relação a ampliação e universalização do Ensino Médio, meta 3, houve avanços, no nível médio, embora não suficientes, quanto ao acesso à escola para a faixa etária de 15 a 17 anos.

No tocante a ampliação da oferta de vagas nesta etapa, é necessária a efetivação de políticas públicas para assegurar o acesso, principalmente para os jovens pertencentes aos grupos de baixa renda, como demonstrado a seguir:

Sobre a universalização do acesso à escola para jovens de 15 a 17 anos, o país apresentou alguns progressos, após oito anos considerando o prazo de 2016, contudo a meta ainda não foi alcançada.

O acesso dos estudantes de 15 a 17 anos apresenta tendência de crescimento da desigualdade entre regiões, áreas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos.

O quadro de atendimento ao ensino médio, embora progressivo em relação à Meta 3, sugere a necessidade de políticas educacionais para estimular os estados a atenderem com prioridade, os jovens do grupo de renda mais baixa.

A desigualdade entre negros e brancos no ensino médio reduziu, mas persiste, com 82,3% dos brancos e 73,4% dos negros frequentando ou tendo concluído o ensino em 2023, uma diferença de 8,9 p.p. 12.

A desigualdade no ensino médio conforme a renda domiciliar per capita é marcante, com uma diferença de 23,7 p.p. entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres em 2022, embora seja o menor hiato histórico. A Meta 3 já foi alcançada pelos jovens do quarto mais rico da população, pelo menos, desde 2016, enquanto os mais pobres ainda estão distantes da meta, com 18,3 p.p. abaixo em 2022 (Brasil, 2024, p.95-97).

Verifica-se, de forma tal, que o desafio para cumprir efetivamente a ampliação e universalização do Ensino Médio referente a Meta 3 está relacionado à garantia, por parte do Estado⁷², de atendimento educacional para toda a população, independentemente de sua idade, origem social e local de moradia. Nesse sentido, a análise de Cara (2019) sobre a inadimplência do Estado brasileiro é bastante apropriada para nossa discussão:

⁷² Nessa problematização da efetividade do PNE (2014-2024), cabe destacar o fato de que, por meio de emenda constitucional proposta pelo governo federal em 2016, os gastos públicos ficam congelados até 2036, o que provocou uma série de dificuldades na implementação das estratégias necessárias ao cumprimento das metas estabelecidas.

Imerso nesse contexto, o descumprimento do PNE sequer é uma novidade. Ao contrário, pela reincidência está se tornando um fenômeno recorrente. Após a redemocratização, seu antecessor, o PNE 2001-2010, também foi descumprido. Assim, se faz necessário buscar uma resposta à irrealização de ambos os planos. Ou seja, é preciso buscar uma tese explicativa que, sem descon siderar as especificidades e os contextos históricos das duas edições do PNE, desvende o problema comum, tentando oferecer algumas pistas, a um dos mais emblemáticos dilemas nacionais: a educação é uma demanda social frequente, porém jamais universalizada (Cara, 2019, p. 103).

A garantia de acesso necessariamente deve vir acompanhada de políticas de inclusão social, que permitam aos jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social conseguirem adentrar e permanecer no sistema educacional. Pode-se concluir que entre o direito expresso pela lei e a responsabilidade do Estado em cumprir tal diretiro, existe uma distância, pois “no tocante ao PNE, é preciso enfrentar o fato que a educação sequer é considerada na questão econômica brasileira” (Cara, 2019, p. 155).

Algumas considerações preliminares sobre a apresentação dos dados pertinentes ao monitoramento dos PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 podem ser feitas em relação às Metas voltadas à universalização do Ensino Médio. Compreender as discrepâncias históricas entre as recomendações legais que deveriam ser priorizadas na política educacional e a real condição da escolarização das juventudes brasileiras, não significa desprezar a legislação, ao contrário, reiteramos em Cara (2019):

A Carta Magna diz também que a única meta obrigatória em todas as edições do PNE - tanto o presente, como as futuras – é a meta de financiamento da educação. Isso acontece porque o inciso VI, acrescido pela EC 69/2009, exige o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do produto interno bruto. Esse é o fio lógico do PNE, esmiuçado e tornado obrigatório pela própria Constituição Federal. Contudo, quase sempre ele é ignorado. Inclusive por tomadores de decisão e por quem se dedica a monitorar o (des) cumprimento do plano (Cara, 2019, p. 113).

O referido autor ainda reforça que questões de ordem econômica, política e pedagógica levaram ao não cumprimento do Plano. É por isso que os dados evidenciados no monitoramento dos planos devem ser levados em conta na análise da política, do seu contexto de produção, e das ações do Poder Público no processo de disputa que lhe é inerente.

Desvelar o que está subjacente à socialização das metas de universalização do Ensino Médio, por exemplo, vai além do plano e do conjunto de legislação que o regulam. Nessa perspectiva, o direito à educação constitui, ao mesmo tempo, um dos elementos que provocam tensões para se efetuar a ampliação da escolaridade prevista em lei para os grupos socialmente

vulneráveis.

Tomadas em conjunto todas as análises, destacamos que o PNE não foi cumprido. No campo educacional foram implementadas uma série de políticas públicas que caminham/caminham na contramão do que o PNE recomenda são políticas discriminatórias, excludentes, de censura e de esvaziamento da escola como democrático, com autonomia e cheio de vida. Além disso, há que se destacar que:

Adicionalmente, como em tantas outras políticas públicas, as políticas de educação sofreram com agudos processos de mudança, desmonte e reconfiguração, bem como com cortes brutais de investimentos. Tudo isso fruto de uma política retrógrada de governos que se sucederam entre os anos 2016 a 2022. O país viveu, ainda, uma pandemia de covid-19 que dizimou a família de mais de 700 mil vítimas e em que milhões de estudantes e profissionais de educação foram colocados em uma experiência totalmente nova, desafiadora e, também, excludente (CONAE, 2024b, p. 12).

A partir das considerações sobre os Planos Nacionais de Educação, apontamos para um cenário futuro de dificuldades e muita luta pela educação no país. Lascoumes e Galés (2012), ao discutirem sobre a materialização das políticas públicas, chamam a atenção para a necessidade de “não se pode conceber políticas públicas efetivas sem o comprometimento governamental, forte articulação entre os atores envolvidos e uma estrutura jurídica capaz de viabilizar a correta implementação dos projetos com resultados satisfatórios” (Lascoumes; Galés, 2012, p. 21).

É relevante dizer que na trajetória de elaboração dos planos de educação no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco importante quando propôs a laicidade e a qualidade no ensino, assim como o emprego de métodos científicos para a condução do processo educacional. Porém, o processo histórico nos mostra que essa proposta de construção de plano foi ignorada pelo governo, que estruturou modelos condizentes com as intencionalidades do próprio Estado.

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 respaldou o PNE 2001-2010, que teve seu processo de elaboração iniciado em 1996, em meio ao movimento de aprovação da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. No entanto, sua aprovação ocorreu pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e configurou como importante contribuição para a educação o levantamento da realidade educacional brasileira, feito com diagnóstico, que foi fundamental para a elaboração das metas, e definiu a obrigatoriedade dos demais entes federados, ou seja, de Estados e Municípios, assim como o Distrito Federal de construção de seus próprios planos, a partir da esfera nacional.

O atual Plano Nacional de Educação encerraria sua vigência no dia 25 de junho de 2024, conforme estabeleceu a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Porém, é válido destacar a realidade política que atravessou o Brasil a partir de 2016, atrapalhou os debates e a possível apresentação de um Projeto de Lei que contemplasse os anseios da sociedade civil em relação a um novo PNE. Em vista disso, foi sancionada a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, que prorrogou o atual PNE até 31 de dezembro de 2025. Em sua composição, um conjunto de vinte metas e suas respectivas estratégias que visavam uma organicidade no âmbito da educação nacional. “Efetivamente, no Brasil, a cultura de elaboração de planos de educação continuou durante muito tempo a cargo de setores específicos do governo que, ao longo do tempo, não tiveram a sociedade como atuante e efetiva na sua elaboração” (Silva; Santos, 2022, p. 201).

É possível notar que a sociedade tem participado mais vezes nos encontros cujos temas sejam a elaboração dos planos de educação. As referidas autoras chamam a atenção “No entanto, cabe a reflexão sobre que tipo de participação a sociedade está desenvolvendo a partir dos grupos e organizações convocados pelos governos para fazer parte da elaboração dos Planos de Educação” (Silva; Santos, 2022, p. 201). O discurso de construção coletiva, cuja participação social se faz necessária, levou à convocação da sociedade, para participar da elaboração do PNE 2001-2010 e do PNE 2014-2024.

Autores como Garcia, Silva e Soares (2024) analisam o modelo participativo na formulação do Plano Nacional de Educação, “experiência brasileira na elaboração do planejamento educacional governamental, destacando as CONAEs como um exemplo de participação democrática na construção de um projeto educacional para o país” (Garcia; Silva; Soares, 2024, p. 4).

Partamos, então, para uma breve análise do papel da CONAE como possibilidade de participação da sociedade civil na elaboração das políticas educacionais, nesse caso, do PNE 2024-2034.

3.2 A CONAE e a construção do novo Plano Nacional de Educação: 2024-2034

As primeiras concepções de um plano nacional de educação no Brasil são da década de 1930, pela atuação dos educadores conhecidos como Pioneiros ou Renovadores, que defendiam os valores democráticos de universalização do acesso à escola e de igualdade de ensino para todos, como demonstramos no início deste capítulo. Por isso, o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) trouxe grande contribuição aos movimentos sociais que

lutam pelas reformas educacionais no Brasil.

A elaboração do Novo PNE, cuja vigência prevista era o decênio de 2024- 2034, com prorrogação por um ano, estendendo-se até 31 de dezembro de 2025, foi conduzida pelo Ministério da Educação (MEC), que realizou em janeiro de 2024, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁷³, e por meio da avaliação e construção de um PNE, como epicentro da política educacional, que produza grandes avanços no campo educacional” (CONAE, 2023, p. 14). A conferência foi precedida das mais variadas formas de mobilização e debate em Conferências Estaduais, Distrital, Municipais e/ou Intermunicipais.

A primeira etapa das conferências municipais e estaduais teve como base de discussão o Documento-Referência, que foi construído a partir dos principais achados que compõem o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. O referido Documento, intitulado “Plano Nacional de Educação (2024-2034) - política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”⁷⁴, foi utilizado para nortear as discussões nos estados, Distrito Federal e municípios, realizadas no período de outubro a dezembro de 2023, cujas alterações e propostas foram analisadas e votadas durante a Conferência Nacional, com encaminhamento posteriores aos órgãos responsáveis, visando à construção do Plano Nacional de Educação (2024-2034). Foram definidos um conjunto de quatro objetivos para a CONAE:

I -avaliar a execução do PNE vigente; II - subsidiar a elaboração do PNE, decênio 2024-2034; III - contribuir com a identificação dos problemas e das necessidades educacionais; e IV - produzir referências para orientar a formulação e a implementação dos planos de educação estaduais, distrital e municipais, articulados ao PNE, decênio 2024/ 2034, com vistas ao fortalecimento da cooperação federativa em educação e do regime de colaboração entre os sistemas (CONAE, 2024b, p. 14).

A CONAE- 2024 pode ser definida como mais um espaço de debate, participação e deliberação coletiva que envolve diferentes segmentos, setores e profissionais envolvidos na

⁷³ No caso da educação, as reivindicações por retomadas de ações, programas e institucionalidades se avolumaram. Entre outras necessidades prementes, reivindicou-se a recomposição democrática do FNE, órgão de Estado responsável pela convocação, planejamento e coordenação das conferências, com vistas à realização de uma nova CONAE, em caráter extraordinário, tendo por horizonte a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década, 2024/ 2034 (Brasil, 2023a, p.9).

⁷⁴ O presente Documento Referência considera, assim, tanto quanto possível, os acúmulos da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb 2008) e das Conferências Nacionais de Educação (Conae), dos anos de 2010, 2014, 2018 e 2022, assim como as Conferências Nacionais Populares de Educação (Conape), realizadas em 2018 e 2022, espaços relevantes de resistência e proposição. De igual modo, considera ao longo dos textos dos eixos, os acúmulos já produzidos pelo Grupo de Trabalho criado pelo Ministério da Educação para discutir as estratégias e diretrizes do novo Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2024/ 2034 (CONAE, 2023, p. 15).

construção de políticas de Estado. Nesse processo de planejamento do sistema educacional brasileiro, a Conferência contou com o apoio de diversos setores da sociedade civil organizada, evidenciando que a participação popular é crucial na luta por uma educação de qualidade, “Em contraposição às agendas neoliberais que visam reduzir o papel do Estado na educação e aos ataques aos direitos humanos, a Conferência destaca a educação como um bem público essencial, que beneficia toda a sociedade” (Pellanda; Rodrigues, 2024, p. 449).

Silva e Santos (2022) ressaltam que a participação da sociedade no processo educacional é necessária, contudo “Quando surge a ideia de planejamento educacional, é possível ver no decorrer da sua história que a participação não surge como condição primeira para a sua elaboração” (Silva e Santos, 2022 p. 202). Nesse sentido,

O presente Documento Referência considera, assim, tanto quanto possível, os acúmulos da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb 2008) e das Conferências Nacionais de Educação (Conae), dos anos de 2010, 2014, 2018 e 2022, assim como as Conferências Nacionais Populares de Educação (Conape), realizadas em 2018 e 2022, espaços relevantes de resistência e proposição. De igual modo, considera ao longo dos textos dos eixos, os acúmulos já produzidos pelo Grupo de Trabalho criado pelo Ministério da Educação para discutir as estratégias e diretrizes do novo Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2024/ 2034 (CONAE, 2024b, p. 15).

No que diz respeito aos investimentos, a CONAE foi organizada pelo governo nos aspectos administrativos e também financeiros, tendo um orçamento no valor de R\$ 10,2 milhões para a sua realização em todas as etapas, destinado a subsidiar estados e municípios para a organização das conferências locais, como também despesas relacionadas a passagens para palestrantes e para os participantes sugeridos pelas entidades representativas, envolvendo suporte para a alimentação, locação de espaço físico para a execução das conferências, e também pagamento de hospedagens, entre outros.

A preparação do evento nacional ocorreu durante todo o ano de 2023, a partir do Regimento Interno do Fórum Nacional de Educação⁷⁵, aprovado pelo Pleno do FNE em 26 de maio de 2023. A elaboração da proposta metodológica da Conferência ficou sob a responsabilidade da Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização – CEMS/FNE. A

⁷⁵ “FNE, importante destacar, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 2014, teve, neste contexto de retrocessos, sua autonomia desrespeitada pelo Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 e pela Portaria MEC nº 577, de 27 de abril de 2017. Face a essas normativas do MEC, sob a gestão Temer, que alteraram de maneira unilateral, a composição do FNE e o calendário da Conae 2018, diversas entidades que compunham o Fórum adotaram várias iniciativas e ações visando resguardar o FNE como espaço de interlocução entre sociedade civil e governo e, portanto, como órgão de Estado. No entanto, na desleal correlação de forças, tais iniciativas foram categoricamente desrespeitadas pelo Governo de turno. Assim, várias entidades foram excluídas e outras, preocupadas com a defesa e promoção do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade para todo cidadão e para toda cidadã, decidiram se manter fora do FNE “(CONAE, 2024b, p. 13).

CEMS teve a responsabilidade de Coordenar o processo de definição do temário e da sistematização do conteúdo da CONAE 2024, além de elaborar a minuta do Regimento interno, bem como a minuta do “Documento Referência”.

O Documento Referência teve um papel muito significativo na CONAE, pois serviu para nortear as discussões em todas as conferências municipais, intermunicipais e estaduais. Deste modo, amparado no tema central e objetivos da Conferência, o FNE deliberou a constituição do Documento Referência com sete eixos fundamentais, que contribuíram para orientar as discussões entre os profissionais da educação envolvidos na Conferência. Observemos o quadro 12 abaixo, que traz uma sistematização do conjunto de eixos e as respectivas proposições (proposição é toda matéria sujeita à deliberação).

Quadro 11 - Eixos e Proposições - Documento-Referência CONAE

EIXOS	TÍTULOS	PROPOSIÇÕES
I	O PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa.	Instituir o sistema nacional de educação, em lei complementar no prazo de um ano, para efetivar a cooperação federativa em educação e as diretrizes, metas e estratégias do plano nacional de educação.
II	A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios.	Universalização, até o 2º ano de vigência da lei, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, ampliando a oferta de educação infantil pública em creches, a fim de atender, com qualidade, 100% da demanda das crianças de até 3 anos e 11 meses no sistema/ rede de ensino, garantindo permanência e padrão de qualidade na educação infantil até o final da vigência deste PNE.
III	Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade - equidade e justiça social na garantia do direito à educação para todos e o combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência.	Garantia do direito à educação para todas as pessoas em todas os níveis, etapas e modalidades promovendo o acesso, a permanência, e a conclusão, com processo ensino-aprendizagem adequado, com vistas à superação das desigualdades e à valorização da diversidade, para a melhoria da qualidade social da educação básica e superior.

IV	Gestão democrática e educação de qualidade-regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão.	Aprovar em leis específicas a gestão democrática da educação pública, no âmbito dos estados, distrito federal e municípios, no prazo de 2 anos da vigência do PNE, visando a assegurar a participação social, em especial na eleição direta de dirigentes educacionais e na composição de espaços coletivos e órgãos de deliberação e tomada de decisão.
V	Valorização de profissionais da educação garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão e saúde.	Instituir uma política de valorização dos(as) profissionais/ trabalhadores(as) da educação básica e superior pública, assegurando formação, ingresso por concurso público, planos de carreira, com financiamento específico e estável, e em regime de colaboração entre a união, estados, distrito federal e municípios, no prazo de 3 anos de vigência deste PNE.
VI	Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência.	Consolidar a base da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação e ampliar o volume de recursos públicos aplicados exclusivamente em educação pública de maneira a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto - pib - do país no 4º ano de vigência do PNE, 9% no 8º ano e, no mínimo, o equivalente a 10% do pib ao final do decênio.
VII	Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia de uma vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza.	Estabelecer, até o primeiro ano deste PNE, política nacional de formação de profissionais da educação na área da educação ambiental e política nacional da educação em direitos humanos, em articulação, respectivamente, com a eds e com as diretrizes nacionais de educação em direitos humanos (edh), com previsão e garantia de financiamento público adequado e estável, envolvendo todos os entes federativos.

Fonte: Adaptado com base nos dados (Brasil, 2024b).

A Conferência Nacional da Educação, realizada no período de 28 e 30 de janeiro de 2024⁷⁶, em Brasília-DF, contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos,

⁷⁶ Considerados diversos ativos políticos (como os documentos das Conferências - 2008, 2010, 2014, 2018 e 2022, referências programáticas, contribuições do MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Tribunal de Contas da União (TCU) e de entidades nacionais do campo educacional, dentre outras, além de proposições legislativas em debate), a Conae 2024 indicou diretrizes, proposições, estratégias e ações concretas para as políticas de Estado, da educação básica e superior, pública e privada, orientadas para a inadiável instituição do SNE e regulamentação da cooperação federativa na educação (CONAE, 2024c, p.12).

entidades de classe, profissionais da Educação, sendo a edição que mais contou com a participação direta de estudantes. Como resultante da ampla discussão e das deliberações ocorridas na etapa nacional da CONAE, que contou com mais de 2.400 participantes, entre observadores, palestrantes, imprensa e equipe de coordenação e apoio, e tendo em vista as 7 plenárias de Eixo do Documento Base e da Plenária Final, foi consolidado o Documento Final da Conae 2024 (CONAE, 2024c, p. 12).

Os indicadores apontam a efetiva participação, em todo o país, das comunidades escolar e acadêmica, além dos diversos setores e segmentos que atuam diretamente na construção da educação pública e privada, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, configurando-se com seu alcance, um processo democrático, inclusivo e representativo de participação social.

Como resultado de toda essa mobilização nacional a partir do Documento Referência,⁷⁷ o Documento Final⁷⁸ da CONAE registra, por meio da Comissão Especial de Sistematização e Monitoramento, que foram encaminhadas para discussão e votação pelos delegados nas plenárias de eixo da etapa nacional o equivalente a 8.692 emendas aos 1.138 parágrafos que compunham o Documento Referência, as quais foram inseridas na Plataforma Conae 2024 pelos 26 estados e o Distrito Federal. Destas 8692 emendas, 6.319 foram emendas aditivas; 536 emendas supressivas; 1.715 emendas substitutivas e 122 emendas aglutinativas (CONAE, 2024). Nesse documento poderiam constar quatro tipos de emendas:

Aditivas - Emenda que propõe acréscimo de disposições ao texto da proposição inicial; II - Supressivas - Emenda que propõe retirada de parte da proposição inicial; III - Substitutivas - Emenda que propõe alterações pontuais de mérito ao texto de uma proposição, mantendo, entretanto, suas linhas gerais; e IV - Aglutinativa - Emenda que visa a fundir novos parágrafos ao texto de proposição inicial (CONAE, 2023, p. 16).

Para a elaboração do Documento Base da CONAE 2024, foram consideradas apenas as emendas do “Documento Referência” votadas e aprovadas nas Conferências Estaduais e Distrital de Educação. Nessa fase, o documento registra que em caso de posicionamento

⁷⁷ “O Documento Referência da CONAE 2024 foi foco de ampla discussão e contou com contribuições e com as mais variadas formas de mobilização e debate em conferências livres, municipais, intermunicipais, distrital e estaduais. Estas contribuições, consolidadas em emendas, aprovadas nas Conferências Estaduais e Distrital de Educação resultaram, após sistematização, na consolidação do Documento Base, que foi objeto de deliberação na etapa nacional[...]” (CONAE, 2024c, p.12).

⁷⁸ “O Documento Final consolida as emendas formuladas por todas as 27 unidades da federação, incluindo o DF, que foram sistematizadas pela relatoria e avaliadas pela Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização (CEMS), pelo FNE e pelas plenárias de Eixo e Plenária Final da Conae” (CONAE, 2024c, p.12).

divergente quanto ao mérito de qualquer emenda destacada do Documento-Base⁷⁹, a coordenação dos trabalhos deve garantir uma defesa favorável e uma contrária, antes do processo de votação, sendo que as emendas encaminhadas à plenária final, “as emendas encaminhadas à plenária final, com mais de 50% de votos dos presentes nas plenárias de eixo, serão incorporadas ao Documento Base; não obtiverem 30% de votos dos presentes, serão consideradas rejeitadas (Brasil, 2023, p. 19).

Dessa forma, o regimento seu art. 36 aponta a “participação ampla da sociedade civil, contando com representantes vinculados aos vários segmentos educacionais e setores sociais, incluindo entidades que atuam na educação e órgãos do Poder Público, conforme quadros anexos a este Regimento” (CONAE, 2023).

O art. 40 do regimento geral garante a participação no mínimo, de: I - 50% de delegados/as eleitos para representar a Educação Básica; II - 30% que representarão a Educação Superior; III - 20% que representarão a Educação Profissional e Tecnológica (CONAE, 2023, p. 21).

O Documento Final da CONAE foi entregue pelo FNE ao Ministério da Educação – MEC em fevereiro de 2024. Tal documento deve subsidiar a elaboração do projeto de lei a ser encaminhando ao Congresso Nacional para debate e posteriormente, aprovação.

Espera-se que, ao problematizar temáticas de suma importância, a CONAE 2024 traga contribuições para uma maior efetividade das políticas para a educação brasileira, considerando que tais temáticas são complexas e marcadas por processos de disputa. Nesse sentido, defende-se a concepção que trata a educação como bem público, evidenciando o papel do Estado na garantia de educação pública e gratuita de qualidade para todos, e dessa forma colaborando para a melhora do cenário educacional.

É nesse contexto que abordamos o conteúdo das propostas integrantes do Documento Final da CONAE 2024, no que se refere ao acesso, permanência e “sucesso” no percurso educacional das juventudes brasileiras, focando especialmente nas populações que precisam atravessar o rio diariamente para chegar à escola que fica na cidade, pois esse caminho revela grandes desafios para o projeto de educação popular e democrática. Assim, é preciso considerar o compromisso que o conjunto do Documento revela, pelo repúdio ao modo como a educação tem sido atacada; a insuficiência no papel do Estado e o espaço dado à iniciativa

⁷⁹ “O Documento Base será estruturado em três Blocos: a) Bloco I – onde irão constar as emendas aprovadas em cinco ou mais estados, cuja aprovação será recomendada; b) Bloco II – onde irão constar as emendas aprovadas em cinco ou mais estados, cuja incorporação não será recomendada; c) Bloco III - onde irão constar as emendas passíveis de destaque aprovadas em menos de cinco estados” (CONAE, 2023, p. 17).

privada nas reformas educacionais. Vejamos no Quadro 13 a educação como direito de todos e as proposições que destacamos voltadas para essa garantia:

Quadro 12 - Proposições sobre o direito à educação: o acesso, a permanência e o “sucesso” escolar, no Documento Final da CONAE 2024

EIXO	ITENS/PROPOSIÇÃO/ESTRATÉGIAS
I	Item 2, 26b, 30, 35, 37, 46, 52, 71b, 103, 126a,127b,128c,129d, 141p Proposição 1, estratégia 182, item 12; estratégia 190, item 1.10 Proposição 3, estratégia 210, item 3.6
II	Item 235 I, 249, 265, 306,307,310,311, 317,348,349, 350 Proposição 3, estratégia 518, item 3.1; estratégia 519, item 3.2; estratégia 520 item 3.3; estratégia 521, item 3.4; estratégia 522, item 3.5; estratégia 523, item 3.6; estratégia 524, item 3.7; estratégia 525, item 3.8; estratégia 528, item 4.1
III	Item 680, 701, 704 Proposição 1, estratégia 715, item 1.7; estratégia 723, item 1.15; Proposição 2, estratégia 749, item 2.3; estratégia 798, item 2.52
IV	Item, 810, 852, 853a, 854b,855c, 881
V	Item 951,960
VI	Item 1068, 1082 i, 1084, 1085,1089 Proposição 1, estratégia 1106, item 1.13; estratégia 1113, item 1.20; estratégia 1154, item 1.61
VII	Item 1167, 1169, 1172, 1175, 1177, 1179 Estratégia 1184, item 1.1; estratégia 1190, item 1.7; estratégia 1197, item 1.14

Fonte: Adaptado a partir da CONAE (2024b).

Para além de tratar a CONAE 2024 como espaço de debate e participação social, é importante compreendermos a sua importância como espaço de participação social. As reflexões de Lascoumes e Galès (2012) chamam a atenção sobre a arena pública “é nesse espaço que se manifesta a importância dos atores contestadores, que apontam as questões negligenciadas, as decisões contraditórias, os interesses não contemplados, as estratégias imprecisas” (Lascoumes; Galès, 2012, p. 25). Ao abordar a análise das políticas públicas e a garantia da educação como direito universal, destacamos a importância do Documento Final

da Conae 2024 para afirmar a o acesso e a permanência na escolarização das juventudes amazônicas. No Eixo II, Proposição 3, estratégia 520, item 3.3, é destacada a necessidade de:

Estabelecimento e implementação do padrão de qualidade social da educação básica, de acordo com prazos estabelecidos nas estratégias do Eixo VI, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) no ensino médio, no campo, para os povos das águas e das florestas, dos ribeirinhos, dos quilombolas e dos indígenas e nas zonas urbanas, assim como o CAQiAmazônico, mecanismos para sua efetivação, como referência analítica e política na melhoria do processo educativo, e para a política nacional de avaliação, e para a revogação das Portarias MEC 233/2018, 649/2019 e 338/2021, do Decreto 10.660/2021, e do Parecer CNE/CEB 3/2019, assim como desconsideração do estudo “Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas”, que atentam contra o CAQi/CAQ, em uma tentativa de esvaziar seu conceito e sua proposta de qualidade e financiamento; sendo necessária a retomada da construção dos mecanismos e sua implementação como previsto na Lei nº 13.005, de 2014, e aprovado na EC nº 108, de 2020 (CONAE, 2024c, p. 101).

A defesa desses direitos envolve a luta pelo acesso, permanência e sucesso escolar dos jovens, sendo crucial o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tratem a garantia de direitos sociais como bem comum, “o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade, o que implica combater as assimetrias regionais e sociais” (Dourado, 2014, p. 7).

O item 680 (eixo III) reverbera o item 265 (eixo II), e a Proposição 2, reforçando a preocupação com a massificação desqualificada da educação, particularmente por meio da transferência de verbas públicas:

No Ensino Médio, essa etapa tão controvertida e problemática da educação básica, os índices de acesso, permanência e conclusão são piores para a população em geral e, mais ainda, para os grupos historicamente excluídos. A reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trouxe problemas incontornáveis a respeito dos impactos de ampliação das desigualdades verificados com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas da rede pública. Os estudos mostram que se intensificou, pelas oportunidades de desenhos curriculares desenvolvidos, o fosso de desigualdades existente entre os(as) estudantes de redes privadas de ensino e os(as) jovens pertencentes à população pobre do país, cuja única possibilidade de acesso à educação é pela escola pública das redes municipal, estadual e, em menor escala, federal (CONAE, 2024c, p. 119).

O Estado torna-se omissor quando não assume suas responsabilidades e deixa de ofertar uma educação de qualidade, nos diversos níveis e modalidades de ensino, sem considerar as especificidades geográficas, e com essa omissão, fortalece/legitima/reproduz as desigualdades sociais. Assim, o item 680 reverbera a necessidade de que as políticas públicas

para o ensino médio foquem na garantia do direito à educação para todos os jovens brasileiros.

Assim, é digno de destaque o alerta que o Documento faz no que diz respeito à não subordinação aos interesses privados, e chama a atenção para a necessidade de contrapor a desqualificação da educação

Dessa forma, é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que precisam de revogação; a terceirização da gestão de instituições educacionais por meio de organizações sociais; a flexibilização dos marcos regulatórios e de avaliação da educação a distância; o controle pedagógico por meio das tecnologias e das plataformas virtuais. Em suma, é preciso contraposição a todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado na educação à iniciativa privada (em todos os níveis, etapas e modalidades), e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais (CONAE, 2024c, p. 66).

O Documento Final da CONAE 2024 se caracteriza pela articulação necessária entre aspectos de ordem material (infraestrutura das instituições educacionais), condições de trabalho, defesa da educação pública e gratuita, elementos de articulação entre os entes federados e uma concepção de educação emancipatória, como pode ser constatado no Eixo VI, estratégia 1155, item 1.62 “Estabelecer articulação entre as metas do PNE, dos planos estaduais de educação, do plano distrital de educação e dos planos municipais de educação e demais instrumentos orçamentários da União, estados, DF e municípios” (CONAE, 2024c, p. 191).

Pela análise deste Documento é possível dizer sobre a resposta do campo do direito à educação, em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos, e em contraposição às agendas neoliberais que reduziram o papel do Estado, além dos constantes ataques aos direitos humanos e à democracia, posicionando-se contrariamente às agendas de militarização das escolas, educação domiciliar, entre outros. Ademais, tal documento aprofunda e evidencia que a educação é um direito público subjetivo, que cria condições para que os indivíduos/as sejam de fato, sujeitos de direitos, e aponta direcionamentos para o desenvolvimento socioambiental sustentável, bem como a justiça social.

Nesse contexto, os próximos passos tem a ver com o Projeto de Lei nº 2.614 de 2024, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, que já foi enviado ao Congresso Nacional, ocorreu na semana em que findou o prazo de vigência do atual PNE,

para que possamos analisar sua propositura no âmbito das metas, objetivos, estratégias e, com isso, possíveis continuidades/descontinuidades, avanços, retrocessos e limites, tendo como primazia a garantia do direito à educação com qualidade social a todas as pessoas, uma vez que a análise dos dados dos últimos dois Planos Nacionais de Educação, comprovam que o seu cumprimento, em especial à garantia da educação de qualidade no âmbito do Ensino Médio, especialmente quando está ligadas demandas de financiamento da Educação Básica, vão ficando relegadas ao próximo PNE.

O projeto de Lei nº 2614/2024, protocolado pelo governo Lula da Silva no Congresso Nacional, trouxe algumas inovações importantes em relação a esta etapa de ensino, em seu artigo 4º, quando delineia os objetivos gerais da educação nacional, orientando a formulação e a implementação das políticas educacionais pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios no decênio 2024-2034, atendendo ao dispositivo do artigo 214 da Constituição, a partir de Diretrizes, Metas, Estratégias e Objetivos, de onde destacamos, dois objetivos : VII - a universalização do atendimento escolar à população de quatro a dezessete anos, e a oferta de oportunidades educacionais aos que não tiveram acesso na idade própria; VIII - a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, consideradas as dimensões do acesso, da permanência, dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, dentre essas inovações, é possível evidenciar a atenção com a qualidade do atendimento nesta etapa escolar, quando esclarece sobre a necessidade da definição de padrões mínimos de qualidade, a partir da divisão de responsabilidades entre todos os entes federados com a Educação Básica. Outra questão que merece destaque é o financiamento da Educação Básica, que ganhou mais espaço, e por isso a necessidade de regulação do CAQ como elemento fundamental para a oferta de uma educação que seja de qualidade em todo território nacional, o que significa que as diferenças regionais precisam ser contempladas no financiamento que vai programar os próximos dez anos.

3.3 Plano de Educação do Amazonas: PEE 2014-2024

A relação com o que está escrito, pensado e estruturado é decisiva para a construção de expectativas do que pode ser materializado no campo da política pública educacional, desse modo, cabe destacar aqui o trecho que marca a Introdução do texto Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM): “A biodiversidade é que faz do Amazonas um lugar especial. O seu povo impregnado de multiculturalismo faz desse chão a maior celebração

ecológica da vida que a Terra conhece” (Amazonas, 2015, p. 16).

O referido trecho revela, entre outros aspectos, a riqueza, a diversidade e as peculiaridades de uma parte da Amazônia, e a partir desse reconhecimento expresso no documento estadual é preciso analisar os discursos de qualidade educacional que se fundamentam em políticas que são pensadas sem considerar necessariamente as especificidades da região, e por isso, insuficientes do ponto de vista do direito à educação, uma vez que intentam, via de regra, a sua materialidade na perspectiva da área urbana. A concepção de educação do estado quando pensada alusivamente a sua biodiversidade e multiculturalismo, como destaca o PNE, precisa repensar o campo conflituoso e as tensões em que está inserida, e o sentido histórico e político de construção desses termos reclama pelo reconhecimento da diferença nas políticas educacionais que devem garantir a sua qualidade social para todos os jovens amazonenses, sejam da área urbana, sejam das comunidades rurais, considerando suas necessidades reais, para além da seletividade geográfica e de população. Sendo mais específicos e tomando as políticas públicas à sua análise, Sposito e Carrano (2003) asseveram:

Verifica-se que são iniciativas nascidas sobretudo em capitais de estados ou em cidades pequenas e médias, indicando a existência de considerável diversidade de desafios diante das condições populacionais, do desenvolvimento urbano e de formas de gestão coletiva dos espaços e equipamentos públicos. Em contrapartida, torna-se evidente a lacuna diante dos jovens que vivem no campo, se considerarmos a amplitude dos problemas agrários que o Brasil vive e a existência de movimentos e organizações sociais bastante atuantes no campo. Assim, o tema das políticas públicas de juventude no Brasil está sendo delineado ainda sob uma perspectiva estritamente urbana (Sposito; Carrano, 2003, p. 19).

No âmbito das orientações políticas é crucial para a nossa análise refletir acerca de quais influências nortearam o planejamento e a elaboração do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE) para a vigência do período de 2015 e 2024. Essa questão justifica-se pela necessidade de compreensão dos determinantes políticos, bem como das diretrizes encaminhadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que balizam o planejamento estadual, apontando articulações com outras políticas públicas, com vistas ao alcance de seus objetivos e metas.

Diante disso, refletir acerca dos princípios e das intencionalidades com que as políticas públicas se configuram no Estado é fundamental para que entendamos os seus processos de materialização. Para tanto, é importante a compreensão de seus significados, sentidos e a lógica em que são pensadas. Contudo, não se pode perder de vista que as políticas públicas causam transformações no funcionamento do Estado, conforme a concepção de

governo que estiver no poder em determinado momento histórico.

Como dito nas seções anteriores, a partir do que foi definido pela Constituição da República de 1988, em seu art. 214, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionado por meio da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina, em seu Art.8º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus respectivos planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação da Lei (Brasil, 2014). Acerca do papel dos Planos estaduais, Souza e Menezes (2017) esclarecem que:

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (Souza; Menezes, 2017, p. 3).

Nesse sentido, os artigos da Constituição se desenvolvem pautados na garantia do direito à educação, e em regime de colaboração com os sistemas de ensino, por meio dos entes federados. Nessa lógica, o estado do Amazonas está inserido na Lei do PNE. Entretanto, os ajustes para elaboração do PEE/AM iniciaram seu processo no primeiro semestre de 2013, marcado pelo processo de diagnósticos, formulação e estudos necessários, com encaminhamentos para a construção deste Plano.

O Brasil é um país regido pelo sistema federativo, onde a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são entes com autonomia, a partir de regulamentações constitucionais direcionadas à garantia dos direitos a cada cidadão. No que diz respeito à oferta educacional obrigatória, as competências têm pontos em comum, de forma que a lei exige que os entes federados constituam um trabalho em regime de cooperação, e caminhem alinhados por meio das metas do PEE com as metas do PNE.

No Amazonas, o Fórum Estadual de Educação, formado por entidades representativas do campo educacional e da sociedade, como órgãos do estado, universidades e instituições de ensino, por meio da Portaria GS nº 541, de 26 de junho de 2014, definiu a comissão de Análise das Metas e elaboração do Plano Estadual de Educação. Os integrantes da comissão eram: secretário de educação e representante das secretarias adjuntas da capital e do interior; departamentos de gestão escolar, políticas e programas, logística, finanças, planejamento, pessoal e infraestrutura; gerências de estatística e formação de professores, cujas

responsabilidades priorizavam as seguintes questões: (i) análise dos dados sobre relativos à oferta e a demanda educacional no território estadual ; (ii) formulação de metas, estratégias e indicadores, a partir dos dados levantados ; (iii) avaliação dos recursos necessários para o cumprimento de cada meta; (iv) análise da coerência do conjunto de metas e seu alinhamento com as metas nacionais.

No cenário amazonense, as Conferências foram realizadas no âmbito dos municípios, no período de maio a junho de 2013; e no âmbito estadual, a Conferência Estadual de Educação (CONEE), nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 2013. Para a Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em novembro de 2014, “o Amazonas foi representado por 74 (setenta e quatro) delegados. Cumprida essa etapa, o passo seguinte foi a elaboração dos Planos Estaduais⁸⁰ e Municipais ⁸¹de Educação sob a responsabilidade dos Fóruns” (Amazonas, 2015, p. 12).

Em síntese, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) foi constituído com 22 metas, desmembradas em 323 estratégias, cuja aprovação se deu pela Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM) no dia 25 de junho de 2015, pela Lei nº. 4.183/15, sancionada no dia 26 de junho de 2015 pelo Governo do estado.

As questões relatadas sobre o processo de construção do PEE nos remetem ao debate acerca das posições simbólicas que os agentes ocupam na estrutura do estado. O Estado, em Bourdieu, “é o principal produtor de instrumentos de construção da realidade social” (2014, p. 312). Neste cenário, convém ressaltar o importante papel dos planos de educação estaduais elaborados e aprovados, e destacamos que as concepções de educação na perspectiva emancipatória devem atravessar o PEE, sobretudo ao considerar no seu planejamento a integração para todo o sistema estadual, não limitando o seu olhar apenas às propostas voltadas às demandas urbanas, porém, na mesma proporção de atendimento, pensar as diversidades regionais, dada as dimensões geográfica, cultural, econômica e educacional do território amazonense.

Pensar a educação por meio de políticas públicas padronizadas para todo o estado pode torná-las ineficazes e até excludentes, já que não leva em consideração as particularidades locais e regionais, correndo o risco de ser instrumento que silencia as

⁸⁰ No âmbito do estado, o Fórum Estadual de Educação (FEE/AM), representado por todas as entidades que constituem seu colegiado, em parceria com o governo do Estado do Amazonas e da Secretaria de Educação (SEDUC/AM), promoveu o Dia “D” nas escolas estaduais e a consulta pública no Centro de Convenções Studio 5 (Amazonas, 2015).

⁸¹ Nos municípios amazonenses, várias foram as conferências e consultas públicas realizadas. Além da participação da sociedade, contou com a contribuição e participação das prefeituras por intermédio de suas secretarias municipais de educação e dos Fóruns Municipais (Amazonas, 2015).

singularidades e as necessidades verdadeiras na garantia do direito à educação, visto que os municípios e as comunidades se situam em contextos diversos e, por isso, apresentam demandas também distintas. Nessa perspectiva, o PEE precisa ser instrumento que favoreça o atendimento das reais condições locais, bem como das identidades regionais, a partir de seus objetivos, metas e estratégias. Souza (2023), ao abordar em sua dissertação sobre o currículo escolar, chama a atenção para o fato de que:

[...] o ensino da história regional e local – que nos anos finais da rede de educação municipal de Manaus entre os anos de 1991 a 2009 - deu-se por meio da disciplina de FHA, quando trabalhados na perspectiva da história social e da história cultural em oposição a uma historiografia puramente eurocêntrica que possibilitava dar voz e vez aos indivíduos “marginalizados”, aos “excluídos”, aos “de baixo”, muitas vezes ocupantes de regiões e localidades igualmente “marginalizadas”, “excluídas” e vistas por uma ótica dominante. Sendo assim, o ensino desses conteúdos oportunizava aos discentes identificarem-se enquanto sujeitos históricos pertencentes a uma realidade histórica, social e cultural de onde provém sua(s) identidade (s) (Souza, 2023, p. 182).

Um outro exemplo ainda no âmbito curricular, pode ser analisado em Oliveira e Franco (2023), quando defendem a Educação Integral, para os estudantes amazonenses

Inferimos que o referido projeto efetivou-se como uma política focalizada por atender, prioritariamente, aos estudantes em vulnerabilidade social; é excludente por não permitir o acesso a todos que a ela têm direito, mas apenas aos “melhores alunos”, quantitativamente identificados no histórico escolar. É, ainda, unilateral e verticalizada porque foi elaborada somente pela equipe da Seduc, sem contar com a participação de outros agentes da educação, como os gestores escolares, professores e comunidade (Oliveira; Franco, 2023, p.173).

Nesse sentido, não é surpresa a presença de interesses privados nos planos educacionais, e para exemplificar esta face das políticas, analisamos a partir de Torres (2020), ao expor que:

À medida que as políticas nacionais e internacionais adentraram o contexto amazônico e exerceram influência na política educacional, [...] os demais modelos existentes começaram a ser redirecionados em função do critério de qualidade. Quando as escolas passaram a adotar esses critérios de qualidade, os impactos ocorreram diretamente no processo de democratização com a política de bonificação e meritocracia, trazendo uma aparente melhoria em termos qualitativos com elevação dos índices do IDEAM, IDEB e ENEM como resultado das avaliações em larga escala de nível nacional e local (Torres, 2020, p. 142).

Com as mudanças de rumos da política educacional propostas em âmbito federal, é crucial que o PEE/AM tenha apoio e compromisso político, para contemplar também em suas metas a dimensão educacional da região, e no âmbito específico do nosso objeto de

investigação, relacionando-a com as práticas socioculturais dos povos que vivem às margens dos rios e / ou florestas, bem como das várzeas interioranas da Amazônia, respeitando o pensamento social acerca das interpretações relacionadas às particularidades locais.

Em função de vários fatores, sobretudo geográficos, consideramos pertinente fazer uma exposição sobre os dados do estado antes da análise das metas, apresentar as principais características e estatísticas conforme informações disponíveis na plataforma do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023).

Quadro 13. Caracterização regional, territorial e populacional do Amazonas

CARACTERÍSTICAS	ESTADO DO AMAZONAS
Localização regional	Região Norte
Extensão territorial	1.559.256,365 km ²
Fronteiras	Nordeste: Roraima Leste: Pará Sudeste: Mato Grosso Sul: Rondônia Sudoeste: Acre Oeste: Peru Noroeste: Colômbia e Venezuela
Quantitativo de municípios	62
População estimada	4.281.209 habitantes
Densidade populacional	2, 53 hab. Km ²
Expectativa de vida	72, 3
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,7

Fonte: IBGE (2023).

Como apresentado no Quadro 14, o estado do Amazonas está localizado na região Norte do Brasil, sendo o maior estado do país em extensão territorial. Mas, apesar de toda essa abrangência, são inúmeros os desafios relacionados a efetividade de políticas públicas que sejam executadas visando a redução das desigualdades regionais, dentre as quais podemos citar: Possivelmente, a média de vida dos habitantes do estado deve estar relacionada a questões culturais e, sobretudo de infraestrutura da gestão pública, que precisa dar suporte a cada localidade, visto que a população vive em contextos diferentes, que podem influenciar não somente no tempo e qualidade de vida desse habitantes, mas também em outras dimensões, dentre as quais, a educacional. De acordo com as informações presentes no site do IBGE (Quadro 15), apresentamos alguns números relacionados à educação no estado.

Quadro 14 - Características educacionais do Amazonas (2023)

CARACTERÍSTICAS	ESTADO DO AMAZONAS
IDEB - Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede Pública)	5,6
IDEB - Anos finais do Ensino Fundamental (Rede Pública)	4,7
IDEB – Ensino Médio (Rede Pública)	3.8
Matrículas no Ensino Fundamental	692.623 matrículas
Matrículas no Ensino Médio	189.771 matrículas
Docentes no Ensino Fundamental	34.054 docentes
Docentes no Ensino Médio	10.841 docentes
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental	4.738 escolas
Número de estabelecimentos de Ensino Médio	501 escolas

Fonte: adaptado do IBGE (2023).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi implementado a partir de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a intenção de avaliar e medir a qualidade da aprendizagem nacionalmente, e a partir dos resultados definir metas em prol do desenvolvimento da educação no país. Nesse entendimento uma nota alta nota significa muito aprendizado. De modo geral, no Brasil, o índice do IDEB das escolas públicas é de 6,0, 5,0 e 4,3 para os Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio, respectivamente. Portanto, nota-se que nos três níveis de ensino da Educação Básica, o estado do Amazonas está abaixo da média nacional, ainda que tenha alcançado a média prevista para o estado. É fato, porém, que os indicadores que compõem o Ideb, ainda que sejam importantes para o planejamento da educação, não esclarecem a qualidade educacional em toda a sua complexidade. Seu objetivo fica limitado a produzir dados para a gestão do sistema educacional brasileiro, considerando o perfil da escola e do corpo docente e discente; do fluxo escolar (compreendendo aprovação, evasão e reprovação), em todas as redes públicas do país.

No cenário brasileiro, marcado pela edição de planos educacionais, cujas metas são pouco cumpridas, logo os planos são executados de forma insuficiente, é necessário reforçar que todos os entes federados têm compromisso com o processo de cumprimento das metas e suas respectivas estratégias. Assim, não é possível a elaboração de planos estaduais e municipais desalinhados do PNE. Em consonância com esses princípios, o planejamento e as políticas educacionais brasileiras devem orientar-se pelas diretrizes aprovadas no Plano vigente. O documento do PEE/AM apresenta as seguintes diretrizes, definidas pela Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015:

Art. 2º São Diretrizes do PEE:

I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - Melhoria da qualidade do ensino; V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - Promoção ao princípio da gestão democrática da educação pública; VII - Promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Estado; VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - Valorização dos profissionais de educação; X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Amazonas, 2015, art. 2º).

As metas do PEE/AM 2014-2024 têm como foco melhorar a qualidade da educação amazonense. Dentre estas metas e estratégias se destaca a que é objeto de nosso estudo: a Meta 3, ou seja, a que envolve a universalização do Ensino Médio. Propomos observar a consonância do PNE e PEE/AM com as metas referidas, haja vista que o estado do Amazonas se dispôs a adotar as orientações da Lei Federal. Na Meta 3, no PEE-AM, lê-se: “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 PEE/AM, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70%.” (Amazonas, 2015, p. 39). Na análise do PEE-AM, é possível notar a construção das estratégias, com alcance previsto para o último ano de vigência do Plano, ou seja, 2024. Aqui elas serão apresentadas por grupo, para uma análise a partir de temas próximos, vejamos:

3.1 Participar das discussões nacionais sobre o programa nacional de renovação do Ensino Médio, por meio de fórum permanente, a fim de inovar com a implantação de ações que promovam abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, esporte, educação para o trânsito e educação sexual;

3.2 Participar, em regime de colaboração com a União e a sociedade, mediante consulta pública, da elaboração da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) estudantes de Ensino Médio, com vistas a garantir a formação básica comum;

3.3 Participar do pacto entre os entes federados para a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Amazonas, 2015, p. 35-36).

Conforme apresentado no capítulo dois, no qual discutimos sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio, no período do governo Temer, buscamos mostrar que esse processo de imposição desviou-se das metas do Plano Nacional de Educação, mediante isso, tais estratégias poderiam ter contribuído de modo mais

efetivo, para o fortalecimento do Ensino Médio no Amazonas, especialmente no que se refere ao acesso à educação de qualidade, as estratégias 3.2 e 3.3, quando abordam sobre direitos de aprendizagem na formação básica, apontam para a BNCC, da qual podemos depreender que “Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia” (Silva, 2018, p. 11).

Mais adiante, nota-se ações previstas com foco na frequência, na correção de fluxo, nos recursos que amparam o processo de ensino e aprendizagem, na formação continuada dos professores, priorizando a parte acadêmica dos estudantes matriculados, conforme consta no PEE-AM:

3.4 Realizar, em articulação com os órgãos competentes e junto às famílias, busca ativa da população de 15 a 17 anos que se encontra fora da escola, a partir da vigência deste PEE/AM;

3.5 Garantir, com o apoio do governo federal, a aquisição e manutenção de equipamentos, laboratórios, livros didáticos, paradidáticos ou apostilas que contemplem o Referencial Curricular, assim como a produção de material didático específico produzido no e para o Estado do Amazonas para a etapa do Ensino Médio, na vigência do PEE/AM;

3.6 Garantir a formação continuada de professores (as) que atuam no Ensino Médio, inclusive por meio de realização de oficinas por áreas afins, a partir do primeiro ano de vigência do PEE/AM;

3.7 Realizar acompanhamento individualizado do(a) estudante com rendimento escolar defasado, visando à correção de fluxo do Ensino Fundamental, por meio da adoção de práticas como reforço escolar no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicionar esse aluno em sua série/ano, compatível com sua idade, até o final da vigência deste PEE/AM. Esse acompanhamento deverá contar ainda com uma revisão geral das disciplinas, independente do ano e da situação escolar em que o aluno se encontra (Amazonas, 2015, p. 36).

Admite-se, a partir das estratégias acima, uma preocupação direta com o desenvolvimento educacional dos estudantes, com sua assiduidade e também com seu desempenho. O material didático, como o uso de apostilas complementares, podem de fato reforçar os conteúdos trabalhados, porém, com a redução da carga horária semanal, as aulas com os componentes que os estudantes mais sentem dificuldade são poucas, e o tempo pedagógico não tem sido suficiente para o uso do material, que fica em desuso. Ganha destaque a estratégia 3.6, quando aponta a atenção para a formação continuada dos professores.

O item 314 da CONAE (2024b) sinaliza que o Ensino Médio deve garantir uma formação de qualidade que prepare os estudantes não apenas para a cidadania, mas também para o mundo do trabalho. Isso implica não apenas em acesso, mas também na garantia de

permanência e assistência estudantil, bem como monitoramento dos egressos. E destaca que os profissionais que atuam no ensino médio estejam devidamente qualificados, recebendo a formação adequada para o exercício de suas funções docentes. As orientações do PNE 2014 definem que o processo de valorização docente deve ocorrer em torno de três eixos, a saber: formação inicial e continuada; condições de trabalho e planos de carreira, que agrega também as remunerações. Para Dourado (2016, p. 43), “com especial destaque para as suas diretrizes, metas e estratégias, é possível afirmar que a valorização dos profissionais da educação ganhou espaço no PNE, sobretudo nas metas 15, 16, 17 e 18”.

A utilização dos resultados obtidos, em avaliações de nível nacional e estadual, para diagnosticar o aprendizado dos estudantes, é um ponto questionável, se considerarmos apenas o desempenho como fim nele mesmo, apesar da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, ser aceita para ingresso no Ensino Superior em várias instituições públicas e privadas do país, o desempenho nas áreas do conhecimento tem apresentado índices insatisfatórios para os próprios estudantes do Amazonas. Porém, as estratégias do PEE propõem:

3.8 Utilizar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como instrumento de avaliação sistêmica para subsidiar políticas públicas para a Educação Básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridas dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior, comparando esses resultados com a avaliação estadual;

3.9 Utilizar os resultados do Sistema de Avaliação e Desempenho da Educação do Estado do Amazonas (SADEAM) como instrumento de avaliação sistêmica para subsidiar e potencializar as políticas públicas com objetivos de melhorar os indicadores de rendimento das escolas públicas (Amazonas, 2015, p. 36).

É importante refletir aqui, a partir das estratégias acima, o que Lahire (2004, p.50), nos lembra “as notas da avaliação nacional são contruções sociais”. Ambas as estratégias tendem a valorizar os sistemas de avaliação e suas contribuições para o Ensino Médio, sobre as quais se destaca: o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes que estão em fase de conclusão da Educação Básica, entretanto, conforme o PEE-AM, é necessário ainda:

3.10 Redimensionar a oferta de Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas;

3.11 Implementar políticas de prevenção à evasão, abandono escolar, motivada por quaisquer preconceitos ou discriminações sociais, sexuais, religiosas, culturais e etnoraciais;

3.12 Implantar políticas públicas de correção de fluxo que atendam a Meta e diminuam consideravelmente a distorção;

3.13 Estabelecer parcerias com os municípios, a fim de que estes deem continuidade ao processo de municipalização do Ensino Fundamental, possibilitando, assim, a

ampliação da oferta de vagas para o Ensino Médio (Amazonas, 2015, p. 36-37).

Segundo o Relatório de Monitoramento e Avaliação das metas e estratégias do Plano de Educação do Amazonas (PEEAM) – período 2020/2021 –, em 2021, apenas 95,3% dos jovens de 15 a 17 anos estava na escola ou havia concluído a Educação Básica, não alcançando a meta de universalização prevista para 2016. Entretanto, ressalta-se que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio, cuja meta é de 70% para 2025, o Amazonas alcançou antes do prazo estabelecido com o percentual de 72,3% em 2021. É importante notar que a meta do Amazonas difere da estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que é de 85% até 2024 (Amazonas, 2021).

A respeito da estratégia 3.11, no artigo “Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio”, Silva, Pelissari e Steimbac (2016) investigam sobre os fatores que se relacionam com o abandono e a permanência dos jovens na escola, com ênfase no ensino médio regular e na educação profissional técnica de nível médio, os autores destacam:

[...] por um lado, tem-se percebido, tanto objetiva (com altas taxas de abandono no ensino médio) quanto subjetivamente, um fenômeno denominado “esvaziamento de significado do espaço escolar”; e, por outro, o forte apelo, com grande respaldo na subjetividade juvenil, à impor tância da escola para a vida profissional. Diversos olhares para esse fenômeno podem nos auxiliar a desvendar sua essência, tanto recorrendo à ênfase nos processos de construção identitária da juventude, já destacada anteriormente, quanto às questões de caráter mais estruturantes da sociedade (Silva; Pelissari; Steimbac, 2016, p. 142).

Os autores concluem que os estudantes buscam a escola por diversas razões, procuram uma formação de alta qualidade ou profissionalização em áreas que gozam de prestígio social ou garantem emprego, porém, ao frequentar a escola, as expectativas iniciais se desfazem e a relação entre a escola e o jovem se torna distante.

Ao analisar dados que abordam sobre as desigualdades educacionais no estado, o Relatório de Monitoramento e Avaliação das metas e estratégias do Plano de Educação do Amazonas (PEEAM) – período 2020/2021–, observamos que o documento destaca algumas reflexões bem preocupantes, são elas:

O acesso escolar de jovens de 18 a 29 anos, que não possuem a Educação Básica, ou pelo menos 12 anos de escolaridade, evidencia a desigualdade. A meta 8 que estabelece elevar a escolaridade média desta população, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo para as populações do campo e 10 anos para os 25% mais pobres, além de igualar a escolaridade média entre negros e não negros e indígenas até o último ano de vigência do PEE/AM, demonstra ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, evidenciando que em 2021, 30,4% da

população da referida faixa etária não tinha o Ensino Médio completo, possuindo apenas a escolaridade média de 11,5 anos. Entre os residentes no campo a escolaridade média era de 10,0 anos e dos 25% mais pobres de 9,4 anos. A razão percentual entre a escolaridade da população negra e não negra com idade de 18 a 29 anos representou 95,0% em 2021 no Estado do Amazonas (Amazonas, 2021, p. 8).

Diante do exposto, é imprescindível a implantação de políticas públicas que visem o fortalecimento não somente dos processos de ensino e de aprendizagem, como também a formação plena dos estudantes, porém, para que isso de fato se concretize é fundamental que as seguintes estratégias sejam executadas, uma vez que objetivam:

- 3.14 Assegurar de forma gradativa o número máximo de até 35 alunos por sala de aula no Ensino Médio, em cumprimento com a Lei 257 de 30 de abril de 2015, na vigência deste PEE/AM;
- 3.15 Implantar e implementar gradativamente o Ensino Médio Integrado e concomitante à Educação Profissional, observando as peculiaridades do Estado;
- 3.16 Efetuar a revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, considerando as peculiaridades inerentes à realidade do referido turno;
- 3.17 Ampliar a oferta de vagas das escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio;
- 3.18 Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania, valorizando o protagonismo juvenil (Amazonas, 2015, p. 37).

As últimas estratégias definidas no PEE-AM apontam para a redução do número de estudantes por turma, o que poderia colaborar diretamente para o melhor aprendizado deles, bem como para o bom desempenho do professor. Pela leitura do documento final da CONAE 2024, nota-se a estratégia 1.036. 3.3, que limita a seguinte distribuição: “0-2 anos até 8 crianças; 3-5 anos até 15 crianças; fundamental, anos iniciais até 25 estudantes; fundamental, anos finais até 30 estudantes; médio e superior até 35 estudantes; EJA até 20 estudantes. (CONAE, 2024c, p. 174).

Porém, com base no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do atual PNE, podemos identificar que, apesar do empenho na elaboração e no cumprimento das estratégias para alcançar a meta, não apenas o estado do Amazonas, como nos outros estados da região Norte ainda há uma quantidade expressiva de jovens entre 15 a 17 anos de idade que não frequentavam o Ensino Médio e não haviam concluído a Educação Básica, conforme é apresentado no Quadro 16.

Ao analisarmos o Quadro 16, notamos que em nível regional, o Amazonas, no decênio apresentado, apesar de ocupar o 2º lugar na região Norte, em relação ao número de estudantes que não frequentavam a escola e não haviam concluído o EM, o estado conseguiu uma redução de 2012 a 2023, equivalente a aproximadamente dez mil estudantes, que não

frequentavam a escola e não haviam concluído o Ensino Médio.

Quadro 15 - Quantitativo da população de 15 a 17 anos de idade que não frequentava a escola e não havia concluído a Educação básica, nos estados da região Norte 2012/2023

BRASIL	2012 (Total: 1.196.723)	2023 (Total: 555.318)
Acre	5.369	4.829
Amapá	3.231	5.525
Amazonas	28.508	18.425
Pará	54.982	47.717
Rondônia	16.253	5.310
Roraima	2.432	2.865
Tocantins	6.808	6.796

Fonte: Adaptado do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE (Brasil, 2024a).

Ainda sobre a estratégia 3.8 do atual PEE/AM, que propõe dois movimentos, sendo a utilização dos resultados do ENEM para subsidiar políticas públicas para a Educação Básica, como também a ser considerada como critério de acesso à educação superior, Apple (2015, p. 620), adverte sobre o uso de testes padronizados “Infelizmente, é muito comum dizer-se que o ‘sucesso’ das reformas escolares são os resultados de testes de desempenho padronizados. Isso simplesmente não é suficiente”. Nesse sentido, consideramos válido trazer algumas informações sobre o ENEM 2023 no Amazonas. A tabela 10 apresenta os seguintes dados:

Quadro 16 - Dados sobre o ENEM 2023 no estado do Amazonas

CLASSIFICAÇÃO DOS INSCRITOS POR: ⁸²	DADOS	
Sexo	Feminino - 54.585	Masculino - 38.292
Cor/raça	Parda - 64.221	Branca - 16.612
Idade	17 anos- 14.064	18 anos - 22. 257
Atendimento especializado	Prova ampliada – 128	Auxílio ledor - 159
Necessidade especial declarada	Baixa visão – 207	Déficit de atenção – 144
Atendimento específico	Gestantes – 36	Lactantes – 54
Situação de conclusão do EM	Egressos – 47.356	Concluintes - 37.428

Fonte: Adaptado do INEP (2023).

No Amazonas, 92.877 representam o total de inscritos no ENEM 2023, sendo 72. 422 isentos da taxa de isenção. Um quantitativo de 39.698 ausentes e 47. 819 realizaram as provas nos dois de exame. Os dados disponíveis do ENEM, embora sejam discutíveis, a partir da

⁸² Dentre os diversos quantitativos apresentados, optamos por sintetizar no quadro as duas situações que sempre apresentavam os maiores contingentes.

concepção de avaliação adotada pelos docentes e estudiosos preocupados com a qualidade da educação, “[...] reforçam os matizes da desqualificação da oferta e do descaso do setor público com o ensino médio, como já evidenciaram os dados anteriormente analisados” (Kuenzer, 2010, p. 861).

Presenciamos no Brasil algumas tentativas de organizar as políticas públicas de cunho participativo, cuja intenção visa a inclusão dos agentes sociais, que geralmente manifestam interesse no seu processo de formulação. Fica evidente que com a CONAE 2010 o envolvimento social ganhou espaço e marca a participação da sociedade na elaboração do Plano, porque tal movimento provocou desdobramentos nos estados e municípios, por meio de conferências articuladas nos diversos níveis e a criação de fóruns específicos para esta finalidade, a construção e o acompanhamento desses planos.

Pela análise de documentos, exercício proposto para este capítulo, foi possível perceber que na esfera participativa entre governo e sociedade, nos movimentos que definem a elaboração do planejamento educacional, a conciliação política apresenta-se por meio da estratégia que envolve a mediação/negociação tendo em vista as diferentes posições e concepções para a educação nacional e estadual e mais especificamente para o Ensino Médio, aqui subentendida como a capacidade de assumir as contradições, os conflitos de interesses e dos compromissos democráticos. Essa configuração na atuação do governo caracteriza a sua marca quando consegue trazer para junto de seus objetivos e perspectivas ideológicos, o apoio da parcela da sociedade civil representada por sujeitos sociais e grupos de interesse.

Portanto, é possível compreender o PEE/AM como uma política de Estado e não de governo, estruturado com vinculações a outras legislações, isso porque é um plano decenal, planejado para um período extenso, que vai muito além de um mandato governamental, fundamental para o sistema de ensino estadual com diretrizes, metas e estratégias em consonância com a política nacional. Contudo, é válido lembrar que, apesar de possibilitar uma série de políticas públicas estaduais, só será significativo a partir do momento que seja materializado.

Por fim, ratificamos que a análise deste capítulo se centrou nas questões dos Planos nacionais e estadual, bem como a discussão acerca da CONAE 2024, com foco na garantia do direito à educação aos jovens, que certamente será retomada no próximo capítulo, quando da objetivação das questões relacionadas à trajetória socieducacional das juventudes do interior do Amazonas, que por sua vez apontam proximidade com o que analisamos até o momento.

O Plano Estadual foi elaborado a partir de 22 (vinte e duas) metas estabelecidas em harmonia com o Plano Nacional de Educação, com a inclusão de 2 (duas) metas: Meta 21

(educação indígena) e meta 22 (conectividade). Em síntese, o PEE/AM estabeleceu metas e estratégias para a política educacional o estado pelo período de 10 anos; elas estão relacionadas à garantia do direito à educação básica com qualidade, com ênfase na garantia ao acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; além de propor a redução das desigualdades, a promoção da equidade; e a valorização dos profissionais da educação.

Portanto, no que diz respeito ao planejamento educacional, algumas questões merecem ser ponderadas, considerando o alcance do planejamento, que incide nas concepções pensadas para a qualidade do ensino escolar, em sua dimensão complexa para além do alcance de números. As pesquisas têm apontado inúmeros fatores ligados ou não à escola, que devem ser ponderados quando se analisa a qualidade educacional, podemos citar: as condições de trabalho e de gestão da escola; os processos de ensino aprendizagem e a organização do currículo, entre outras questões, são apontados ainda, os condicionantes advindos da política governamental, quando se trata da autonomia escolar; o avanço do acesso à escola e a busca pela superação dos índices relacionados à reprovação ao abandono escolar; o alinhamento e atendimento do financiamento público às demandas da escola, contemplando as dimensões pedagógica e administrativa; a formação de quadros administrativos e docentes (Dourado; Oliveira, 2009).

Analisar uma parte do processo histórico que envolve o planejamento educacional no Brasil é refletir especialmente sobre o movimento de luta pela participação popular, reivindicando interesses coletivos. Salerno (2007, p. 103) chama a atenção para essa questão ao dizer que “ao tratarmos de planejamento para uma sociedade que se requer democrático, mas que apresenta marcas históricas de dominação, só podemos partir do princípio de planejamento para a liberdade”. Nessa perspectiva, o planejamento educacional é um campo de disputas e conflitos, pois diferentes projetos e interesses estão em jogo, refletindo visões distintas sobre a organização da política educacional e seus objetivos. Essas divergências se manifestam nos planos de educação (Dourado, 2011).

A Constituição Federal de 1988 definiu a ampliação dos Sistemas de Ensino para os municípios, incubindo a LDB/1996, de estabelecer as diretrizes, bem como as competências de cada rede de ensino. Nesse sentido, é crucial compreender o planejamento como um ato político que pode ser usado estrategicamente para promover a luta social ou para legitimar interesses de grupos dominantes, desvelando seu caráter dual e complexo.

Conforme evidenciado neste capítulo, os Planos de Educação têm grande importância para o desenvolvimento educacional do país, uma vez que servem de direcionamento para as

políticas públicas, no caso da nossa pesquisa, para pensarmos o Ensino Médio nos próximos dez anos em nosso estado; além da necessidade de acompanhamento e monitoramento por parte da sociedade brasileira, de forma sistematizada, haja vista que isso se tornou possível pelo instrumento da transparência disponibilizado nos dias atuais pelo INEP. A partir disso, a população pode acompanhar a efetividade das metas e estratégias planejadas, nos Planos de Educação, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal. Esse movimento possibilita que a política educacional e seu planejamento, materializados nos Planos das diferentes esferas, possa manter uma interligação com as trajetórias dos jovens brasileiros, amazonenses e itacoatiarenses, uma vez que o contexto social e político objetivam as condições de possibilidade da oferta de Ensino Médio no interior do estado, com suporte para transporte público, merenda escolar, formação docente, valorização profissional, entre tantos outros elementos que fazem parte das necessidades da educação pública.

4 OS AGENTES DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA

Sou da floresta. Sou caboclo da Amazônia. Sou comedor de bodó, jaraqui e mapará. Tenho o dom da convivência em harmonia, o saber da poesia e da cultura popular. Trago a marca da mistura em minhas veias e os traços que me fazem universal. Trago a história refletida em meu semblante, a expressão da minha herança cultural. Sou caa-boc do Tupi, bicho do mato, sou das entranhas da floresta tropical. Eu sou das águas do maior rio do planeta, águas sagradas do Amazonas colossal. [...] Canto a canção da bem-aventurança, miscigenada, misturada de alegria. Canto pro mundo como canta uma criança, com a esperança do raiar de um novo dia. Eu sou caboclo, filho de nossa Senhora, sou cantador e canto em teu louvor. Filho de junho, da fauna, filho da flora, filho das águas, da ternura e do amor.
(O Caboco - Segredos do Coração -Boi Garantido- (2024) Compositores: Fred Goes / Alder Oliveira).

A toada⁸³ “O Caboco”, dos compositores Fred Goes e Alder Oliveira, apresentada no ano de 2024, por ocasião do Festival Folclórico de Parintins⁸⁴, pelo Boi-Bumbá Garantido, retrata um pouco da identidade, do modo de pensar, de agir e as crenças do homem amazônico, na sua interação com a natureza, e de forma especial, na relação vital que estabelece com os rios.

Na Amazônia, os rios são naturalmente as estradas, por onde passam todos os tipos e tamanhos de embarcações, e simbolizam o meio de transporte mais comum, cuja utilização pela população serve para a sua locomoção diária no percurso da comunidade para a cidade e vice-versa. É na travessia do Rio, que a vida acontece, no movimento de acesso para a realização das múltiplas atividades que envolvem a rotina ribeirinha, desde o trabalho, compra e venda de sua pequena produção de alimentos (frutas, verduras, plantas, queijo, leite, entre tantos outros) da pesca, do entretenimento, e para o foco desta pesquisa, a locomoção para a escola. Estes elementos compõem a população cabocla amazônica e contribui para a compreensão de seu modo de vida, seu conhecimento tradicional, imbricado com o seu ambiente e lugar de moradia. “Nesse sentido, é preciso [...] decifrar a fala do ribeirinho presente no mundo do trabalho, no mundo da organização social, na sua vida política, etc., construindo conceitualmente as relações que lhes dão sentido na lógica da vida social” (Fraxe; Witkoski; Pereira, 2011, p. 7).

⁸³ Uma espécie de cantiga, música que compõe o álbum composto por várias músicas dos Bois de Parintins, anualmente.

⁸⁴ O Festival Folclórico de Parintins é realizado anualmente e os Bois Garantido e Caprichoso foram reconhecidos como manifestação da cultura nacional pela Lei 14.960/24, sancionada pelo presidente da República. Junho é o mês do festival, e Parintins se transforma, dividindo-se nas cores azul e vermelho dos bois bumbás. O festival acontece em três dias e é palco de uma das maiores manifestações culturais da região norte do Brasil.

Diante da imensidão da área territorial amazônica, o desafio de acesso torna-se muito maior, desde o período colonial os relatos dão conta desses desafios, pois são inúmeras as localidades existentes, e em algumas, o acesso é possível por terra ou estradas, em outras por rios, lagos, igarapés. No caso da comunidade investigada, o acesso só é possível pela travessia do Rio Amazonas, cuja navegação é complexa por várias razões, como a quantidade de água e pela força da correnteza, sem contar a presença de grandes rochas e pedras nos leitos demandam um tipo de transporte adequado, com conhecimento dos trechos com características próprias do Rio, associados à habilidade de quem faz a condução, ou seja, dos transportadores.

Como não poderia ser diferente, em razão das singularidades do modo de vida amazônico, a pesquisa foi realizada no período de um dos ciclos das águas do Rio Amazonas – a seca, e a letra da música eleita para abrir o capítulo incide exatamente sobre essa articulação com os elementos amazônicos. Tendo em consideração o objetivo desta parte da tese, que consiste em compreender os processos de mobilização pessoal, as estratégias e os investimentos familiares para o acesso e a permanência na trajetória educacional das juventudes na Amazônia, estes constituem o grupo de sujeitos aos quais nos dedicamos a partir de agora.

O último capítulo da tese destina-se a apresentar a análise, a partir do *corpus* de estudo, advindo do Grupo Focal com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, com base nos roteiros para a realização dos quatro encontros, com os oito (8) jovens que concluíram a Educação Básica nessa escola, no ano letivo de 2024. É relevante dizer que, quando iniciamos o primeiro encontro do GF em 2023, os estudantes cursavam a segunda série do EM; ao finalizarmos os encontros previstos em 2024, eles estavam concluindo a terceira série. O ingresso dos agentes da pesquisa ao Ensino Médio foi marcado pela pandemia e pela implementação do NEM.

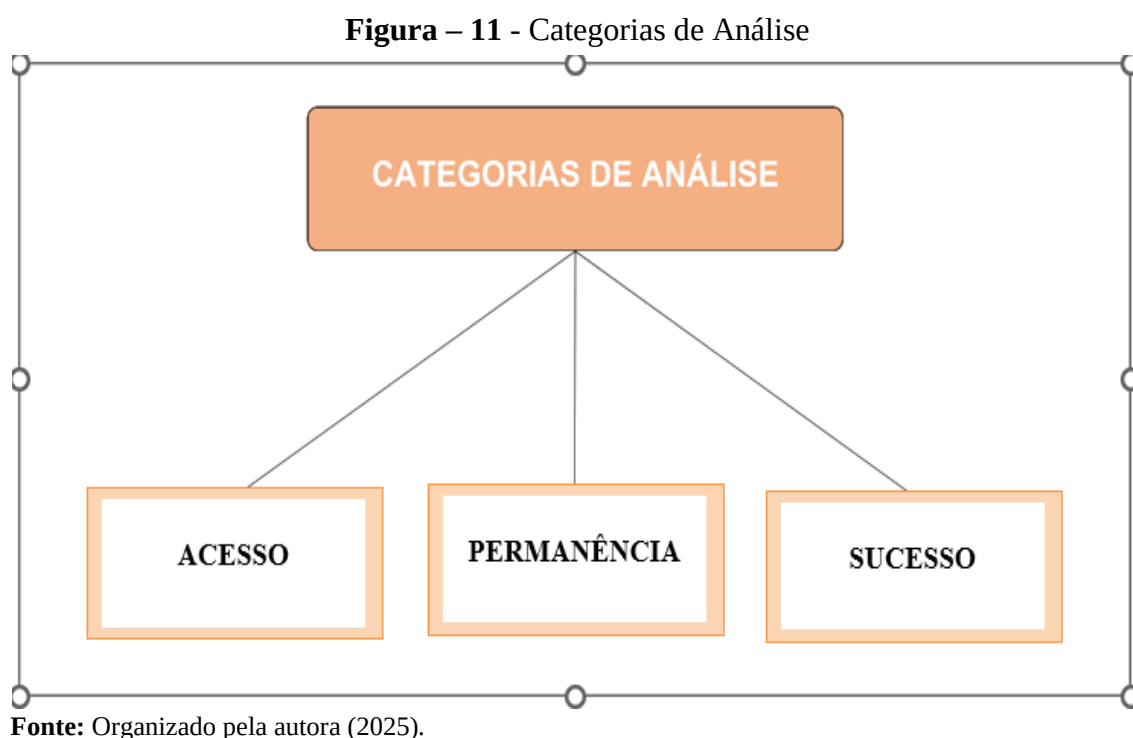
O movimento de construção do capítulo parte das categorias que orientam este estudo: Acesso, Permanência e Sucesso. Para uma melhor compreensão: A primeira categoria - Acesso - tem o objetivo de analisar a trajetória dos jovens, revelando a insuficiência no papel do Estado; A segunda categoria - Permanência – tem o propósito de analisar as condições materiais para a permanência dos jovens nas escolas, assim como os significados dados pelos concluintes da Educação Básica ao seu processo de escolarização. A terceira – “Sucesso”⁸⁵ -

⁸⁵ O uso das aspas justifica-se porque entendemos a, partir de Lahire (2004, p. 14), “[...] e sobretudo questionar a prática - muito criticada nos estatísticos – que consiste em juntar, uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, e que, logicamente, implica sacrificar sua singularidade”.

nos remete à reflexão de que é fundamental compreender que, no interior de uma trajetória específica, há um conjunto muito mais amplo e articulado de elementos que se relacionam. As noções de sucesso e de fracasso escolar encerram o capítulo, na tentativa de desvelar as trajetórias dos jovens, no contexto da comunidade São Sebastião da Costa do Siripá.

As análises realizadas no capítulo permitem ainda conhecer quais são as estratégias utilizadas pelas famílias para a escolarização dos jovens e, nesse sentido, conhecer também os principais desafios em torno de suas trajetórias e suas ligações com a ação do Estado. Para tanto, são debatidas questões sobre o lugar das famílias no seu percurso de escolarização. Além disso, direcionando as análises para o contexto da comunidade em que vivem com destaque aos anseios por políticas públicas que lhes permita se dedicar à preparação escolar para gozá-la na sua plenitude.

A Figura 11, a seguir, apresenta um esquema das três Categorias de Análise para auxiliar na compreensão dos conceitos de Acesso, Permanência e Sucesso que marcam as trajetórias escolares dos jovens pesquisados.



4.1 Os agentes da pesquisa

Para traçar o perfil dos jovens do nosso estudo, partimos das seguintes questões: idade, local de nascimento, posição na família (com quem mora), escolaridade dos pais, renda

familiar, situação de trabalho dos pais, onde realizou o Ensino Fundamental, escolaridade dos pais, se trabalha ou faz curso, qual curso almeja seguir no nível técnico ou Ensino Superior, e quais as motivações dessas escolhas. Esse conjunto de elementos manifesta sentidos em relação ao perfil de cada agente pesquisado e não dá conta da complexidade da condição de existência destes jovens. No entanto, a partir das respostas produzidas por meio do Grupo Focal, é possível dar mais consistência a todos esses elementos que nos amparam a traçar o perfil dos jovens em questão.

Ainda cabe destacar que, ao relatarmos as falas dos sujeitos respondentes, identificaremos cada um deles por codinomes para resguardar o anonimato. Os jovens serão denominados no texto com as iniciais de seu primeiro nome e sobrenome, acompanhados da expressão jovens. No decorrer do texto também utilizamos o termo “agentes”. Tal escolha se deu por entender, a partir de Bourdieu (2020), que os agentes sociais atuam em campos de luta para transformar ou conservar as relações de poder. Os relatos dos agentes foram transcritos na íntegra, com o intuito de que o leitor acompanhe as sínteses parciais e conclusivas que foram acontecendo dentro do texto; o termo agente nos ajuda também a compreendê-los como pessoas que atuam efetivamente no processo de construção desta investigação. “O sociólogo que deseja estudar as “classes sociais”, [...] ou as “gerações”, e que toma partido metodologicamente, mas também política e sociologicamente, quanto à realidade que interroga: ele se expõe a ser objetivamente portador de uma teoria implícita” [...] (Bourdieu, 2020, p. 56).

Apesar de abordarmos cada um desses elementos por vez, não significa que os concebemos isoladamente, mas que por meio deles é possível analisar também a expressão de processos contraditórios, que revelam uma sociedade cuja intenção é produzir uma juventude com vivência homogênea e ainda silenciar suas necessidades, pois é reprodutora da estrutura social vigente.

É com esse entendimento que passamos a apresentar os agentes da pesquisa, a comunidade onde moram, o papel da família na construção dos seus projetos de escolarização, as categorias eleitas para a pesquisa, para assim analisar os dados que estão relacionados ao quarto objetivo deste estudo, qual seja: compreender os processos de "mobilização pessoal", as estratégias e os investimentos familiares voltados para o acesso e a permanência no percurso socioeducacional das juventudes na Amazônia.

É oportuna a reflexão sobre a relação que os jovens estabelecem com a escola e que foram impedidos de manter esse vínculo fisicamente, ao longo da pandemia. Sabemos da importância da escola no âmbito das relações sociais, que são criadas e mantidas a partir da

rotina escolar, e como os jovens a reconhecem para o desenvolvimento para a sua dimensão cognitiva, vejamos o relato a seguir:

Bom, para mim, a diferença que tem aqui no meu ensino, ensino fundamental, foi... foi meio fraco por causa da pandemia também. Aí ele é meio mudado também do ensino médio, tem, já e falei, é mais meio pesado, mas é bom. Aí, é isso, é a matéria que eu gosto também é matemática e língua portuguesa (Jovem G.S.).

Para mim, do oitavo ao nono ano foi meio complicado por conta da pandemia, que eu quase não estudei. Eu estudava por apostila. E a gente não frequentava a escola. Foi um pouco complicado por. Quando eu cheguei no colégio, aqui no Vital de Mendonça, eu tive um pouco de dificuldade por conta disso, porque quase não estudei nada (Jovem E.S.).

Os efeitos na educação brasileira com a pandemia de 2020 foram acentuados em 2021, pois o período pandêmico teve duração de aproximadamente dois anos, no modo remoto em sua maioria, e os jovens da nossa investigação finalizaram o Ensino Fundamental em meio a esse momento.

A realidade foi bem desafiadora para o nosso estado, onde houve muitas mortes, a situação representou o verdadeiro caos, com a população adoentada, sem condições de tratamento adequado para o novo vírus, o que ocasionou a interrupção dos estudos de muitos estudantes, que pararam ou pensaram em parar. “Em diferentes momentos, entre 2020 e 2021, o Amazonas tornou-se foco nacional e internacional, em função da disseminação do vírus, do colapso do sistema de saúde” [...] (Silva et al., 2023, p. 6).

A pesquisa coordenada pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) apresenta os dados que podem ser observados na Figura 12, na qual nota-se que 6 a cada 10 jovens interromperam os estudos durante a pandemia, a partir disso, é possível analisar a interrupção dos estudos no período pandêmico. Abaixo podemos analisar um conjunto de motivos que contribuíram para a interrupção dos estudos, neste período de isolamento social. Dentre as razões apresentadas, destacam-se o não interesse na continuidade dos estudos, por alegarem que já haviam estudado o suficiente; outro grupo de jovens argumentou que não conseguiu arcar com as despesas da escola ou da faculdade, e há também aqueles que optaram em trabalhar, em busca de dinheiro.

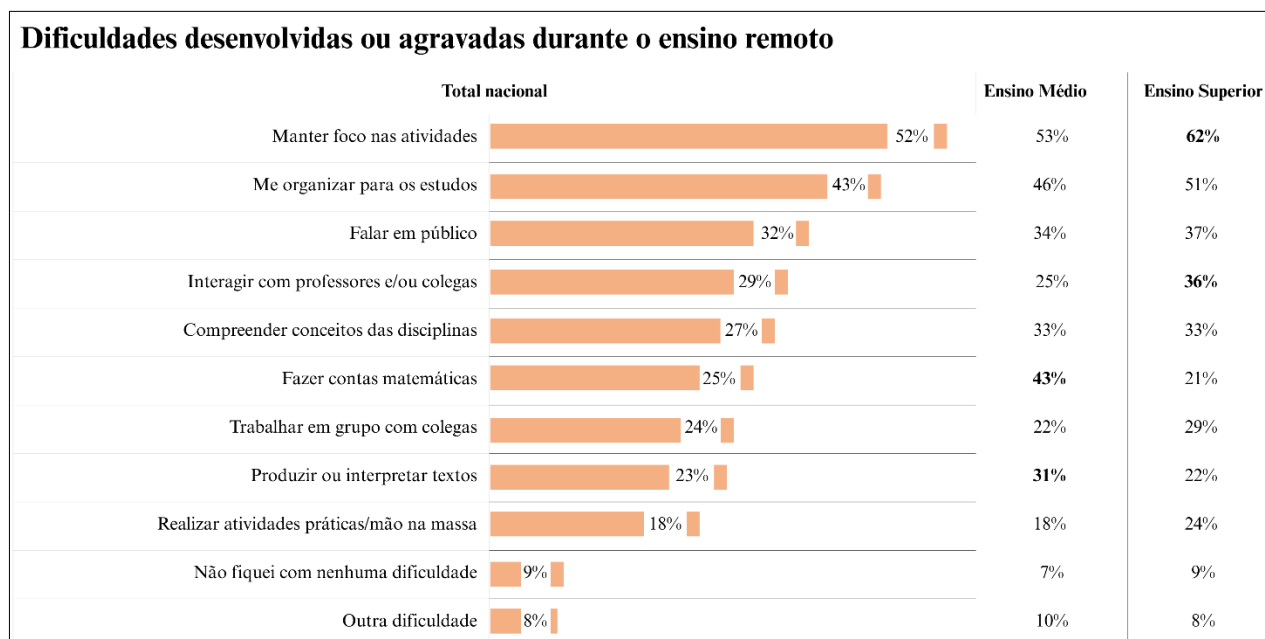
Figura 12 – Interrupção dos estudos na pandemia

Motivos para interrupção		Fundamental completo	Médio completo	Superior completo ou mais
Já estudei o quanto queria	17%	0%	4%	26%
Não consegui continuar custeando a escola ou faculdade	15%	0%	29%	9%
Precisei ir ganhar dinheiro	15%	47%	22%	10%
Não consegui conciliar estudo e trabalho	12%	3%	13%	13%
Tive problemas de saúde (ex.: depressão, covid-19, outras)	6%	10%	13%	2%
Senti que não estava aprendendo ou não gostava dos conteúdos	5%	4%	7%	3%
Não tinha recursos tecnológicos disponíveis	4%	0%	11%	0%
Precisei cuidar de filhos ou da gravidez	3%	35%	2%	3%
Não consegui me organizar com o retorno das aulas presenciais	2%	12%	4%	1%
Precisei cuidar de outras pessoas da família	2%	2%	5%	0%
Não tinha apoio da família	1%	4%	3%	0%
Não estava me sentindo acolhido(a) ou estava sendo discriminado(a)	1%	8%	3%	0%
Não tinha aulas ou faltavam professores	0%	1%	1%	0%
Outro motivo	40%	15%	22%	51%

Fonte: CONJUVE (2021, p. 51).

As dificuldades de aprendizado aumentaram consideravelmente com a pandemia instalada nos anos de 2020 e 2021, e o funcionamento do Ensino Médio sofreu mudanças estruturais, os jovens foram impactados ficando longe do espaço físico institucional. São inúmeros os desafios desta etapa na escola pública, o que tem contribuído para o abandono escolar. Ao analisar o desenho da governança educacional para a Educação Básica, que se materializou no primeiro ano da pandemia de Covid-19, no Amazonas, Silva et al. (2023, p. 6) destacam: “O desigual acesso à internet e aos recursos tecnológicos, com recortes decisivos de classe, raça e etnia, gênero e localização geográfica, desenhou experiências diversificadas ao longo dos anos letivos de 2020 e de 2021”.

A falta de socialização foi um dos elementos negativos da pandemia na rotina dos jovens. A ausência de interação com os amigos e colegas de turma, bem como professores e demais sujeitos da comunidade escolar, afetaram o desenvolvimento social e emocional das juventudes, uma vez que o processo de sociabilidade é crucial para a construção de vínculos incluindo as perspectivas de aprendizagem. Ainda sobre a pesquisa do CONJUVE (2021), a Figura 13 apresenta os dados relativos às dificuldades de aprendizado no período da pandemia.

Figura 13 – Dificuldades de aprendizado na pandemia

Fonte: CONJUE (2021, p. 57).

Pela análise da Figura 14 a noção de “ficar para trás” representa um conjunto de dificuldades que os jovens podem ter desenvolvido durante o período de ensino remoto. Nota-se que 5 a cada 10 são impactados para manter o foco nas atividades; 4 a cada 10 para se organizarem nos estudos; e 3 a cada 10 nas relações sociais, como falar em público e interagir com professores e colegas. No Ensino Médio, são muitos os relatos sobre as dificuldades em cálculos, produção e interpretação de textos, que já existiam, porém foram acentuadas no período pandêmico.

Quadro 17 - Caracterização dos jovens

AGENTE	IDADE	SEXO	COR	LOCAL DE NASCIMENTO EM ITACOATIARA	POSIÇÃO NA FAMÍLIA (MORA COM)	ONDE ESTUDOU O ENSINO FUNDAMENTAL	ESCOLARIDADE DOS RESPONSÁVEIS	RENDA DA FAMÍLIA	TRABALHO OU CURSO	PRETENSÃO DE CURSO SUPERIOR
AS	19	M	Negro	Sede	Filho (mãe)	Escola estadual	Mãe – EF incompleto	1 salário mínimo	Jovem Aprendiz	Engenharia de Software

ES	LS	LH	GS	VR	AR	ER
17	17	17	18	17	17	18
F	F	M	M	M	F	M
Branco	Pardo	Pardo	Pardo	Branco	Pardo	Pardo
Sede	Comunidade S.S. da Costa do Siripá	Comunidade S.S. da Costa do Siripá	Sede	Sede	Sede	Comunidade S.S. da Costa do Siripá
Filha (mãe, pai e 2 irmãos)	Filha (mãe/ 2 irmãos)	Filho (sobrinha, pais e avós paternos)	Filho (pai/ 3 irmãos)	Filho (mãe, pais 3 irmãos)	Filha (mãe/ 2 irmãos)	Filho (mãe/pai 4 irmãos)
Escola municipal	Escola estadual	Escola municipal	Escola municipal	Escola municipal	Escola municipal	Escola municipal
Mãe – EM completo	Mãe – EM incompleto	Pai – EF Mãe- EM incompletos	Pai – EF incompleto	Pai/mãe EM incompleto	Mãe – EF incompleto	Pai- EF incompleto Mãe- EM completo
1 salário mínimo	Menos de 1 salário mínimo	Aproximadamente 2 salários	1 salário mínimo	Mais de 1 salário	1 salário mínimo e meio	1 salário mínimo
Nenhuma das atividades	Curso SENAC	Nenhuma das atividades	Nenhuma das atividades	Curso SENAC	Nenhuma das atividades	Curso SENAC
Quer ser cabeleireira	Não sabe informar	Quer ser vendedor	Veterinário	Quer trabalhar	Pedagogia	Letras Direito

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante das informações do Quadro 17, os jovens apresentam algumas diferenças

quanto à idade, à cor, à renda familiar, à composição da família, à escolaridade e à situação dos pais ou responsáveis no mercado de trabalho, como também à escolha dos cursos que almejam seguir no futuro. Todos esses fatores certamente influenciaram/influenciam a sua trajetória escolar. Ao investigar as identidades destes jovens, buscamos compreender também a ação e constituição da estrutura escolar a partir das vozes silenciadas dos agentes do meio rural e compreender a ação dessa organização em suas vidas. A proposição é de caracterizar, em seus aspectos econômicos, sociais e culturais, o que abrange compreender quem são os jovens que estão concluindo a Educação Básica nessa escola e residem na comunidade São Sebastião da Costa do Siripá.

É exatamente nessa conjuntura que o comportamento dos jovens é forjado pelo contexto social em que vivem, bem como pela forma como eles interpretam e experimentam suas próprias vivências. É fundamental analisar como esses dois fatores se relacionam, já que identificamos configurações juvenis que refletem a diversidade de situações encontradas em nossa pesquisa. Apesar de alguns pontos divergentes, em todos os relatos, a família cumpre um papel importante na orientação das trajetórias escolares dos estudantes envolvidos. E a identificação dessas questões comuns indicam pistas importantes para compreender seu percurso socieducacional.

O grupo de jovens pesquisado apresenta trajetória sem reprovações na sua jornada escolar, confirmando-se por meio das suas aspirações e planos para o futuro. Dos oito jovens, três são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, e ratificam o senso comum e parte da literatura que aponta a família como principal responsável pelo sucesso escolar. Lahire (2004, p. 28) demonstra como as práticas de superescolarização em famílias populares apresenta muitos casos possíveis, dentre eles “Os pais sacrificam a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem”.

O discurso valorativo dos jovens sobre a importância da família, com ênfase para a orientação, o acolhimento e o suporte também é percebido no grupo focal, quando esses jovens ressaltam que:

É, eu recebo orientação muito da minha mãe. Pelo fato que ela falou que nunca teve a chance que eu tenho de estudar. Ela fala que hoje em dia as coisas são muito fáceis pra mim, né? Então ela fala, nesse sentido: eu trabalho todo dia pra ti ficar lá na escola, né? Pra ti ter a chance que eu nunca tive. Então pra mim isso daí é uma oportunidade muito boa que ela nunca teve. Ela sempre tá me dando o que ela nunca teve (Jovem A.S.).

O meu irmão, ele me dá vários conselhos, ele me diz: estuda. Porque eu não tive a oportunidade que tu tá tendo agora de estudar. Então ele terminou os estudos dele, mas só que ele não se formou completamente. Então ele sempre me aconselha:

estuda, faz um curso, termina teu curso, depois passa pra faculdade, termine a faculdade e arranje um trabalho pá ajudar a nossa família. Assim como minha mãe sempre diz que o estudo leva ao sucesso, como meu pai e meu tio. Sempre me ficam me aconselhando nessa minha vida toda (Jovem J.H.).

A minha família, ela é muito boa, organizada. Tem alguns problemas? Tem. Por conta do estresse do trabalho, mas ela é uma família amorosa. Caso você sofra alguma coisa, a gente tá lá pra lhe ajudar, assim, com físico, mental e tudo. Aí também minha mãe, ela é uma grande acolhedora. Meu irmão não mora mais com a gente, por conta que ele já cresceu, já tá vivendo a vida dele. E meu pai, ele, ele é um bom pai, assim, que presente no momento. Só às vezes que a gente tá estressado, mas tudo bem (Jovem G.R.).

É exatamente nessa conjuntura que Zago (2013), quando aborda o tema da mudança de setor de atividade mediante credenciais escolares, esclarece:

Os pais, munidos do desejo de reverter a situação social familiar no plano do trabalho e das condições de vida, transferem aos filhos a realização desse projeto almejado. [...] são recorrentes as afirmações que situam os pais como os grandes incentivadores para os filhos seguir caminhos por eles não trilhados no campo da educação formal [...] (Zago, 2013, p. 182).

Nessa perspectiva, quando os jovens destinam importância à escola por meio de valores como: educação, ensino, pesquisa, leitura, conhecimento, eles manifestam um conteúdo simbólico que nos revelam sobre as vivências familiares. Lahire (2004, p. 59), ao analisar a construção histórica da figura do aluno, reforça: “Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder”.

É, eu acho que o meu ensino médio aqui foi muito bom, por conta que aqui eu vi diferença do que o ensino médio do interior. Eu tiro isso por conta da minha sobrinha que estuda aqui, agora, na cidade. Ela veio morar com a gente já com uns sete anos de idade. Hoje ela está fazendo dez, graças a Deus. É porque assim, né? No ensino do interior, como ela lhe disse, né? Tem vários professores que faltam, outros que não tão nem aí pro aluno, não querem nem aprender. Aí a mãe dela disse que era bom ela vir morar com a gente, por conta que eu estudava na cidade e eu já tava sabendo ler, escrever, tabuada, essas coisas. Hoje em dia ela já tá sabendo já as quase as quatro operações da tabuada e já tá sabendo ler, graças a Deus. E eu acho o Vital de Mendonça muito legal por conta do que eles têm vários professores e não deixam às vezes, os tempos vago (Jovem V.R.).

Resende (2013) nos faz pensar na funcionalidade da escolarização, quando discute o aumento do tempo médio da escolarização de grande parte da população:

Trata-se de um cenário em que a escolarização tornou-se um processo hegemônico, impondo-se como valor e impondo seus valores para os diversos grupos sociais, na

luta pela ascensão ou pela reprodução de suas posições em um contexto cada vez mais competitivo (Resende, 2013, p. 202).

Esse raciocínio é seguido da próxima fala, que se soma às reflexões em relação aos sentidos da escolarização para a vida das juventudes que buscam no ensino da cidade questões como formação, preparação e orientações para chegar ao curso superior, como uma das funções da educação escolar:

Eu penso em trabalhar depois de eu fazer minha faculdade e fazer o resto dos estudos, por conta que fica mais fácil pra mim do que ficar no trabalho e me concentrando nos estudos. Já terminando o curso e a faculdade já fica bem mais leve pra mim (Jovem E.R.).

Bom, eu tô tentando terminar meu estudo pra mim fazer um curso pra veterinário também, como eu lhe falei, porque eu tenho um, eu gosto muito de trabalhar com animais aí, essas coisas. Aí eu tenho vontade de fazer um curso pra isso, pra veterinário, porque eu gosto de ta ajudando os animais, porque tem uns que ficam doente, né? Aí pra gente não ver eles doente, a gente tem que ajudar eles. Aí por isso que eu queria fazer um curso pra veterinário (Jovem G.S.).

A perspectiva bourdieusina a essa discussão é essencial, pois também a França, no contexto das décadas de 1950 e 1960, viu sua *école republicaine* ser frequentada por populações historicamente preteridas – como os filhos de artesãos, agricultores, operários da indústria e, com o passar do tempo, também de imigrantes. A sociologia desenvolvida por Bourdieu a partir de meados da década de sessenta analisou cuidadosamente este fenômeno. Como acontecia a entrada das classes marginalizadas, é o que Bourdieu responde com a conhecida expressão “excluída do interior”. E permaneciam excluídos. No entanto, tal exclusão se revelava de outro modo, pois os estudantes já se encontravam dentro do próprio sistema escolar. Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2023), ao analisarem a entrada no jogo escolar de categorias sociais que até então consideravam-se ou estavam praticamente excluídas da escola, advertem:

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo – a propósito do qual se falou, com um pouco de precipitação e muito preconceito, de “democratização” – foi a descoberta progressiva, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola “libertadora”. Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares [...] (Bourdieu; Champagne, 2023, p. 291).

A comparação entre o atual contexto educacional brasileiro, a partir do Novo Ensino Médio e as análises feitas em 1950 na França, bem como outras regiões da Europa, é possível ser estabelecida quando os autores chamam a atenção para a seguinte questão: “até o final dos

anos 50, as instituições de ensino secundário conheceram uma estabilidade muito grande fundada na eliminação precoce e brutal das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas” (Bourdieu; Champagne, 2023, p. 290).

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio causa não só um expressivo retrocesso, como também um processo de exclusão na trajetória educacional das juventudes, principalmente, aos jovens das regiões mais longínquas e consideradas periféricas, porque estabelece uma divisão entre os que continuam tendo acesso ao ensino de boa qualidade e a grande população da escola pública que fica limitada a um ensino frágil e de baixa qualidade, como acontecia na década de 1990 no Brasil, apontando uma grande defasagem do formato atual do Ensino Médio brasileiro, ou seja, de que o país está estagnado. Pois, como já vimos no capítulo três desta tese, as desigualdades no acesso à escola persistem entre os jovens de 15 a 17 anos, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Embora os dados mostrem uma taxa de acesso de 94,6% nas áreas urbanas e 90,3% nas áreas rurais, é preocupante notar que ambas as áreas apresentaram uma queda em relação ao ano anterior. Além disso, o avanço registrado ao longo de mais de uma década é extremamente pequeno.

Ainda nessa discussão, Bourdieu e Passeron (2014) investigaram as relações entre os diferentes tipos de capital e o sistema educacional. Eles demonstraram que as desigualdades no campo escolar não podem ser reduzidas mediante apenas às diferenças de condição econômica, como muitos economistas haviam sugerido na época. Os autores defendem que o sistema educacional, apesar de aparentemente democrático e igualitário, funciona como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Isso ocorre porque tal sistema preconiza os signos culturais dominantes, cujas classes médias e altas detêm. E nessa perspectiva, os estudantes advindos das classes populares enfrentam, desde cedo, a violência simbólica, imposta pelo sistema escolar, que restringe as suas oportunidades e promove a consolidação das desigualdades sociais.

Nesse cenário, acontece o fortalecimento das desigualdades, pois é exatamente no tratamento dos estudantes como iguais em direitos e deveres que o sistema escolar ampara melhor os privilégios e legitima as desigualdades sociais. Isso se explica a partir dos conteúdos e aptidões escolares, as exigências e critérios do sistema de ensino demonstram maior ou menor afinidade com os hábitos culturais de determinadas classes (Bourdieu; Passeron, 2014).

Bourdieu (2023) denuncia a transformação dos privilégios sociais em dons ou méritos individuais e questiona o sistema escolar como fator de mobilidade social, já que as desigualdades sociais são convertidas em diferenças acadêmicas, consagrando a ideologia

meritocrática que compõe o conjunto de ideias e concepções dos grupos sociais dominantes. Segundo o autor, a escola exerce responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais, ainda que a definição social de igualdade de oportunidades defenda o contrário: por essa definição de “igualdade formal”, como expressão dos ideais democráticos, a escola se apoia na neutralidade e afirma a desigualdade de dons ou de méritos, fazendo crer que o sucesso seja uma consequência do trabalho e dos dons individuais.

Essas desigualdades são ainda maiores se tomarmos como referência os espaços rurais da Amazônia. Diante dos dados apresentados no capítulo três, podemos afirmar que o Brasil precisa avançar no âmbito das políticas públicas, e nesse cenário o campo é intrinsecamente mais vulnerável às desigualdades.

As falas dos estudantes também revelaram a carência de espaços de lazer e sociabilidade, pois, são poucas as oportunidades nos locais onde residem. Para alguns estudantes, o lazer limita-se a ir à igreja, o que é muito comum para a maioria deles, jogar bola e participar de campeonatos entre as comunidades, nos campos próximos as suas residências. Com poucas opções, a maior parte do tempo livre desses jovens é dedicada ao plantio, cuidar da roça e dos animais, como mostram os depoimentos:

É, dentro da comunidade. Tem muita liberdade. Do lado da minha casa lá, deixa eu ver, dá uns cinco minutos, tu consegue achar um campo de futebol pra ti jogar. Eu sempre vou lá domingo, dia de domingo. A gente sempre consegue vim aqui na cidade também, passear, assim, sair com os amigos (Jovem E.S.).

Bom, na minha comunidade sempre tem um Arraial de São Sebastião. Então, todo Arraial e a gente tem que ir lá, por conta que a gente tem uma promessa com o Santo, né? Então a gente sempre vai. E vai para o São Sebastião, aí a gente sempre dá lá um porco, um rancho e etc. (Jovem A.R.).

Eu tô tentando terminar meu estudo pra mim fazer um curso pra veterinário também, porque eu gosto muito de trabalhar com animais aí, essas coisas. Aí eu tenho vontade de fazer um curso pra isso, pra veterinário, porque eu gosto de ta ajudando os animais, porque tem uns que ficam doente, né? Aí pra gente não ver eles doentes, a gente tem que ajudar eles. Aí por isso que eu queria fazer um curso pra veterinário (Jovem G.S.).

Ao mesmo tempo em que as narrativas revelam a condição que estudantes da Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá vivem suas juventudes, também alertam sobre a carência de políticas públicas para atender os direitos dos sujeitos do campo. Enquanto o Estado não implementar ações concretas para apoiá-los, eles são forçados a assumir a responsabilidade por sua própria trajetória, e assim aproveitar as escassas oportunidades de melhoria de vida.

4.2 A Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá – espaço das nossas reflexões

Embora já existam muitos estudos sobre as juventudes, há uma lacuna significativa na compreensão dos significados e vivências dessa fase da vida, especialmente no contexto rural e, de modo mais específico no universo ribeirinho amazonense⁸⁶. Na tentativa de dialogar com estudos relevantes, não identificamos nenhuma dissertação de mestrado ou tese de doutorado que abordasse especificamente os desafios de trajetórias juvenis na conexão entre comunidade rural e escola urbana, nem tampouco pesquisas que se utilizassem do grupo focal, na perspectiva de abranger o contexto das diversidades amazônicas.

Da rica diversidade social que identificam a Amazônia e o Amazonas, interessa-nos aqui a população ribeirinha da Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá que fica à margem direita do rio Amazonas, e está localizada na região do Siripá, onde se situam outras comunidades, como: Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Nossa Senhora das Graças, Cristo Rei e São José na área do município de Itacoatiara-AM, conhecidas como comunidades irmãs, que integram a Paróquia do Divino Espírito Santo, cuja sede fica na cidade “O nome da comunidade – assim como de várias outras, indica um fortalecimento dos laços comunitários a partir do catolicismo, religião predominante num país de colonização portuguesa” (Fraxe; Witkoski; Pereira, 2011, p.17).

A comunidade situa-se na área cercada pelo lago Siripá, onde sua posição fica na parte de trás, por isso o termo costa, na composição do seu nome. À primeira vista, de uma visão distante, ou seja, do ângulo do meio do rio, nos deparamos com a grande paisagem formada pelas margens do Rio Amazonas; ganha destaque a saída da rabeta, devido ao processo dificultoso e precário para subir as escadas que levam à comunidade.

⁸⁶ Destaco o trabalho realizado por Cláudio Gomes da Victória Comunidade, escola e juventude: navegando pela História oral de vida de jovens de uma comunidade ribeirinha no Amazonas. Desenvolvido no contexto da Comunidade Ribeirinha Boas Novas/Tilheiro no Amazonas, sob a orientação da profa. Dra.Áurea Maria Guimarães. Este trabalho se destaca como uma importante contribuição para a reflexão sobre a juventude rural, oferecendo uma perspectiva valiosa sobre as experiências e desafios enfrentados pelos jovens nesse contexto.

Figura 14 – Barranco em frente à Comunidade

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 15 – Escada que fica na área do barranco e leva à Comunidade

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

As casas são de dois pisos construídos em madeira na terra firme e também em formato de flutuante (casas construídas sobre toras de madeira que ficam sobre as águas) muito comuns na região. É possível avistar ainda, uma extensa área de campo verde, que serve de caminho até as casas. Durante o período de seca ou vazante, a paisagem inicial é caracterizada pela formação de um barranco que se estende desde a beira do rio até o alto da comunidade. No entanto, essa imagem muda radicalmente durante o período de cheia, quando o rio transborda e cobre grande parte da área da comunidade.

Figura 16 - Pequenas embarcações atracadas na frente da comunidade – Período da vazante

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

As terras onde hoje está localizada a Comunidade São Sebastião do Siripá foram doadas pelo comunitário Pedro Gaúcho da Silva (o equivalente a uma extensão de 50m x 50m) como nos relata sua sobrinha, dona Elidiane Praxes da Silva de 40 anos, atual presidenta da comunidade que nos forneceu as informações, no período de nossa visita à comunidade. Pelos relatos, eram feitas doações de pequenos lotes de terra para as pessoas que iam chegando com a intenção de se instalarem com suas famílias e por isso, precisavam de terras para construção de suas casas e, deste modo, a comunidade foi crescendo. Recebeu o nome de Siripá devido as imediações do Lago que a cerca.

A comunidade teve sua fundação ocorrida em 1992. Hoje, São Sebastião da Costa do Siripá, conta com uma população em torno de 80 pessoas, entre adultos, jovens e crianças, distribuídas entre 38 famílias somente na área do Lago, sem contar as que moram em seu entorno. Grande parte das famílias veio do estado do Pará e da própria região próxima à comunidade.

Segundo os relatos da presidenta, no pleito eleitoral de 2024, a comunidade se uniu para apoiar uma candidata, que conseguiu se eleger vereadora, com o primeiro mandato, ocupando uma das dezessete (17) vagas da Câmara Municipal de Itacoatiara, que entre o conjunto de vereadores eleitos, conta com duas mulheres atuando na vereança. A forma como a comunidade se organizou ajuda a explicar a presença da igreja católica, já que sua expansão se deu com a chegada de comunitários católicos naquela região.

No que diz respeito aos aspectos que estruturam a comunidade, ela conta com energia elétrica, desde 2013, vinda da usina termoelétrica do município vizinho de Urucurituba, por meio do Programa Luz para Todos, que chega com boa qualidade, segundo os estudantes. Tanto o Luz para Todos, como o Bolsa Família e outros programas criados pelo Governo Federal no período de 2002 a 2015 são citados pela presidenta da comunidade, apontando que esses programas têm viabilizado algumas melhorias na qualidade de vida dos comunitários. Na comunidade não há escola nem posto de saúde, mas possui agente de saúde e em casos de doenças graves, os comunitários são levados para o Hospital Regional José Mendes, em Itacoatiara. Segundo os relatos, as crianças e idosos são vacinados periodicamente. No entanto, doenças como catapora, gripe e dengue ainda são frequentes na comunidade. É costume das famílias locais o uso de remédios feitos na própria comunidade, cuja base são cascas e ervas.

O campo de futebol tem um papel importante na rotina da comunidade, pois favorece

a realização de campeonatos de futebol. Quando analisam os toneios de futebol, no contexto das comunidades, Fraxe, Witkoski e Pereira (2011), comentam que:

Na maioria das vezes, times de outras comunidades costumam participar da competição e no final, os vencedores exibem orgulhosamente seus troféus. Esses troféus são guardados em locais públicos, como a escola, para que todos os moradores da comunidade possam ver sempre que desejarem. Nesse sentido, quando o time da comunidade ganha a partida, todos os jogadores são festejados com sentimento de pertença (Fraxe; Witkoski; Pereira, 2011, p. 62).

No aspecto religioso, a comunidade conta ainda com um pequeno centro comunitário, feito de madeira, sendo o ponto de encontro das famílias, que se reúnem nos festejos da tradicional festa, que ocorre em homenagem a São Sebastião, no período de 11 a 20 de janeiro, realizada anualmente. Fraxe, Witkoski e Pereira (2011) concebem a noção de festa como um momento ritual, sagrado, relacional, comunitário, que reproduz os padrões vigentes, nas suas palavras:

A festa é um momento extraordinário, no sentido de suspensão da vida cotidiana. Assim, a festa, principalmente a festa de santo, deve ser observada como fenômeno social que descortina o imaginário dos moradores locais a partir das representações cotidianas transportadas para os momentos festivos como não-formais e não-cotidianas (Fraxe; Witkoski; Pereira, 2011, p. 29).

Figura 17 - Centro comunitário do Siripá



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 18 - Caminhos que levam de uma casa à outra



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A maioria das casas é de madeira e com piso de assoalho, não encontramos casas de alvenaria e piso de cimento. Existem pequenos caminhos com mato baixo que fazem a ligação entre as casas e a área do barranco, onde ficam as embarcações para atravessar a cidade. Não há tabernas (pequenos comércios) pela região. Por isso, as compras de mercadoria e produtos para consumo são feitas na cidade, inclusive água potável. Alguns moradores compram para o

consumo da casa; enquanto outros moradores utilizam a água da torneira da cidade e levam para suas casas. A água do rio é utilizada para tomar banho, lavar louça, roupa, molhar as plantas, entre outros.

Figura 19 - Casa de madeira da comunidade



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Frente a esse conjunto de descrições, e levando em consideração a importância desse movimento para caracterizar o principal espaço de vivência dos jovens, nada melhor que a fala de um pesquisador que investigou também histórias de luta:

Quando comecei o movimento de buscar uma comunidade ribeirinha que pudesse comigo compartilhar essa experiência de uma pesquisa de doutorado, logo me vieram à mente algumas comunidades caracterizadas geograficamente pela composição de uma escola, uma igreja, um centro social e uma ou duas casas no terreno central da comunidade e os demais comunitários morando no entorno. Essa era a imagem que eu tinha de uma comunidade ribeirinha, pois até então havia sido a única que meus olhos registraram nas minhas navegações amazônicas. De certa forma, isso predomina no imaginário das pessoas acerca do que é a Amazônia, um “espaço vazio”, cheio de índios e pequenas comunidades isoladas em meio a uma grande floresta, seus animais e mistérios. Mesmo para nós que aqui vivemos não é fácil fugir de alguns estereótipos que, de certa forma, em alguns aspectos caracterizam o que é a Amazônia, mas não representam no todo o que são as “Amazônias” (Vitória, 2015, p. 30).

O autor chama a atenção sobre a imagem pré-concebida quando se trata da Amazônia, argumentando que em suas buscas se deparou com uma realidade bem diferente, destacando a unicidade do lugar pesquisado, que reflete a criação de um tempo e espaço experimentados no

cotidiano das pessoas.

A atividade econômica predominante na comunidade é a agricultura, sendo que os homens se voltam para a pesca e as mulheres plantam e vendem seus produtos na feira do produtor rural, que fica na cidade. Embora essas atividades sejam alternadas com outras que visam garantir a subsistência das famílias, algumas atividades são fundamentais para a geração de renda, como é o caso do cultivo de melancia, cuja produção é vendida para pequenos comerciantes urbanos.

A criação de pequenos animais, como galinhas e patos, e a pouca criação de grandes animais, exclusivamente os bovinos, representam atividades, mais ou menos intensas, nesta comunidade, no movimento voltado mais à subsistência do que à comercialização, ainda que aconteça de modo eventual a sua venda. A criação animal representa um elemento essencial na complementação da alimentação ribeirinha, principalmente na estação da cheia do Rio.

Durante o período de vazante/seca, as condições de vida são mais difíceis em São Sebastião da Costa do Siripá, pois a comunidade fica isolada e sem perspectivas de renda. A população não tem acesso à água e a alimentação. Neste período as canoas e rabetas deixam de ser utilizadas, devido à ausência das águas, impedindo o deslocamento dos moradores, com isso, algumas atividades passam a ser limitadas, como a produção de alimentos, a ida a cidade. O lago no entorno da comunidade fica seco, sendo necessário um longo deslocamento para buscar água na cidade. Durante a seca de 2023, muitas comunidades amazônicas ficaram isoladas, e no caso dos estudantes desta comunidade, houve liberação da escola, por aproximadamente dois meses, devido às escassas condições de acesso ao Rio, para sua locomoção. Sobre as dificuldades vivenciadas, verificamos a seguir:

Cada vez mais se tem secas maiores, né? E com mais dificuldade pra gente ter o acesso até a cidade. Na enchente, o percurso todo o agente gasta no máximo uns 15 minutos, enquanto que na seca, aproximadamente, o mínimo que a gente gasta, é 40 minutos, no meu caso, né, que eu moro um pouco mais atrás, né? É distante um pouco da beira do rio (Jovem A.S.).

Figura 20 - Lugar de acesso às embarcações em Itacoatiara



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Para abordarmos o fenômeno da cheia que assola a região da comunidade, usamos a reflexão de Fraxe, Witkoski e Pereria (2011, p. 64) “O lugar de moradia não pode ser tido como um local qualquer, precisa estar atrelado a uma rede de relações socioambientais e afetivas, representa um ponto de referência determinado no espaço”.

No período da cheia, toda a área da comunidade é inundada, cobrindo os terrenos e, dependendo do nível da enchente, as casas também são inundadas. Entretanto, a presença das águas fluviais proporciona aos moradores a facilidade para a locomoção entre a comunidade e a cidade. Com a canoa e motor rabeta a locomoção fica mais fácil, como podemos constatar na fala dos jovens:

O meu deslocamento, eu saio de casa, numa canoa pequena, ando sob uma ponte e caminho esse 1 quilômetro, até chegar na beira do rio Amazonas e pegar uma outra canoa, né, de alumínio, e a gente atravessa até o porto da cidade.
No período da enchente já é muito melhor, porque como os igarapés se abrem né? A água vai inundando ali as redondezas das terras vão se abrindo os pequenos igarapés até a água cobrir, caso que nos últimos anos não tá acontecendo (Jovem A.S.).

No contexto que reflete as mudanças ocorridas sobre a seca e a cheia, o estudante relata a vivência de enchentes cada vez maiores, e o quanto esses fenômenos naturais afetam

diretamente suas vidas, pois tem enfrentado secas e enchentes cada vez mais devastadoras.

Figura 21 - Casa construída após a enchente de 2021



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 22 - Casa antiga antes da enchente de 2021



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 23 - Vista da parte da frente das duas casas



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Durante a visita da pesquisadora à comunidade, foi possível chegar a esta residência (Figura 25) do casal Ana Rocha e Elionay Rocha, cujo filho é agente da pesquisa. Dos cinco filhos da família, três estudaram na Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça. O casal relatou que a casa nova foi construída pelo pai e seus filhos, devido às dificuldades com a enchente, ocorrida em 2021, que deixou marcas literalmente na casa da família, como podemos ver na Figura 21, apresentada acima. Segundo a família, uma casa mais alta pode garantir melhores condições para enfrentar as novas enchentes. É interessante dizer que sendo os assoalhos bem altos, é possível notar a presença de muitas galinhas, patos, galos, na parte debaixo da casa, que servem para sua alimentação.

No meu caso, eu moro numa casa flutuante localizada em um lago. Esse lago fica exatamente há um (1) quilômetro do acesso até a beira, pra atravessar o rio até chegar à cidade (Jovem A.S.).

Figura 24 - Casa flutuante onde mora um dos agentes da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Para falar da figura 26, segue um relato em primeira pessoa para expressar os sentimentos vividos ao observar essa imagem.

No dia 28 de setembro de 2024, às 7h, fui fazer uma visita exploratória na comunidade. Foi importante conhecer a comunidade para além dos relatos dos jovens, pois todas as falas deles, quando se explicavam por atrasos ou faltas à escola, ganharam outro sentido após a visita, o sentido não só do entendimento das suas condições materiais, mas também a compreensão de como podemos melhorar com política públicas que sejam capazes de assisti-los, de como a escola precisa conhecer essas realidades para oportunizar matrículas e ações pedagógicas que contemplem a perspectiva destes jovens.

Dias antes combinei com o rapaz do transporte, que cobrou o valor de 50 reais para levar até a comunidade e 50 reais para trazer de volta. Para essa visita, combinei também com os estudantes na escola, e agendamos para um sábado. Fui acompanhada de meu esposo. Durante o percurso, fiz algumas fotos, fui refletindo sobre a pesquisa e lembrando da fala dos jovens, sobre os movimentos de ida e vinda de casa para a escola, nos momentos do Grupo Focal. Senti-me impactada diante da constatação de uma rotina cheia de desafios e perigos “A

pesquisa, que hora apresento, permite-nos navegar por inúmeros lugares, pescando as mais variadas espécies de reflexões sobre a vida tecida na trama do cotidiano” (Vitória, 2015, p. 39).

Na nossa chegada, havia o estudante, dono da casa, nos esperando para subir a escada (Figura 15) que levava até a comunidade. Caminhamos cerca de um quilômetro e meio, em uma manhã de sol, até a chegada a um pequeno lago, que nos separava da casa flutuante. Foi nesse momento que a foto acima foi feita, na minha contemplação com a paisagem à minha frente e ao mesmo tempo, agradecendo por ter ido lá, conhecer uma realidade, até então desconhecida por mim.

Para atravessar o lago, entramos em uma pequena canoa de alumínio, cuja parte onde nos sentamos estava bem quente, porque ela fica ali, exposta à natureza. Com o remo, o jovem conduziu a canoa, com muita habilidade e nos levou até sua casa. Ele fez questão que adentrássemos e nos serviu um café com tucumã⁸⁷. Durante a conversa, foi inevitável não lembrar das vezes que conversamos no corredor da escola, pelo motivo de sua chegada, sempre após a metade do primeiro tempo de aula.

Enquanto diretora da escola, eu sabia do seu endereço e essa era a razão da sua chegada no horário diferente dos demais estudantes. Apesar de sempre ouvi-lo dizer que as águas do Rio estavam revoltas, que teve temporal, que pegou chuva, quando chegava molhado, tudo isso era muito abstrato na minha concepção limitada ao ambiente urbano. Só foi possível ter a dimensão da materialidade dos desafios que compõem a sua trajetória, estando ali, na residência, vivendo aquele momento, me permitindo refletir, me autoavaliar, o que me ajudou a ressignificar algumas concepções de educação para a minha prática docente. “Minha estada na comunidade me proporcionou perceber esse movimento que se constrói nos traços da vida cotidiana, que foge da mesmice e se condensa em experiência/vivida” (Vitória, 2015, p. 35).

Conversamos por aproximadamente meia hora, em seguida, ele nos levou para conhecer o entorno da casa, que fica rodeada pelo Lago Moari, as plantas da mãe dele que enfeitam a casa, e toda aquela natureza pujante diante de nós. Foi uma experiência muito importante, por uma série de razões, dentre elas, a percepção como filha e moradora da cidade, cuja realidade próxima foi essencial conhecer, para alargar nossa visão em torno das juventudes. Destaco ainda o papel de pesquisadora e a necessidade de refletir sobre as relações sociais dentro das comunidades como um fator singular para compreender o seu modo de

⁸⁷ Fruta típica regional, rica em fibras, muita utilizada para comer com farinha, pão e café.

vida, em um contexto que revela descaso público. E esses elementos refletem principalmente na saúde, na educação, na disponibilidade de recursos para a subsistência dessa população, afetando diretamente seu acesso aos direitos sociais.

A visita exploratória possibilitou o conhecimento das questões que incidem na relação dos jovens com a escola. No tocante ao fator do acesso, ficou evidente os inúmeros desafios diários e a falta de melhores oportunidades e condições de transporte escolar aos estudantes das comunidades ribeirinhas.

O olhar sobre a importância que representa o processo de escolarização para os agentes da pesquisa e suas famílias, que carregam em suas conjunturas sociais, econômicas e culturais, vulnerabilidades que afetam diretamente o nível de qualidade de vida das populações de lugares mais longínquos do nosso estado, exige também o reconhecimento das pequenas conquistas, como resultado da luta que muitas famílias, diariamente empreendem no enfrentamento das adversidades amazônicas, em busca de acessar não só o direito à educação, mas também os demais direitos sociais que são indispensáveis para uma vida digna.

Reconhecer que a luta por democratização da educação está para o jovem da mesma forma que a escola para a realização dos seus ideais, significa tomar o entendimento de que o acesso à escola não pode e nem deve acontecer pela individualidade dos estudantes, mas por toda garantia aos seus direitos que cabe ao Estado.

4.3 O Acesso à educação

A reflexão sobre as juventudes que ingressam o Ensino Médio hoje levanta questões importantes sobre o papel que os jovens estão assumindo nos espaços. Essa discussão abre caminho para debates que se entrelaçam com as suas trajetórias e experiências, especialmente aqueles oriundos das camadas populares.

A primeira categoria de análise da pesquisa, voltada para tratar das dificuldades enfrentadas pelos jovens para ter acesso à escola, se constitui a partir de duas dimensões, a saber: o transporte escolar: legislações e ações do Estado; e as condições materiais: vida financeira e apoio familiar.

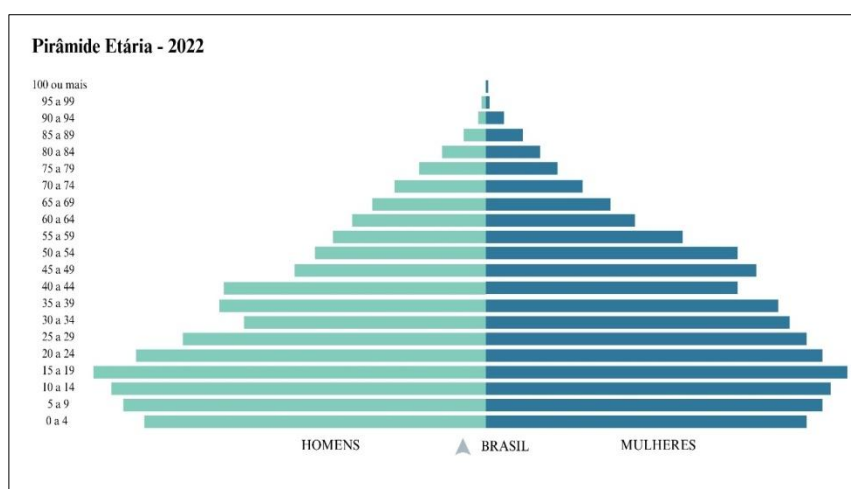
Os estudantes que fazem a travessia diária do Rio para estudar na cidade, sem o amparo devido do Estado, quando tomados à análise na perspectiva bourdieusiana, que aqui nos ajuda a enfrentar a estreita relação entre campo e agentes, pois quando falamos, em “trajetórias juvenis” no título do capítulo, estamos nos referindo aos processos de socialização que, segundo Bourdieu e Passeron (2014), podem ser compreendidos a partir da incorporação

duradoura do *habitus*, ou seja, das maneiras de pensar, sentir e agir do grupo de onde o indivíduo é oriundo, em uma perspectiva de movimento. Em vista disso, este grupo pode manter a sua forma ou assumir outras diversas, adaptando-se a situações diferentes. O processo de socializar-se tem a ver com a biografia, que integra normas culturais da família, da classe de origem e do conjunto de sistemas de ação que acompanham o indivíduo em sua vida.

As trajetórias dos agentes desta pesquisa oferecem elementos importantes que nos autorizam a pensar que a meritocracia é a bandeira mais agitada pelo poder público, que defende a “educação de qualidade”, pois as juventudes abandonadas pelo Estado e que não possuem condições materiais suficientes, precisam das estratégias de suas famílias para acessar a escola.

Por isso, e aqui retomando nosso objeto de pesquisa, que por meio do IBGE, verifica-se a partir Pirâmide Etária de Itacoatiara, a quantidade expressiva da população de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, como a Figura 25 nos apresenta:

Figura 25- Pirâmide Etária de Itacoatiara – 2022



Fonte: IBGE (2022).

A representação gráfica da estrutura populacional na Figura 25 revela alguns dados importantes do município. Nosso destaque concentra-se na população de jovens de 15 a 19 anos, com 5.406 homens e 5.119 mulheres, na base que é a área mais larga da pirâmide, junto da população equivalente a faixa 5 até 24 anos. Na parte intermediária, nota-se a população adulta e o ápice da pirâmide correspondendo à população idosa. Ao avaliar as proporções dos grupos específicos por idade, percebemos que a população jovem de Itacoatiara representa um quarto, ou um pouco mais que isso, um número bem expressivo no total de habitantes, como

dito anteriormente no primeiro capítulo desta tese.

No caso específico de analisar o processo de efetivação do direito à educação pública aos jovens da comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, bem como retratar as conquistas e desafios identificados na configuração deste direito, pelos jovens, delinea a discussão acerca das suas estratégias de organização e de seus familiares para o acesso à educação, pois já vimos anteriormente, no capítulo três que as metas previstas pelos Planos de educação não foram alcançadas, apesar de alguns avanços e as desigualdades persistem. Para ilustrar essa situação, vejamos o que dizem os jovens:

A gente veio estudar aqui, porque é uma das únicas que tem ensino médio. Não dava para estudar no IFAM que é de tempo integral, do governo federal. E a gente veio pra cá porque a questão também de ser “perto” pra atravessar o rio e a gente não tem locomoção para andar na cidade. É não tem como a gente vim do outro lado, pegar o ônibus e ir pra lá, que não vai dar tempo de fazer tudo isso (Jovem G.S.).

E a gente não tem condição financeira também de bancar um mototáxi particular que pegue a gente no trapicho e leve para a escola, que é usado muito aqui na cidade. Porque é caro né (Jovem LS).

Existe muita diferenciação de escola pra escola aqui na cidade, do meu ponto de vista. Eu acredito que seja, assim, a falta de investimento do governo, né, nessa questão. Falta de verba, eu acho, pra motivar os professores a dar um conteúdo melhor, ou falta de um investimento em um conteúdo melhor (Jovem E.S.).

Dentre os jovens pesquisados, observou-se em seus relatos que os problemas estão diretamente relacionados com as dificuldades financeiras para chegar à cidade, impondo limitação na escolha do local de onde estudar. Fica claro que a vontade é estudar na cidade, nas escolas urbanas, mesmo nas proximidades de suas casas, sendo ofertado o Tecnológico, ou seja, o Ensino Mediado por Tecnologia. Cabe lembrar que em 2007 foi instituído pelo governo do estado, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), na tentativa de ofertar Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (conforme regulamentado pela Resolução nº 27/2006 do CEE/AM), às comunidades rurais, devido o difícil acesso aos espaços mais longínquos.

Ao longo da história da educação no nosso país, consolidou-se uma visão urbanocêntrica que opõe o campo à cidade, frequentemente associando o campo a perspectivas negativas. O campo é visto como um local atrasado e pobre, onde o trabalho é árduo e mal remunerado, com poucas oportunidades de crescimento. Já a cidade é percebida como espaço de civilização, progresso, conhecimento e prosperidade. Essas concepções podem explicar o descaso com o campo, como podemos verificar na Figura 26, as condições de transporte para chegar à escol

Figuras 26- Rabeta usada pelos agentes da pesquisa até à escola



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 27 – Visão interna da rabeta que faz o frete até a comunidade



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Na região, existem também outros meios de transporte, como lanchas, barco com motor de 14HP, canoas e empurradores de balsa, que sobem e descem o Rio, diariamente,

inclusive navios fundeados⁸⁸. É evidente que o parâmetro de qualidade está muito distante da realidade investigada, pois transgride a legislação educacional, que caso fosse cumprida, iria evitar que os jovens enfrentem uma espécie de abandono social, ficando aquém do alcance das políticas públicas, dos direitos humanos e do atendimento governamental. Garantir o acesso digno, por meio de transporte escolar seguro e responsável exige comprometimento do poder público.

A Constituição Federal de 1988, considerando a rica diversidade entre os povos brasileiros e buscando a garantia dos direitos públicos para uma vida digna, estabelece por meio de dispositivos legais, a promoção do Estado Democrático de Direito, a partir dos princípios de laicidade, democracia e diversidade, conforme prescrevem seus artigos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil [...] constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana [...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos [...] e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, art. 1º e 3º).

A legislação estabelece um compromisso claro: promover a acessibilidade aos direitos e garantias, assegurar um ambiente democrático e inclusivo, e respeitar as diversidades étnico-culturais. Na realidade amazonense, esses princípios e compromissos são especialmente relevantes, levando em conta a diversidade de culturas, crenças, tradições, raças e etnias existentes. É crucial proteger e valorizar os múltiplos costumes e tradições para assegurar o direito público. E nessa perspectiva, a garantia precisa incorporar o direito à educação. Deste modo, retomando nosso objeto de estudo, e no exercício de refletir sobre o alcance de tais políticas nesta região com tamanhas singularidades, em meio ao ataque no campo dos direitos, com reformas educacionais excludentes, podemos refletir ainda, sobre o alcance das legislações que regulam a educação nacional e sua materialidade para o acesso à educação em contextos específicos, como no caso da Amazônia. Fraxe, Witkoski e Pereira (2011), chamam atenção sobre essa questão:

⁸⁸ Os navios que se encontram fundeados em Itacoatiara, geralmente aguardam para realizar carregamento de grãos do TUP (Terminal de Uso Privado) do grupo Maggi (empresa de grãos, instalada na cidade), descarregamento de derivado de petróleo no TFB (Terminal Fluvial Brasileiro) do grupo Equador, carga e descarga de container da empresa Superterminais, ou aguardando a troca de prático das Zonas de praticagem Z1 para Z2.

Outros fatores são a falta de apoio governamental, via Bolsa-família, e da ajuda da prefeitura, doando diesel, assistência prestada anteriormente e não mais realizada, utilizada para alimentar o motor de luz. Junto a isso, há a falta de perspectiva das crianças em frequentar a escola em função de falta de gasolina para o transporte público existente para esse fim (Fraxe; Witkoski; Pereira, 2011, p. 40).

A precariedade é presente em muitas realidades amazônicas, sobretudo nas áreas de várzea e em comunidades pequenas, sem muita estrutura, como a realidade da Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá. Nesse sentido, o transporte escolar fluvial tem um papel fundamental na vida escolar de crianças, adolescentes e jovens, pois as famílias não têm condições financeiras para levá-los à escola, em muitos casos, sem aquisição do combustível, cuja despesa é alta, sobretudo para seus padrões de vida.

No meu caso, a escolha da escola foi por causa da minha mãe, que sabia que meus, primos e primas, já estudavam na escola. E os comentários que rolavam na escola anterior que eu estudava. Lá eles diziam que o Vital de Mendonça era a melhor escola de ensino médio. E realmente é a melhor escola para mim. E a questão do ensino, da didática dos professores. Então isso também despertou o meu interesse em estudar no Vital. E também a questão da localidade. Como o Vital de Mendonça fica mais próximo do Porto, aqui da cidade, era mais viável pra mim (Jovem A.S.).

O relato do jovem aponta, dentre outros elementos, a valorização do capital cultural, que na perspectiva bourdieusiana, refere-se às disputas entre os agentes de um campo que são impulsionadas pela distribuição de capital. Costa *et al.* (2013), em uma análise comparativa da realidade de duas metrópoles brasileiras sobre formas diferentes de acesso às escolas, chamam a atenção:

Foi possível perceber que pais que elaboram estratégias mais ativas para acesso a escolas disputadas tendem a ser pais mais informados, presentes na vida escolar do aluno e, acima de tudo, são pais que identificam a hierarquização das escolas, sabem mais claramente que as escolas são diferentes. Apesar de pertencerem a um mesmo sistema (Costa *et al.*, 2013, p. 147).

Os interesses compartilhados pelos agentes podem motivá-los a lutar ou não. Assim como a estrutura social é composta por diferentes campos, e cada um possui diferentes tipos de capital, nesse caso, o capital cultural. Além disso, cada campo tem seu próprio capital específico, que os agentes devem investir e que orienta suas estratégias e disputas no campo (Bourdieu, 2003). Sobre a utilização do conceito de capital cultural, Neves (2013), reforça:

A utilização do conceito de capital cultural para as camadas populares é importante para compreender trajetórias seguidas por estudantes de famílias de baixa renda, mas a noção da transmissão mecânica não parece adequada. Mesmo Bourdieu como se viu, alertava para a margem de possibilidade de mudança da posição desses estudantes na estrutura social, demonstrada em suas trajetórias com a aquisição de

novos capitais escolares e simbólicos. Lahire formulou essa possibilidade como alternativa concreta ao reafirmar constantemente em seu trabalho, que a transmissão do capital cultural não se dá de forma mecânica, unívoca ou linear (Neves, 2013, p. 306).

Do ponto de vista legal, Constituição Federal, em seu artigo 208 e inciso VII, estabelece o “[...] atendimento ao estudante, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988).

A LDB/1996, em seu artigo 11, corrobora o direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e define as responsabilidades sobre o transporte escolar, envolvendo Distrito Federal, estados e municípios (Brasil, 1996). A escassez na oferta de transporte escolar é uma questão frequente na nossa região. Tais dispositivos legais têm a finalidade de assegurar o acesso à educação em todo o território nacional, com especial atenção às escolas localizadas em áreas rurais, garantindo assim a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi criado por meio da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, em seu artigo 2º, sob a responsabilidade do MEC, a ser efetivado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conforme estabelece a legislação, este programa tem como finalidade proporcionar transporte escolar aos discentes da educação básica, que residem em áreas rurais, mediante apoio financeiro suplementar aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O Projeto Caminho da Escola⁸⁹ foi implementado para melhorar o acesso dos estudantes moradores da área rural, a partir da Resolução nº 3, de 28 de março de 2007. Seu funcionamento ampara-se na concessão de financiamento pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), no entanto, os recursos financeiros alocados para as regiões do estado do Amazonas são insuficientes, o que acarreta grandes dificuldades para as famílias, que enfrentam a falta de transporte escolar de qualidade para seus filhos.

Apesar de o Referencial Curricular Amazonense (RCA) afirmar em seu documento a compreensão das diversidades regionais, conforme consta em seu texto:

⁸⁹ “Em 2009 foram construídas 674 lanchas, meio de transporte mais aproximado às características da Amazônia que utiliza as vias fluviais com maior frequência, porém, não contemplaram as peculiaridades locais por utilizarem como combustível a gasolina, aumentando muito os gastos com abastecimento. Poderiam ser projetadas para utilizar o diesel ou outro combustível mais econômico. Por apresentar grandes despesas, muitas adquiridas pelos sistemas educacionais públicos encontram-se sem utilidade, com peças danificadas, falta de verba para a compra de combustível bem como ausência de condutores” (Imbiriba; Colares; Colares, 2020, p. 12).

Adota-se neste Referencial, o conceito de juventudes numa perspectiva plural, buscando entender as singularidades das culturas juvenis amazonenses compostas por uma diversidade que compreende o jovem da cidade, do campo, o indígena, o ribeirinho e etc., e para todos, sem distinção, garantir o acesso ao ensino médio, que respeite as necessidades, peculiaridades, contextos e culturas (Amazonas, 2019, p. 19).

O que se apresenta na realidade é um processo de reescrita das habilidades definidas pela BNCC, sendo um documento cujas intencionalidades seguem alinhadas ao registro do texto nacional com algumas alterações.

A partir dessas análises, reconhecemos que o direito à educação na Amazônia encontra-se vulnerável, devido à falta de uma política pública educacional que atenda às necessidades características da região, sendo necessário reafirmar ações que promovam a resistência e a luta por direitos, visando a transformação social. Nessa perspectiva, Imbiriba, Colares e Colares (2020, p. 15) destacam:

A Amazônia é também um lugar de direitos, de deveres, de singularidades. Com potencial de desenvolvimento sustentável e social diferenciado, gerando resultados que a coloquem em um patamar diferenciado positivamente no tocante a qualidade de vida e na produção de bens culturais que respeitem a ancestralidade dos atuais habitantes, sem desconsiderar os avanços científicos e tecnológicos que foram gerados historicamente pela humanidade, mas que tem sido apropriados por apenas uma diminuta parcela.

Cabe dizer que a quantidade significativa de jovens vindos da zona rural cursar o Ensino Médio pode ser explicada também pela organização da rede estadual, cujas escolas apresentam estrutura física razoável, na maioria das vezes. No caso dos agentes da pesquisa, apenas dois cursaram o ensino fundamental no estado, e os demais estudaram nas escolas municipais, localizadas próximas as suas comunidades. E, como seus relatos indicam: há um caminho a ser percorrido de casa até a chegada à margem do Rio, para em seguida realizarem a travessia rumo à cidade. Em termos de duração de tempo, diante de todos os desafios vividos pelos jovens e apresentados aqui, os estudantes ocupam em torno de 7 horas ou mais do seu dia, para o trajeto de ida e volta da escola.

Refletir sobre a realidade dos estudantes do campo, considerando os direitos já garantidos pelas legislações brasileiras, permite perceber que, apesar do crescimento nas matrículas do Ensino Médio, ainda existem numerosos desafios a serem superados, de forma especial, como a permanência dos jovens na escola. O trabalho cotidiano em uma escola urbana que atende jovens vindos do campo, também é desafiador na medida em que há muito a ser construído e a ser modificado nas concepções educacionais e no próprio espaço escolar.

4.4 A Permanência

As dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola expressam a discussão apresentada na próxima categoria a ser debatida: a Permanência – que está relacionada aos dilemas constituídos a partir de situações ligadas a interações e às relações, bem como condições materiais que afetam a sua realidade cotidiana. É a partir desse entendimento de permanência que esta tese percorre: as estratégias mobilizadas pelos jovens e seus familiares oriundos das comunidades rurais para permanecer estudando na escola da cidade.

Como vimos anteriormente no capítulo três (Tabela 8), que sintetiza na série histórica sobre a escolarização de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, a menor taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos é na região Norte (68,4%), que cresceu nos 10 anos analisados, apenas 2,5%; distanciando-se do Nordeste (73,2%), com crescimento de 5,9%; Centro-Oeste (77,0%), com crescimento de 3,2%; Sul (76,2 %) com crescimento de 8,6% e Sudeste (82,6%) que cresceu 4,7. Apesar do aumento no número de matrículas, apenas 68,4% se encontram no ano que deveriam estar estudando em relação a sua idade, (Brasil,2024).

No que diz respeito ao local de moradia e a distância até a escola, podemos dizer que esta tem sido a realidade de muitos jovens das comunidades ribeirinhas, o deslocamento da sua comunidade com a perspectiva de continuar estudando. Essa discussão já se mostra presente, no corpo deste estudo, a partir do debate colocado no perfil dos jovens, considerando os seguintes elementos: renda familiar e local de nascimento. Essas são questões que repercutem diretamente na discussão das suas condições materiais para continuar ou não os estudos no ensino médio.

Ao analisar a renda das famílias dos agentes da pesquisa, observa-se que se enquadram, na sua maioria, no nível socioeconômico⁹⁰ I, cuja renda é de 1 salário-mínimo (INEP, 2020). A partir disso, constata-se que muitos de nossos jovens são oriundos de famílias com baixa renda, o que impacta significativamente suas vidas e trajetórias educacionais. Além disso, tal fator socioeconômico desempenha um papel crucial na permanência ou abandono escolar, influenciando as escolhas dos estudantes.

⁹⁰ Nível I: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando cursando esse nível de ensino (INEP, 2020).

Meu pai disse que a gente tinha que estudar Vital. Que ficaria mais fácil de atravessar o Rio e vir pra cá. O IFAM também é uma ótima opção só que a gente não ia ter como chegar na margem e ir caminhando até a entrada da estrada pra pegar o ônibus que leva pra lá (Jovem E.S.).

Em tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Amazonas, Lima (2018) discute a partir da materialidade das políticas de acesso e de permanência de jovens das camadas populares ao Ensino Superior. Segundo ela, grande parte desses estudantes estão vinculados aos programas e às ações que auxiliam na sua permanência na universidade. A autora indica que a ampliação da participação do jovem na Educação Superior deve ser acompanhada por medidas políticas que possam fazer frente aos desafios impostos pelas desigualdades sociais. Nas palavras da autora,

[...] admite-se uma realidade da Educação Superior no Brasil como destinada a poucos, isto é, os poucos que conseguem obter uma melhor formação em nível básico, os poucos que não precisam fazer a opção entre estudo e trabalho, os poucos que, com maior preparação, conseguem driblar a barreira da seleção, enfim, alguns poucos privilegiados que conseguem acessar e permanecer, com qualidade, nesse nível de ensino (Lima, 2018, p. 66).

Esses apontamentos nos fazem pensar que da mesma forma que aparecem as dificuldades, que em muitas vezes imobilizam, também gera a capacidade que se traduz em resignação, na luta por condições materiais expressas, pelas projeções frente ao papel que o processo de escolarização ocupa na vida dos jovens da Comunidade São Sebastião do Siripá.

Como fruto das poucas oportunidades de trabalho ou ainda das condições socioeconômicas desfavoráveis das suas famílias, destacamos outro elemento que agrava os desafios enfrentados pelos jovens para frequentar ou permanecer na escola: a questão financeira e, por conseguinte, a insegurança alimentar, como veremos a seguir:

E também a parte da merenda foi importante quando a gente pensou em estudar aqui, porque eu e todo mundo aqui é pobre né, a gente espera a hora do intervalo, pois sempre tem uma comida boa pra gente nesse horário. E quando é feijão ou peixe, ou alguma comida assim, a gente nem precisa mais comer em casa, quando chega da escola (Jovem A.R.).

É fundamental considerar como esses elementos impactam as identidades dos estudantes, pois parecem ser parte de processos de subjetivação vivenciados diariamente ao longo de sua jornada educativa, entrelaçados com os esforços para alcançar o sucesso educacional e o reconhecimento escolar.

A respeito dessa questão, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é atualmente uma política de referência internacional, servindo de modelo para a implementação de programas de alimentação escolar sustentáveis em outros países. Isso demonstra claramente que os avanços alcançados contribuem de modo positivo para melhorar as condições de aprendizagem e permanência dos estudantes na escola.

Além dessas dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola, podemos citar a questão do *bullying*. Apesar desta questão não ter sido tão enfatizada em seus discursos, ainda assim foi colocada e, tendo em vista o argumento de Bardin (1977) de que não devemos desconsiderar nenhum conteúdo, não podemos deixar de lado a questão da violência no contexto escolar. Os jovens dividiram conosco as seguintes experiências:

[...] pra gente que não mora na cidade, sente uma certa resistência das pessoas que moram na cidade. Eu já sofri apelidos, por conta que eu moro do outro lado do Rio. Acho que tinha aí um intuito de bullying. E também na questão de religião, a gente observa também certos comportamentos em sala de aula, mas que para mim, cada um tem a sua religião e cada um tem o seu livre arbítrio, de escolher o que quer seguir (Jovem A.S.).

Quando eu estudava lá no Arapapá, na comunidade Nossa Senhora das Graças, eu tinha, muitos amigos. Porque eles são assim, esse tipo de pessoa que eles conversam bastante. Aí aqui, já na cidade, é meio difícil. Aí eu arrumei só dois amigos aqui da cidade (Jovem A.R.).

Com base no que prescreve a legislação, o *bullying* (Lei nº 13.185/2015) acontece como intimidação sistêmica todo ato de violência física ou psicológica intencional e repetitiva que ocorre sem motivação a aparente praticada por um indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio na relação entre as partes envolvidas.

No Brasil, foi sancionada a Lei pela presidente Dilma em 06 de novembro de 2015, (Lei 13.185/15) que determina o combate ao bullying nas escolas, por meio da implementação de ações de prevenção e solução do problema, assim como a orientação aos pais e familiares, para identificar vítimas e agressores (Brasil, 2015).

O texto acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) dois incisos ao artigo 12: 1) as instituições de ensino ficam responsáveis de promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; 2) as instituições deverão adotar medidas capazes de promover a cultura de paz nas escolas.

No artigo *Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio*, as autoras Stoski e Gelbck (2016) chamam a atenção sobre as características peculiares desta etapa da educação básica e sua heterogeneidade:

Ao discutirmos a relação entre juventude e escola, fazemos referência aos múltiplos aspectos envolvidos na interação entre os jovens e a instituição escolar, quase sempre limitada à educação básica. Identificar o aluno como jovem sugere o reconhecimento de que este, ao entrar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e cultural, no gênero, no pertencimento étnico-racial e nas experiências vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como tais juven tudes vão lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar (Stoski; Gelbck, 2016, p. 36).

A partir do diálogo com as autoras, admite-se que é necessária para a escola, compreensão do jovem, para além da condição de aluno, uma vez que ele vivencia uma tensão na forma como se constrói como estudante, e nesse processo se revelam fatores externos como a sua realidade familiar, o espaço onde vive, e internos à escola ligados ao convívio com os colegas, professores e funcionários que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, destacamos que a juventude e a escola precisam de uma relação que preze o equilíbrio e o consenso, visando melhorar o convívio e tornar a atividade educativa mais próxima dos jovens, relacionando os conteúdos às situações cotidianas e às suas expectativas. Assim, o trabalho pedagógico e de socialização desenvolvido dentro da instituição, promova a permanência dos jovens.

Ainda sobre as relações entre juventude e escolarização, Silva, Pelissari e Steimbach (2016), propondo-se a discutir as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, refletem sobre:

[...] os sentidos e significados atribuídos à escola constituem--se em fatores que explicam o que os leva a abandonar ou a permanecer na escola? Por que muitos jovens continuam indo à escola, ainda que tenham abandonado o sentido propriamente escolar dessa instituição? E o que dizer dos que insistem em frequentar a escola, ainda que estejam abandonados dentro dela? (Silva; Pelissari; Steimbach, 2016, p. 137).

A partir de seus estudos, os autores sugerem que, para uma educação mais significativa aos jovens, é fundamental incluir nos cursos de formação de professores estudos sobre a juventude e sua relação com a escola. Isso permitiria estabelecer relações menos estereotipadas e preconceituosas. Além disso, propõem a necessidade de desenvolver experiências curriculares inovadoras que proporcionem uma experiência escolar rica em

significado, para além do ensino das disciplinares tradicionais. Tais experiências devem permitir que os estudantes vivenciem, além do aprendizado científico, ético e estético, aspectos próprios da cultura juvenil, a partir de suas perspectivas sobre o mundo.

Nessa perspectiva relacional entre as experiências curriculares contextualizadas com as identidades juvenis, o RCA/AM para esta etapa destaca que “as políticas voltadas à ampliação do Ensino Médio, não se articularam às ações de permanência e de garantias das aprendizagens dos estudantes, situações evidenciadas pelos índices de abandono, evasão e repetência que marcam o Ensino Médio brasileiro” (Amazonas, 2019, p. 14).

Em se tratando da categoria Permanência na política educacional amazônica, Torres (2020), ao analisar os Planos estaduais do Amazonas, aponta que no PEE 2008 a atenção estava voltada para o aspecto da criação de instalações físicas próprias para a etapa, enquanto, no PEE 2015, por sua vez, a ênfase voltou-se à questão pedagógica com a construção da identidade desta etapa de ensino, com destaque aos programas de renovação do Ensino Médio, e ainda, a supervalorização da qualidade da educação condicionada a resultados, a partir dos parâmetros utilizados pelas avaliações externas, atribuindo à educação, características do modelo capitalista neoliberal da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, em meio a todos os desafios que vêm sendo enfrentados pelos jovens pesquisados ao longo de suas trajetórias socieducacionais, a aquisição da bolsa permanência tem beneficiado os agentes da pesquisa, pois todos recebiam. O recurso tem sido usado para despesas com mantimentos para casa e também compra de gasolina para os que tem rabeta própria. Os estudantes tiveram acesso ao programa por meio da escola, que informou de maneira mais detalhada o seu funcionamento.

A Lei nº 14.818/2024 institui a poupança de incentivo à permanência e à conclusão escolar para estudantes do Ensino Médio. O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional direcionado a esses jovens, beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), uma espécie de poupança para promover a permanência nesta etapa.

Do ponto de vista da expansão da implementação de políticas, programas e ações voltados para a permanência do estudante no Ensino Médio, o Pé-de-Meia tem quatro tipos de incentivo: Incentivo-Matrícula: por matrícula registrada no início do ano letivo, valor (200 reais) pago uma vez por ano; Incentivo-Frequência: por frequência mínima escolar de 80% do total de horas letivas, aferida pela média do período letivo transcorrido ou pela frequência mensal do estudante, valor (9 parcelas de 200 reais) pago em nove parcelas durante o ano; Incentivo-Enem: por participação comprovada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem),

valor (200 reais) pago uma única vez ao estudante matriculado na 3ª série da etapa, cujos depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio; e Incentivo-Conclusão: por conclusão dos anos letivos do ensino médio com aprovação e participação em avaliações educacionais, cujos depósito e saque (1.000 reais), dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio.

Sobre o referido Programa, sabe-se que o valor do benefício é baixo e não é suficiente para custear tantas despesas escolares, e com uma série de questões, como a desvalorização dos professores, tal iniciativa não vai resolver os graves problemas do Ensino Médio brasileiro, embora seja válido ressaltar a sua importância. Todavia, é preciso melhorar a qualidade da educação em todas as etapas para que os jovens não acumulem defasagens de aprendizagem, cujo motivo pode levar também à desistência dos estudos. A visão de Bourdieu (2023) corrobora esta colocação:

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o “funcionalismo do pior”) como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias (Bourdieu, 2023, p. 292).

Para nosso estudo, entender a lógica de Bourdieu quando utiliza estratégia como resultado de decisões explícitas e racionais, provenientes do processo de interiorização das regras do jogo social, pareceu-nos mais adequada, pois aponta a compreensão ampliada em uma perspectiva sociológica à escala individual, que possibilita a análise das trajetórias individuais e familiares utilizadas pelos agentes da pesquisa que lutam por acesso e permanência no âmbito do ensino público.

4.5 O “Sucesso” escolar

A terceira e última categoria deste estudo pretende avançar nas discussões relativas à correlação entre o “sucesso” e os desempenhos escolares, a partir das teorizações sociológicas que ainda oferecem poucas discussões. Buscou-se compreender as trajetórias escolares dos estudantes da comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, que, mesmo não apresentando as duas características destacadas por Bourdieu (2014) como as mais determinantes positivamente para as carreiras escolares, quais sejam: serem oriundos de famílias detentoras de capital econômico e, principalmente, de Capital Cultural – analisado nesse estudo a partir

da presença de pais com nenhum ou pouco nível de ensino –, ainda assim, contrariando as expectativas sociais e escolares, desenvolvem trajetórias escolares de sucesso.

O mais interessante nesse debate, para o nosso estudo, especialmente para o diálogo sobre as trajetórias de nossos agentes da pesquisa, é considerar que as experiências juvenis podem contrariar as expectativas sobre suas trajetórias escolares, pois estudantes das camadas populares podem se sair bem na escola (Lahire, 2004).

Se levarmos em conta as estatísticas nacionais, as trajetórias escolares dos agentes desta pesquisa revelam uma realidade incomum entre os jovens oriundos das comunidades, em relação à taxa do país (Gráfico 6), pois a taxa dos estudantes na faixa etária de 15 anos ou mais, moradores da zona rural equivale a 4,5 anos, em contraposição a 7,8 anos para quem vive na cidade. Tais números revelam que para os jovens urbanos a oportunidade do acesso à educação escolar é duas vezes maior que para quem está na zona rural.

A possibilidade de um grupo se apropriar de objetos e bens simbólicos, considerados raros, depende, por um lado, da estrutura de seu capital econômico, cultural e social e, por outro lado, da sua relação com a posição geográfica em que estão posicionados os agentes e a distância onde se encontram esses bens raros. Esse conjunto de recursos, ou volume de capital social (Bourdieu, 2023), compõe as redes de relações sociais úteis; trata-se da participação da rede de relação com pessoas que detêm influência, cujo investimento visa a manutenção ou o alcance do capital simbólico que faz parte destas relações. Nesse sentido, “a redução das desigualdades através do sistema de ensino, no entanto, é um processo longo e complexo” (Neves, 2013, p. 306).

As trajetórias escolares dos agentes das classes desfavorecidas são marcadas por uma série de desafios e obstáculos que restringem suas oportunidades e perpetuam a exclusão. Esse processo de exclusão é progressivo e contínuo, pois o acesso à escola não garante a inclusão, mas sim a exclusão, que é inerente à organização do processo pedagógico na sociedade capitalista. Isso se torna verdadeiro quando esses jovens são direcionados para áreas de estudo menos valorizadas. Bourdieu e Champagne (2023) identificam os estudantes inseridos nesse contexto de pseudo democratização de “excluídos do interior”, “o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais” (Bourdieu; Champagne, 2023, p.292).

Aliar a essa discussão, as contribuições de Lahire (2004) neste estudo – compreendendo tal sucesso como a conclusão da Educação Básica –, ao destacar que a combinação de alguns elementos, podem colaborar para o sucesso escolar, a saber: as

condições materiais, a cultura escrita no ambiente familiar, a ordem da cultura doméstica, os modelos de autoridade familiar e as formas como as famílias investem nas questões educacionais.

Nesse sentido, o acesso ao Ensino Médio, associado à escolha de uma escola na área urbana, pode figurar como elemento de distinção e de poder simbólico para os jovens que residem na Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá. Como podemos ver:

Minha expectativa pro futuro, depois que terminar o Ensino Médio é: eu tenho dois planos. Eu sempre falo assim pra mamãe. Um, é a faculdade. E o outro, eu queria entrar no exército. Eu queria me alistar, eu queria ir carreira militar. Então, mas ela sempre fala pra mim: pra ti, era melhor o estudo. Ela quer que eu faça faculdade, né? (Jovem J.H.).

Dentre as finalidades do Ensino Médio, previstas na LDB 9394/1996, desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico é uma delas. Nesse sentido, os jovens enfrentam alguns desafios para ingressar no Ensino Superior e garantir uma vaga na universidade. Nos relatos dos nossos agentes de pesquisa, há revelações sobre as projeções de futuro e a vontade de fazer faculdade, como a descrição acima. Por isso, os desafios estão ligados ao processo de estudar para o vestibular da UEA e da UFAM, ENEM, processos seletivos regionais, entre outros.

Além de a experiência escolar ser valorada a partir dos possíveis conhecimentos científicos adquiridos no ensino público, também pode ser vista sob um ponto de vista extremamente positivo por outro motivo. Esta razão diz respeito à convivência que os jovens podem desenvolver com os demais jovens de suas escolas. Para essa análise, as contribuições de Bourdieu sobre o “capital social” são fundamentais.

Segundo Bourdieu (2023), o investimento no jogo social ou a escolha por determinadas profissões, inicia na infância, por meio da escolha que expressa o desejo do pai, da mãe ou de toda a família. Desse modo, os agentes a partir das regras definidas pelo ambiente familiar, se ajustam conforme as exigências do campo social. Nesse contexto de influência familiar, é importante analisar o nível de escolaridade dos pais, a fim de estabelecer correlações com a noção de “sucesso” escolar.

A análise dos dados (Quadro 17) aponta que a escolaridade dos pais dos agentes da pesquisa é um pouco diversificada, uma vez que possuem Ensino Fundamental ou Médio incompletos e apenas duas mães concluíram o Ensino Médio. Por meio da visita exploratória da pesquisadora na comunidade, foi possível perceber que todas as famílias atuam de alguma forma na agricultura, em especial as mães. Na continuidade desse debate, as biografias dos

jovens não podem ser analisadas de forma separada das condições sociais que possibilitaram a sua chegada ao Ensino Médio na cidade. Nesse sentido, Lahire (2004, p. 11) propõe o seguinte questionamento: “como, pode-se questionar, uma família que acumula tantas ‘deficiências’ poderia levar uma criança a ter ‘sucesso’ na escola”?

Como possível explicação a essa indagação, podemos refletir sobre as estratégias ou práticas familiares, inconscientes em muitos casos, pensadas com a intenção de fazer com que os filhos consigam uma projeção mais alta que a de seu pai na estrutura social (Bourdieu, 2014). Nessa perspectiva, o autor revela que o sucesso da educação escolar depende essencialmente, de práticas domésticas que constituem o capital cultural, cuja aquisição se deu desde quando criança, “As pistas parecem, ao menos no início, confusas, e a tentativa de compreensão de situações atípicas, que não nos mostram aquilo que poderíamos esperar, constitui aquilo que poderíamos esperar constitui um verdadeiro desafio sociológico” (Lahire, 2004, p. 12).

Sobre a escolarização como valor, o fato de os jovens estarem na escola, em muitos casos, não é possível atribuir um valor por si só. Desse modo, é crucial observar o valor atribuído pelos agentes que nela estão inseridos, para que uma interpretação mais conclusiva possa ser realizada, vejamos:

Pelo fato que minha mãe falou ela nunca teve a chance que eu tenho de estudar. Ela fala que hoje em dia as coisas são muito fáceis pra mim, né? Então é nesse sentido que ela fala: eu trabalho todo dia pra ti ficar lá na escola. Pra ti ter a chance que eu nunca tive. Então pra mim isso daí é uma oportunidade muito boa que ela sempre me deu, que ela nunca teve. Ela sempre tá me dando o que ela nunca teve (Jovem E.R.).

A minha mãe conseguiu terminar o ensino médio, ela já tinha nós três. Foi um muito difícil pra ela. Até hoje ela fala pra nós. Mas ela conseguiu terminar. O meu pai, ele estudou até o quarto ano do ensino fundamental 1. Ele disse que ele não conseguia mais estudar, porque na época que ele estudava na comunidade, né? Era muito difícil (Jovem E.S.).

Os relatos compartilhados pelo jovem E.R., em relação à orientação de sua mãe, revelam que, apesar das precárias condições materiais, o apoio ao seu processo de escolarização foi marcado pelo compromisso, evidenciados na intenção da mãe em mostrar ao jovem sobre as oportunidades de estudo. “De que maneira em cada um desses grupos [...] constituem-se expectativas diferenciadas e/ou expectativas que possam ter impactos diferenciados sobre as trajetórias escolares desses alunos?” (Barbosa, 2011, p. 93).

Em seus estudos sobre Desigualdade e Desempenho, Barbosa (2011), ao analisar os fatores sócio-familiares que podem fazer diferença no desempenho de crianças, a autora

destaca a seguridade social e escolaridade da mãe, como principais, vejamos em suas palavras:

Este último é um indicador clássico e não necessita de maiores esclarecimentos: trata-se do número de anos de escola completados com a aprovação pela mãe. A cobertura da seguridade social foi medida a partir da seguinte pergunta: O pai e/ou a mãe dessa criança tem INSS pago por empregador ou como autônomo? Quando pelo menos um dos pais apresenta resposta positiva a esta questão, a criança tem a probabilidade de elevar em 7,3 pontos a sua nota em linguagem e em 4,5 pontos a nota em matemática (Barbosa, 2011, p. 49).

A autora explica que a seguridade social representa um indicador complexo, devido aos múltiplos sentidos que podem ser encontrados na contribuição da Previdência Social. Sobre o nível de escolarização da mãe, a autora reforça que é uma variável com maior influência para explicar o desempenho individual “para cada ano que a mãe passa na escola os filhos tendem a obter mais 1,34 pontos na prova de matemática e mais 0,85 pontos na prova de linguagem” (Barbosa, 2011, p. 49).

As discussões até aqui nos fazem entender a necessidade de reflexões acerca do processo que envolve o fracasso escolar, devido sua ampla utilização nos espaços educativos. Ao longo dos anos, essa designação adquiriu uma conotação muito negativa, como noção genérica (Zago, 2011), e está frequentemente associada às taxas de reprovação e evasão escolar, especialmente em contextos educacionais acessados pelas camadas populares. Podemos notar ainda que seu uso tem levado à estigmatização, definindo estudantes como fracassados, quando apresentam recorrentes dificuldades reveladas em notas, com histórico de baixo desempenho, além de recuperações, e o rendimento insuficiente nas atividades.

Ao pontuar considerações sobre o fracasso e sucesso escolar nas relações de família, Zago (2011) aponta a necessidade de uma análise aprofundada dessas questões e sugere que devemos ir além da ênfase no chamado fracasso escolar e adotar uma perspectiva mais ampla que considere os processos complexos que determinam as trajetórias escolares. Isso implica a compreensão da escolaridade como um fenômeno dinâmico, influenciado pelas ações e interações dos sujeitos sociais “A denominação genérica de fracasso escolar encobre processos que não são necessariamente de um aluno que não aprende que não tem êxito na escola ou está defasado na relação idade/série” (Zago, 2011, p. 3).

A autora chama a atenção para a análise acerca do fracasso e sucesso escolar no contexto da relação família e escola, apontando que é crucial considerar as transformações históricas que moldaram esses conceitos. As noções de fracasso e sucesso escolar têm significados e consequências que passaram por mudanças ao longo do tempo, como reflexo

das transformações sociais, econômicas e políticas no campo social. Essas mudanças afetaram o domínio de conhecimentos e habilidades impostos pelo mercado de trabalho e em outros setores da vida social. E nessa conjuntura, o Ensino Médio passou a ser decisivo para a garantia de emprego.

Ainda pelos relatos, nota-se que os jovens da pesquisa querem estudar e compreendem o importante papel que a escola pode desempenhar na melhoria das suas condições de vida e de aprendizagem, apoiados por seus pais, que embora não tenham estudado, representam o suporte necessário para a escolarização dos filhos. Lahire (2004, p.26) reforça essa compreensão, quando afirma “Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo metódico ou uma confiança benevolente”.

Diante dos argumentos expostos, compreende-se que, ao longo da história educacional, diversos fatores impactaram e continuam impactando, o acesso e a permanência das juventudes na escola, dentre eles, o fracasso escolar. Por isso, não podemos analisar essas questões de forma apartada das crises que afetam a sociedade brasileira atual, incluindo as crises políticas, que atacam os princípios democráticos. A democratização da educação, embora tenha avançado em termos de acesso, ainda está presa a concepções engessadas, que mantêm a instituição escolar isolada dos demais segmentos sociais. Apesar dos constantes discursos de que a escola é para todos, na prática, ela não é totalmente inclusiva e muitos estudantes não conseguem alcançar o sonhado sucesso, que pode ser associado à sua inclusão escolar.

No âmbito dessa questão, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, divulgada no segundo semestre de 2023, registrou 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, uma queda de 2,4%, em relação a 2022. Por meio dos dados é possível analisar ainda que esta etapa concentra a maior taxa de evasão da Educação Básica, o equivalente a 7%, com um quantitativo exorbitante de 13,4% referente a estudantes reprovados. Embora não seja o foco desta pesquisa, compreendemos ser válida a reflexão acerca desses dados, que continuam alarmantes, quando se trata da população juvenil na faixa etária de 15 a 29 anos que permanece sem estudar e trabalhar, um contingente de 9,6 milhões de jovens.

Diante desses dados estatísticos recentes, a reflexão de Arroyo (2000) é fundamental para lembrar que:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há

como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar (Arroyo, 2000, p. 33).

A questão abordada pelo autor está ligada à complexidade do meio social, marcado por desigualdades sociais e econômicas, onde os estudantes estão inseridos. Muitos de nossos discentes vivem em ambientes familiares vulneráveis, expostos a fatores como carência alimentícia, afetiva, violência doméstica, entre tantos outros. No contexto da sociedade contemporânea, são cotidianamente influenciados pelo viés consumista, além da competitividade inerente às demandas do mercado de trabalho. Esse conjunto de fatores colaboram de modo efetivo para o fracasso escolar, uma vez que nosso modelo engessado de escola não prepara essencialmente para lidar com a diversidade cultural e socioeconômica de sua comunidade discente. A insuficiência no trabalho de concepção pedagógica, curricular e políticas públicas inclusivas impede que a escola promova os cuidados necessários para garantir o direito à aprendizagem de quem precisa dela para tal finalidade.

No caso específico de políticas públicas que reafirmam o sentido desigual da escola, vivenciamos a implementação da reforma do Ensino Médio, que ocasiona não só um expressivo retrocesso nesta etapa de ensino, como também um processo de exclusão na trajetória educacional das juventudes, sobretudo quando tratamos dos jovens das comunidades ribeirinhas, quando estabelece uma divisão entre os que continuam tendo acesso aos componentes que podem favorecer um ensino de qualidade referenciada e a grande população da escola pública que fica limitada ao ensino na abordagem técnica, como acontecia nos anos de 1990 no Brasil. O Novo Ensino Médio, nas palavras dos nossos agentes:

Eu acho ruim. Eu achei que com o desempenho do Novo Ensino Médio, acho que a educação mudou muito, entendeu? Ela ficou mais ruim. Pra mim, ficou mais ruim. Porque foi uma adaptação assim que não chegou muito bem pra mim, entendeu? (Jovem E.S.).

Eu senti muita dificuldade nas novas matérias. Aquelas novas matérias, eu senti muita dificuldade. Itinerários formativos, Cultura digital, Projeto de vida, UCAS, UCAS (Jovem L.S.).

Elas são uma matéria não sei dizer como, porque, assim, quando eu fui tentar o vestibular no ano passado, o primeiro vestibular que eu fiz, aquilo lá eu não via lá. Entendeu? Aquilo que eu aprendi, aquele tempo que eu gasto aqui. Muito, eu gasto muito tempo nessas matérias. Eu não vejo lá no vestibular (Jovem V.R.).

Os relatos acima reafirmam a visão de Arroyo (2000), quando enxerga o “peso” e o “pesadelo” referindo-se ao fracasso escolar, e sugere que “Precisamos intervir no sistema escolar crentes que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos” (Arroyo, 2000, p. 34).

Os oito jovens agentes desta investigação revelaram por meio de seus relatos os principais desafios ligados à etapa da escolarização no Ensino Médio. São jovens com sonhos e dilemas, que vão à escola com frequência, conversam com os professores, mantêm uma rotina entre a escola na cidade e casa na comunidade. Buscam cumprir os dias letivos, zelam pelos horários, e contam com o apoio dos familiares para fazer a travessia do Rio, que é feita por conta própria, com seus poucos recursos, comprando gasolina e diesel para abastecer as rabetas. É desse modo, que as famílias participam diretamente da vida escolar de seus filhos. As estratégias são utilizadas para evitar o fracasso escolar. Vimos nessas famílias, o seu compromisso com a escolarização dos jovens, que gostam da escola, que sabem da importância da instituição para a concretização de seus planos, mas também constroem o seu modelo mental de uma boa escola. Como podemos perceber:

Ao meu ver, uma boa escola, é uma escola bem estruturada, uma estrutura boa onde o professor possa desempenhar o seu trabalho, focado no aprendizado do aluno, focado em sanar dificuldades que o aluno apresenta. Para isso tem que se ter uma boa estrutura, né? A questão também de ter professores qualificados, né? Com certeza. Professores especializados em cada sua área, assim na parte de exatas, na parte de humanas. Que também apresente laboratório, porque como a gente sabe, né? Hoje em dia a tecnologia tem que caminhar assim com a educação. Então, uma escola que tem um laboratório assim... (Jovem A.S.).

É possível notar ainda, por meio do depoimento acima, que além das estratégias de investimentos concretizados pelas famílias no jogo escolar, a existência de um *habitus* que foi adequado em função das condições materiais dos estudantes – a escolha da escola – que foi feita de modo estratégico, pensando na facilidade de acesso, mediante a proximidade com as margens do Rio, como já relatado pelos agentes da pesquisa, que não teriam condições de pagar transporte ao chegar à cidade, para levar-lhes a escolas mais distantes. Fica claro que as escolhas feitas contemplam as expectativas de acesso ao Ensino Médio na zona urbana. Boudieu (2023) coloca em xeque essa ascensão escolar a partir da aquisição dos diplomas:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da

identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares) (Bourdieu, 2023, p. 293).

O valor que os jovens e seus familiares atribuem à escolarização reforça a perspectiva bourdieusiana quando reflete que os agentes buscam a ampliação do seu capital, nesse caso cultural e econômico, já que por meio da educação eles entendem que é possível alcançar uma posição social de destaque, corroborando a discussão de Bourdieu (2014) sobre acreditar no jogo, para investir nele. Isso se reflete nas estratégias aplicadas para alcançar suas metas, nesta pesquisa, percebemos que as tanto as famílias, quanto os estudantes utilizaram dos meios que detinham em prol da escolarização em uma escola urbana.

A primeira condição juvenil que merece ser destacada para compreender quem são os jovens pesquisados, bem como dimensionar o papel da família para sua escolarização, é aquela que diz respeito aos investimentos do Estado. No âmbito de nossa pesquisa, a qualidade do transporte escolar que serve como suporte para os estudantes atravessarem o Rio, seja em nível de barcos ou de pequenas embarcações, é bastante precária, não apresenta segurança, ao ponto que as famílias dos jovens pesquisados não confiam na utilização desse serviço, por isso tomam para si essa responsabilidade, arcando com as despesas. Esse cenário torna-se ainda mais sensível quando se observa a falta de interesse e esforço do setor público de melhorar a qualidade desse serviço, seja com a contratação de pessoal mais qualificado para atuar nessa questão, seja na observância das embarcações que não oferecem condições, minimamente seguras, para essa travessia rumo à escola, aconteça diariamente com segurança.

Nossa pesquisa amparou-se amplamente nos apontamentos bourdieusianos. Na perspectiva dos jovens, analisando o valor do diploma, a investigação mostrou-se atenta a esse quesito, especialmente porque o diploma de concluinte de Ensino Médio em uma escola urbana representa um feito incomum, uma grande conquista para a família dos nossos agentes e para eles mesmos. Para eles, isso é sinônimo de sucesso escolar. Posto isso, cabe destacar o sentido dado a esse tipo de capital cultural institucionalizado, que no contexto desta investigação vale muito e tem grande valor simbólico. Além disso, observar a concepção de sucesso para estes jovens inseridos na instituição escolar, sob o ponto de vista deles próprios e de suas famílias, representa um ponto que merece destaque na pesquisa. Nas palavras de Bourdieu (2014, p. 312): “Mas a representação que temos do sistema escolar como lugar de distribuição das competências e de diplomas que sancionam a competência é tão forte que se

precisa de certa audácia para lembrar que aquele é igualmente um lugar de consagração [...]”.

E nessa perspectiva, importou também saber como a própria instituição pode favorecer a sua permanência, por meio de ações planejadas no PPP, tanto em âmbito de Secretaria de Educação de Estado, quanto no âmbito da escola, que possam considerar suas trajetórias. Garantir sua matrícula, permitindo sua entrada, sem qualquer tipo de exclusão, por ser público que não mora na cidade, para além de uma hegemonia de jovens, certamente é um primeiro passo para ter uma escola mais aberta e plural.

Diante do desenvolvimento da pesquisa é fundamental refletir sobre como a nossa problemática de pesquisa, apresentada inicialmente, manteve-se pertinente ao longo do caminho desta investigação. O problema indagava sobre o alcance das políticas de acesso e permanência para a garantia do direito à educação das nossas juventudes, com ênfase no papel do Estado para a escolarização dos jovens.

A partir da análise até aqui empreendida, admite-se o conjunto de obstáculos impostos para que se cumpra a garantia do direito à educação, por parte dos gestores públicos, tornando este bem social responsabilidade quase que exclusivamente deixada para as famílias, pois, diante das condições de acesso e permanência, são os familiares que precisam encontrar estratégias para cobrir a falta do Estado. Esta falta parece estar naturalizada, já que não se cumpre um direito assegurado pela Constituição Federal e sem mobilização para o enfrentamento desta situação. É preciso que o Estado assuma novas perspectivas para atender às demandas das comunidades rurais a partir de uma nova concepção desse lugar, enxergando-o como “[...] lugar de vida, onde as pessoas possam morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. [...] o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 137).

Pelos relatos dos nossos agentes de pesquisa, é possível notar que não são levadas em consideração as condições de acesso e permanência dos estudantes rurais ao Ensino Médio urbano e as implicações para vida desses jovens, ainda que a educação seja um direito de todos, garantido pela Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Estes dispositivos legais definem a educação como um dever do Estado e da família, contudo, tal garantia de direito não tem atendido na sua plenitude, de acordo com o que versam as legislações oficiais. A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de Abril de 2008, em seu Art. 10, prevê que:

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, **considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.** (Brasil, 2012, Art. 10º, grifos nossos).

Apesar de o artigo acima tratar das questões ligadas à Educação do campo, destacando as condições das estradas, a ideia de trazê-lo aqui é para apontar que a própria legislação demonstra a preocupação com as distâncias, bem como com o estado de conservação dos veículos utilizados para o transporte dos jovens. Ao analisarmos as condições de acesso e permanência dos estudantes pesquisados, temos a convicção de que prescreve a Lei não tem sido levado em conta, pois, conforme os relatos apresentados no GF, e a própria constatação “*in loco*” da pesquisadora, esses cuidados não têm sido observados. O Estado não pode simplesmente ofertar o transporte escolar sem as devidas condições de segurança, cujas embarcações tenham cobertura, sejam seguras, disponibilizem coletes, entre outras condições necessárias para uma travessia diária tranquila e eficaz.

Assim, a despeito do que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece, conforme exposto acima, a realidade dos jovens percorrendo longas distâncias no Rio Amazonas, em transportes precários e, de modo recorrente, expondo-se ao risco de morte, enquanto as inúmeras leis existem, porém, não são cumpridas. O que nos parece é que estados e municípios se eximem de suas responsabilidades, com poucos investimentos nessa questão. Assim, comprometem a escolarização de crianças, jovens e adultos que por Lei deveriam ter suas necessidades e direitos assegurados, mas que, na realidade, buscam um contexto fora do que vivem, para acessar a uma educação com muitas questões que implicam na sua qualidade, e que se caracteriza pela reprodução das desigualdades sociais.

É possível compreender pelas falas dos jovens que os oito estudantes têm noção das condições precárias de vida, e vislumbram na escola a garantia para uma mobilidade social ascendente. Bourdieu (2014, p. 206) nos lembra sobre a contribuição da Escola para a reprodução da ordem estabelecida, quando adverte “[...] dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora”.

Nessa perspectiva, cabe à escola não apenas favorecer a formação acadêmica e profissional, mas igualmente, contribuir com a tomada de consciência sobre a realidade posta,

para que nossos jovens tenham condições de compreendê-la e transformá-la. Portanto, é crucial também que eles possam visualizar as condições de seu deslocamento com criticidade, tentar compreender a ação pública, para que tenham condições de mobilização e reivindicar o que lhes é de direito; esse seria um movimento a ser construído no presente para ter continuidade pelas gerações futuras. Esse movimento é essencial para a formação política das juventudes, pois demanda investimentos em políticas públicas que, além de lhes garantir condições de estudo, possam favorecer a formação crítica, uma forma de sobrevivência nos tempos atuais.

Diante do exposto, como uma alternativa viável às lacunas do Estado quanto à oferta de um Ensino Médio de qualidade, o poder público pode contribuir com a escolarização dos jovens ribeirinhos por meio de: transporte escolar de qualidade; investimento e valorização dos professores, melhores condições para os estudantes que almejam ingressar na Universidade, como cursinhos preparatórios gratuitos, casa do estudante; alimentação escolar de qualidade; fortalecer a infraestrutura das escolas; bolsas de estudo; ajuda de custo, entre outros.

Diante disto, o debate sobre a origem social dos sujeitos ganha destaque em relação às categorias sucesso escolar e o alcance das políticas de acesso e permanência para a escolarização dos jovens oriundos das classes populares na Educação Básica, no caso desta pesquisa, dos jovens da Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá. Lahire (2004) destaca a organização do universo doméstico como elemento favorável para o sucesso escolar. Além disso, cursar o Ensino Médio vai muito além da sala de aula. Exige tempo disponível para realizar as atividades de casa e extraclasse, como participação em palestras, visitas a feiras de livros, aulas de reforço, e recursos financeiros para apostilas, bem como alguns materiais solicitados pelos professores. Cursar o Ensino Médio, então, não é só estar na sala de aula. E nesse sentido, defende-se a necessidade de reparação histórica, por meio de políticas públicas e institucionais, com vistas a combater as desigualdades sociais históricas, ofertando não somente a igualdade de oportunidades, mas também de condições, inclusive materiais, às nossas juventudes rurais.

A síntese da análise das categorias colaborou para uma representação organizada das principais temáticas trazidas nas respostas relatadas pelos jovens estudantes. As questões identificadas despontaram em concordância com as três categorias principais, previamente apresentadas na análise de conteúdo.

As três categorias presentes na análise do corpo textual evidenciam inquietações relativas às vivências dos jovens, bem como as próprias trajetórias dos estudantes, em

especial as que se relacionam ao desejo de acesso aos estudos na cidade, à percepção de potência na instituição escolar urbana, como às situações pertinentes aos estudantes que pretendem concluir os estudos na zona urbana, e ingressar no mercado de trabalho e na universidade pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha (Bourdieu, 2014, p. 206).

A partir da compreensão das desigualdades no acesso e na permanência no Ensino Médio, expostos nesta Tese, a epígrafe com a reflexão de Pierre Bourdieu reafirma que nas sociedades capitalistas há fatores internos às instituições de ensino que também influenciam/participam fortemente na reprodução das desigualdades educacionais e sociais, impossibilitando o acesso e a permanência dos estudantes e desenhando trajetórias diametralmente distintas a partir da posição de classe social. Dentre esses, é pertinente ressaltar a existência de formas, ainda que camufladas, de selecionar a entrada dos jovens, como a exigência de boletins, cujos desempenhos precisam apresentar determinada nota em português e matemática, ao final do Ensino Fundamental, para lhes garantir uma vaga no Ensino Médio, além de currículos distantes da realidade dos estudantes face ao arbitrário cultural que é marcado pela relação de classe nesta sociedade e a escassez de políticas públicas que garantam assistência e que de fato promovam não apenas o acesso, mas também a permanência das juventudes de meios populares.

Ao final da caminhada doutoral, que traz como título **“TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO INTERIOR DO AMAZONAS: significados de acesso, permanência e sucesso, em Itacoatiara”**, rememorar é ação crucial, e nos remete à questão problema que conduziu todo o nosso processo dessa investigação, qual seja: **qual o alcance das políticas de acesso e permanência, para as trajetórias escolares de jovens da comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, estudantes da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça?**

Essa problemática geral nos conduziu por caminhos epistemológicos, teóricos, metodológicos e, no fundo, por caminhos políticos a partir do enfrentamento intelectual de uma questão que é concomitantemente social e científica – a partir dos processos de construção e reconstrução do problema e do objeto de investigação. Chegar até aqui não foi fácil, como também não o é pensar as questões conclusivas de um trabalho doutoral, pois nesse exercício surgem inúmeros auto questionamentos ligados à qualidade da pesquisa, sobre os movimentos feitos e o que não foi possível fazer, e olhar para a caminhada percorrida nos faz compreender que, independentemente das lacunas que podem compor o trabalho, ele

tomou uma forma e a partir do momento que cumpre etapas, entre elas, a apreciação acadêmica e de toda comunidade em geral, ele vai se aperfeiçoando e consolidando, enquanto investigação.

O processo de pesquisa permitiu muitos encontros, inclusive reencontros, neste caso, com minha história de vida, com a história da minha cidade, em especial, um encontro com uma parte da população da qual eu desconhecia a realidade, embora não esteja tão distante, geograficamente falando – do outro lado do Rio –, cuja semelhança se aproxima à vida de tantos outros jovens do nosso solo itacoatiarense, ainda que em tempos e contextos distintos, razão pela qual esta temática ganhou maior significado. Encontro com grandes teóricos das Políticas Públicas e Juventudes, e ainda com pesquisadores que nos deram suporte no desenvolvimento de todo o movimento que envolveu a pesquisa. Encontro, principalmente, com os agentes desta investigação, jovens ribeirinhos da Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, estudantes do Ensino Médio, da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, do município de Itacoatiara. Esse conjunto rico de encontros nos conduziu, na condição de pesquisadora que se deixa nortear pela curiosidade epistemológica, a analisar as políticas públicas para as juventudes a partir das próprias trajetórias dos jovens, cujo processo de escolarização depende do acesso e da permanência na escola.

A presente tese visou responder, que **“o alcance das políticas de acesso e permanência contribui para a garantia do direito à educação às juventudes na Amazônia”**.

Os significados acerca do processo de escolarização das juventudes foram apreendidos a partir da objetivação de alguns questionamentos, que serviram como questões norteadoras, entre elas: como as concepções teóricas sobre as juventudes abordam as singularidades inerentes a esta categoria?; quais são as principais Políticas Públicas de acesso e à permanência para os jovens das comunidades que buscam o Ensino Médio, na área urbana, em Itacoatiara?; o que tem sido feito no âmbito das políticas públicas, contemplando o acesso e a permanência para a trajetória socioeducacional das juventudes na Amazônia?; de que forma os jovens amazônicos se organizam em seu percurso socioeducacional driblando os impactos dos modelos educacionais excludentes? A partir de agora, passamos a partilhar os achados desse processo de investigação.

O primeiro achado deste estudo diz respeito às diferentes concepções sobre Juventude, com base em autores como Dayrell (2014,2016), Abramovay, Castro (2015), Spósito (2003), Spósito e Carrano (2003) e outros, que abordam sobre a inviabilidade do uso da palavra Juventude no singular. O emprego de **Juventudes no plural** expressa a compreensão de

reconhecer a diversidade de juventudes, salientando as diferenças em suas condições materiais, bem como modos de vida que integram o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, nossas construções passaram a considerar prioritariamente as singularidades do sujeito jovem, cujas trajetórias são distintas em nossa sociedade, e impactadas por fatores de ordem social, econômica, cultural, entre outros. Com esse entendimento, admite-se que cabe também à escola a identificação, bem como o reconhecimento das condições plurais das juventudes, para a condução adequada das ações pedagógicas em seu cotidiano escolar.

O segundo achado põe em evidência o **Papel da família**, sua composição, a forma como sobrevivem, sua condição socioeconômica, entretanto, amparando os estudantes em suas condições materiais e simbólicas para acessar a educação na zona urbana, desde a busca por matrícula até o suporte necessário para participar diariamente das atividades escolares. Esse cenário é interessante porque demonstra claramente como as trajetórias dos estudantes são orientadas segundo a sua condição socioeconômica familiar. Nesse sentido, a investigação revelou os esforços intergeracionais para o aumento da escolarização das gerações mais novas, mesmo em meios em que não há histórico familiar de longevidade escolar, o que é revelador do lugar e do papel da escola para as camadas mais baixas na Contemporaneidade.

De modo geral, admite-se uma visão otimista em relação a importância do processo de escolarização como sendo o caminho para alcançar melhores condições de vida, seja a partir do trabalho ou da continuidade dos estudos, em âmbito superior. Tal otimismo na forma de enxergar a escola foi possível de ser percebido a partir do modo com que tais famílias privilegiam os recursos para o combustível, além de enfrentar condições adversas, para encaminhar as situações que envolvem as trajetórias construídas nesse contexto de grandes desigualdades sociais.

“É, sem dúvida, no estilo de vida familiar como um todo, na ordem moral doméstica, que é, indissociavelmente, uma ordem mental, que podemos reconstruir os princípios de produção de comportamentos adequados do ponto de vista escolar” Lahire (2004, p. 294) ao trazer essa afirmação nos direciona para o papel da autoridade familiar e a criação de rotinas destinadas para cada atividade, que são compreendidas por Lahire como possibilidades de estruturação de uma ordem cognitiva, que visam organizar e gerir pensamentos, disposições, horários e percepções sobre as regras nas múltiplas áreas da vida.

O terceiro achado desta pesquisa é fruto do questionamento sobre o **Papel do Estado** e das políticas públicas para a escolarização das juventudes, que nos permitiu analisar a insuficiência da ação pública nesse âmbito, a partir do entendimento de que os jovens são sujeitos de direitos, em meio à disputa em torno das concepções que ocorrem sobre essa

questão, em especial, na arena pública. As constatações deste trabalho, por meio de elementos que a pesquisa traz, indicam a necessidade de maior presença e atuação do Estado no campo, especificamente nas comunidades ribeirinhas, por meio de políticas públicas construídas a partir do diálogo com os sujeitos do campo, de modo a contemplar suas necessidades. Mas, aproveitamos também para destacar que, apesar das lacunas deixadas pela ação pública, é importante afirmar que muitas políticas existem, ainda que insuficientes, elas são de extrema relevância para a redução das desigualdades sociais. Para ilustrar essa afirmação, Bourdieu (2014) desvela as limitações da ação do Estado, uma vez que essa ação implica necessariamente disputa, luta e por isso muitas vezes não consegue dar conta da totalidade das necessidades, no caso da nossa pesquisa, das nossas juventudes amazônidas. Sua análise ampara-se na gênese do estado francês para explicar a lógica estatal como resultante do campo burocrático: “O campo burocrático, como campo no qual se editam normas referentes a outros campos, é ele mesmo um campo de luta, em que se encontra o vestígio de todas as lutas anteriores” (Bourdieu, 2014, p. 654).

Destacamos ainda nesse achado, pistas sobre a necessidade de repensar as reformas educacionais para esta etapa de ensino, haja vista que os jovens do campo têm **Acesso** à escola, mas ao mesmo tempo, não se identificam necessariamente com o Novo Ensino Médio, posto que tal reforma acabou por fragilizar o Ensino, apequenando-o, e com isso, limita a formação cidadã e humana, as oportunidades de ingresso ao Ensino Superior e a inserção no mercado de trabalho “ o indivíduo é uma criatura eficaz, normalmente dona de seu próprio destino e, assim, responsável por sua situação na vida : eis a definição do indivíduo, é a definição pura do liberalismo que não ousa se afirmar” (Bourdieu, 2014, p.648).

Ao traçar o **Perfil dos agentes da pesquisa**, foi possível conhecer um pouco das condições socioeconômicas, além de aspectos culturais e aspirações futuras dos jovens do Siripá. Elementos como: faixa etária, cor, local de nascimento, posição na família, escolaridade dos pais, trabalho ou curso, pretensões para o curso superior, hábitos, dentre outras, nos deram suporte para a compreensão de quem são os agentes desta pesquisa e o lugar de onde falam. Os pontos apresentados reafirmam o que foi abordado anteriormente, apontando a diversidade de sujeitos jovens, cujas identidades plurais carecem ser visibilizadas. A construção do perfil socioeconômico, cultural e educacional nos permitiu fazer inferências sobre as juventudes ribeirinhas, da Costa do Siripá, são elas: existe uma grande parcela da população juvenil que atravessa o Rio diariamente por conta própria, sem o necessário suporte ou assistência do Estado, sobre o transporte escolar; suas famílias mobilizam absolutamente tudo o que possuem, material e simbolicamente, para garantir a

continuidade de seus estudos no Ensino Médio, do outro lado do rio; suas aspirações de vida relacionam, muitas vezes de forma conflituosa, as lógicas familiares e as lógicas de uma escola urbana; o rio exerce um papel crucial nas vidas, no cotidiano, nos modos de vida e na escolarização desses jovens.

Apesar de morarem em casa própria, as condições de estrutura revelam certa precariedade em suas residências. São jovens que precisam da escola pública, que procuram dedicar grande parte do seu tempo para os estudos. Alguns almejam cursar o Ensino Superior em Licenciatura, pois a oferta ocorre na própria cidade de Itacoatiara, por meio da UEA e da UFAM, além de faculdades particulares, pois, em suas perspectivas, tal formação pode ajudar em possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Na condição de jovens, seu lazer é na própria comunidade, com especial destaque para os campeonatos de futebol. São filhos de famílias com baixo nível de escolarização, o que nos chama atenção exatamente pelo protagonismo que conferem à escola em suas trajetórias, demonstrando a mudança intergeracional e a centralidade da formação para a classe social menos abastada. Os agentes da pesquisa não possuem filhos e são não casados. Alguns fazem curso no SENAC, outros ajudam os pais nas rotinas da família.

Essas características, destacadas no perfil dos sujeitos da pesquisa, são lembradas nesse momento final da Tese para corroborar a importância de a escola conhecer a trajetória de seus estudantes. São singularidades que precisam ser reconhecidas, pois influenciam diretamente no processo de escolarização e, consequentemente, nas próximas etapas da vida. A apropriação dessas condições pode fortalecer o trabalho da escola, permitindo que ela desenvolva processos educativos mais adequados às necessidades e realidades de seus estudantes. Além disso, olhar para os jovens com essa possibilidade de conhecê-los, e não apenas de encaixá-los em categorias pré-formatadas, pode ser crucial para o reconhecimento das juventudes amazônicas e itacoatiarenses.

O quarto achado deste estudo tem relação com o questionamento que tem sido feito no âmbito das políticas públicas, contemplando o acesso e a permanência para a trajetória socioeducacional das juventudes na Amazônia, proposto na lógica das ações públicas em prol da **Permanência** dos jovens na escola urbana. Os dados evidenciaram os desafios vivenciados na travessia diária do Rio, e uma diversidade de obstáculos no tocante às condições precárias das embarcações, que enfrentam o período de cheia e seca, expondo-se a inúmeros perigos nas águas fluviais, devido ao sol, à chuva, temporais, entre outros, pois as embarcações não oferecem a mínima segurança. Os dados também colocaram em relevo o funcionamento das rotas de transporte escolar público e o não compromisso de quem é responsável pela oferta

desse serviço. Diante das condições dessa oferta, os jovens participantes da Pesquisa optam em frequentar a escola, por isso, os familiares precisam usar estratégias que garantam a presença assídua dos filhos na escola, bem como sobreviver com rendas de um salário mínimo, em média, para dar conta das despesas da casa. A pesquisa evidenciou ainda que os jovens, em sua maioria, gostam da sua rotina no campo, no entanto aspiram por melhores oportunidades de trabalho e estudo, indisponíveis no espaço onde moram. Nesse sentido, identificamos um conflito vivenciado por esses jovens em pleno Ensino Médio quanto a continuidade dos estudos no Ensino Superior, a necessidade de trabalho e a permanência na sua comunidade.

Como dilemas vivenciados para sua permanência na escola, os jovens relataram questões pautadas tanto nas relações que estabelecem com os outros jovens – sobretudo devido as suas condições materiais, ao *bullying* que sofrem, e à falta de respeito –, assim como as poucas oportunidades de trabalho para os seus pais, são representados pelos agentes desta pesquisa como elementos que atrapalham no processo de escolarização das juventudes do Siripá, ou seja, tanto as relações sociais quanto as exigências da vida atual podem figurar como obstáculos para que o processo de escolarização dos jovens seja efetivado.

O quinto achado, por meio das narrativas dos agentes, que assumiram ter consciência dos diversos obstáculos que os separavam de suas pretensões futuras, mas o fato de chegarem ao fim da Educação Básica, como concluintes do Ensino Médio, já alcançaram o **Sucesso escolar**. Um destaque que chamou atenção nos diálogos com os jovens foi a sua forma de encarar os desafios, com poucas reclamações, pois chamavam para si a responsabilidade por sua escolarização, reafirmando com certa firmeza que precisavam estar atentos para aproveitarem as oportunidades de emprego, de cursos e de trabalho no âmbito urbano. Nessa perspectiva, vislumbravam a conclusão da educação básica como fator essencial, sob a forma de retribuir os esforços empreendidos por seus pais. Aqui compreendemos que essa noção de sucesso escolar muitas vezes vem impregnada de perspectivas silenciosamente individualistas e meritocráticas, que acabam por imprimir uma responsabilização acentuada a cada um desses jovens sobre a sua escolarização e, mais especificamente, sobre a finalização do Ensino Médio – quando “chamam a responsabilidade para si” expressam, mesmo que sem ter total clareza ou consciência disso, como a ideologia do mérito e do sucesso escolar e social tem sido tão fortemente incorporada pelas juventudes no cenário contemporâneo.

Lahire (2004) reflete em relação às abordagens dos ambientes familiar e social, “[...] a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relatos sociais, [...]

através das quais eles se “transmitem” ou não se “transmitem” (Lahire, 2004, p. 339).

É possível compreender a partir de Lahire (2004) que diferentes elementos e estratégias de ação incidem nas configurações sociais e familiares, ligados aos diferentes contextos culturais, de socialização e mobilização dos conhecimentos, isso implica uma visão mais complexa e menos determinista da influência do ambiente sobre os indivíduos.

No âmbito da nossa pesquisa, a resignificação da noção de sucesso escolar se ampara em Lahire (2004), quando propõe considerar as singularidades e os contextos de ação na investigação da relação entre as famílias, considerando suas condições socioeconômicas e posse de capitais, a escola, bem como os resultados escolares. Os elementos analisados nessa investigação, sendo considerados casos atípicos de sucesso escolar, podem contribuir para as reflexões e proposições de estratégias de enfrentamento das desigualdades na escola.

No contexto das juventudes de Itacoatiara, mesmo apresentando condições socioeconômicas desfavoráveis e dificuldades de aprendizagem no decorrer de sua escolarização, fica claro que o sucesso escolar precisa ser compreendido para além dos rendimentos e desempenhos bimestrais, como tem ocorrido nas escolas. E, nesse sentido, para esta pesquisa torna-se importante também sugerir o exercício de superar as noções meritocráticas sobre a categoria “Sucesso Escolar”, correlacionando-a com elementos complexos que constituem as trajetórias juvenis de Itacoatiara, Lahire (2004, p. 345) propõe: “Saindo da lógica simplista do volume de capital escolar possuído, é preciso interrogar-se a respeito da pluralidade das condições e das modalidades concretas de ‘transmissão’ ou ‘não-transmissão’ das disposições culturais”.

Nessa perspectiva, a escola também pode atuar nessa direção, com práticas direcionadas à compreensão das trajetórias juvenis de seus estudantes, a partir de um esforço de mobilização e articulação com sua equipe escolar, para compreender as origens de sua comunidade estudantil, pode ser por meio de projetos pensados para identificar e analisar os principais desafios que os estudantes enfrentam em direção à conclusão do EM, o que possibilita uma análise mais individual, articulada e propositiva. Dessa forma, será possível identificar os fatores e processos que circundam a categoria Sucesso Escolar, considerando as dimensões que, na realidade, compõem um conjunto de elementos que agem nesse contexto, para além da dinâmica educacional.

Da mesma forma, destacar a complexidade desta categoria não significa, necessariamente, concebê-la como intangível por parte dos jovens das camadas populares, mas compreender os diversos elementos que contribuem para o Sucesso Escolar e como esse entendimento pode ser resignificado no interior das relações pedagógicas e escolares,

refletindo-se nas práticas e na organização do processo educativo. Dessa forma, é possível conhecer mais amplamente os outros elementos que influenciam as trajetórias juvenis, ainda que os jovens enfrentem dificuldades e condições desfavoráveis para seu acesso e permanência na continuidade dos estudos.

Por ora, consideramos esta investigação doutoral, que trata sobre Juventudes, Acesso, Permanência e Sucesso, como inacabada, uma vez que as questões problematizadas na pesquisa nos permitiram construir um caminho epistêmico, teórico e metodológico que resultou em um avanço analítico sobre a realidade das juventudes do interior do Amazonas, mas não são suficientes para dar conta da totalidade de um tema tão amplo e complexo. Por isso, é fundamental que novas investigações sejam fomentadas, e que também possam romper com os estereótipos ultrapassados sobre as juventudes, haja vista que as pesquisas sobre as juventudes devem ser construídas a partir da perspectiva e das vozes desses próprios sujeitos. No caso das juventudes amazônidas, esta questão é ainda mais importante, dadas as suas especificidades históricas, sociais e culturais, pelo que o exercício de escutar esses jovens é salutar tanto no desenvolvimento de investigações científicas, quanto na construção de políticas públicas educacionais voltadas para as juventudes.

Diante do que foi exposto, reafirmamos a existência de uma juventude itacoatiarense oriunda da Comunidade São Sebastião da Costa do Siripá, que entre a escola e sua casa percorrem grandes distâncias, acreditam e veem a escola como local adequado para a aquisição de conhecimento, e principalmente, para chegar a espaços de destaque no meio social, a partir da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, bem como de outras instituições de ensino, onde também devem reverberar vozes de jovens que pedem ajuda, ao dizer:

A moradia lá do outro lado do rio só é difícil devido a questão da seca, porque é muito longe e quente. Como eu estudo de tarde, meio-dia o sol é de rachar mesmo. Aí tem que gastar dinheiro com borracha de bomba, assim pra puxar água. E o perigo lá é o temporal só. É calmo e ventilado (Jovem J.H).

O relato do jovem J.H. evidencia também a importância que os jovens dão ao seu local de moradia, e podem adquirir outra perspectiva da forma como entendem os fenômenos da natureza de nossa região. O jovem destaca a dificuldade de morar do outro lado do rio devido à seca, diante das dificuldades impostas nesse período, que para ter acesso à água para consumo doméstico, precisa usar a bomba para puxar água, e isso se torna também desafiador pelas questões materiais das famílias, pois gera despesa. O depoimento revela traços da rotina

de um jovem estudante do turno vespertino, que sai casa no horário próximo ao meio dia, para chegar a tempo na escola. A partir dessa fala, fica a reflexão, com uma indagação: até quando essas necessidades serão ignoradas? Da nossa parte, fica o compromisso social, exposto na introdução desta tese, ao registrar as motivações para a pesquisa, e o compromisso acadêmico, para dar continuidade aos estudos e pesquisas que tratam de Juventudes, Acesso, Permanência e Sucesso no contexto amazônico.

Esse depoimento é bem pertinente, porque demonstra claramente como as trajetórias dos jovens são orientadas segundo suas condições materiais, especialmente quanto às categorias Acesso e Permanência na escola. A legislação brasileira defende a educação como um direito social, público e subjetivo, sendo fundamental na promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana. A partir do que define a legislação, **as considerações finais ratificam a tese desta pesquisa: o alcance das políticas de acesso e permanência contribui para a garantia do direito à educação às juventudes na Amazônia. E nos permitem também complementá-la na seguinte direção: a ação do Estado, mesmo que muitas vezes insuficiente e sendo expressão das distinções sociais de classe na sociedade capitalista, vai de encontro aos esforços e estratégias das famílias das classes populares para a permanência na escola para a conclusão do Ensino Médio; e, no caso de Itacoatiara, atravessando o rio, as juventudes amazônidas carregam em suas experiências e aspirações concepções de sucesso escolar próprias, as quais nos fazem revisitar a teoria, a literatura especializada e os resultados de investigações sobre outras realidades e nos possibilitam, no enfrentamento das contradições entre uma escola urbana e as juventudes do campo amazônida, aventar novas formas de enfrentamento para as desigualdades e para os processos de reprodução sociais e educacionais.** Nesse sentido, ganha materialidade o pensamento de Cury, (2002, p. 246): “O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide. Ser alguém na vida. **Condução juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG**. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2013.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **CEE-AM aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Manaus, CEE-AM, 2021. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?p=107>. Acesso em: 36 de abr. de 2022.

AMAZONAS. **Lei n.º 4.183 de 26 de junho de 2015**. APROVA o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, 2015. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2015/6/1566. Acesso em: 5 de out. de 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE-AM**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2015.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça**. Itacoatiara: SEDUC/EEDVM, 2022.

AMAZONAS. **Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas**. Manaus: SIGEAM, 2022. Disponível em: https://sigeam.prodam.am.gov.br/gesc/z_container.jsp. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

AMAZONAS. Tribunal Regional Eleitoral. Eleitorado. **Dados consolidados do eleitorado**. Manaus, 2020. Disponível em: <https://www.tre-am.jus.br/eleicoes/estatisticas>. Acesso em: 25 de set. 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AM nº. 27**, de 04 de abril de 2006. Aprova o curso presencial com mediação tecnológica de forma modular e autoriza o funcionamento do curso sobredito nas escolas estaduais e municipais das comunidades polos dos Municípios do Estado do Amazonas. Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 24 abr., 2006, p. 7. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/ver-flip/12789/#/p:68/e:12789?find=media%C3%A7%C3%A3o%20tecnol%C3%B3gica>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ANDRADE, Jackeline Soares. Análise dos anos padrão de precipitação pluvial em Itacoatiara-AM. In: XVI Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021. A GEOGRAFIA QUE FALA AO BRASIL: Ciência Geográfica na Pandemia Ultraliberal. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1-12.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em**

aberto, Brasília, ano 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Silva; MOLINA, Marília Cristina. **Por uma educação do campo**. 4. ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157-203.

BARBOSA FILHO, José; RAMIREZ, Yunier Sarmiento. Seca no Amazonas: os impactos ambientais, sociais e econômicos de um desafio global. **Portal Amazônia**, out. 2023.

Disponível em : <<https://portalamazonia.com/amazonia-ameaca-ou-oportunidade/seca-no-amazonas-os-impactos-ambientais-sociais-e-economicos-de-um-desafio-global#:~:text=A%20seca%20tem%20afetado%20n%C3%A3o,de%20mercadorias%20pelo%20rio%20Amazonas>> Acesso em: 10 de fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda., 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). Tradução: Rosa Freire Aguiar. 1. ed. Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral, vol. 1**: lutas de classificação - Curso no Collège de France (1981-1982). Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre.; CHAMBOREDON, Jean-Claude.; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: Metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A Profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reinaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL, **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 978-85-7018-698-0.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados do Brasil**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara/panorama>>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara/panorama>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Juventude perdia**: Brasília: Ipea, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/6096-dashjuventude-perdidafinalconferido.pdf>. Acesso em: 5 de out. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 22 de fev. de 2024.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a provação o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 5 de out. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a provação o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 5 de out. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.129, DE 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis ns. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=513084. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 15 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 de out. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 5 de out. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Dispoe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 de out. de 2023.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Inep, 2024a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2014 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:

<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos:** 1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos:** Brasília: IPEAM, 2021. Disponível em: <https://svs.aids.gov.br/daent/cgiae/sinasc/> Acesso em: 15 de fev. de 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia SUDAM**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/aceso-a-informacoes/institucional/historico-sudam>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 15 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fórum Nacional de Educação (FNE). **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 1 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução n. 3, de 28 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, DF, 28 mar. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n3_280307_caminho_da_escola.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 11 jun. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/06/2004>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL, Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de novembro de 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/11/2015>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Canumã**: a travessia. 2. ed. Manaus: Valer, 2023.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e reforma do ensino médio em Alagoas: primeiras aproximações. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-25, 2023.

CHESNAIS, François. Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais dos enfrentamentos políticos e sociais. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p.7-31, maio 1998. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-1-01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2024, Brasília, DF. **Regimento Geral da CONAE**. Etapa Nacional. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/RegimentoGeralCONAE2024.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2024, Brasília, DF. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. DOCUMENTO REFERÊNCIA. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2024, Brasília, DF. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. DOCUMENTO FINAL. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: https://proifes.org.br/wp-content/uploads/2024/03/CONAE-2024-Doc-Final-29-02-_compressed.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 309-332.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Plano Nacional da Educação: Os desafios para o Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 519-532, jul./dez. 2014.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p.153-177, mai/ago, 2009, p. 201-215.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l], v. 8, n. 16, jul./dez., 2014.

FALCÃO, Nádia Maciel. “**É pesado, mas vou levando**”: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2014.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio-ago. 2018.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do Governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; SILVA, Rute Regis de Oliveira da; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Políticas Educacionais no Brasil: CONAEs como modelo participativo para os Planos Nacionais de Educação do BRICS. **Jornal de Políticas Educacionais**. [S.l], v. 18, e95980, p.1-20. dez. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-162, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej *et al.* (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. 1. ed. Belém - Pará: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 61-68.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE**, Brasília, v. 24, n.1, p. 63-78, jan./abr.2008.

ITACOATIARA. **Lei Nº 255, de 30 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA do Município de Itacoatiara para o período de 2014-2017.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-99.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 1. Ed.; 2. Imp. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LASCOUTES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Tradução e estudo introdutório: George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas: acesso e permanência**. 2018. 159f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MELLO, Thiago. **Amazonas: Pátria da Água**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MICELI, Sérgio. Materialismo do Simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. Tradução: Rosa Freire Aguiar. 1. ed. Companhia das Letras, 2014. p. 19-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Edna Souza. **“Entre o querer e o poder”**: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2021.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 278-311.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens**. Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. O Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas como garantia do Direito à Educação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, p. 160-174, abr./jun., 2023.

O CABOCLO. Intérprete: Boi Garantido. Compositor: Alder Oliveira; Fred Góes. In: **Segredos do Coração**. Intérprete: Boi Garantido. Parintins: Boi Garantido, 2024. Spotify, faixa 12.

OLIVEIRA, Claudemilson Nonato Santos de. **Urbanização no Médio Amazonas: a importância de Itacoatiara (AM) como cidade intermediária**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Manaus, 2007.

OLIVEIRA, José Luis; RENNER, Roberto Luis; OLIVEIRA, Eva Aparecida de. Nova reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017): controvérsias e desafios. In: LIRA, Jailton de Souza; SANTOS, Inalda Maria dos (Orgs.). **Os caminhos para a educação e as políticas públicas no cenário atual**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 75-94.

PELLANDA, Andressa; RODRIGUES, Ana Helena. A Conae 2024 como mecanismo de defesa da educação como direito humano: uma análise à luz do arcabouço legal internacional e uma crítica às reformas liberais. **RETRATOS DA ESCOLA**, Brasília, v. 18, p. 433-454, mai./ago. 2024.

Perfil - O criador da Escola Nova. **Revista IPEA**, Brasília, n. 12, ed. 86. 28 mar. 2016. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41. Acesso em: 10 jan. 2025.

PINTO, Heloiza Chaves. **A escola estadual deputado Vital de Mendonça no município de Itacoatiara - Amazonas: a história e o ensino profissional (1952 - 2000)**. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

RESENDE, Tânia de Freitas. Pela 'janela' do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 165-195.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfour. **Administração escolar e educacional: planejamento, políticas e gestão**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvli Libanio. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Território e Educação: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo**. 1. ed. Curitiba (PR); Mossoró (RN): Appris; Edições UERN, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Camila Ferreira da Silva. **(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: Autonomização dos espaços acadêmicos específicos**. 2017. Tese (Doutorado) Curso de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de

Lisboa, Portugal, 2017.

SILVA, Francisco Gomes da. **Fundação de Itacoatiara** (1º volume da Trilogia Itacoatiara 330 Anos). Manaus, Editora Cultural da Amazônia, 2013.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da. “A luta com essa juventude”: educação política e processos de luta por direitos entre jovens na amazônia brasileira *In*: PEREIRA, Alexandre Adalberto; SPOTTI, Carmem Véra Nunes; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (Orgs). **Educação, Diversidades e Culturas**: entrecruzamentos nas Amazônias, Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, Camila Ferreira *et al.* Governança educacional em cenário pandêmico: mapeamento das ações públicas no estado do Amazonas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1-23, abr./jun., 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *In*: RIBEIRO, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 135-158.

SILVA, Luciene Amaral da; SANTOS; Inalda Maria dos. Artigo Planejamento educacional no Brasil: os planos de educação como forma de organizar a educação nacional. **Revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.15, n. 45, p. 187-205, set./dez. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUCAÇÃO EM REVISTA** (ONLINE), Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALCADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023.

SPÓSITO, M. P. **Estudos sobre juventude em educação**. Mai/Jun/ Jul/Agos nº05, Set/Out/Nov/Dez nº 6 de 1997. Disponível em: www.anped.tempsite. Acesso em: out. 2024.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A Efetivação do Direito à Educação Pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, p. 167-183, jun., 2020.

SOUZA, Diego Pires de; **O ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus**: da criação à extinção de Fundamentos de História do Amazonas 1991 - 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2023.

STOSKI, Patrícia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. *In*: RIBEIRO, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 33-51.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 27-55, jan./fev. 2006.

TORRES, Gracimeire de Castro. **A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VITÓRIA, Claudio Gomes da. **Comunidade, escola e juventude: navegando pela história oral de jovens de uma comunidade ribeirinha no Amazonas**. 2015. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

ZAGO, Nadir. Agricultura familiar e destinos sociais dos jovens: entre a permanência na agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização. *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 199-219.

APÊNDICES

Apêndice I: Quadro dos trabalhos selecionados na revisão de literatura

Título	Tipo de publicação	Autor(es)	Principais conclusões	Ano
1-Juventude mapuche: aprendendo inglês e refletindo sobre sua identidade cultural. Jovens Mapuche: aprendendo inglês e refletindo sobre sua identidade cultural. Uma abordagem a partir do Sistema de Avaliação	Artigo	Maura Paulina Klenner Loebel/ Chile	O artigo apresentou elementos que permitem analisar como os jovens resolvem tensões dilemáticas no desenvolvimento da identidade étnica, através de um posicionamento discursivo de si mesmos como membros ativos ou passivos da cultura Mapuche. “Da mesma forma, a identificação positiva com a própria cultura indígena foi observada principalmente em alunos que incluíam em seu discurso agentes como a família, que na primeira infância foram fundamentais na transferência e no ensino do conhecimento cultural” (p.12).	2021
	Tese	Eliéte Zanelato/ Brasil (MS)	A tese buscou uma aproximação com os debates acerca do processo de ensino e aprendizagem de/para adolescentes e jovens, tendo em vista a promoção de suas condições para o desenvolvimento	2020
			que são do refletidas pensamento singularmente teórico, cuja capacidade ampliada de indivíduos e podem ou não compreender a realidade e a si próprio, em relação aos outros e ao mundo. A autora reflete a partir dos sentidos e significados expressos pelos adolescentes e jovens que estudam no Ensino Médio, o processo de estudo em que estão inseridos, examinando as maneiras como os líderes da Carver High School responderam às pressões de indivíduos responsáveis relacionadas ao apoio em negros. As descobertas destacam como as iniciativas de melhoria racialmente justas e as definições de sucesso defendidas pelos líderes escolares foram, na verdade, instâncias de acaso racial, onde os estudantes negros foram forçados a sacrificar involuntariamente suas oportunidades educacionais. “Estas formas de pensar levaram os líderes a apostar em abordagens pedagógicas baseadas em epistemologias brancas”. Como resultado, os estudantes negros foram forçados a sacrificar currículos e instruções culturalmente relevantes ou	
3- Uma história de acaso racial: interrogando os convênios silenciosos de uma escola secundária: Definição de sucesso para jovens negros	Artigo	Jason Salisbury/ Chicago	O artigo abordou sobre um estudo de caso com pesquisa qualitativa e empregou uma metodologia de teoria crítica da raça, usa a conceitualização de Derrick Bell de acaso racial para examinar as maneiras como os líderes da Carver High School responderam às pressões de indivíduos responsáveis relacionadas ao apoio em negros. As descobertas destacam como as iniciativas de melhoria racialmente justas e as definições de sucesso defendidas pelos líderes escolares foram, na verdade, instâncias de acaso racial, onde os estudantes negros foram forçados a sacrificar involuntariamente suas oportunidades educacionais. “Estas formas de pensar levaram os líderes a apostar em abordagens pedagógicas baseadas em epistemologias brancas”. Como resultado, os estudantes negros foram forçados a sacrificar currículos e instruções culturalmente relevantes ou	2020

4-Jovens afro-americanos masculino: uma etno- de raça, espaço e lugar				
2- As possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico: sentidos e significados produzidos pelos adolescentes e jovens do ensino médio				
			estes jovens afro-americanos e o bairro onde a SPA estava localizada. “Histórias sobre pessoas que vivenciam suspeita, preconceito e medo em contextos desconhecidos são ainda mais convincentes quando o contexto desconhecido envolve jovens que frequentam a escola fora do bairro onde residem a sua família e redes sociais. Foi o que aconteceu com os participantes da iniciativa de diversidade do SPA. Cada menino lutou para alinhar sua satisfação com a escola e o reconhecimento	

			das oportunidades recebidas, com suas frustrações com a escolarização e um mal-estar geral vivenciado na sala de aula. Ao mesmo tempo que a frequência do SPA era vista de uma forma positiva e o ambiente físico era considerado uma mudança bem-vinda em relação ao ambiente das escolas do bairro anteriormente frequentadas, os alunos transmitiam ambivalência em relação à escolaridade e, ocasionalmente, uma sensação de isolamento” (p.11).	
5-Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	Dissertação	Rubem Teixeira de Jesus Filho / Brasil (GO)	Na dissertação, o autor concluiu que para as trajetórias exitosas acadêmicas, é necessária uma base de estruturas que consideram como fundamentais e que vão apoiar os estudantes na superação das dificuldades que se apresentam na sua caminhada, entre elas, o apoio da família, um suporte econômico, geralmente advindo do trabalho, as relações interpessoais e uma disposição e dedicação em relação à importância de sua escolarização e em relação ao seu tempo próprio necessário	2013
			para conquistar seus objetivos. “A Educação e seu conceito também sofrem influência do sentido e contexto ao qual estão inseridos, já que é fato que ela acontece em todas as sociedades, ocorre como um processo intencional ou não, formal ou informal, exige uma interação entre as partes e uma disponibilidade dos sujeitos, e faz parte de um contexto pessoal, histórico e social” (p.20).	
6-A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o ensino médio no Brasil	Tese	Marcos Vinicius da Silva Goulart/ Brasil (RS)	Na tese, o autor refletiu sobre o tema da juventude que é abordado como uma problematização, isto é, como uma produção que se constitui a partir de um conjunto de transformações que se dariam no campo dos saberes e das práticas sociais e institucionais., Com o inchaço dos centros urbanos, ganhou força um discurso da marginalização e, em uma perspectiva de gestão dos riscos, a problematização da juventude se desenvolveu no campo de uma doutrina da proteção integral dos jovens “Mas há um problema que ganha força	2018

			no início da década de 1980, aquele que a grande imprensa tratava como o “problema do menor” e da delinquência juvenil. A ideia de como lidar com um país que exclui uma parcela significativa de sua população, chamada de “vulnerável”, será um tema que acompanhará a discussão sobre a educação e as políticas públicas e que redundará na emergência da visão do jovem como um sujeito de direitos” (p. 68).	
7-Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola	Tese	Zizelda Lima Fernandes/ Brasil (SP)	A tese refletiu sobre a “expansão da escolarização”, destacando a escola de ensino médio e os jovens com múltiplos processos de socialização. No entanto, por trabalhar sempre com um público de perfil mais definido em relação ao ser aluno e às normas escolares, essa escola apresenta resistências, não conseguindo, em muitas circunstâncias, redefinir-se internamente e compreender aspectos fundamentais da dimensão do ser jovem e do ser aluno nos dias de hoje. Assim, para conseguir “permanecer” nessa escola, esses jovens imprimem as suas marcas, tornando-a um significativo espaço de sociabilidade “O delineamento do perfil dos jovens alunos do ensino médio nos ajuda a pensar sobre o jovem que antecede o aluno, sobre o jovem sujeito sociocultural, que tem história e experiência de vida. De fato, como vimos mostrando, ter presente características próprias desses sujeitos é fundamental para o desenrolar do estudo, para o processo de análise e interpretação dos dados e, sobretudo, para compreender as relações que estabelecem com a escola” (p.112).	2017
8- Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia	Dissertação	Benedito Nunes Sacramento/ Brasil (PA)	A dissertação refletiu acerca do ensino médio modular como política de atendimento da juventude do campo, no contexto de Cametá, para problematizar a concepção de formação proposta pelo Estado, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo “Sendo	2018

			assim, trazer as discussões sobre Estado e políticas educacionais no Brasil, para rever seus conceitos, ideias e práticas sociais no âmbito da sociedade, tem grande importância, bem como a história de luta de classe e as	
			contradições inseridas, meios que influenciarão os homens a repensarem seu modo de vida, seus problemas e soluções, do qual permitam revelar as desigualdades sociais entre os sujeitos, apontando melhorias para a própria existência humana no conjunto da sociedade” (p.31).	
9- Migração boliviana e ensino médio na Argentina: reflexões em chave intercultural	Artigo	Gabriela Novaro / Argentina	O artigo discutiu as políticas educacionais argentinas. A escolarização de jovens migrantes e descendentes de migrantes não é atendida em suas particularidades-especificidades por essas políticas. O estudo é desenvolvido em contextos familiares, comunitários e escolares, num bairro de Buenos Aires, com uma elevada taxa de migrantes bolivianos. “O estudo propõe atenção às vozes e experiências de pais, líderes comunitários, jovens e professores e mostra os vários desafios que a perspectiva intercultural coloca às escolas em contextos migratórios “. A verdade é que os grupos de migrantes são assim colocados no limbo. Não consideradas nem nas políticas diferenciadas, nem nas políticas comuns e universais que, embora reformuladas, permanecem em grande parte desatentas à situação daqueles que se afastam dos parâmetros. de identificação hegemônica (p.4).	2019
10- Grupos excluídos em diferentes espaços do ensino médio no México	Artigo	JIMENE, Alejandro Marquez; REYES, Jesús García; RIVERA, Ana Lucía Arana/ México	O artigo analisou a exclusão escolar vivida no ensino médio no México, trazendo o que se entende por exclusão educativa e os tipos de exclusão que coexistem nos espaços escolares e na vida dos alunos, em termos económicos, políticos, sociais e culturais. O estudo apresentou ainda vários indicadores sobre	2022
			acesso e equidade no ensino secundário superior no México, realizado com grupos focais em diversas escolas do ensino secundário e investiga a percepção que os jovens têm sobre os	

			processos de exclusão escolar neste nível de ensino “no modelo de desenvolvimento predominante conhecido como neoliberalismo a pobreza que antes estava ligada ao discurso de classe social, procura agora ser aliviada em termos de justiça social. Assim, a intervenção estatal através de políticas sociais visa principalmente regular e fornecer cobertura aos grupos mais desprotegidos para lhes proporcionar um bem-estar mínimo” (p.3).	
11- A política educacional para o ensino médio da secretaria da educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)	Tese	Denise Camargo Gomide / Brasil (SP)	A tese discutiu as políticas educacionais para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) no período de 1995-2018, evidenciando o alinhamento e as ingerências das reformas educacionais dos anos 1990 pautadas no neoliberalismo na configuração do Ensino Médio paulista “sob o capitalismo, a educação funcional é a qualificadora da mão-de-obra produtiva e, nesse sentido, as políticas educacionais para o Ensino Médio vêm sendo pensadas historicamente para garantir a continuidade do processo de acumulação e concentração do capital, contribuindo assim para ampliar o fosso da desigualdade que alicerça a sociedade brasileira” (p. 37).	2019
12- Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora	Tese	Márcio Luiz Bernardim / Brasil (PR)	A tese tratou das relações dos jovens da classe trabalhadora com a educação e com o trabalho, e dos sentidos que eles atribuem ao Ensino Médio Integrado (EMI) no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) “assim, vale lembrar que, embora muitas pesquisas concentrem sua atenção na importância exclusiva do trabalho e da formação do sujeito para a produção e reprodução da existência humana, precisamos considerar o ser social (o jovem ou o adulto trabalhador, nesse caso concreto) como um ser complexo que não limita suas ações à constituição da sua materialidade, senão também	2013

			da imaterialidade” (p.100).	
13- Meu olhar de encontro ao teu: a escola na ótica dos jovens- estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Conceição da Feira/Bahia	Dissertação	Janaína da Conceição Santos Dias Almeida/ Brasil (BA)	A dissertação refletiu sobre os sentidos atribuídos pelos/as jovens-estudantes à escola em seu processo de escolarização, assim como as relações que estabelecem entre a escola e si mesmos, evidenciando as razões que os mobilizam a frequentá-la e seus anseios e necessidades em relação ao ensino médio “ao contrário do que é prometido, o sistema de ensino tem reproduzido e legitimado as desigualdades sociais. Aumentando ainda mais o privilégio de alguns, acaba corroborando para a frustração de jovens das camadas populares em relação aos estudos e à inserção social e profissional em moldes mais igualitários” (p.82).	2017
14- Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (medida provisória 746/2016)	Tese	Allan Andrei Steimbh (PR)	A tese refletiu acerca do movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorridos no ano de 2016 se inseriu num contexto de transformação política que se fez aparente por epifenômenos tais como: crise econômica evidenciada pela queda nas taxas de crescimento do PIB e de arrecadação de tributos, pelo aumento da inflação e dos números de desempregados, etc.; grandes manifestações de	2018

			Protestos ocorridas, especialmente, em 2013, 2015 e 2016; no contexto da mais acirrada eleição presidencial do período de redemocratização em 2014; e o processo de impeachment de Dilma Rousseff reeleita em 2014 “uma vasta gama de atividades pode ser produzida num movimento político como o de uma ocupação. Isso porque, mais do que uma simples manifestação, como uma passeata de rua, por exemplo, a ocupação ocorre numa outra lógica espacial e temporal. O local que se ocupa precisa ser mantido (ou, como veremos, até melhorado), as pessoas continuam com suas necessidades individuais de alimentação e higiene, por exemplo, e a permanência dessas pessoas nesse espaço cria possibilidades de atividades que as envolvam” (p.48).	
--	--	--	---	--

Apêndice II: Roteiros para o Grupo Focal

Responsabilidade da pesquisadora na mediação do grupo focal:

- ✓ Apresentação da pesquisa e os sujeitos;
- ✓ Assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);
- ✓ Apresentação do cronograma e tempo de duração;
- ✓ Apresentação das regras básicas: participar, ouvir e respeitar a fala e opinião do outro;
- ✓ Apresentação de votos de boas-vindas, agradecimentos pela participação e pedido de permissão para gravação de áudio;
- ✓ Esclarecer o que é um grupo focal, qual o seu objetivo e como funciona.

TEMA 1 - Escolha da escola (o que me trouxe pra cá?)

Objetivo: Promover um debate interativo, conhecendo o processo de formação educacional dos jovens.

- a) como resolveram escolher a escola?
- b) a família teve alguma influência na escolha?
- c) onde estudaram o ensino fundamental?
- d) como funcionava a escola anterior?
- e) como tem sido a experiência com a escola de Ensino Médio na cidade? vocês perceberam mudanças no ensino? quais?
- f) qual o tipo de escola que você gostaria de ter?

TEMA 2 - Desafios do Ensino Médio (eu, o outro e a diversidade nas experiências escolares)

Objetivo: Conhecer aspectos do cotidiano dos jovens, para identificar as dificuldades relativas ao acesso e a permanência na escola, bem como o funcionamento da política do transporte escolar.

- a) Quais as dificuldades que você enfrentou ou ainda enfrenta para chegar e permanecer na escola?
- b) Quais as expectativas para o ensino médio e sua relação com os professores e demais servidores da escola?
- c) Como é sua relação com os jovens da cidade - o que há de semelhante entre vocês/ quais as principais diferenças entre vocês?
- d) Há diferenças entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, o que mudou, quais disciplinas mais gostam, que itinerários escolheram?
- e) Como vocês lidam com as diferenças e como vocês identificam o tratamento às diferenças no ambiente escolar?
- f) Sentem diferença entre os estudantes da cidade e as juventudes da zona rural?
- g) Já conversaram sobre namoro, gênero e sexualidade? Na escola, família, igreja, amigos?

TEMA 3 - Organização e expectativas familiares: famílias e vivências nos estudos

Objetivo: Conhecer o contexto familiar e como se constituem as relações entre os jovens e seus familiares.

- a) O que é família para vocês;
- b) As pessoas de suas famílias estudaram;
- c) Qual o papel da família na vida de vocês?
- d) Como é dia a dia na comunidade, com quem moram;
- e) Como é a relação com os pais, irmãos, pessoas mais velhas, vizinhos, comunitários;
- f) Como são as orientações sobre os estudos em casa.

TEMA 4 - Trajetórias juvenis na Amazônia: sentidos e desafios

Objetivo: Analisar as experiências relativas às vivências dos jovens e identificar as estratégias de enfrentamento das dificuldades no cenário amazônico.

- a) Se já integraram grêmio estudantil, outros grupos ou associações de jovens;
- b) Qual a forma que encontram de vivenciar a religião? (Caso tenham)
- c) Quais as expectativas para o futuro, continuidade dos estudos, cursos técnicos, universidade?
- d) Qual os anseios para mundo do trabalho?
- e) Quais os seus principais momentos e espaços de lazer e sociabilidade?

ANEXO

Anexo I: Parecer consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE OS CAMINHOS DA POLÍTICA E OS RIOS DA AMAZÔNIA:
PERCURSOS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ESCOLAR DE
JOVENS NO INTERIOR DO AMAZONAS

Pesquisador: MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69786723.1.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.196.482

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

E-mail: cep@ufam.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2080751.pdf	30/06/2023 20:24:45		Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia.pdf	30/06/2023 20:24:08	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	30/06/2023 20:21:56	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	21/06/2023 15:40:22	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
TCLE / Termos de	Termo_de_Assentimento.pdf	21/06/2023	MEIRY JANE	Aceito

Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	15:39:15	CAVALCANTE RATTES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	21/06/2023 15:37:55	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	21/06/2023 15:36:57	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento/ Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel_Legal.pdf	24/04/2023 21:15:32	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	24/04/2023 16:03:39	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
Outros	Roteiro_Grupo_Focal.pdf	21/04/2023 08:00:26	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	21/04/2023 07:55:35	MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 23 de Julho de 2023

Assinado por:**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))****Endereço:** Rua Teresina, 4950**Bairro:** Adrianópolis**CEP:** 69.057-070**UF:** AM**Município:** MANAUS**Telefone:** (92)3305-1181**E-mail:** cep.ufam@gmail.com