



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANGELA MARIA CORSO

**OCUPAR É APRENDER: REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE SOBRE AS
OCUPAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM IRATI (PR)**

**CAMPINAS
2020**

ANGELA MARIA CORSO

**OCUPAR É APRENDER: REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE SOBRE AS
OCUPAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM IRATI (PR)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção de título de doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: APARECIDA NERI DE SOUZA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE, DEFENDIDA PELA ALUNA ANGELA MARIA CORSO, E ORIENTADA PELA PROF^a. DR^a. APARECIDA NERI DE SOUZA.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C818o Corso, Angela Maria, 1977-
Ocupar é aprender : representações da juventude sobre as ocupações em escolas públicas de ensino médio em Irati (PR) / Angela Maria Corso. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Aparecida Neri de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas - Ocupação. 2. Ensino médio. 3. Representações sociais. 4. Juventudes. 5. Movimentos sociais. 6. Educação - Irati (PR). I. Souza, Aparecida Neri de, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: To occupy is to learn : representation of youth on public high schools occupations in Irati (PR)

Palavras-chave em inglês:

School occupations

High School

Representations

Youth

Social movements

Irati (PR) - Education

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Aparecida Neri de Souza [Orientador]

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Ana Paula de Oliveira Corti

Fernando Henrique Protetti

José Humberto da Silva

Data de defesa: 09-11-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7335-1635>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1693625675816056>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**OCUPAR É APRENDER: REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE SOBRE AS
OCUPAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM IRATI (PR)**

ANGELA MARIA CORSO

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza - Presidente da Comissão

Prof.a Dra Dirce Djanira Pacheco e Zan

Profa Ana Paula de Oliveira Corti

Prof. Dr. Fernando Henrique Protetti

Prof. Dr. José Humberto da Silva

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

CAMPINAS

2020

À minha filha Isabela, como símbolo de esperança, de que ela e outros jovens resistam e lutem por seus direitos e por um mundo melhor – justo, igualitário, diverso e feliz.

AGRADECIMENTOS

Aos jovens que ocuparam as escolas em 2016, pela confiança e disponibilidade de relatar sobre essa experiência.

Às escolas pelo aceite para a realização da pesquisa.

À minha orientadora, Aparecida Neri de Souza, pelo processo árduo de auxiliar uma professora na sua trajetória de formação acadêmica, orientando de modo rigoroso e afetuoso uma pesquisadora em construção e uma tese atravessada por um contexto pandêmico.

À banca de qualificação – Dirce Djanira Pacheco e Zan, Fernando Henrique Protetti e José Humberto da Silva pela disponibilidade de participar da qualificação, pelas contribuições e apontamentos para a escrita do relatório final.

À banca de defesa - Dirce Djanira Pacheco e Zan, Fernando Henrique Protetti e José Humberto da Silva e Ana Paula de Oliveira Corti que gentilmente aceitaram o convite, pela leitura atenta e cuidadosa e pelas importantes reflexões.

À professora Gisele Masson, pela oportunidade de cursar sua disciplina no Programa de Pós-graduação da UEPG, pois foi um grande impulso e incentivo para me preparar para as provas de seleção de doutorado e por, gentilmente, aceitar compor a banca desse trabalho.

À professora Carolina Catini, pelo convívio e aprendizado durante as APPS.

Aos funcionários e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), pelo cuidado e trabalho realizado.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa GEPEDISC e/ou orientandos da Prof.a Neri, em especial, Liliane, Fernando, João, Gislaine, Berenice, Giovane, Maria Lucia, Rosângela, Tainá, Sofia, Matheus Gabriela e Julio, pois, no contexto histórico e político em que escrevi a tese, encontrar um grupo sensível, que pesquisa, resiste e luta contra as várias formas de discriminação, opressão e exploração foi para mim esperança de tempos melhores.

Aos novos amigos Zuleica, Oseias, Suelen, Érica, Sandra e Luiza pelos momentos que pudemos compartilhar e dialogar durante as estadias em Campinas e pela amizade que construímos.

A todas as pessoas que fazem parte da minha trajetória profissional e acadêmica, pelas oportunidades na caminhada de aprender sobre educação e pesquisa, especialmente, à professora Mônica Ribeiro da Silva e aos professores e colegas dos grupos de pesquisa PROEJA e Juventude, Escola e Trabalho (UFPR).

Às minhas colegas e alunas do curso de Pedagogia da Unicentro de Irati, pelo apoio, que sigamos juntos com luta e esperança de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Agradecimento especial à Sandra, Marisa, Michele e Miriam.

À Michele, Kátia, Paula, Elo, Grazy, Alayde e Peterson, meus amigos, com quem pude dividir minhas angústias e escutá-los no processo de elaboração do pensamento e da escrita. Contar com vocês neste processo foi muito significativo.

Às minhas amigas pelo carinho, torcida e compreensão pelo período que me ausentei ou não estive presente integralmente, especialmente, Sandra, Regina, Cibele, Adriane, Kátia, Rosane, Marcela, Solange e Emanuele.

Ao meu companheiro Víctor, pelo amor, afeto e momentos compartilhados, bem como, pelas muitas madrugadas de rodoviária.

À minha família, Luciane, João, Rosane, Paulo, Eliane, João Felipe, Bruna, Maria Fernanda e Isabela que sempre me agraciaram com carinho e apoio para estudar, principalmente à minha irmã Lu que foi a principal rede de apoio para eu seguir com minha trajetória profissional e a maternidade.

À Valquíria, mulher linda em todos os sentidos. Gratidão pelo seu trabalho e cuidado comigo e com a Isabela.

Ao pai da minha filha pelo apoio para eu seguir com minha trajetória acadêmica.

À minha mãe, pelo amor, incentivo e cuidados durante todas as fases da minha formação escolar e acadêmica.

Ao meu pai (in memoriam), meu maior exemplo de generosidade, honestidade e de respeito pelo outro, por tudo que você representa na minha vida.

À minha pequena e agora jovem Isabela, quem viveu a tese diariamente comigo, pelo afeto, sensibilidade e as muitas perguntas.

"Nas ruas! Nas praças! Quem disse que sumiu? Aqui está presente o movimento estudantil!"

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo o movimento de ocupações das escolas públicas estaduais na cidade de Irati, no estado do Paraná, ocorrido em outubro de 2016 em resistência à Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal por meio de uma Medida Provisória (746/2016 transformada na Lei 13.415/2017). A pesquisa buscou analisar as práticas sociais e as formas como constroem a experiência juvenil no contexto do movimento de resistência produzido pelas ocupações das escolas, assim como as representações elaboradas sobre as ocupações. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em estudos sociológicos sobre juventudes em Marília P. Sposito e Helena W. Abramo; apoia-se em Edward P. Thompson (1981), para compreender a noção de experiência e em Henri Lefebvre (2006), para apreender a noção de representações. Trata-se de pesquisa empírica sobre o movimento de ocupação de três escolas estaduais na cidade de Irati, estado do Paraná, mediante à realização de observação participante, aplicação de questionários e realização de entrevistas em profundidade. Foi aplicado questionário com 346 estudantes do ensino médio de três escolas públicas estaduais que foram ocupadas, e entrevistados 23 jovens que ocuparam uma das escolas. A tese que orientou a pesquisa é a de que os jovens que ocuparam a escola aprenderam com a experiência da ocupação e construíram representações como sujeitos políticos coletivos num movimento conflituoso entre o indivíduo e o sujeito coletivo. O estudo conclui que as representações elaboradas pelos jovens sobre as ocupações as compreendem como espaço de aprendizagem, de sociabilidade, de visibilidade social, de pertencimento social e de diferenciações de gênero. O movimento das ocupações possibilitou uma consciência política de que a juventude tem direito ao conhecimento para desenvolver um pensamento crítico.

Palavras-chave: Ocupações de Escolas; Irati (Paraná); Ensino Médio; Representações; Juventudes

ABSTRACT

This research has as its object of study the movement of school occupation in Irati, Paraná, which took place in October 2016, in resistance to the High School Reform proposed by the Federal Government through a provisional measure (746/16 which was transformed into Law 13.415/2017). The research aimed at analyzing the social practices and the ways in which they built the youth experience in the context of the resistance movement produced by school occupations, as well as the representations elaborated about occupations. Methodologically, the research is based on sociological studies about youth in Marília P. Sposito, Helena W. Abramo; relies on Edward P. Thompson to comprehend the notion of experience and on Henri Lefebvre to apprehend the notion of representation. This is an empirical research on the movement of occupation of three state schools in Irati, Paraná, developed upon participant observation, questionnaires, and in-depth interviews. A questionnaire was applied to 346 high school students from three state public schools that were occupied. The thesis that guided the research is that the young people who occupied the school learned from the experience of occupation and built representations as collective political subjects in a conflict between the individual and the collective subject. The study concludes that the representations that young people elaborated about occupations understand them as a space for learning, sociability, social visibility, social belonging, and gender differences. The occupation movement has enabled a political awareness that youth have the right to gain knowledge in order to develop critical thinking.

Keywords: School occupations; Irati (Paraná); High School; Representations; Youth.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Limites políticos e administrativos Brasil, Paraná e Irati.....	39
Mapa 2 - Densidade demográfica da população Paraná, 2010.....	43
Mapa 3 - IDH dos municípios. Paraná, 2010	43
Mapa 4 - População residente segundo cor/raça - preta. Irati, 2010.....	45
Mapa 5 - População residente segundo cor/raça - parda. Irati, 2010.....	46
Mapa 6 - Mapa localização dos parques do município de Irati	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de respondentes do questionário	31
Tabela 2 - Informações sobre os entrevistados.....	34
Tabela 3 - População total, variação média decenal e lugar no ranking populacional. Brasil, região sul, estado do Paraná e cidade de Irati, 1970 a 2010	41
Tabela 4 - Distribuição percentual da população, segundo faixa etária. Brasil, Sul, Paraná e Irati	44
Tabela 5 - Distribuição percentual da população segundo raça/cor. Brasil, Sul, Paraná, Irati	45
Tabela 6 - Valor adicionado bruto (x 1.000 r\$), participação percentual e lugar no ranking total, segundo setores de atividade econômica. Irati, 2002, 2009 e 2016.....	47
Tabela 7 - Número absoluto e participação percentual de estabelecimentos segundo setor de atividade econômica. Sudoeste do paraná e irati, 2011, 2014 e 2017	49
Tabela 8 - Ocupados segundo posição na ocupação, variação percentual e taxa de formalização/informalidade. Irati, 2000 e 2010	50
Tabela 9 - Distribuição percentual da população com 10 anos ou mais segundo rendimento médio (em salários mínimos), índice de gini, renda per capita e variação percentual. Irati, 2000 e 2010	51
Tabela 10 - Estoque de empregos formais segundo setor e subsetor de atividade econômica. Irati, 2011, 2014 e 2017.....	53
Tabela 11 - IDHM e seus componentes. Irati, 1991 a 2000	55
Tabela 12 - Escolaridade da população com 25 anos ou mais. Irati e Paraná, 1991, 2000 e 2010	55
Tabela 13 - Matrículas no ensino regular segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa	56
Tabela 14 - Número de estabelecimentos, número de matrículas e relação entre matrícula e estabelecimento segundo tipo de gestão da rede. Brasil, Sul, Paraná e Irati, 2011 e 2014	58
Tabela 15 - Número de matrículas na rede pública estadual e federal segundo turno e sexo. Irati, 2011 e 2014.....	59
Tabela 16 - Principais espaços e equipamentos de lazer do município de Irati (PR).....	60
Tabela 17 - Teses e dissertações localizadas no banco de teses e dissertações da capes	72
Tabela 18 - População segundo situação do domicílio, faixa etária, raça cor e sexo. Irati, 2000 e 2010	78

Tabela 19 - Estoque de empregos formais de jovens (15 a 24 anos) segundo escolaridade e sexo. Irati, 2011, 2014 e 2017	80
Tabela 20 - PIA (15 anos ou mais), PEA e PNEA de jovens (15 a 29 anos) e não jovens (30 ou mais). Paraná e Irati	81
Tabela 21 - Taxa de ocupação e frequência à escola ou creche segundo sexo, jovens (15 a 29 anos) e não jovens (30 anos ou mais). Brasil, Sul, Paraná e Irati, 2010.....	83
Tabela 22 - Movimentação no emprego formal de jovens (15 a 24 anos) segundo tipo de admissão e desligamento. Irati, 2011, 2014 e 2017.....	84
Tabela 23 - Estoque de empregos formais de jovens (15 a 24 anos) nas 10 famílias com participação no emprego municipal. Irati, 2011, 2014 e 2017	85
Tabela 24 - Autodeclaração da cor dos estudantes respondentes do questionário	90
Tabela 25 - Composição familiar	91
Tabela 26 - Orientação sexual	95
Tabela 27 - Atividade de tempo livre	96
Tabela 28 - Preferência partidária.....	101
Tabela 29 - Sobre o grêmio estudantil.....	105
Tabela 30 - Participação em algum movimento da escola	105
Tabela 31 - Participação no movimento de ocupação da escola	106
Tabela 32 - Sobre as cotas na universidade	107
Tabela 33 - Distribuição da população de 25 anos ou mais de idade, por sexo e nível de instrução (%)......	143
Tabela 34 - Distribuição das ocupações dos pais, por escola e por sexo - ocupações agregadas em termos dos setores de atividade econômica do ibge	144
Tabela 35 - Situação de trabalho dos estudantes respondentes do questionário.....	150
Tabela 36 - Autodeclaração de classe social dos respondentes do questionário	154
Tabela 37 - Situação dos jovens entrevistados com relação ao trabalho	154
Tabela 38 - Responsabilidades dos jovens	163
Tabela 39 - Perspectiva de futuro	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de domicílios (linha no eixo principal, 1970 = 100) e taxa de urbanização (barras no eixo secundário). Brasil, Sul, Paraná e Irati, 1970 a 2010.....	42
Gráfico 2 - Número índice (2002=100) do valor adicionado bruto segundo setores de atividade econômica. Irati, 2002 a 2016	48
Gráfico 3 -Índice de desenvolvimento humano segundo seus componentes. Paraná e Irati, 1991, 2000 e 2010	54
Gráfico 4 - Quantidade de espaços de alimentação e lazer em Irati - pr	63
Gráfico 5 - Sexo dos estudantes respondentes do questionário, por escola	89
Gráfico 6 - Posicionamento dos jovens com relação à homofobia e às relações homoafetivas	92
Gráfico 7 - Posicionamento político dos jovens	101
Gráfico 8 - Sobre o interesse dos jovens por política	102
Gráfico 9 - Como os jovens se sentem com relação à política	102
Gráfico 10 - Como os jovens se sentem com relação à política	103
Gráfico 11 - Como os jovens participam da política	104
Gráfico 12 - Posicionamento dos jovens sobre o projeto escola sem partido	106
Gráfico 13 - Sobre os direitos humanos	108
Gráfico 14 - Escolaridade do pai e mãe, escola Centro, por porcentagem.....	135
Gráfico 15 - Situação de trabalho do pai e da mãe - escola Centro.....	136
Gráfico 16 - Atividades profissionais dos pais – escola Centro	137
Gráfico 17 - Atividade profissional das mães – escola Centro.....	137
Gráfico 18 - Escolaridade do pai e da mãe, escola Bairro.....	138
Gráfico 19 - Situação de trabalho do pai e da mãe - escola Bairro	139
Gráfico 20 - Atividade profissional dos pais – escola Bairro	139
Gráfico 21 - Atividade profissional das mães – escola Bairro	140
Gráfico 22 - Escolaridade do pai e da mãe - escola Rurbana	140
Gráfico 23 - Situação de trabalho do pai e da mãe - escola Rurbana	141
Gráfico 24 - Atividade profissional dos pais - escola Rurbana	141
Gráfico 25 - Atividade profissional das mães - escola Rurbana.....	142
Gráfico 26 - Principais atividades de trabalho mencionadas pelas jovens de sexo feminino	152
Gráfico 27 - Principais atividades de trabalho mencionadas pelos jovens do sexo masculino	153

Gráfico 28 - Posicionamento dos estudantes sobre a ocupação	181
Gráfico 29 - Legitimidade do movimento de ocupação	182
Gráfico 30 - Participação dos estudantes na ocupação	182
Gráfico 31 - Motivos da não participação nas ocupações	183
Gráfico 32 - Motivação para participar da ocupação.....	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAMINHOS DA PESQUISA	28
APORTES TEÓRICOS	35
ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE EXPOSIÇÃO DA TESE.....	37
CAPÍTULO 1: IRATI, O LÓCUS DA PESQUISA	39
1.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE	39
1.2 CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO	41
1.3. CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS	46
1.4 CARACTERÍSTICAS DO MERCADO DE TRABALHO.....	49
1.5 DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO EM IRATI	53
1.6 SISTEMA EDUCACIONAL DE IRATI	56
1.7 LAZER EM IRATI.....	59
CAPÍTULO 2: DE QUE JUVENTUDE ESTAMOS FALANDO?.....	66
2.1 CONFIGURAÇÃO DA JUVENTUDE: O QUE DIZEM OS ESTUDOS.....	66
2.2 JUVENTUDE DE IRATI.....	77
CAPÍTULO 3: QUEM SÃO OS JOVENS DAS ESCOLAS PESQUISADAS?	88
3.1 OS JOVENS DAS TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS PESQUISADAS	88
3.1.1 Características Sociais	88
3.1.2 Tempo livre e lazer	95
3.1.3 Participação e posição política	100
3.2. OS JOVENS QUE PARTICIPARAM DAS OCUPAÇÕES	109
3.2.1 Relacionamento afetivo	109
3.2.2 Sexualidade.....	112
3.2.3 Lazer	119
3.2.4 Participação política	129
CAPÍTULO 4: ORIGEM SOCIAL E REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCOLA E TRABALHO	133
4.1 A ORIGEM SOCIAL DOS JOVENS DAS ESCOLAS CENTRO, BAIRRO E RURBANA	133
4.2 O TRABALHO NA VIDA DOS JOVENS ESTUDANTES	149
4.3 A ORIGEM SOCIAL E TRABALHO DOS JOVENS QUE PARTICIPARAM DAS OCUPAÇÕES	154
4.4 PERSPECTIVAS DE FUTURO	165
CAPÍTULO 5: REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES	179
5.1 “A GENTE TINHA DADO O PASSO QUE A GENTE QUERIA, QUE ERA DERRUBAR UMA MEDIDA GOVERNAMENTAL”	184

5.1.1 “Os alunos que não estão vindo não imaginam o que estão deixando de aprender”.....	187
5.1.2 “A ocupação não foi só ocupar um colégio”	197
5.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS OCUPAÇÕES.....	202
5.2.1 “Eu nunca tinha vivido nada tão importante na escola”	204
5.2.2 “Você vê que não está sozinho”	207
5.2.3 “A gente foi lá e tentou mudar nossa história”	209
5.2.4 “A gente lutou para não ser tábua”	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	235

INTRODUÇÃO

Quer dizer: usam-se os argumentos que para a juventude não existem, ela não põe versus no consciente e inconsciente, corpo e espírito, vida burguesa e vida revolucionária, tomada de posição individual e soluções coletivas. Isto é: a juventude não acredita mais na rede invisível de valores tradicionais, para andar no arame eletrificado da vida que se oferece por aí. Ela está procurando um equilíbrio que irrompa do seu ritmo interior, particular, o único em que confia, pois também ele está em perigo de vida (STOKLOS, 1971¹).

Essa pesquisa tem como objetivo principal analisar as representações que os jovens elaboraram sobre a ocupação de escolas de Ensino Médio em uma cidade do interior do estado do Paraná.

Compreendemos o movimento de ocupação de escolas como um movimento social, que pode ser definido como ações coletivas realizadas em torno de um objetivo, cujo resultado transforma os valores e as instituições sociais. De forma geral, os movimentos expressam diferentes realidades – greves, manifestações, mobilizações, ocupações, entre outras – e podem ser duradouras ou não (TRAT, 2009). O movimento de ocupação das escolas expressa uma “dinâmica própria de um grupo social portador de reivindicações importantes, duráveis e conflituosas” (BÉROUD et al., 1998 apud TRAT, 2009, p. 149). Nessa direção, a pesquisa busca analisar quais são as representações sobre o movimento de ocupação de escolas públicas de Ensino Médio elaboradas por jovens estudantes, em 2016, na cidade de Irati, no interior do estado do Paraná. Para isso, optou-se por dar voz aos sujeitos políticos da ocupação, os jovens estudantes. Quais eram suas motivações, quais representações elaboraram sobre as ocupações, quem eram esses jovens?

Vale destacar que o movimento de ocupação das escolas estava intrinsecamente relacionado às reformas em curso do Ensino Médio e, nesse sentido, é fundamental apresentar, ainda que de forma sucinta, as propostas legais de reformas educacionais para esse nível de ensino. Desde o governo Dilma Rousseff estavam em debate propostas de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), no que se refere ao Ensino Médio. A partir do relatório de uma comissão especial de “estudos e proposições para a reformulação do ensino médio” foi produzido um Projeto de Lei nº 6.840/2013.

Em síntese, as proposições do Projeto de Lei de nº 6840/2013 são: O Ensino Médio diurno em jornada completa (tempo integral) de 7 horas estabelecendo como meta a

¹ Citação, O debate, nº 219, fevereiro de 1971. In. *Orreda*, José Maria. Irati. 1972, p. 176.

universalização do acesso ao ensino de tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e podendo até 1.000 horas serem integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; Incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento (ANPED, Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio, 2014).

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado no início de 2014 para intervir no debate parlamentar sobre o Projeto de Lei - PL nº. 6.840/2013. Esse movimento se opunha a esse projeto de lei mediante um conjunto de ações, tais como petições e pressões aos parlamentares. Era composto por dez entidades do campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação - FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Sociedade Brasileira de Física - SBF, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da educação - ANPAE, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.

Os principais pontos de oposição ao Projeto de Lei eram: (1) Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos: “em que pese a importância da oferta da jornada completa, a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE, 2011)” (ANPED, 2014); (2) a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos “constitui-se em cerceamento de direitos além de configurar-se em uma superposição entre o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos e o ensino médio noturno ‘regular’”; (3) Ensino Médio noturno com duração de quatro anos (com a jornada diária mínima de três horas) e o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno: “desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos.”; (4) organização

curricular e proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes: “reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar”; (5) inclusão no último ano do Ensino Médio a opção por uma formação profissional: “desconsidera a modalidade de Ensino médio Integrado à Educação Profissional” (ANPEd, 2014)².

Face às reações ao Projeto de Lei nº 6.840/2013 foi elaborado um projeto substitutivo, apresentado em dezembro de 2014. As alterações e permanências mais substantivas foram: (1) mudança gradativa da carga horária para 1.400h (acréscimo de gradativa); (2) manutenção dos currículos organizados pelas quatro áreas do conhecimento; (3) mudança: “os currículos do ensino médio incluirão uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda de caráter optativo”; (4) retira a menção aos temas transversais; (5) “os sistemas de ensino facultarão ao aluno concluinte de ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa” (acréscimo de facultarão); (6) “os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos”; (7) “a jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 2014)³.

Ao assumir a Presidência da República, após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Vana Rousseff, Michel Temer enviou ao Congresso Nacional uma Medida Provisória. Esta Medida Provisória – MP nº 746/2016, aprovada, resultou na lei nº. 13.415/2017 que alterou a LDB (Lei nº 9.394/2016), o FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a CLT (Lei nº 5.452/1943), revogou a lei sobre o ensino da língua espanhola e criou a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Tal lei tem dois grandes eixos: a flexibilização do currículo do ensino médio e a implementação de escolas em tempo integral.

Os argumentos utilizados para reformar o Ensino Médio eram o baixo desempenho dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados divulgados pelo IDEB, referentes a 2015, mostraram que o Ensino Médio segue, na média das escolas do país, com índice de 3,7, índice abaixo da meta de 4,3 estabelecida pelo Ministério da Educação para 2015. Outros motivos são apresentados no texto da medida provisória para justificar a reforma: (1) descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma; (2) a estrutura rígida de 13 disciplinas que não permite diversificar ou

² Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio> Acesso em: 27 ago. 2019.

³ Para conhecer os aspectos que tinham sido alterados no substitutivo do PL 6840/13, ler o documento: Disponível em: <http://www.observatorioodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf> Acesso em: 27 ago. 2019.

flexibilizar o currículo; (3) a falta de sentido que os alunos atribuem ao conteúdo escolar; (4) o elevado número de jovens que se encontra fora da escola, e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional; (5) percentual baixo de jovens que ingressam no ensino superior (16,5%) ou que cursam educação profissional (8%); (6) falta de alinhamento do Ensino Médio às recomendações do Banco Mundial – BM e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef; (7) a comparação com outros países onde os jovens de 15 anos já podem optar por diferentes itinerários formativos (BRASIL, 2016).

A principal crítica à reforma do Ensino Médio está no fato dela ter sido feita por medida provisória, um instrumento político que abre pouco espaço para participação, pois trata-se de uma proposta formulada pelo Executivo (Ministério da Educação), com tramitação no Congresso Nacional, e que impede o debate da sociedade civil. Foram quatro meses entre a apresentação da medida provisória e sua aprovação. Houve 22 requerimentos de solicitação de audiências públicas, tendo sido realizadas oito audiências. Os favoráveis à reforma do Ensino Médio que se apresentaram nas audiências públicas foram: os representantes do MEC — Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro da Educação); a presidente da Câmara Técnica de Ensino da Federação Nacional das Escolas Particulares, Amábile Pacios, e o diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria, Rafael Lucchesi. Contrários à reforma do Ensino Médio estavam os representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, ou ainda pessoas ligadas à esfera pública da área da educação: o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; CNTE, ANPED; CONIF, entre outros.

Para além da denúncia sobre a ausência do debate, havia também a crítica à aprovação da lei sem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que só foi homologada pelo MEC para o Ensino Médio em dezembro de 2018, quase dois anos depois da promulgação da Lei nº 13.415.

A medida provisória recebeu 568 emendas apresentadas à Comissão Mista, destas 143 foram acatadas integral ou parcialmente e as demais rejeitadas. O relatório foi aprovado por 34 parlamentares, com cinco votos contrários. Embora tenha sido expressivo o número de emendas apresentadas, houve poucas alterações no texto da Medida Provisória.

Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram

ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017 (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

As principais mudanças proporcionadas por essa legislação foram: (1) a carga horária anual do Ensino Médio deverá ser progressivamente ampliada de 800 para 1.400 horas, sem destinar novos recursos para implementar essas mudanças; (2) oferta de língua inglesa obrigatória, retirando-se a opção de escolha pela comunidade escolar de qual língua estrangeira obrigatória poderia ser ofertada; poderão, contudo, ser ofertados outros idiomas, em caráter opcional, preferencialmente o espanhol; (3) previsão de obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, a ser trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴; (4) reserva de até 1.800 horas para o conteúdo comum e obrigatório da BNCC nos três anos de Ensino Médio, o que corresponde a 60% da carga horária total; as demais horas correspondem à parte diversificada e flexível do currículo e serão preenchidas conforme a área de conhecimento de interesse do aluno e a oferta da escola; (5) estabelecimento de cinco itinerários formativos do Ensino Médio⁵: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional; (6) a formação técnica e profissional é um dos cinco itinerários formativos do Ensino Médio. Para a sua oferta, os sistemas de ensino poderão incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com setor privado; (7) possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições de educação a distância de notório reconhecimento; (8) inclusão de duas novas categorias de profissionais da educação básica: a) profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, para ministrar, exclusivamente na formação técnica e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada⁶; b) profissionais graduados com complementação pedagógica; (9) a política de fomento a escolas em tempo integral será implementada mediante o repasse de recursos do MEC aos Estados e Distrito Federal pelo prazo de 10 anos por escola, a partir da data de implementação do Ensino Médio integral; (10) financiamento para a flexibilização curricular não há novo recurso; para a formação técnica e

⁴ As expressões “estudos e práticas” são vagas e imprecisas.

⁵ A oferta de diferentes arranjos curriculares se dará conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. É possível, ao sistema de ensino, compor itinerário formativo integrado e ao aluno conculinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário, caso haja vaga. A escolha do itinerário formativo pelo estudante depende das condições (financeiras, estrutura, professores) da escola em ofertá-los;

⁶ O termo “notório saber” é conceito jurídico indeterminado e remete à experiência e prática profissional do docente.

profissional haverá o Fundeb (uma nova partição dos recursos do Fundeb que se encerrará em 2020); para a política de fomento às escolas integrais haverá repasse de apoio financeiro suplementar, mas sem determinar o valor a ser destinado⁷; (11) oferta da educação de jovens e adultos e do ensino noturno regular, conforme as condições do educando, a lei não prevê de que forma essa oferta se dará e nem introduz nenhuma nova obrigação legal (BRASIL, 2016).

Do ponto de vista do *conteúdo* da nova lei, o novo currículo flexível precariza áreas do saber que seriam fundamentais para a formação educacional básica e para a inserção em relações sociais complexas. Para Krawczyk e Ferreti (2017), sob o argumento de uma escola neutra e flexível, tem-se defendido valores conservadores que justificam as desigualdades geradas na sociedade capitalista e tentam frear as lutas de diferentes movimentos sociais pela inclusão e transformação social.

Também, no sentido político-econômico, a nova Lei do Ensino Médio atende aos interesses do capital privado, pois permitirá às empresas privadas – nacionais e/ou estrangeiras – ampliar seus negócios no setor educacional brasileiro. “Além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do Ensino Médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantistas” (FERREIRA, 2017, p. 294).

A nova lei foi, desde sua proposição como medida provisória, duramente criticada por amplos setores da Educação, conforme já citado, motivou um enorme clamor social instalado em 2016, sobretudo entre os jovens estudantes do Ensino Médio de todo o país. O movimento de ocupação de escolas públicas se apresentou como reação direta à Medida Provisória de reforma do Ensino Médio⁸. O movimento conhecido como *Ocupa Paraná* concentrou o maior número de ocupações de escolas que ocorreram no país, cerca de 800 escolas⁹ das 1.108 escolas ocupadas.

A primeira escola ocupada, no Paraná, foi em São José dos Pinhais¹⁰, no dia 3 de outubro de 2016 e, dia após dia, novas outras escolas foram sendo ocupadas em todo o estado, nas grandes, médias e pequenas cidades¹¹. A ocupação das escolas do Paraná foi um movimento

⁷ A Emenda Constitucional (EC) nº 95 congela os gastos públicos pelos próximos 20 anos, portanto se prevê cortes no financiamento da educação pública.

⁸ Os estudantes também reagiram contrários a PEC 241/2016 que congela os investimentos públicos.

⁹ 850 escolas ocupadas, segundo os dados do Movimento Ocupa Paraná, e 831, segundo os dados apresentados pela Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupasim/photos/a.1780725898868533/1783054631968993/?type=3&theater> Acesso em: 27 ago. 2019.

¹⁰ Escola Estadual Padre Arnaldo Jansen.

¹¹ Reportagens divulgadas pela imprensa estadual, como as do jornal Gazeta do Povo, afirmaram que o crescimento das manifestações no estado do Paraná foi a forma que os estudantes encontraram para pressionar o governo a

dos estudantes do Ensino Médio jamais visto neste estado. O estado de São Paulo já passara pela experiência, em 2015, de ocupação de escolas contra as reformas anunciadas pelo governo paulista¹². Em Goiás, do mesmo modo, os estudantes ocuparam as escolas públicas contra um projeto de privatização da gestão escolar e, no Rio de Janeiro, os estudantes se manifestaram em apoio à greve dos professores estaduais.

Em um contexto mais amplo, latino-americano, ocorreu em 2006, no Chile, uma mobilização dos estudantes, conhecida como a Revolta dos Pinguins (em referência ao uniforme escolar do início do século passado)¹³. A mobilização estudantil pôde resistir à privatização do ensino público e, ao mesmo tempo, conquistar o espaço público de forma que as vozes da cidadania sejam ouvidas e atendidas suas reivindicações (ZIBAS, 2008). Assim, pode-se afirmar que a mobilização dos estudantes chilenos foi essencial para inspirar as mobilizações dos estudantes nos países vizinhos, como o Brasil (GOHN, 2019).

(...) Registra-se também que os estudantes tiveram como inspiração o movimento pela educação ocorrido anos atrás no Chile, tanto na chamada “Revolta dos Pinguins” da década de 2000 assim como nas ocupações que vêm ocorrendo na década de 2010, no Chile e na Argentina. Cartilhas e matérias sobre como fazer e como organizar uma ocupação foram meios para difundir aqueles ideais (GOHN, 2019, p. 217).

As ocupações das escolas brasileiras eclodiram em um contexto de várias ações coletivas e protestos que foram acontecendo em quase todo o Brasil a partir de junho de 2013, quando os jovens foram para as ruas exigir o não aumento das tarifas de ônibus urbanos e também por passe livre para estudantes no transporte urbano.

A jornada de junho de 2013 nasce da luta por um direito social: o direito ao transporte público, à mobilidade urbana. O mérito do Movimento do Passe Livre¹⁴ foi

retirar a proposta de reforma do Ensino Médio, feita pelo governo federal por meio de medida provisória. Mas, outros fatores, como a memória da violência de 29 de abril de 2015, conhecido como Batalha do Centro Cívico, a atuação do sindicato dos professores e a postura do governo estadual, teriam contribuído para o estado ser o epicentro das ocupações das escolas. Essas seriam hipóteses para explicar a dimensão que tomou esse movimento no estado do Paraná.

¹² A reforma daquele estado tinha como propósito criar escolas de ciclo único com o argumento de melhorar a qualidade do ensino, porém significava uma proposta de fechamento de quase cem escolas públicas. Essa proposta de reforma foi colocada sem o diálogo junto aos estudantes, professores e familiares, o que provocou nos estudantes um justificado repúdio e estes buscaram diversificadas maneiras – manifestações e ocupações - de resistir a reforma. Os atos políticos dos estudantes do estado de São Paulo chamaram atenção pelo intenso protagonismo juvenil mediante diversos protestos e ocupações das escolas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

¹³ A Revolta dos Pinguins tinha como reivindicação primeira a gratuidade do exame de seleção para a universidade, passe escolar gratuito para os estudantes sem restrição de horário, aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias, e foi se ampliando a partir do debate nas assembleias estudantis e a adesão de outros agentes políticos como o sindicato dos professores, incluindo outras reivindicações, como mudanças na legislação educacional (ZIBAS, 2008).

¹⁴ O Movimento do Passe Livre (MPL) é “um dos mais imaginativos e interessantes movimentos da juventude. Recusa a tutela própria, faz avaliações de conjuntura próprias (em assembleias livres), mantém uma estrutura

desencadear as mobilizações que se iniciaram em 6 junho de 2013. O MPL foi o “catalizador de um profundo descontentamento” (IASI, 2013)¹⁵. O que teve início como uma marcha de protesto contra o aumento das tarifas de transporte público¹⁶ adquiriram amplas proporções¹⁷. (...) a jornada de junho é uma ação coletiva que começou com uma juventude estudantil e se mesclou com assalariados urbanos e se estendeu às periferias urbanas com mobilização das camadas populares. A mobilização coletiva que o Brasil vivenciou nasceu de um terreno fértil de contradições (SOUZA, 2013, s/p).

Para Gohn (2017), esses movimentos de ocupações resignificaram a ideia de luta política juvenil, criando uma cultura política de participação dos jovens a partir do uso das redes midiáticas e da mobilização nas ruas e nos espaços públicos em geral, sobretudo nas escolas. Embora a luta por educação não tenha tido a mesma acolhida da população como as manifestações pelo e contra *impeachment* da presidente Dilma Roussef, pode-se afirmar que as ocupações de escolas remetem à luta pela defesa do *direito à educação pública, gratuita e de qualidade*, conforme enunciado da cartilha O Mal Educado¹⁸ (2015, p. 1): “A ocupação não é um fim em si mesma, é só uma ferramenta a mais dentro de um plano de luta maior. O nosso objetivo é frear o avanço governamental sobre a nossa educação, não ocupar por ocupar”.

As (jovens) democracias (representativas) em países que vivenciam profundas desigualdades sociais são desafiadas a radicalizar política e socialmente em direção à projetos societários menos excludentes. (...) do sentimento de impotência que os indivíduos sentem diante das mazelas da vida cotidiana - da degradação das situações de trabalho, perda de direitos coletivos, crise das relações políticas e o enfraquecimento da “longa narrativa” de emancipação social - que lhes escorre como água por entre os dedos ao encorajamento das ruas. Estão presos às contradições, sabem que a situação está para além do tolerável. O desafio é rejeitar o intolerável (SOUZA, 2013).

As pesquisas realizadas por Sposito e Tarábola (2002, 2009, 2017), sobre a temática da Juventude, evidenciam que até então eram poucos os trabalhos sobre a participação da juventude na esfera pública como sujeitos políticos devido, em grande medida, ao histórico dos anos 2000, pois dá a impressão de que os jovens estavam politicamente amortecidos. Com o

organizativa horizontalizada, pratica a rotatividade dos porta-vozes e representantes, empreende ações diretas e aborda um problema real para os jovens, a mobilidade urbana e o péssimo serviço de transporte, caro e ineficiente, e que toca profundamente os setores da classe trabalhadora mais pauperizados e explorados, que sentem no bolso o saqueio das tarifas exorbitantes” (LEHER, 2013).

¹⁵ IASI, Mauro. Pode ser a gota d’água enfrentar a direita avançando na luta socialista. In: <http://marxismo21.org>.

¹⁶ A questão do transporte público foi um tema presente na primeira geração de administração municipal do Partido dos Trabalhadores (PT) mediante propostas de municipalização deste serviço, cito a gestão de Luiza Erundina, prefeita da cidade de São Paulo (1989-1992). Na segunda geração de governos municipais do PT, as empresas municipais foram devolvidas aos empresários (IASI, 2013).

¹⁷ Em 27 de junho de 2013, a imprensa informava que havia um milhão e duzentas mil pessoas na Avenida Presidente Vargas no Rio de Janeiro.

¹⁸ Tradução da cartilha “*como ocupar um colégio*”, elaborada pelos estudantes da Frente de Estudantes Libertários da Argentina e também inspirada nas ocupações dos estudantes chilenos, conhecida como A Revolta dos Pinguins.

movimento de ocupações dos estudantes, sobretudo em São Paulo, em 2015, e no Paraná em 2016, no entanto, produziu-se uma virada no cenário das pesquisas sobre juventude.

É importante ressaltar que o projeto inicial de pesquisa de doutoramento tinha como propósito analisar as trajetórias de vida dos jovens do Ensino Médio. Porém, diante das ocupações das escolas de Ensino Médio no Paraná, a pesquisa tomou outro rumo. Naquele momento, movida de entusiasmo pelo movimento dos estudantes do Ensino Médio e pelo entendimento de que era preciso ouvir esses jovens que ocuparam as escolas, abria-se uma nova e significativa possibilidade de pesquisa sobre juventudes. Assim, decidimos alterar o projeto de pesquisa e investigar os jovens estudantes das ocupações de 2016.

A pesquisa priorizou os jovens de cidades pequenas¹⁹ que pouco aparecem nas pesquisas sobre juventude. Ao analisar a produção brasileira sobre juventude nas dissertações e teses no campo da Educação e das Ciências Sociais, Sposito (2009) já havia chamado a atenção para a predominância de investigações sobre os jovens de grandes metrópoles e a relevância de novas pesquisas sobre juventudes nas cidades menores: “A predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais” (SPOSITO, 2009, p. 25).

Com base nessa justificativa e motivada a compreender aquilo que os jovens construíram na ação coletiva de ocupações das escolas, decidimos pela pesquisa com os jovens estudantes de escolas que foram ocupadas, na cidade de Irati, Paraná (cidade com 56 mil habitantes e distante 150 km da capital do estado, Curitiba). Nesse sentido, a pesquisa direcionou-se para a apreensão das práticas sociais desses jovens e as formas como eles constroem a experiência juvenil, de modo a contribuir com as pesquisas sobre juventude no Brasil e sobre a resistência produzida pelas ocupações das escolas, bem como contribuir com os estudos sobre as condições de vida dos jovens no interior no estado, contexto social onde a pesquisa foi realizada. Com isso, construímos a seguinte pergunta: O que motivou os jovens de Irati a ocuparem as escolas e que representações eles elaboraram a respeito das ocupações?

Fomos compreendendo que as ocupações estavam intrinsecamente relacionadas à crítica da concepção de educação presente na Reforma do Ensino Médio realizada através de medida provisória, principalmente porque conferiria uma maior desigualdade e dificuldade a uma formação educacional crítica; e ao entendimento de que por meio de mobilização coletiva os jovens poderiam derrubá-la.

¹⁹ Usamos a definição do IBGE, que classifica como cidade pequena aquela com até 100 mil habitantes.

Se, por um lado, a motivação para os jovens ocuparem as escolas teria sido pela percepção de que a reforma do Ensino Médio tinha um caráter excludente no seu conteúdo, por outro, revelou-se como possibilidade de os jovens expressarem-se, de serem visíveis, de mostrarem-se como sujeitos coletivos. Sabemos que essa motivação não é exclusiva das ocupações, pois há vários outros movimentos de jovens que expressam essa dimensão – como os movimentos de jovens em torno de movimentos culturais, o “rolezinho”, o “pancadão”, o *hip hop* – e que tem como motivação ter um lugar, de ser visível, de ser compreendido como um grupo social, de afirmar “Nós existimos”!

Os jovens que ocuparam as escolas fizeram dos atos de ocupações uma experiência (*Experience*, no sentido utilizado por Thompson) e por meio dela elaboraram representações sobre a ocupação. A experiência da ocupação revelou uma crítica à concepção de educação e de formação da Reforma Educacional realizada através de Medida Provisória, e o entendimento que através de mobilização coletiva poderiam derrubá-la.

Além disso, o processo de mobilização dos estudantes por meio da ocupação da escola revelou-se como um processo em que eles foram aprendendo como indivíduo, mas também como coletivo e, a partir da experiência de ocupação, elaboram representações que a ocupação é sociabilidade, pertencimento, visibilidade e luta, sobretudo, pelo direito à educação e ao pensamento crítico.

A sociabilidade tecida na ocupação foi para os jovens a ruptura com a sociabilidade escolar vivida por eles até então, a possibilidade de ação autônoma que os coloca como sujeito da ação, mas também como parte de um coletivo. A ocupação como pertencimento, elaborada a partir da experiência da ação coletiva vivida e percebida pelos jovens, traz um elemento de formação da consciência política. Os estudantes disseram: eu me reconheço como coletivo, como estudante, como mulher, como estudante militante. Ocupar a escola foi a possibilidade de visibilidade, de serem vistos e respeitados, de terem voz, principalmente para as jovens mulheres que, na condução das ocupações, disputaram espaços. A ocupação foi a luta pelo direito à educação, ao pensamento crítico trazendo uma compreensão da desigualdade social na qual vivem os jovens da escola pública, em que o direito ao pensamento crítico lhes é negado.

Pela análise das representações das ocupações realizadas nesta pesquisa, defendemos a tese de que os jovens que ocuparam as escolas aprenderam muito com a experiência da ocupação e construíram representações na condição de sujeitos políticos coletivos, representações numa dimensão ora individual, ora coletiva; sempre nesse movimento

contraditório, eu jovem, como o indivíduo, mas também eu como sujeito coletivo, que é capaz de lutar, que é capaz da ação coletiva.

O relato dos jovens foi me mobilizando a compreender o movimento de ocupações e as representações que eles elaboraram a partir daquela experiência, mas também foram surgindo questões que no início desse percurso não estavam presentes, pelo menos não com tanta força. Não foi desviar o olhar, mas olhar para outras relações que fazem as juventudes, como as relações de classe, gênero, cor, as relações afetivas e a sexualidade, o lazer e os espaços de formação e o trabalho, que apenas pincelamos neste estudo e que poderão ser aprofundadas futuramente. Os resultados desse trabalho de pesquisa me mobilizam a continuar pesquisando a juventude, pois as perguntas que tenho agora são outras que as do início desse percurso. Principalmente, por finalizar a tese em meio a um cenário pandêmico da Covid-19, que atravessa a vida dos jovens e reflete nas suas trajetórias de vida, de trabalho, de escolaridade, de lazer e de militância.

CAMINHOS DA PESQUISA

A primeira aproximação com os estudantes que participaram da ocupação ocorreu durante o período de ocupação das escolas no município de Irati. Nesse momento, conversando com alguns deles e observando como foram conduzindo esse processo, fui instigada a compreender quem eram esses jovens estudantes que reagiram contra a Medida Provisória e que se mobilizaram pelo direito à educação.

Em Irati, na área urbana, três escolas foram ocupadas. A primeira escola ocupada localiza-se na área central e é considerada uma escola de grande porte. Segundo os dados divulgados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, essa escola possui 613 alunos matriculados no ensino fundamental, e 682 no Ensino Médio. Ela é frequentada por alunos de diferentes bairros, tanto da região central quanto da periferia da cidade. A segunda escola é menor: são 232 alunos no ensino fundamental e 105 no Ensino Médio, localizada num bairro próximo, mas já na periferia da cidade. A terceira escola é afastada do centro, localizada em um bairro dentro do perímetro urbano, mas com muitas características rurais (categoria rural). Os alunos matriculados nessa terceira escola são do próprio bairro e também moradores do campo; é uma escola com 223 alunos no ensino fundamental e 102 alunos matriculados no Ensino Médio. Na análise desenvolvida nos capítulos seguintes, as três escolas são denominadas, respectivamente, de: Escola do Centro, Escola do Bairro e Escola Rural.

Durante os quatorze dias em que as escolas estiveram ocupadas pelos estudantes, acompanhei o movimento *in loco* na Escola do Centro e realizei algumas visitas na Escola do Bairro. A primeira escola ocupada foi a Escola de Centro e nesta não tive dificuldade de imersão no campo por dois motivos: 1) estive nesta escola alguns dias antes da ocupação, a convite da escola, conversando sobre a Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória; 2) acompanhei as primeiras horas da ocupação dos estudantes.

A aproximação e convivência durante a ocupação foi bastante tranquila e amistosa, tendo sido possível observar vários momentos do movimento. Já na segunda escola, a Escola do Bairro, a entrada demorou um pouco para acontecer e foi menos espontânea, parecendo haver certa desconfiança por eu não participar diretamente do grupo. Porém, aos poucos, foi possível conversar com alguns estudantes e realizar algumas visitas nesta ocupação. A terceira escola foi incluída posteriormente, pois, no decorrer do levantamento de dados para a elaboração do projeto de pesquisa, senti a necessidade de incluí-la como campo de pesquisa para ter uma percepção mais ampla da realidade investigada no município.

A fase de inserção no campo de pesquisa, principalmente na Escola do Centro, foi importante para a elaboração do novo projeto de pesquisa, embora até então não tivessem ainda definidas as questões que pretendia investigar. Ou melhor, havia um emaranhado de perguntas, mas não estava claro para mim até aquele momento qual seria a questão orientadora. Tomada de entusiasmo pelo movimento, foi na própria convivência junto aos estudantes no movimento, no calor dos debates e da luta em defesa da educação pública, que iniciei o processo de formulação, ou reformulação, do projeto desta pesquisa. Para essa fase exploratória, o apoio do caderno de campo foi fundamental, pois as anotações eram feitas diariamente, ainda fora do espaço da ocupação. O caderno de campo também foi importante para análise a respeito das ocupações, realizadas no último capítulo.

Para compreender o movimento das ocupações de escolas em Irati pelos estudantes do Ensino Médio, a pesquisa pretende *analisar as representações que os jovens elaboraram sobre as ocupações das escolas de Ensino Médio, em 2016, na cidade de Irati, no interior do estado do Paraná*. Para tanto, especificamente, foi necessário realizar:

- Caracterização geral do município de Irati, com objetivo de apresentar o local onde nossa pesquisa foi desenvolvida;
- Discussão sobre as concepções de juventude e o campo de pesquisa sobre juventude no Brasil e, a partir da perspectiva da diversidade de modos de ser jovem, debater a juventude de Irati;

- Levantamento, mediante questionário aplicado nas turmas do último ano do Ensino Médio, e análise das características sociais, culturais e políticas dos jovens estudantes do Ensino Médio das três escolas ocupadas no município de Irati – Escola Centro, Bairro, Rurbana;
- Análise da origem social dos jovens das três escolas, tomando como base os dados do questionário e as entrevistas, com eles realizadas, para responder em que medida reproduzem ou não a trajetórias dos pais;
- Análise dos modos de vida e de trabalho dos jovens, a partir do levantamento citado no item anterior e de entrevistas realizadas com 23 jovens que haviam participado das ocupações da Escola do Centro;
- Análise a respeito das ocupações - os motivos da ocupação da escola e a apreensão das representações sobre as ocupações - a partir do caderno de campo, dos questionários e das entrevistas, na Escola do Centro.

O trabalho de campo, como já informado, teve início com o acompanhamento do movimento de ocupação e o registro em caderno de campo. Em seguida, foi elaborado e aplicado questionário²⁰ para o levantamento de características socioeconômicas e da condição juvenil – as questões giraram em torno da idade, sexualidade, cor, condição familiar, condição financeira, trabalho, atividades que consomem mais tempo de suas vidas, espaço e participação, percepção política, políticas públicas, direitos humanos, escolarização/educação, perspectiva de vida, reforma do Ensino Médio, movimento estudantil, ocupação das escolas, etc. O questionário foi construído com 45 questões objetivas, composto por questões fechadas de múltipla escolha, mas permitindo respostas espontâneas; e apenas uma das questões era aberta.

Foi realizado um pré-teste com uma turma para verificar a compreensão sobre as questões abordadas, no final de 2017. Após a correção de alguns itens e a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética da Unicamp (Parecer: 2.759.768) e da Secretaria do Estado do Paraná, no início de julho de 2018, iniciamos a fase de campo com a aplicação do questionário. O questionário impresso foi aplicado em sala de aula, pela pesquisadora, após uma breve exposição sobre o tema e objetivo da pesquisa e a importância da participação dos estudantes que, voluntariamente, aceitaram respondê-la. Foram aplicados 346 questionários - 153 identificaram-se como sendo do sexo masculino e 194 do sexo feminino, perfazendo uma média de 40% do total dos jovens estudantes do Ensino Médio das três escolas ocupadas no município. Nenhum estudante, ou responsável pelo estudante, no caso dos menores de 18 anos, gestor da

²⁰ Questionário em anexo.

escola ou professor dificultou esta fase da pesquisa. Os estudantes não foram identificados individualmente ao responderem o questionário; os dados foram tabulados no programa Excel, tratados de maneira agregada e analisados de forma descritiva, com apoio de gráficos ou tabelas.

Tabela 1- Número de respondentes do questionário

Escola	Nível de ensino	Turma	Total de Aluno	Respondente	%
Centro	Ensino Fundamental	20	613		
	Ensino Médio	20	682	251	36,8%
	Total dos alunos da escola	40	1295	251	19,4%
Bairro	Ensino Fundamental	09	232		
	Ensino Médio	04	105	44	38%
	Total dos alunos da escola	13	337	44	13%
Rurbano	Ensino Fundamental	08	223		
	Ensino Médio	03	102	51	50%
	Total dos alunos da escola	11	325	51	15,3%

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná e questionário aplicado nas escolas durante a pesquisa. Elaboração: a autora.

Nota: O total de alunos corresponde ao número de matriculados nas respectivas escolas, e os respondentes o total de alunos que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário.

A outra etapa da pesquisa de campo consistiu em registrar os depoimentos dos jovens por meio de entrevistas. O critério estabelecido para a participação do estudante nessa fase foi ter participado do movimento de ocupação. Foram, então, realizadas 23 entrevistas com jovens que ocuparam a Escola do Centro: 16 no espaço da instituição escolar com jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e 7 com jovens que já haviam concluído o Ensino Médio, no segundo semestre de 2018.

A escolha por entrevistar os jovens estudantes da escola do Centro foi por ter sido a primeira e maior ocupação do município, pelo fato de termos acompanhado *in loco* o desenrolar de vários momentos da ocupação, o que permitiu um clima tranquilo para o contato com os jovens e trouxe dados importantes para análise. Além disso, trata-se de uma escola bastante heterogênea, que recebe alunos do centro e dos bairros periféricos, onde as diferenças socioculturais são bem elucidadas.

Para contatar os jovens para a fase das entrevistas, utilizei duas vias, a saber: 1. durante a aplicação do questionário foi esclarecida a segunda fase da pesquisa e solicitei que os estudantes que tivessem interesse em participar registrassem o contato no final do questionário. Mas, foi necessário retomar o contato com as turmas, explicar novamente a pesquisa e anotar o nome dos voluntários em participar. Para tanto, na escola, reuni os alunos em horário definido pela direção da escola (para não interferir no andamento das aulas); expliquei a dinâmica dessa etapa da pesquisa, o critério que consistia em entrevistar jovens que haviam participado da ocupação em 2016, bem como sobre o comitê de ética e os termos de autorização. A postura foi sempre de convidá-los a participar, falar da importância da participação para a pesquisa, mas não insistimos no sentido de forçá-los à participação; pois a decisão de participar ou não da pesquisa deveria se dar de modo espontâneo. Ao final da pesquisa, apenas quatro alunos decidiram não participar da pesquisa. 2. contato com alguns jovens durante a ocupação, a indicação de outros por eles e as redes sociais, *Messenger* e *WhatsApp*, para explicar a pesquisa e marcar a entrevista.

Vale destacar que fazer o contato e agendar e realizar as entrevistas foi um processo mais longo que entrevistar os jovens na escola. As entrevistas aconteceram em locais sugeridos pelos próprios jovens (praças públicas, praças de alimentação, universidade, casa, academia de luta, panificadora, clube do comércio).

Os temas que foram tratados no roteiro da entrevista²¹ foram: Trajetória familiar (origem dos pais, ocupação, escolarização); Trajetória pessoal (escolarização, formação, dificuldades, limites, perspectivas); O que é ser jovem (lugar social, de moradia, tempo livre, lazer, trabalho, sexualidade, perspectivas de futuro); Movimentos sociais (vida associativa, voluntariado, igreja, partido, sindicato, grêmios, movimentos); e a ocupação (motivação, participação).

De maneira geral, as entrevistas tinham início com o pedido aos jovens que fizessem um relato sobre a ocupação. Após esse diálogo inicial com o entrevistado, deixei que cada um deles falasse livremente sobre o assunto, interferindo apenas para incluir outro tópico. Esse é o tipo de entrevista caracterizado como entrevista semiestruturada, que tem intenção de deixar o entrevistado falar livremente sobre o tema, mas orientada por meio de um roteiro semiestruturado e pelo diálogo com o pesquisador, como propõe Queiroz (1991).

Busquei uma postura de atenção e sensibilidade durante todo o processo da entrevista, procurando ouvir o jovem que está sendo entrevistado, tendo o cuidado de não

²¹ Roteiro em anexo.

atravessar o diálogo, de tornar o momento da entrevista algo muito semelhante ao de uma conversa informal, mas com uma orientação de um trabalho científico.

O pesquisador dirige, pois, a entrevista; esta pode seguir um roteiro, previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro, porém, na verdade, se desenrolando conforme uma sistematização de assuntos que o pesquisador como que decorou. A captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema; é este que conhece o acontecimento, suas circunstâncias, as condições atuais ou histórias, ou por tê-lo vivido ou por deter a respeito informações preciosas. Elas ora fornecem dados originais, ora complementam dados já obtidos de outras fontes. Na verdade, a entrevista está presente em todas as formas de coleta de dados orais, pois estes implicam sempre um colóquio entre o pesquisador e narrador (QUEIROZ, 1991, p. 6).

Realizar a entrevista-piloto e discutir com o grupo de pesquisa e com a orientadora todo o planejamento da entrevista – roteiro, postura, modo de iniciar a entrevista, de introduzir os temas – foi importante para continuar a pesquisa de campo, pois percebi que a preocupação com o rigor científico, com o medo de errar, estava deixando a entrevista muito estruturada e formal, e que fugia da intenção que era realizar uma entrevista mais livre para deixar o jovem à vontade para falar sobre os temas da entrevista. Cada entrevista é única e dependente de detalhes que a envolvem, da situação da entrevista, da pessoa que é entrevistada e da capacidade do pesquisador de perceber as singularidades de cada participante.

Nesse processo de realizar as entrevistas com os jovens, um dia era de euforia e empolgação; n'outro dia a frustração parecia me desmoralizar, por não ter captado uma situação, por ter não introduzido o tema no melhor momento. Mas, mais que isso, foi um processo intenso de escuta das trajetórias de vida dos jovens, por vezes, perversas, das experiências, incertezas e esperanças que estes relataram para a pesquisadora.

Queiroz (1991) considera ideal que o próprio pesquisador transcreva a entrevista. Concordo com a autora de que esta é uma etapa importante para retomar a experiência da entrevista e aprofundar as observações. Contudo, foi mais que um trabalho técnico de pesquisa (pré-análise do material), pois mobilizou também conteúdos que se articulam à experiência da pesquisadora.

Para garantir a integridade e o sigilo dos participantes da pesquisa utilizei nomes fictícios, embora sejam nomes de pessoas que são referência de resistência.

Tabela 2 - Informações sobre os entrevistados

Jovens entrevistados ²²	Sexo	Cor	Idade	Local de realização da entrevista	Duração da entrevista	Data da entrevista
Rosa	F	Branca	17	Escola	45:31	10.08.2018
Simone	F	Parda	17	Escola	36:01	14.08.2018
Olga	F	Branca	17	Escola	41:20	10.08.2018
Chica	F	Branca	18	Escola	21:29	16.08.2018
Dandara	F	Parda	17	Universidade	01h02	05.10.2018
Judith	F	Branca	18	Universidade	36:02	07.07.2018
Maria	F	Branca	17	Casa	56:25	14.09.2018
Frida	F	Parda	18	Academia de luta	01h27	23.10.2018
Marielle	F	Parda	17	Escola	33:52	21.08.2018
Cecilia	F	Branca	18	Panificadora	40:05	21.08.2018
Iqbal	M	Branco	18	Escola	25:01	14.08.2018
Benjamim	M	Branco	17	Escola	30:02	10.08.2018
Lenin	M	Pardo	18	Escola	1h21	20.08.2018
Antonio	M	Branco	18	Escola	41:54	13.08.2018
Chico	M	Branco	17	Escola	27:24	13.08.2018
Bertoldo	M	Pardo	17	Escola	41:20	21.08.2018
Fidel	M	Branco	18	Escola	21:12	22.08.2018
Martin	M	Pardo	17	Escola	26:04	22.08.2018
Ernesto	M	Branco	18	Clube do Comércio	35:17	30.07.2018
Marx	M	Pardo	18	Praça de alimentação	58:16	16.08.2018
Paulo	M	Branco	17	Escola	38:49	16.08.2018
Trotsky	M	Pardo	17	Escola	22:47	15.08.2018
Florestan	M	Pardo	18	Escola	28:40	20.08.2018
Total					15h35	

Elaboração: a autora

²² Os nomes dos jovens entrevistados foram modificados para garantir o sigilo deles.

APORTES TEÓRICOS

Para análise dos dados, busquei fundamentos nos estudos sociológicos sobre juventudes, sobretudo em Dayrell (2007), Abramo (2004, 2008, 2011) e Sposito (2004, 2009). Optamos por dialogar também com Pierre Bourdieu (1982, 1999, 2009), para discussão da origem social dos jovens, com E.P. Thompson (1981, 1997), para compreendermos a noção de experiência, com Daniele Kergoat e Helena Hirata (2007, 2016), para análise das relações consubstanciais de classe, gênero e raça/cor e, ainda, com Karl Marx (1983,1977) e Henri Lefebvre (2006), no trato das representações sobre trabalho, escola e as ocupações.

Diante dos dados da pesquisa e dos estudos mencionados acima, anunciamos as categorias de análise: *Juventude* como uma categoria heterogênea atravessada por condições diversas e desiguais referente ao contexto social, histórico e cultural e as relações de classe, gênero, cor/raça e a origem social²³. A heterogeneidade que constitui o próprio grupo que estamos categorizando aqui, a partir do termo juventude, produz igualdade, bem como diversidade. Produz também, e sobretudo, desigualdades, pois o modo como o período da juventude é vivida pode restringir as possibilidades de acesso a diversos produtos da humanidade, como o trabalho, a cultura, a política, o lazer, a ciência e a tecnologia.

A origem social dos jovens foi analisada a partir do diálogo com Bourdieu (1982, 1998, 1999, 2009), compreendendo que as representações dos jovens e as oportunidades objetivamente postas constituem-se na mediação de um processo de interiorização calcado na divisão em classes sociais, na qual os indivíduos que ocupam dada posição social tendem a incorporar certas disposições e agir de acordo com elas. O capital cultural exerce um papel importante sobre a conformação cultural do indivíduo, determinando, em grande medida, as aspirações ou possibilidades educacionais e de futuro dos jovens.

Para a discussão das diferenças nas atividades de tempo livre e lazer dos jovens, como a prática de esporte e da dança, bem como sobre as questões da sexualidade, recorreremos à teoria Queer e ao conceito de performatividade de gênero, nos baseamos em Butler (2003), pois as relações de gênero produzem diferenças ou assimetrias para homens e mulheres nesta prática social. Para Butler, o gênero é engendrado no seio das relações sociais e de poder, não é natural, mas ritualizado, repetido, normatizado, através de atos, gestos e representações. Essa norma criou uma matriz heteronormativa em que o sexo é que produz o gênero e, em

²³ A *origem social* é entendida, a partir da abordagem empreendida por Bourdieu, com base no pressuposto de que a escolarização e a ocupação dos pais podem produzir efeitos na trajetória de vida dos filhos.

consequência o desejo, por isso, repudia qualquer expressão, manifestação que fuja à norma dessa matriz. Com esse filtro, compreendemos que os jovens da pesquisa estão sujeitos à imposição da heteronormatividade quando expressam seus afetos, mas também na forma como a sexualidade é construída nos termos do discurso e do poder, pois, embora a sexualidade seja ordenada, ocorre alguma possibilidade de subversão.

Adotamos o conceito de *consustancialidade* como categoria fundamental no processo de investigação sobre a juventude, com intenção de explorar em que medida as relações sociais de sexo, classe e gênero produzem diferenças ou desigualdades nas trajetórias de vida dos jovens, principalmente quando olhamos para o engajamento no processo de escolarização, para as relações de trabalho e para as práticas sociais e políticas. O conceito de consustancialidade é utilizado por Kergoat (2010) para compreender as práticas sociais entre homens e mulheres frente à dimensão do trabalho, sem isolar as relações sociais. Para a autora, as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas resultam de construções sociais.

Neste sentido, para Kergoat (2010), adotar o conceito de consustancialidade implica uma forma de leitura da realidade social a partir do entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto das relações sociais – raça, classe, gênero – que imprime sua marca nas outras, ajustando-se às demais e construindo-se de maneira recíproca, sem hierarquizações: “Não se trata de fazer um tour de todas as relações sociais envolvidas, uma a uma, mas de enxergar os entrecruzamentos e as interpretações que formam um ‘nó’ no seio de uma individualidade ou um grupo” (KERGOAT, 2010, p. 100).

As *representações*, em termos gerais, são a forma como os indivíduos veem e/ou percebem suas relações em sociedade. São elaborações dos indivíduos que se fazem sobre condições objetivas e subjetivas. Representação significa, para Marx (1977), a consciência que os indivíduos têm, mediata e/ou imediatamente, de si próprios e dos outros membros do meio social ao qual são partícipes. Essa consciência é sempre, em primeiro lugar, consciência daquilo que está mais próximo de si, de seu cotidiano. Nesse sentido, as formas como os indivíduos imediatamente representam sua sociedade estão intrinsecamente ligadas ao seu dia a dia, às suas experiências e às relações sociais de seu meio físico e psíquico vividos.

Para compreender a *experiência* construída pelos estudantes, encontramos no conceito de *Experiência* em Thompson uma possibilidade para a análise das representações que os jovens elaboraram sobre as ocupações das escolas. A experiência, para Thompson (1981), é um elemento importante para a formação da consciência política e para a formação da classe

social, pois ela é, para este teórico inglês, uma categoria fundamental para análise da realidade social, uma vez que homens e mulheres experimentam situações individuais/particulares e situações gerais próprias das relações produtivas determinadas e, em seguida, tratam essa mesma experiência na sua consciência e na sua cultura e também agem – ora consciente, ora inconscientemente – sobre elas (THOMPSON, 1981, p. 182). Podemos dizer, assim, que a experiência é, para Thompson, geradora de consciência, pois é nos sistemas complexos pelos quais a vida familiar e social é estruturada que a consciência social encontra realização. A experiência modificada, ou as modificações a partir das experiências, em especial por terem sido vividas de forma coletiva, impactam não apenas o sujeito individual, mas no coletivo, formando práticas de solidariedade de classe.

A ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE EXPOSIÇÃO DA TESE

No primeiro capítulo, apresento a cidade de Irati, local onde a pesquisa foi realizada, situando localização, criação, população, economia, mercado de trabalho, escolarização da população e lazer. A base principal para o desenvolvimento deste capítulo foram os dados estatísticos do Censo Demográfico produzido pelo IBGE (1991, 2000, 2010), o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (1991, 2000, 2010), e a Estatística do Município de Irati (IPARDES, 2019), o Censo Escolar – INEP (2007-2014) e a Rais – Relação Anual de Informação Sociais. (2011, 2014, 2017). Assim, apesar de o primeiro capítulo ser mais descritivo, tem por finalidade oferecer ao leitor subsídios para conhecer o município onde a pesquisa foi realizada e trazer subsídios concretos para auxiliar na análise dos dados.

O segundo capítulo, “De que juventude estamos falando?”, discute as concepções de juventude, tomando como base uma breve revisão da bibliografia sobre juventudes no Brasil e o levantamento das pesquisas sobre as ocupações das escolas junto ao banco de dados de teses e dissertações da CAPES, com o intuito de responder qual noção de juventude tem sido trabalhada nas pesquisas realizadas sobre o tema. Por último, apresenta alguns dados sobre os jovens de Irati, com base nos indicadores do censo demográfico do IBGE/2010.

O terceiro capítulo apresenta quem são os jovens da pesquisa a partir das características sociodemográficas, como idade, identidade de gênero, cor, orientação sexual, moradia; tempo livre e lazer e participação e posição política, com base no resultado do questionário respondido pelos estudantes das três escolas pesquisadas e, posteriormente, analisa

os jovens que participaram das ocupações na “Escola do Centro” enfocando os mesmos aspectos, porém considerando as entrevistas.

O quarto capítulo apresenta a análise origem social e as representações sobre escola e trabalho dos jovens das três escolas ocupadas na cidade de Irati. Primeiramente, tendo como base os dados do questionário aplicado nas turmas dos terceiros anos das três escolas, analisamos a origem social como resultado da escolaridade e ocupação dos pais, analisando as similitudes ou diferenças entre a origem social dos jovens das três escolas e em que medida as atividades de trabalho dos jovens reproduzem ou não as trajetórias dos pais. Em seguida, apresentamos a análise das atividades de trabalho dos jovens da Escola do Centro e, com base no resultado do questionário e das entrevistas, buscamos compreender como os jovens que participaram do movimento das ocupações das escolas em Irati projetam seu futuro educacional e profissional.

No quinto e último capítulo, analisamos as representações que os jovens elaboraram sobre a experiência das ocupações. Inicialmente, apresentamos a compreensão que os jovens estudantes das três escolas possuem sobre as ocupações e seus objetivos com base no resultado do questionário. Em seguida, priorizamos os dados das entrevistas com os jovens da Escola do Centro, buscando apreender as representações que construíram sobre o movimento de ocupação.

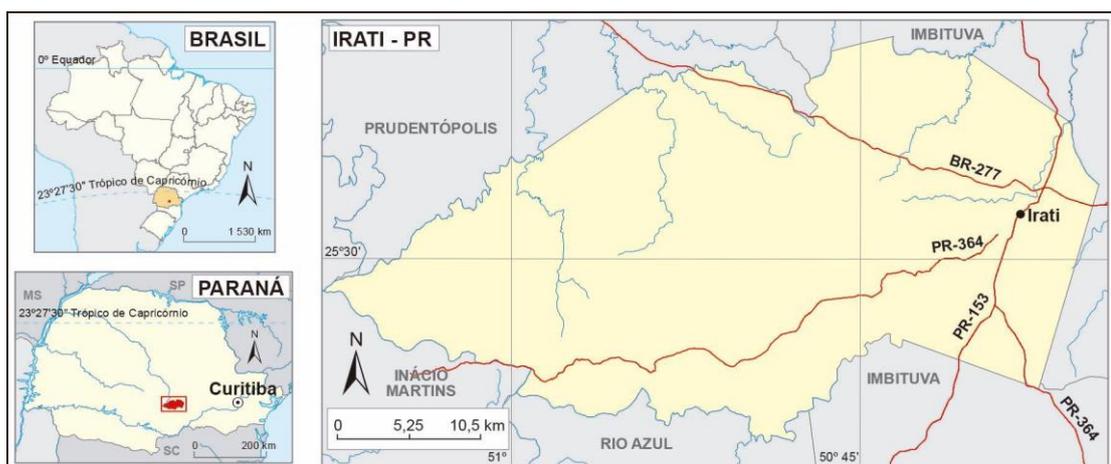
CAPÍTULO 1: IRATI, O LÓCUS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a caracterização do município de Irati, com o objetivo de conhecer as características sociodemográficas dos *lócus* da pesquisa. Faremos uma descrição da localização geográfica do município quanto à população, às atividades econômicas, ao mercado de trabalho, à educação e ao índice de desenvolvimento humano e às atividades de lazer. Para construir o capítulo, foram utilizados dados estatísticos do Censo Demográfico produzido pelo IBGE (1991, 2000, 2010), o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (1991, 2000, 2010), a Estatística do Município de Irati (IPARDES, 2019), o Censo Escolar (2007-2014) e a Rais – Relação Anual de Informação Sociais. (2011, 2014, 2017).

1.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE

A cidade de Irati está localizada entre os três centros dinâmicos da economia do estado: a leste, a 145 km, está Curitiba, a capital; a nordeste, a 83 km, Ponta Grossa; e a oeste, a 107 km, Guarapuava. Irati se localiza e se destaca na região sudeste do estado, constituída por vinte e um municípios²⁴ e que integra o chamado “Paraná tradicional”, cuja organização do espaço foi vinculada inicialmente às atividades econômicas tradicionais, como a extração de erva-mate e a agricultura alimentar (PARANÁ, 2004).

Mapa 1 - Limites políticos e administrativos Brasil, Paraná e Irati



Fonte: BOBATO, Z.L, 2016.

²⁴ Prudentópolis, Ivaí, Ipiranga, Guamiranga, Imbituva, Teixeira Soares, Fernandes Pinheiro, São João do Triunfo, Rebouças, Rio Azul, Irati, São Mateus do Sul, Antonio Olinto, Mallet, Paulo Frontin, Cruz Machado, União da Vitória, Paulo Freitas, Bituruna, Porto Vitória e General Carneiro.

Segundo o historiador José Maria Orreda (1972), a cidade de Irati foi fundada na década de 1890, quando ainda era conhecida como Covalzinho. Com a chegada da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande e de novos moradores, especialmente da região de Curitiba, o local adotou o nome de Irati, em alusão às tribos indígenas²⁵ nativas da região²⁶.

A partir da primeira década do século XX, o governo do estado estabeleceu uma política de colonização na região através do Serviço de Povoamento do Solo Nacional, agência ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Assim, foi criado no município o “Núcleo Iraty”, no qual grandes contingentes de imigrantes europeus - holandeses, alemães e, sobretudo, poloneses - estabeleceram-se no local²⁷ (ORREDA, 1972). Por formar o maior contingente populacional ali estabelecido, a cultura polonesa tornou-se predominante na arquitetura, linguagem, alimentação, dança e religião (cristianismo ortodoxo).

O status de município foi alcançado em 1907, passando à categoria de comarca político-jurídica. Desde então, o município de Irati tem sido o núcleo econômico e cultural²⁸ das cidades circunvizinhas²⁹, que também apresentam características semelhantes de cultura eslava, polonesa e ucraniana.

A economia da cidade esteve voltada, no seu início, para a extração de erva-mate, planta nativa e que se qualificava como o principal produto de exportação do estado nas últimas décadas do século XIX, mantendo sua importância econômica ao longo do século seguinte, sempre figurando como fonte de riqueza para muitos pequenos produtores rurais. Também a extração de madeira, especialmente a araucária ou pinheiro do Paraná, passou a figurar, simultaneamente, à erva-mate como produto de alto valor econômico, possibilitando a implantação de quantidade enorme de serrarias à beira da estrada de ferro para beneficiamento e exportação de madeira. A ferrovia e, posteriormente, as rodovias contribuíram para o modelo de desenvolvimento do município, dado pelo escoamento da exploração da terra (ORREDA, 1972).

Em meados do século XX, o município tornou-se o maior produtor de batata-inglesa do país, dinamizando a economia local, permitindo um *boom* sociocultural entre 1925 até 1940.

²⁵ Os índios Iratins eram assim denominados porque usavam chapéu feito de cera produzida pela abelha silvestre de nome Iratim.

²⁶ O que se tinha na região de Irati, no momento de contato, era uma zona de fricção interétnica entre guaranis e kaingangs.

²⁷ GLUCHOWSKI, Kazimierz. *Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil*. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005, p. 73.

²⁸ Principalmente no campo educacional, Irati, em relação às cidades circunvizinhas, é considerada mais desenvolvida, em especial, pela oferta de ensino superior público.

²⁹ Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Inácio Martins, Ipiranga, Ivaí, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul, São João do Triunfo, Teixeira Soares.

Presume-se que, na década de 1940, a cidade teria entrado numa estagnação ou decadência econômica, pelo fim da exportação da erva-mate, pela má qualidade das batatas, que foram infectadas por uma bactéria e, ainda, pela transferência da economia do sul para o norte do estado (Ibidem).

1.2 CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO

A população de Irati, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, era de 56.207 habitantes, dos quais 49,3% eram homens, e 50,7% eram mulheres. A zona urbana concentra 44.932 habitantes (79%) e a zona rural 11.275 pessoas, ou seja, 21% dos habitantes do município. Na zona urbana, a população feminina era de 47% (23.118), e na zona rural, 48% (5.381)

Nas últimas quatro décadas, o município de Irati seguiu próximo à tendência estadual de crescimento populacional, com crescimento médio de 11,5% a cada década, enquanto no Brasil foi de 19,8%.

Tabela 3 - População total, variação média decenal e lugar no *ranking* populacional. Brasil, Região Sul, Estado do Paraná e cidade de Irati, 1970 a 2010

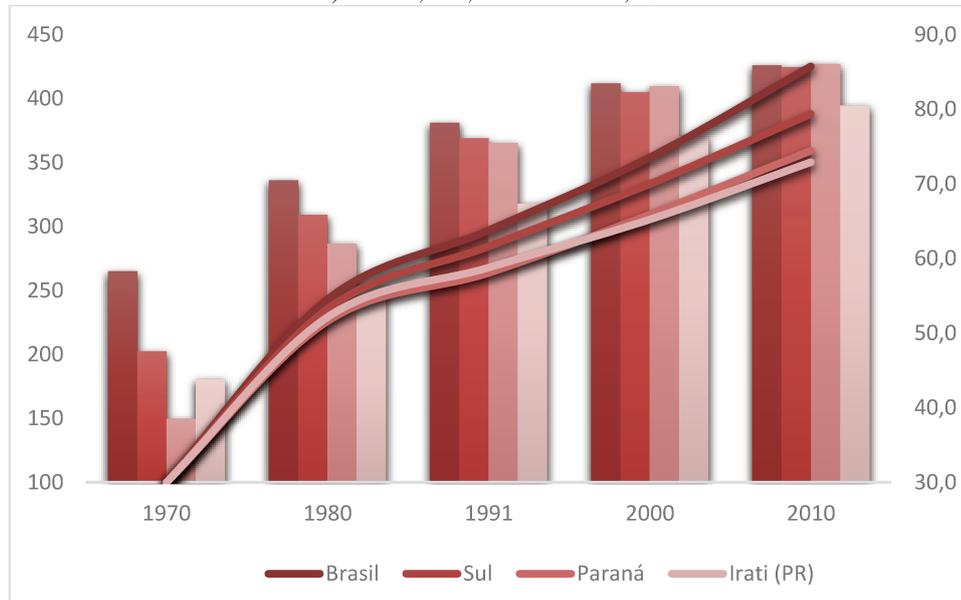
Região geográfica	1970	1980	1991	2000	2010	Varição média decenal
Brasil	93.134.846	119.011.052	146.825.475	169.872.856	190.755.799	19,8
Sul	16.496.322	19.031.990	22.129.377	25.110.348	27.386.891	13,5
Paraná	6.929.821	7.629.849	8.448.713	9.564.643	10.444.526	10,8
Irati (PR)	36.471	42.228	47.854	52.352	56.207	11,5
Participação de Irati no total estadual	0,5	0,6	0,6	0,5	0,5	-
Lugar no ranking populacional	46	37	31	30	31	-

Fonte: Censo/ IBGE:

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/irati/panorama> Acesso em: 24 jul. 2017.

Nesse mesmo período, Irati também seguiu o movimento nacional de urbanização e ampliação do número de domicílios, mas em ritmo sensivelmente inferior ao do estado do Paraná. O município termina o ano de 2010 com 80,5% dos seus domicílios localizados em zonas urbanas, contra 43,8% no início dos anos 1970 (gráfico 1).

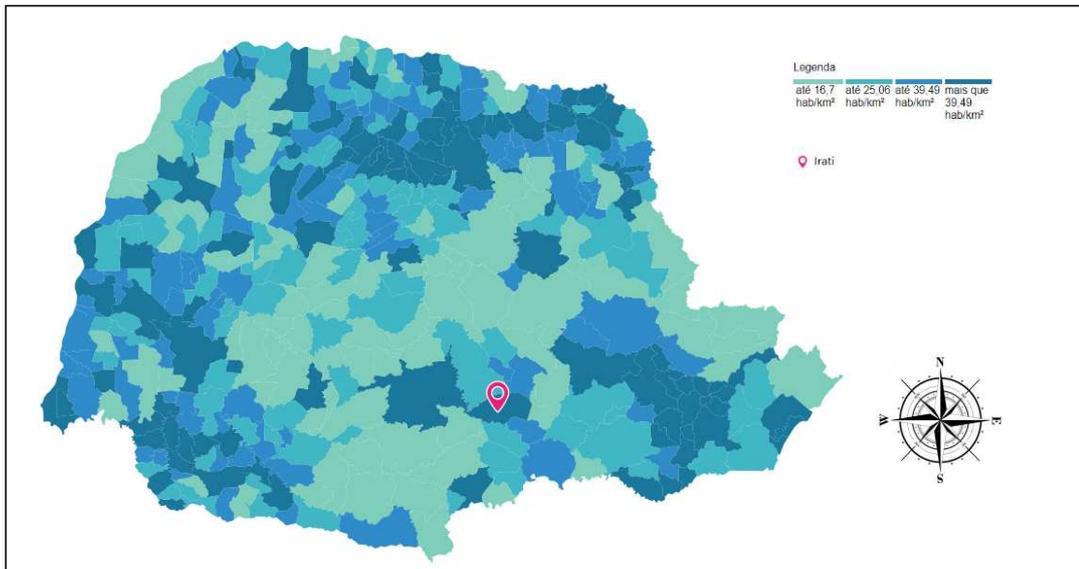
Gráfico 1 - Total de domicílios (linha no eixo principal, 1970 = 100) e taxa de urbanização (barras no eixo secundário). Brasil, Sul, Paraná e Irati, 1970 a 2010



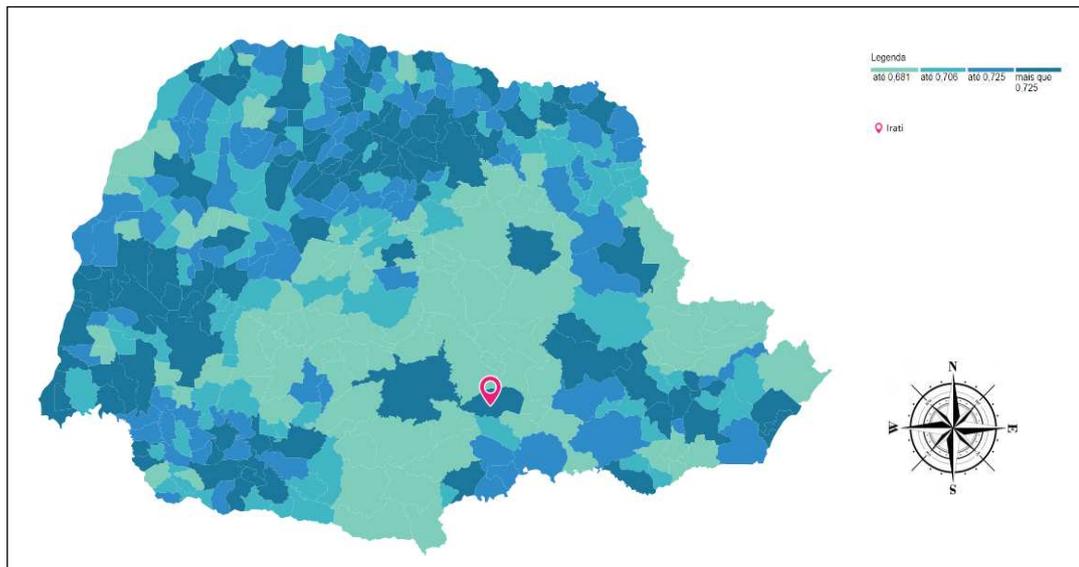
Fonte: Censo/IBGE

Geograficamente, Irati está localizada em uma zona de transição entre uma economia propriamente agrícola, característica da região sudeste, e os centros dinâmicos da economia paranaense, localizados a leste, como Ponta Grossa (distante 85,4 km) e a Região Metropolitana de Curitiba (155,6 km). Regionalmente, concorre com Guarapuava (110 km distante) pela aglutinação de recursos econômicos e de contingente populacional.

Como é possível notar no Mapa 2, os municípios de Guarapuava e Irati se destacam pela densidade populacional elevada para a região, pelos maiores Índices de Desenvolvimento Humano (Mapa 3) e pelas menores proporções de ocupados com rendimento inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Em vista dessas evidências, é possível afirmar que esses dois municípios são responsáveis pela dinamicidade econômica da região, atraindo recursos, população e negócios para seus respectivos territórios.

Mapa 2 - Densidade Demográfica da População Paraná, 2010

Fonte: Anais/IBGE

Mapa 3 - IDH dos municípios. Paraná, 2010

Fonte: Censo/IBGE.

Assim como registrado no país, no estado e região, o município de Irati vem apresentando envelhecimento da sua população e queda na taxa de fecundidade. A pirâmide etária mostra um movimento de mudança: no início da década de 1970 apresentava uma faixa etária de 0-14 larga (42,2%), mas teve considerável diminuição chegando a 22,7%, em 2010.

Tabela 4 - Distribuição percentual da população, segundo faixa etária. Brasil, Sul, Paraná e Irati

Região	Faixa etária	1970	1980	1991	2000	2010
Brasil	0 - 14 anos	42,0	38,2	34,7	29,6	24,1
	15 - 24 anos	20,1	21,1	19,5	20,1	17,9
	25 - 59 anos	32,6	34,6	38,5	41,8	47,2
	60 anos ou mais	5,3	6,2	7,3	8,6	10,8
Sul	0 - 14 anos	42,7	36,2	31,9	27,5	21,8
	15 - 24 anos	20,4	21,9	18,8	18,6	17,1
	25 - 59 anos	32,1	35,8	41,5	44,7	49,0
	60 anos ou mais	4,8	6,0	7,7	9,2	12,0
Paraná	0 - 14 anos	45,4	39,5	33,3	28,7	22,9
	15 - 24 anos	20,1	21,6	20,1	19,0	17,5
	25 - 59 anos	30,6	33,9	39,8	43,8	48,4
	60 anos ou mais	3,9	5,0	6,8	8,5	11,2
Irati	0 - 14 anos	42,2	37,5	32,2	28,5	22,7
	15 - 24 anos	19,9	21,6	20,0	18,2	17,4
	25 - 59 anos	32,6	34,5	39,9	43,8	48,4
	60 anos ou mais	5,3	6,4	7,9	9,4	11,5

Fonte: Censo/IBGE

O município de Irati, assim como a maioria das cidades do Paraná e da região Sul do país, apresenta uma população negra minoritária (18,0%, somando pretos e pardos). Entretanto, assim como no caso da tendência nacional, regional e estadual, os negros vêm expandindo sua participação no total populacional de Irati, especialmente, com o aumento da população parda, que passou de 11,0% para 16,9%. As razões para esse aumento populacional vêm sendo debatidas na literatura especializada³⁰, mas a principal hipótese é a de reclassificação racial pelos respondentes, possivelmente motivados pela valorização da identidade negra promovida pela adoção de políticas afirmativas em território nacional e movimentos sociais.

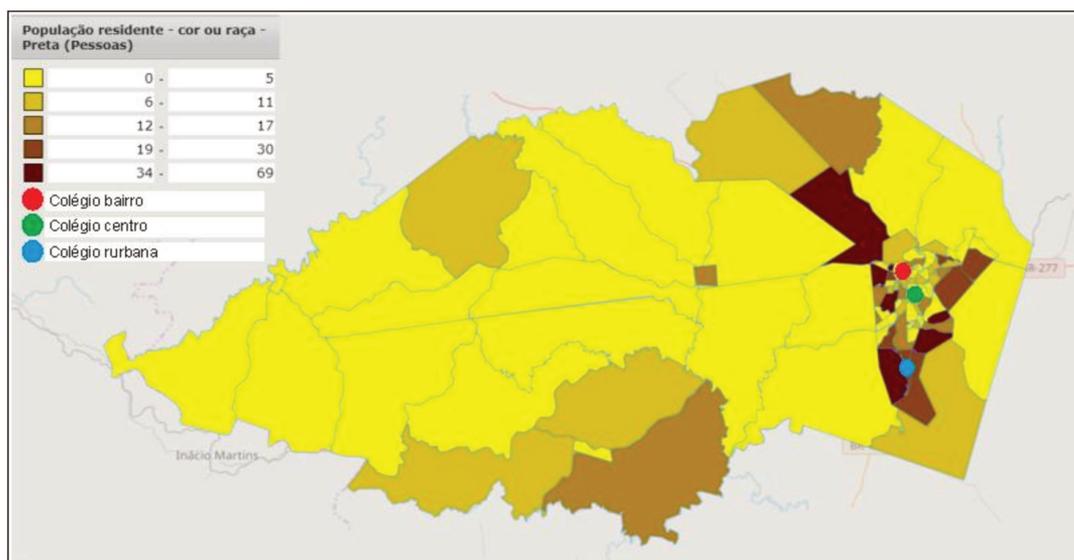
³⁰ MUNIZ, Jerônimo de Oliveira; BASTOS, João Luiz. Volatilidade classificatória e a (in)consistência da desigualdade racial. Cad. Saúde Pública v. 33. supl. 1 Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v33s1/1678-4464-csp-33-s1-e00082816.pdf> Acesso em: 27 ago. 2019.

Tabela 5 - Distribuição percentual da população segundo raça/cor. Brasil, Sul, Paraná, Irati

Cor/raça	Brasil			Sul			Paraná			Irati		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Branca	51,6	53,7	47,5	83,3	83,6	78,3	75,9	77,2	70,1	88,5	90,3	81,4
Negros	47,4	44,7	50,9	16,1	15,2	20,7	23,0	21,1	28,5	11,4	9,1	18,0
Pretos	5,0	6,2	7,5	3,1	3,7	4,0	2,3	2,8	3,1	0,5	1,2	1,1
Pardos	42,4	38,5	43,4	13,0	11,5	16,7	20,8	18,3	25,4	11,0	7,9	16,9
Indigenas	0,2	0,4	0,4	0,1	0,3	0,3	0,1	0,3	0,2	-	0,0	0,2
Amarelos	0,4	0,4	1,1	0,4	0,4	0,7	0,9	0,9	1,2	0,1	0,1	0,4
Sem declaração	0,4	0,7	0,0	0,1	0,4	0,0	0,1	0,4	0,0	0,0	0,5	-

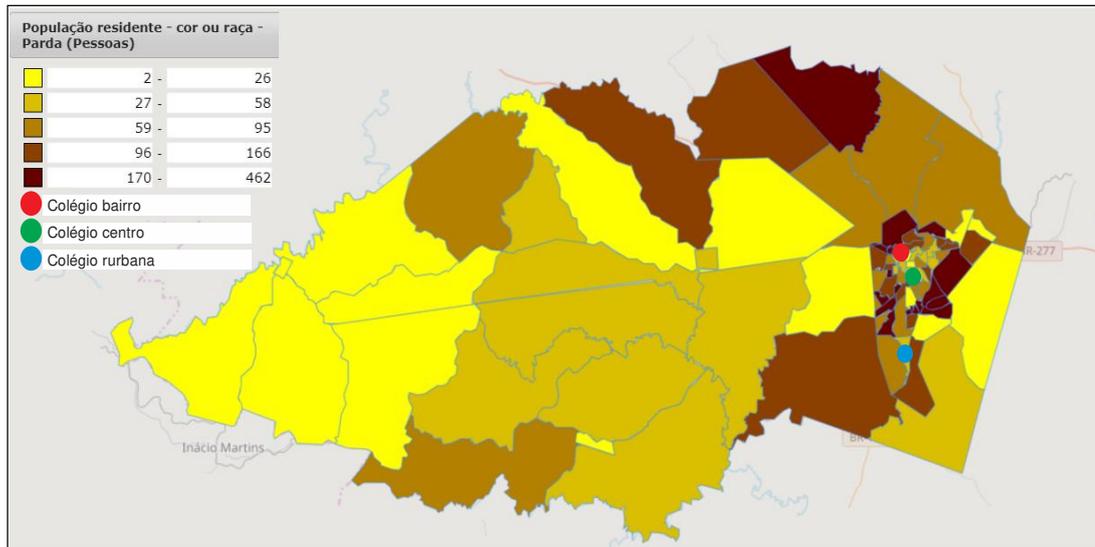
Fonte: Censo/ IBGE

Entretanto, esse processo de reclassificação racial não inibiu as desigualdades entre brancos e negros, seja no contexto mais amplo (nacional, estadual ou regional) ou no contexto local da cidade de Irati. Uma das evidências locais dessa não correspondência entre aumento do número de negros/pardos e a diminuição da desigualdade econômico-social aparece na distribuição do espaço urbano da cidade, como podem ser percebidos nos mapas 4 e 5. Os bairros mais centrais, próximos à Escola do Centro, apresentam baixa frequência de população preta e parda. Isso é notável também na região rural, onde mais de 90% dos proprietários de estabelecimentos se identifica como branco e homem, na sua maioria, como descendentes dos colonizadores eslavos (poloneses e ucranianos) estabelecidos ali desde o final do século XIX, que formaram grandes comunidades agrícolas. Assim, a população preta e parda do município parece formar uma massa de trabalhadores urbanos, redistribuída, sobretudo, nas áreas periféricas economicamente e socialmente mais pobres, próxima das Escolas do Bairro e Rurbana.

Mapa 4 - População residente segundo cor/raça - preta. Irati, 2010

Fonte: Censo/IBGE.

Mapa 5 - População residente segundo cor/raça - parda. Irati, 2010



1.3. CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS

A base econômica do município de Irati, em relação à geração de riquezas e empregos, está ligada, principalmente, ao setor de serviços. Em 2016, o setor de serviços representa 50,5% do Produto interno Bruto - PIB, o setor agropecuário 18,1%, seguido pela administração pública 16,6% e a indústria 14,9%.

Tabela 6 - Valor adicionado bruto (x 1.000 R\$), participação percentual e lugar no ranking total, segundo setores de atividade econômica. Irati, 2002, 2009 e 2016

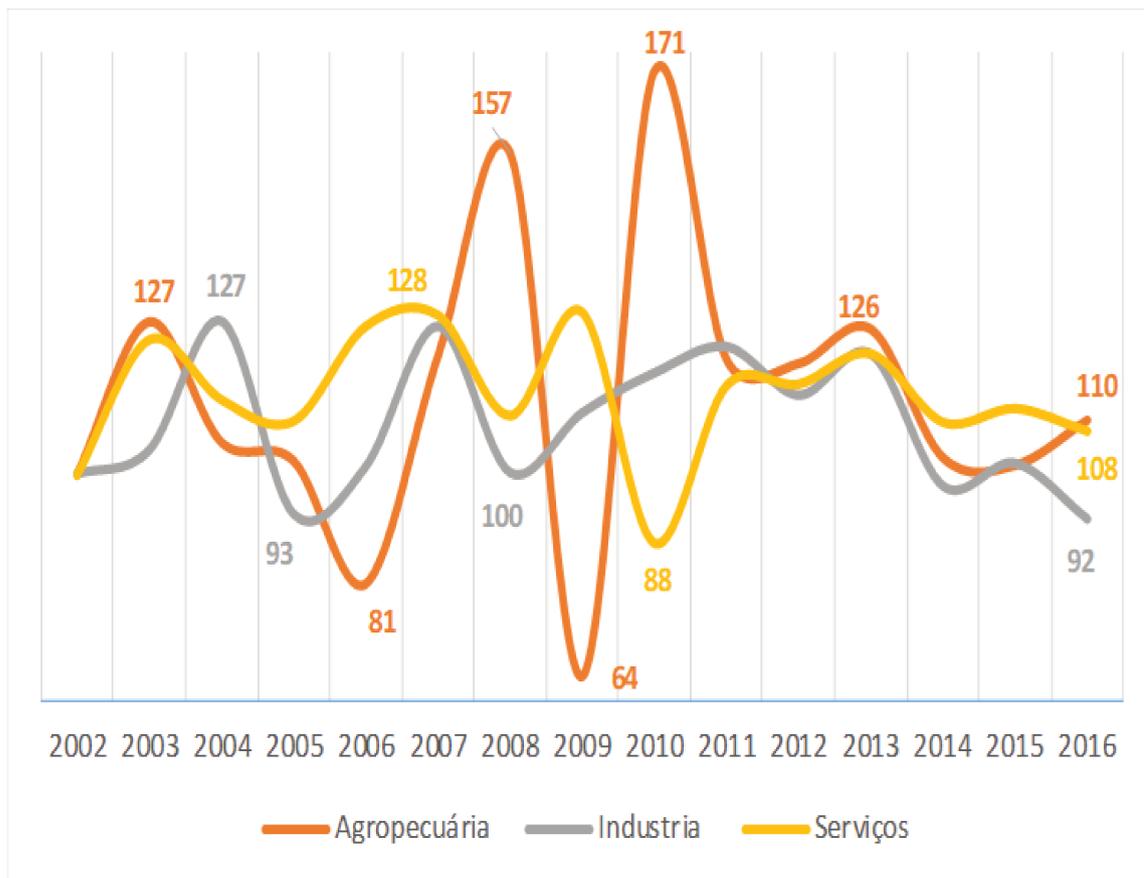
Setor de atividade	Relação ao município		Relação ao estado		
	Absoluto	%	% do Estado	Lugar no ranking	
2002					
Agropecuária	R\$	53.011	19,7	0,6	27
Indústria	R\$	64.630	24,1	0,3	48
Serviços	R\$	105.035	39,1	0,3	37
Administração	R\$	45.807	17,1	0,5	32
VAB total	R\$	268.483	100,0	0,4	42
2009					
Agropecuária	R\$	71.544	10,9	0,5	40
Indústria	R\$	113.287	17,2	0,2	58
Serviços	R\$	373.111	56,7	0,4	28
Administração	R\$	100.379	15,2	0,5	32
VAB total	R\$	658.320	100,0	0,4	32
2016					
Agropecuária	R\$	254.336	18,1	0,7	17
Indústria	R\$	208.348	14,9	0,2	65
Serviços	R\$	706.912	50,4	0,4	33
Administração	R\$	232.771	16,6	0,5	34
VAB total	R\$	1.402.367	100,0	0,4	36

Fonte: IBGE/Contas nacionais.

O setor agropecuário oscilou sua participação no PIB local entre 2002 e 2016, em grande medida por conta da sazonalidade das colheitas e alternância dos tipos de produtos escolhidos para plantio em cada momento³¹, os quais dependem muito da produtividade propriamente dita (as quais estão também sujeitas às intempéries do clima), e do efeito dos preços destas *commodities* no mercado, como claramente perceptíveis entre os anos de 2006 e 2009 (Gráfico 2). Percebe-se um incremento de dinamicidade no setor agropecuário nos anos estudados, já que o município termina o ano de 2016 na 17ª colocação na geração de renda desse setor no Estado, depois de se recuperar das baixas de produtividade nos anos anteriores.

³¹ O principal produto agrícola, em termos de área cultivada e rendimento, são os grãos, principalmente milho, soja e feijão, com destaque para esse último produto, cuja produtividade contribuiu com 5,9% da produção estadual. Importante mencionar também o caso da cebola, cuja produtividade do município contribui com 11,6% da safra do estado. Embora os grãos e o fumo sejam fundamentais na economia agrícola de Irati, gerando parte da receita, a colheita da cebola é mais dinâmica e produtiva, pois é realizada por pequenos agricultores em áreas agrícolas de produção mecanizada (Fonte: Censo agropecuário, IBGE, 2017).

Gráfico 2 - Número índice (2002=100) do valor adicionado bruto segundo setores de atividade econômica. Irati, 2002 a 2016



Fonte: IBGE/Contas nacionais.

A indústria respondia, em 2016, por 14,9% do PIB do município. Após um pico de importância econômica nas décadas de 1990 e 2000, parece apresentar atualmente queda de sua importância na renda familiar e na receita tributária municipal. A primeira evidência desse arrefecimento pode ser notada pela queda entre 2012 e 2016 (de 24,1% para 14,9%), mas também pela diminuição na geração de empregos formais. Esse arrefecimento do setor se deu de maneira mais intensiva depois do ano de 2014, quando a crise econômica afetou particularmente a atividade industrial e acelerou o processo de desindustrialização na economia brasileira³². Por essas condições, Irati perde progressivamente posição entre as cidades com maior participação no PIB industrial, saindo de 48º em 2002 para 65º em 2016.

³² Embora o tema desindustrialização no Brasil seja complexo e não consensual, estamos tratando, neste trabalho, como a perda da participação da indústria no PIB ou de dinamismo do setor industrial.

Tabela 7 - Número absoluto e participação percentual de estabelecimentos segundo setor de atividade econômica. Sudoeste do Paraná e Irati, 2011, 2014 e 2017

Região geográfica	Setor de atividade econômica	2011			2014			2017		
		Nº Absoluto	Part. %	Part. % na região (estado/mesoregião)	Nº Absoluto	Part. %	Part. % na região (estado/mesoregião)	Nº Absoluto	Part. %	Part. % na região (estado/mesoregião)
Sudeste Paranaense	Indústria	1.759	11,9	5,1	2.083	12,3	5,7	2.183	12,8	6,6
	Construção Civil	852	5,8	5,1	1.156	6,8	5,7	922	5,4	5,5
	Comércio	6.462	43,8	5,5	6.951	41,1	5,7	6.806	39,9	6,0
	Serviços	4.472	30,3	4,0	5.450	32,2	5,1	5.790	33,9	6,1
	Agropecuária	1.218	8,3	4,2	1.290	7,6	4,4	1.357	8,0	4,7
	Total	14.763	100,0	4,8	16.930	100,0	5,4	17.058	100,0	5,9
Irati	Indústria	154	12,7	8,8	181	13,4	8,7	173	12,5	7,9
	Construção Civil	56	4,6	6,6	63	4,7	5,4	54	3,9	5,9
	Comércio	596	49,1	9,2	625	46,3	9,0	632	45,8	9,3
	Serviços	339	27,9	7,6	402	29,8	7,4	457	33,1	7,9
	Agropecuária	69	5,7	5,7	78	5,8	6,0	64	4,6	4,7
	Total	1.214	100,0	8,2	1.349	100,0	8,0	1.380	100,0	8,1

Fonte: Rais/MTb.

1.4 CARACTERÍSTICAS DO MERCADO DE TRABALHO

A população economicamente ativa (PEA) em Irati representava, em 2010, 61,8% (29.788) do total da população com idade igual ou superior a 10 anos de idade (48.267 pessoas). Desses, 16.794, (56,4%) são homens e 12.994 (43,6%) são mulheres. A população economicamente ativa compreende as pessoas que trabalham em um dos setores formais da economia ou que estão em busca de emprego, portanto é a somatória de ocupados e desempregados. A população não economicamente ativa (PNEA) – crianças, velhos, deficientes, estudantes, entre outros, ou que não exercem atividades remuneradas como dona de casa – era 18.479 pessoas (38,2%) do total da população com idade igual ou superior a 10 anos de idade.

As ocupações informais representavam, em 2010, a maior parcela (50,3%) do mercado de trabalho de Irati. Ainda que tenha sido registrada queda nesse indicador em relação a 2000, quando essas posições somavam 55,8%, trata-se de um mercado de trabalho marcado por alta informalidade e condições laborais precárias; condições que, possivelmente, se acentuaram desde a crise econômica nacional de 2014. O destaque entre as posições informais fica por conta dos trabalhadores para o próprio consumo, que observaram incremento no contingente de 199,7% entre 2000 e 2010, o que indica que a agropecuária de subsistência ainda é um nicho de ocupação possível neste contexto. O crescimento relativo de empregados sem

carteira (13,4%) e por conta própria (36,3%) também pode estar associado a este movimento, ligado ao emprego temporário para as colheitas, mas também no setor de serviços, hipóteses que dependeriam de um estudo aprofundado, mas que fogem ao objetivo de nossa pesquisa.

Tabela 8 - Ocupados segundo posição na ocupação, variação percentual e taxa de formalização/informalidade. Irati, 2000 e 2010

Posição na ocupação	2000		2010		Variação %	Taxa formalização / informalidade	
	Nº	Part.	Nº	Part.		2000	2010
	Absoluto	%	Absoluto	%			
Empregado com carteira	9.192	41,8	13.568	48,0	47,6		
Carteira de trabalho assinada	8.729	39,7	12.645	44,7	44,9	44,2	49,7
Militar e funcionário público estatutário	463	2,1	923	3,3	99,4		
Empregador	539	2,4	499	1,8	-7,4		
Empregado sem carteira de trabalho	3.743	17,0	4.245	15,0	13,4		
Não remunerado	2.124	9,7	660	2,3	-68,9	55,8	50,3
Trabalhador para o próprio consumo	356	1,6	1.067	3,8	199,7		
Conta própria	6.052	27,5	8.248	29,2	36,3		
Total	22.006	100,0	28.287	100,0	28,5	-	-

Fonte: Censo demográfico.

Elaboração: a autora.

Em relação à renda per capita dos habitantes de Irati, nota-se que grande parte da população do município é pobre e não possui rendimentos ou os têm em nível bastante baixo. Há, entre os anos de 2000 e 2010, um crescimento de renda individual, sustentado principalmente pela elevação dos rendimentos até dois salários mínimos. Em 2010, a maior parcela (53,3%) da população do município auferia até dois salários mínimos³³, proporção que se expandiu em relação a 2000, quando este estrato somava 39,3%³⁴. O incremento da participação da população nessas faixas de renda se deveu, principalmente, à diminuição da faixa que indicava não possuir rendimento, categoria que decresceu 11,3 pontos percentuais na série estudada. Do mesmo modo, a manutenção dos estratos médios, que auferiam entre 2 e 5 salários mínimos, e que mantiveram sua participação na distribuição do rendimento em torno de 13%. As classes de rendimento mais altos, entretanto, obtiveram queda na sua participação, o que não significa que os ocupados com essas faixas de rendimento tenham diminuído, mas apenas que sua participação foi diluída pela entrada dos mais pobres nas faixas de rendimento.

³³ O valor do salário mínimo em 2010 era de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais).

³⁴ Destaca-se que, em nível nacional, a ampliação do rendimento, acima do salário mínimo, potencializou e sustentou a dinâmica da economia em novas bases sociais nesse período. Entre 2004 e 2010, os empregos com remuneração de até 1,5 salário mínimo foram os que mais cresceram. (6,2% em média ao ano.). (POCHMANN, 2012).

Ou seja, não houve queda expressiva na desigualdade, mas houve uma redução da pobreza no período, refletindo-se na queda do índice de gini³⁵, de 0,59 para 0,55³⁶, representando uma diminuição da desigualdade de rendimentos entre os mais ricos e os mais pobres.

Tabela 9 - Distribuição percentual da população com 10 anos ou mais segundo rendimento médio (em salários mínimos), índice de gini, renda per capita e variação percentual. Irati, 2000 e 2010

Rendimento (Salários mínimos)	2000		2010		Variação (p.p)
Sem rendimento	40,5	29,2	29,2	11,3	-11,3
Até 1	21,3	27,7	27,7	6,3	6,3
1 a 2	18,0	25,3	25,3	7,3	7,3
2 a 3	7,3	7,4	7,4	0,1	0,1
3 a 5	5,5	5,6	5,6	0,1	0,1
5 a 10	4,8	3,5	3,5	1,3	-1,3
10 a 20	1,8	1,0	1,0	0,9	-0,9
Mais de 20	0,7	0,2	0,2	0,5	-0,5
Índice de gini	0,59	0,55	0,55	0,0	0,0
Renda per capita	417,5	685,8	685,8	64,3	64,3

Fonte: Censo demográfico
Elaboração: a autora

Em termos de geração de emprego formal, segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais)³⁷ das atividades econômicas do extinto Ministério do Trabalho, a cidade de Irati possui uma economia baseada principalmente nas atividades de comércio e serviços.

Em relação ao setor de serviços, em termos de geração de emprego formal, observa-se um crescimento inferior ao total municipal, em média 1,8% a.a. entre 2011 e 2017, ainda que o nível total neste último ano tenha retrocedido significativamente em relação ao período pré-crise, com uma redução de 34%, tendência similar àquela observada para o comércio -35,1%, conforme Tabela 10. Dos setores com maior peso no emprego, os dados indicam que o setor de serviços apresentou a menor variação média anual na remuneração (em média 2,1% a.a.).

³⁵ O Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini. É um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28 Acesso em: 27 ago. 2019.

³⁶ Vale destacar que neste período houve uma redução da pobreza em todo território nacional.

³⁷ A Rais é uma base mantida pela área do trabalho do ministério da economia (antigo ministério do trabalho). Criada para fins de controle administrativo para pagamento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Trata-se de um registro administrativo, cujas informações são coletadas a partir dos estabelecimentos formais de emprego. Nesse sentido, os dados apresentados a partir desse banco se referem aos vínculos de emprego formal.

O setor da agricultura contribui pouco em termos de geração de emprego formal, sendo responsável por apenas 204 postos em 2017. O que significa que a maior parcela dos ocupados alocados neste setor estão trabalhando por conta própria, seja como proprietários de estabelecimentos rurais (2.379 ao total) ou na informalidade, principalmente nos períodos que coincidem com a colheita, ou ainda que houve mudanças na produção agrícola pela intensificação de tecnologia de produção.

Ainda que o setor industrial tenha registrado um crescimento médio anual acima da média municipal (10,8% contra 5,0% a.a.), verifica-se que esta área foi uma das mais afetadas pela crise econômica, perdendo quase 65,8% dos postos de trabalho. O nível de emprego na indústria vem sendo mantido muito por conta da indústria de materiais elétricos e comunicações, que responde sozinha por 52,7% de todos os empregos alocados no setor (tabela 18)³⁸. Essas condições acabaram por limitar o crescimento do rendimento médio no setor depois da crise, sendo que em 2017 o nível encontrava-se pouco acima daquele registrado no pré-crise (R\$1.932 em 2017, contra R\$1.874 em 2014). Outro dado significativo refere-se à queda de empregos na indústria da madeira (desdobramento, lâminas e chapas, celulose e papel) que, apesar de continuar tendo uma participação importante no emprego formal do município, teve uma grande queda na oferta de empregos formais e informais entre 2014 a 2017, afetando, sobretudo, os jovens.

³⁸ Há na cidade pelo menos três indústrias maiores, classificadas como multinacionais, são: Acome do Brasil Ltda, origem francesa, de produção de fios elétricos automotivos, Fobrás – Fosforeira Brasileira S/A, pertencente ao Grupo IF (Grupo Ibero-americano de Fomento) de origem espanhola, na produção de fósforos e a Yazaki Autoparts do Brasil Ltda, capital japonês, fabrica chicotes elétricos para automóveis. As três empregam cerca de metade dos trabalhadores da indústria do município, sendo o maior número na Yazaki (BOBATO; SCHLEAN JUNIOR, 2016).

Tabela 10 - Estoque de empregos formais segundo setor e subsetor de atividade econômica. Irati, 2011, 2014 e 2017

Setor e subsetor de atividade economica	2011	2014	2017	Varição média anual	
Extrativa mineral	36	46	40	1,8	15
Indústria de transformação	1.133	3.485	2.102	10,8	65,79448
Prod. Mineral Não Metálico	179	236	147	-3,2	60,54422
Indústria Metalúrgica	62	131	40	-7,0	227,5
Indústria Mecânica	36	85	1	-45,0	8400
Elétrico e Comunic	70	1.293	1.108	58,5	16,69675
Material de Transporte	11	15	11	0,0	36,36364
Madeira e Mobiliário	391	729	366	-1,1	99,18033
Papel e Gráf	30	142	26	-2,4	446,1538
Borracha, Fumo, Couros	24	26	8	-16,7	225
Indústria Química	23	216	34	6,7	535,2941
Indústria Têxtil	17	101	17	0,0	494,1176
Alimentos e Bebidas	290	511	344	2,9	48,54651
Serviços industriais de utilidade pública	35	5	35	0,0	-85,7143
Construção Civil	692	800	453	-6,8	76,60044
Comércio	2.052	3.571	2.318	2,1	54,05522
Comércio Varejista	1.792	3.182	1.919	1,1	65,81553
Comércio Atacadista	260	389	399	7,4	-2,50627
Serviços	1.612	2.724	1.797	1,8	51,58598
Instituição Financeira	107	114	102	-0,8	11,76471
Adm Técnica Profissional	198	260	327	8,7	-20,4893
Transporte e Comunicações	293	773	289	-0,2	167,474
Aloj Comunic	449	787	365	-3,4	115,6164
Médicos Odontológicos Vet	492	567	619	3,9	-8,40065
Ensino	73	223	95	4,5	134,7368
Administração Pública	1.006	1.378	2.312	14,9	-40,3979
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	405	387	304	-4,7	27,30263
Total	6.971	12.396	9.361	5,0	32,42175

Fonte: Rais/MTb

Segundo os dados da Rais, apesar do emprego formal ter crescido em média 5,0 % a.a entre 2011 e 2017, observou-se uma retração de 24,5% nos empregos formais em relação ao período pré-crise.

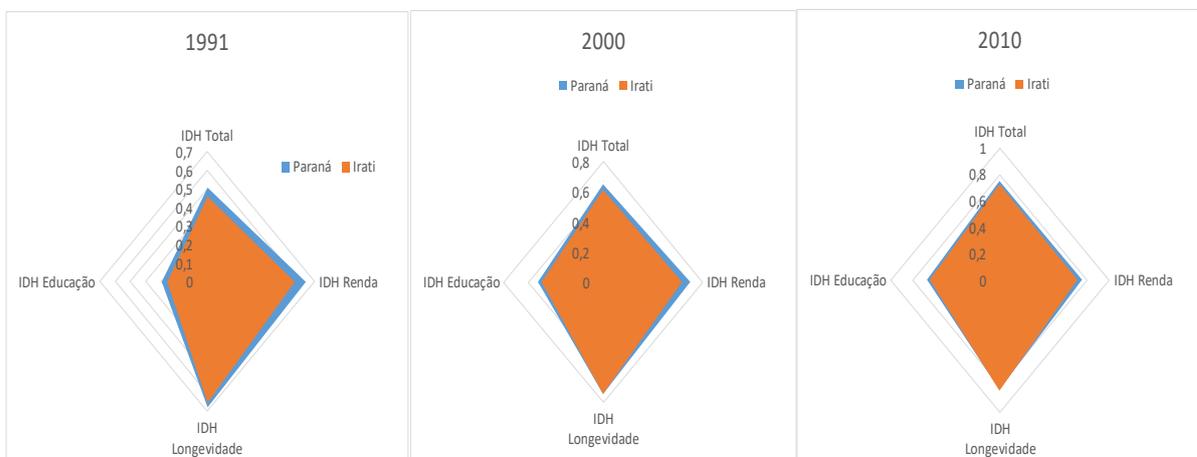
1.5 DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO EM IRATI

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³⁹ de Irati passou de 0,617 em 2000 para 0,726 em 2010, uma taxa de crescimento de 17,67%, o que situa o

³⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) habilita a investigação da qualidade de vida e desenvolvimento humano, constituído a partir de três dimensões: Educação, Longevidade e Renda média. O índice varia de 0 a 1,0 e quanto mais próximo de 1, temos o indicativo de maior qualidade de vida naquele município. O IDHM é calculado pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), tendo em vista os resultados do censo demográfico, levado a cabo decenalmente pelo IBGE.

município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Os resultados comparados entre o estado do Paraná e o município de Irati (Gráfico 4) indicam que os principais avanços em desenvolvimento humano, entre a década de 1990 e 2010, se deram no campo educacional. Nota-se, entretanto, que o resultado registrado para Irati referente à escolarização permanece inferior ao estado do Paraná em todas as mensurações. O mesmo ocorre com a renda média, ainda que se observe queda no distanciamento ao longo dos anos, a renda média de Irati é inferior à média do estado.

Gráfico 3 - Índice de Desenvolvimento Humano segundo seus componentes. Paraná e Irati, 1991, 2000 e 2010



Fonte: Censo demográfico.
Elaboração: PNUD.

Em 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 91,22%. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos nos anos finais do Ensino Fundamental era de 92,26%. Esses dados apresentados na Tabela 11 demonstram que, ainda que se registre algum avanço na escolarização no nível fundamental, em 2010 ainda havia aproximadamente 8 % de crianças de 5 a 13 anos fora da escola.

Com relação às variáveis que compõem o IDHM na dimensão educacional em Irati (Tabela 11), nota-se uma melhoria em alguns aspectos, porém a expectativa de anos de estudo se manteve estagnada no período.

Quanto aos jovens de 15 a 17 anos, 69,9% haviam terminado o Ensino Fundamental, percentual que pouco variou em relação a 2000, 68,27%; já os de 18 a 20 anos, 44,26%, haviam concluído o Ensino Médio, um percentual superior àquele verificado em 2000, 31,23%. Contudo, vale destacar que os percentuais ainda são baixos, indicando um alto índice de reprovação e evasão escolar nesta etapa de ensino com muitos jovens ainda fora do processo de escolarização.

Tabela 11 - IDHm e seus componentes. Irati, 1991 a 2000

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,259	0,494	0,64
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	23,19	32,26	47,59
% de 5 a 6 anos na escola	24,47	68,45	91,22
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	50,56	76,32	92,26
% de 15 a 17 anos com fundamental	20,29	68,27	69,19
% de 18 a 20 anos com médio completo	14,43	31,23	44,26
Expectativa de anos de estudo	10,4	9,8	10,5
IDHM Longevidade	0,652	0,748	0,835
Esperança de vida ao nascer	64,09	69,86	75,11
IDHM Renda	0,573	0,636	0,715
Renda per capita	282,73	417,53	685,81
IDH global	0,459	0,617	0,726
Ranking no estado	144	134	94

Fonte: Censo Demográfico
Elaboração: PNUD

A Tabela 12 indica a distribuição da população de Irati e do Paraná com 25 anos ou mais em função de sua escolaridade, isto é, o nível de ensino mais elevado que concluiu. Em termos gerais, no ano de 2010, a população de Irati apresenta níveis de escolaridade inferiores à média do estado: no Paraná, 50,8% da população tinha pelo menos o Ensino Fundamental completo, ao passo que este mesmo estrato somava, na cidade de Irati, 41,6%. Por outro lado, o município de Irati apresentava um percentual de analfabetos inferior ao nível estadual: 5,6% contra 7,9%, respectivamente. Observa-se para o município de Irati um maior incremento da escolaridade na população, tanto naqueles com Ensino Fundamental completo, registrando um aumento de 7,4%, quanto naqueles com Ensino Médio completo, em torno de dez por cento.

Tabela 12 - Escolaridade da população com 25 anos ou mais. Irati e Paraná, 1991, 2000 e 2010

Escolaridade	1991		2000		2010	
	Irati	Paraná	Irati	Paraná	Irati	Paraná
Fundamental incompleto e analfabeto	14,8	19,2	8,7	12,3	5,6	7,9
Fundamental incompleto e alfabetizado	65,5	55,0	65,1	51,3	52,9	41,3
Fundamental completo e médio incompleto	6,9	9,2	10,1	12,9	14,3	15,2
Médio completo e superior incompleto	8,8	11	11,3	16,5	18,5	22,9
Superior completo	3,9	5,5	4,8	7	8,8	12,7
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Censo Demográfico.
Elaboração: PNUD.

1.6 SISTEMA EDUCACIONAL DE IRATI

A educação básica e pública no município de Irati está organizada em níveis de ensino, conforme prevê a LDB 9394/96, estando assim distribuídos: 12 Centros Municipais de Educação Infantil, 10 escolas do Ensino Fundamental/séries iniciais (1º ao 5º ano), todas mantidas pelo sistema municipal de ensino; 14 escolas de Ensino Fundamental/séries finais (6º ao 9º ano), sendo 11 delas de Ensino Médio, todas mantidas pelo sistema estadual de ensino.

A Educação Profissional pública é ofertada pela rede *estadual* em três instituições de ensino: o Centro Estadual de Educação Profissional Presidente Costa e Silva, que é o único colégio no país a formar exclusivamente técnicos florestais. Há também duas instituições de Educação Básica que ofertam Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e subsequente: Colégio Duque de Caxias, com oferta de cursos de Técnico em Informática e Técnico em Administração; Colégio João XXIII, com curso de Técnico em Enfermagem.

Há também oferta de Educação Profissional na rede federal, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), o qual iniciou suas atividades educacionais em Irati no ano de 2010, com os cursos técnicos em Informática e Agroecologia e, a partir de 2014, iniciou os mesmos cursos integrados ao Ensino Médio.

A rede privada de ensino de Irati tem uma representação significativa no setor educacional da cidade, ofertando todos os níveis de ensino, mas o maior percentual de matrículas é no Ensino Fundamental. Todas as oito instituições privadas do município ofertam Educação Infantil, sendo que duas ofertam também o Ensino Fundamental, e outras duas, o Ensino Médio. A Educação Profissional na rede privada é ofertada pelo sistema FIESP-SESI-SENAI⁴⁰ e SENAC⁴¹.

Tabela 13 - Matrículas no ensino regular segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	1.982	353	2.335
Creche	-	-	743	154	897
Pré-escolar	-	-	1.239	199	1.438
Ensino fundamental (1)	-	3.355	3.336	461	7.152
Ensino Médio (2)	418	1.927	-	221	2.566

⁴⁰ O Colégio Sesi é rede de Ensino Médio privado do Paraná, lançado em 2005 e, em Irati, em 2007. Disponível em: <http://www.sesipr.org.br/colegiosesi/ensino-medio-1-10288-377168.shtml> Acesso em: 24 ago. 2019.

⁴¹ Serviço Nacional do Comércio. <https://www.pr.senac.br/irati>

Educação profissional	45	636	-	240	921
TOTAL	463	5.918	5.318	1.275	12.974

Fonte: MEC/INEP – 2018.

- (1) Inclui matrículas do ensino de 8º e 9º anos.
(2) Inclui as matrículas do Ensino Médio propedêutico, do ensino integrado à educação profissional e do ensino normal e/ou magistério.

O Ensino Superior público na cidade é ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), localizada na zona urbana do município, que foi criada em 1990, a partir da fusão de duas faculdades municipais: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati. No *campus* de Irati são ofertados treze cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Turismo; Fonoaudiologia, Psicologia, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal e as licenciaturas em Geografia, Matemática, História, Letras (nas modalidades inglês, espanhol, português), Pedagogia e Educação Física⁴². A Universidade dispõe, no *campus* Irati, de cinco programas de pós-graduação com Mestrado em: Ciências Florestais; Engenharia Sanitária e Ambiental; História; Educação e Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. No nível de Doutorado, há os programas de Doutorado em Ciências Florestais e Doutorado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Recentemente, em 2018, o IFPR, *Campus* de Irati, passou a ofertar dois cursos de graduação: Licenciatura em Química e Bacharelado em Agroecologia.

Na tabela 14, verifica-se o crescimento de estabelecimentos de educação em 2011 e 2014, com destaque para o crescimento relativo registrado para os estabelecimentos da rede federal, tendo em vista que a única instituição federal (*Campus* IFPR) iniciou suas atividades educacionais em Irati no ano de 2010.

No Brasil, por exemplo, elas aumentaram 22,7% no período, saltando de 419 estabelecimentos, em 2011, para 514, em 2014⁴³. A rede estadual avançou, mas em ritmo inferior, sendo o Paraná responsável por uma variação superior (5,6%) à região (3,5%) e ao país (3,1%). Esse perfil de crescimento dos estabelecimentos refletiu na evolução das matrículas: na rede federal, uma vez que subiram em todas as regiões, com destaque para a variação do Brasil (21,0%); e, na rede estadual, caíram em todas as regiões, com destaque para o estado do Paraná

⁴² No ano 2018, segundo dados da Secretaria acadêmica da Universidade, no *campus* de Irati havia 1.561 alunos matriculados na graduação presencial e 362 nos cursos a distância.

⁴³ A modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional em 2014 teve um aumento 245,9% em relação ao índice registrado em 2007. Esse aumento ocorreu principalmente pela expansão de vagas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Informática e Agroecologia na unidade do Instituto Federal do Paraná (CENSO ESCOLAR/INEP, Irati, 2007-2014).

(-3,2%). Analisando esses dados de matrícula, constata-se que a diminuição das matrículas na rede estadual de ensino pode ser atribuída pela oferta da rede federal.

Importante pontuar também o crescimento relativo de estabelecimentos da rede privada em todas as regiões, especialmente no Paraná (21,8%), bem como a elevação relativa de matrículas dessa rede, em proporção superior àquela verificada para a rede pública, em qualquer região que se considere. Contudo, a rede pública representa um índice superior daquela registrada para a rede privada em todas as regiões.

Tabela 14 - Número de estabelecimentos, número de matrículas e relação entre matrícula e estabelecimento segundo tipo de gestão da rede. Brasil, Sul, Paraná e Irati, 2011 e 2014

Ano / Região geográfica	Número de Estabelecimentos				Número de Matrículas				Matrículas / estabelecimento		
	Pública		Privada	Total	Pública		Privada	Total	Pública	Privada	
	Federal	Estadual			Federal	Estadual					
2011	Irati	1	11	2	14	162	2.931	347	3.440	258	174
	PARANÁ	22	1.426	463	1.911	7.166	448.623	81.537	537.326	315	176
	Sul	78	3.227	1.199	4.504	34.261	1.043.829	229.945	1.308.035	326	192
	Brasil	419	18.564	9.682	28.665	212.549	7.496.575	1.581.584	9.290.708	406	163
2014	Irati	1	11	4	16	179	2.836	627	3.642	251	157
	PARANÁ	24	1.506	564	2.094	7.513	434.062	100.897	542.472	289	179
	Sul	94	3.341	1.423	4.858	40.682	1.038.636	274.867	1.354.185	314	193
	Brasil	514	19.132	10.813	30.459	257.167	7.344.215	1.998.029	9.599.411	387	185
Variação %	Irati	0,0	0,0	100,0	14,3	10,5	-3,2	80,7	5,9	-2,5	-9,7
	PARANÁ	9,1	5,6	21,8	9,6	4,8	-3,2	23,7	1,0	-8,3	1,6
	Sul	20,5	3,5	18,7	7,9	18,7	-0,5	19,5	3,5	-3,7	0,7
	Brasil	22,7	3,1	11,7	6,3	21,0	-2,0	26,3	3,3	-4,7	13,1

Fonte: Censo Escolar/INEP.

É possível observar também – considerando a taxa de escolarização de jovens entre 15 a 19 anos como um todo – que esta aumentou entre 2000 e 2010, de 56,7% para 61,8%, sendo ligeiramente superior à escolarização das mulheres, 62,7%. Entretanto, nota-se que a taxa de escolarização dos jovens nessa faixa etária no Ensino Médio, além de ser baixa, teve uma queda de 40,6% para 37,0%. É possível que essa queda tenha sido provocada pelo aumento da taxa de escolarização desses jovens no Ensino Superior, de 4,2% para 8,7%, (sendo que as mulheres registravam 10,7% no mesmo ano); pela saída do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que o incremento da taxa de escolarização desses jovens nesta modalidade, que era de apenas 0,1% no ano de 2000, e atinge 4,7% em 2010, com participação maior dos homens (5,6%); ou ainda pelas trajetórias de escolaridade interrompida.

Do ponto de vista de cor/raça notam-se traços de desigualdade racial, tendo em vista que os brancos em geral apresentam taxas maiores de escolarização no Ensino Superior em

relação aos negros (9,9% e 4,0%, em 2010), enquanto que no EJA a relação se inverte - 4,2% são de alunos brancos e 6,3% de alunos negros.

É possível inferirmos uma progressiva substituição de matrículas do turno noturno para o diurno, já que o primeiro caso regrediu (-5,7%) entre 2011 e 2014, ao passo que o segundo caso aumentou 2,3% no mesmo período. Essa relação é ainda mais presente no caso masculino, que observou queda de -3,4% nas matrículas noturnas e aumento de 3,7% nas diurnas. As razões para a substituição de matrículas do noturno pelo diurno requereriam outra pesquisa com uma investigação mais acurada, pois os impactos na estrutura educacional do município podem ser significativos, como no caso da Escola Estadual João de Mattos que, com a justificativa da diminuição do número de matrículas nas turmas da noite, encerrou a oferta de turmas noturnas desde 2016.

Tabela 15 - Número de matrículas na rede pública estadual e federal segundo turno e sexo. Irati, 2011 e 2014

Ano / variação	Diurno						Noturno					
	Masculino		Feminino		Total		Masculino		Feminino		Total	
	Nº Abs	Part %	Nº Abs	Part. %	Nº Abs	Part. %	Nº Abs	Part %	Nº Abs	Part %	Nº Abs	Part. %
2011	956	47,9	1039	52,1	1.995	100,0	533	45,2	647	54,8	1.180	100,0
2014	1.066	49,9	1072	50,1	2.138	100,0	480	48,5	509	51,5	989	100,0
Variação média anual	3,7		1,0		2,3		-3,4		-7,7		-5,7	

Fonte: Censo escolar/INEP.

Elaboração: a autora.

1.7 LAZER EM IRATI

Para apresentar a estrutura de lazer existente no município de Irati, utilizamos como referência o documento “Inventário da oferta turística do município de Irati”, operacionalizado em parceria entre a Prefeitura Municipal de Irati e o Departamento de Turismo da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2018). Com base nos serviços e equipamentos atrativos de lazer do município encontrados nesse documento e outras fontes secundárias, tais como consulta a jornais da cidade e artigos, apresentamos os principais espaços de lazer da cidade (tabela 15) organizados em: Espaços públicos – Espaços Culturais, parques urbanos e instalações esportivas; Privado – instalações esportivas, espaços de diversão e recreação – casa noturna, pesque pague. As festividades, eventos tradicionais, que foram separados por

religiosos e não religiosos. De modo geral, a maioria dos serviços e equipamentos de lazer são utilizados pelos jovens, dependendo do seu interesse, da sua condição social e das relações sociais.

Tabela 16 - Principais espaços e equipamentos de lazer do município de Irati (PR)

(continua)

Equipamento Público			Equipamento Privado		Evento	
Espaços Culturais	Parques urbanos	Instalações Esportivas	Instalações Esportivas	Outros espaços culturais e de recreação	Eventos tradicionais	Eventos tradicionais religiosos
Biblioteca Municipal	Parque Aquático	Estádio Municipal Abraham Nagib Nejm	Estádio Coronel E. Gomes – Iraty Esporte Clube	Cinema.com	Rodeio (julho)	Festa da Padroeira (setembro)
Casa da Cultura	Praça da Bandeira	Ginásio Municipal de Esportes A Zarpellon	Iraty Esporte Clube	Espaço de Leitura do Sesi, na Vila São João	Cicloturismo (novembro)	Festa São Cristóvão (julho)
Sábados Literários	Praça do Bairro Lagoa	20 Quadras	Samuara Clube de Campo	Stúdio de Dança Moderna Isabela P.	Festa do Pêssego (dezembro)	Festa de São Miguel (setembro)
Feira Iratiense Estudantil do Livro (FIEL)	Praça Etelvina Andrade Gomes	05 Ginásios menores	Atlético União Olímpico Clube poliesportivo	Praça de alimentação e Playgraound G Center	Corrida de São Cristóvão (julho)	Romaria penitencial do Itapara (fevereiro e março)
Associação Cultural Denise Stoklos	Praça Edgard A. Gomes		Clube de Tiro Irati	Shiva Lounge Bar – Casa noturna	Natal Provopar (Casa do Papai Noel) (dezembro)	Teatro da Paixão de Cristo (março)
Academia de Letras, Artes e Ciências do Centro-Sul do Paraná (ALACS)	Bosque São Francisco			Park Dance – casa noturna	Festa da polenta (agosto)	Noite Ucraniana (entre novembro e dezembro)
Grupo de Teatro Irati/Unicentro	Praça da Bíblia			Machadinho Pesqueiro e Piscinas	Irati Motofest (julho)	
				Pesque e Pague & Piscinas Duda	Pequenos torneios	

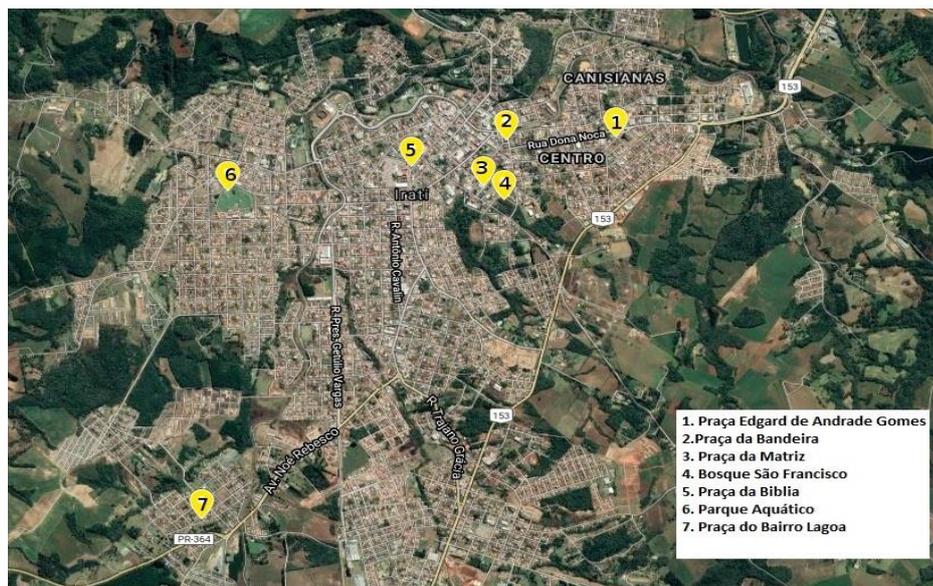
Tabela 16 - Principais espaços e equipamentos de lazer do município de Irati (PR)

(conclusão)

				Recanto Luz Sol	Torneio de Futebol do Trabalhador ⁴⁴ (maio)	
				Pesque & e Pague Camilo		
				Kartódromo de Irati - Floresta Nacional de Irati		
				CTG – Centro de Tradição Gaúcha		

Fonte: Inventário da oferta turística do município de Irati,
Elaboração: a autora.

Podemos considerar os parques urbanos como o espaço mais democrático de lazer do município, por ser um equipamento público e frequentado por pessoas de diferentes faixas etárias e sexo. Mas, considerando a localização dos parques (Mapa 6), percebe-se que há escassez desse equipamento na maioria dos bairros da cidade, principalmente nos mais periféricos. Os dados mostram que os parques se concentram no centro da cidade e no Bairro Rio Bonito.

Mapa 6 - Mapa localização dos Parques do Município de Irati

Elaboração: a autora

⁴⁴ O torneio do trabalhador passou pela sua 50ª edição no ano de 2018, o evento ocorre no dia 1º de maio, no estádio Municipal Abrahm Nagib Nejm, em comemoração ao dia do trabalhador (IRATI, 2008).

No centro da cidade localiza-se a Praça Edgard Andrade Gomes, chamada também de “Praça da Dona Noca”, que conta com *playground*, pista de skate, cancha de areia, pista de caminhada e área verde com bancos. A Praça Etelvina de Andrade Gomes, conhecida popularmente como “Praça da Matriz”, dada sua localização (em frente à Igreja Nossa Senhora da Luz), possui *playground*, academia ao ar livre, quadra de basquete, chafariz, bancos, área verde e uma pequena banca de lanches e bebidas. A Praça Magdalena Giacomello Anciutti, ou popularmente “Praça da Bíblia”, pois possui um Monumento à Bíblia, situa-se em frente a duas escolas da rede municipal e estadual de ensino e da Igreja São Miguel, é conhecida pelo local de encontro dos homens da terceira idade para jogo de cartas ou dominó e também espaço de encontro dos estudantes das duas escolas próximas. A Praça da Bandeira, no Centro, é uma referência para realização das atividades cívicas e possui uma placa em homenagem à comunidade polonesa de Irati.

No Bairro Rio Bonito, próximo ao centro da cidade, localiza-se o principal equipamento público da cidade, o Parque Aquático (imagem 1), criado em 1988. Trata-se de um Parque com um grande lago ao centro e uma vasta área arborizada ao redor.

Imagem 1 - Parque Aquático



Foto: Pedro Wasilevski/Prefeitura de Irati.

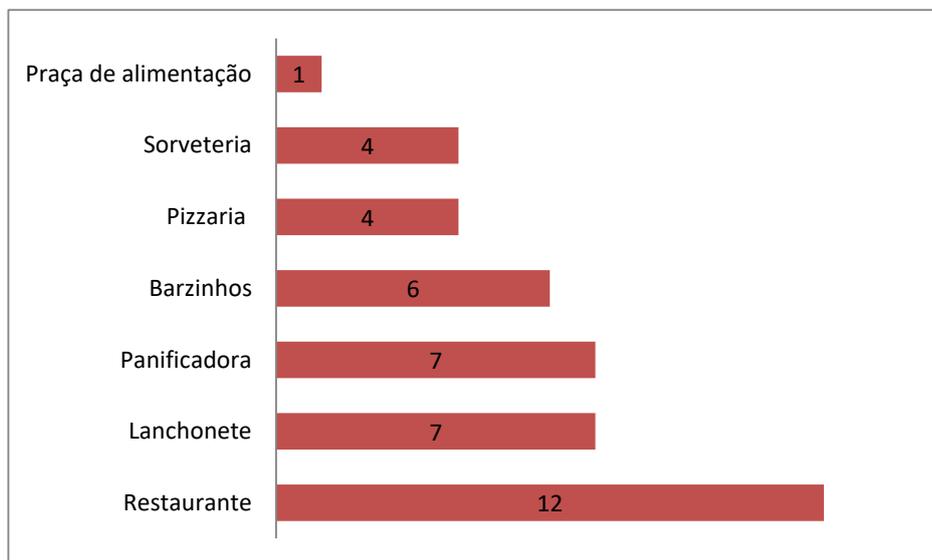
Os dados da tabela 16 apontam também a escassez de equipamentos culturais, como teatros, o que, em grande medida, revela uma característica da cultura nacional, já que os teatros estão presentes em apenas 19% das cidades brasileiras (IBGE, 2010). Além disso, os dados

assinalam que os ginásios esportivos e quadras são os espaços de lazer mais disseminados no município. O associativismo em clubes, presente na tabela 7, além de mostrar uma característica da cultura nacional, revela ainda as desigualdades de classe social na prática do lazer no interior do município, tendo em vista que há um alto custo para adquirir um título de sócio e pagar as mensalidades.

A crescente popularidade dos aspectos lúdicos envolvidos no hábito de comer, no que se refere à refeição comprada pronta e realizada fora do local de residência dos indivíduos, é apresentada por Heck (2004) como uma categoria de lazer e entretenimento. Nesse caso, apresentamos a quantidade de comércios no espaço urbano do município relacionados à alimentação com espaço para sentar, comer e socializar, ficando de fora os pequenos comércios de venda de refeição pronta, como carrinhos de cachorro-quente e/ou outros lanches rápidos, pela dificuldade de fazer esse levantamento e classificá-los como possível local de lazer e entretenimento.

Nota-se que há mais espaços relacionados à alimentação que outros espaços de lazer na cidade, indicando que realizar uma refeição fora de casa pode ter várias motivações, entre elas, necessidade ou praticidade de se alimentar fora de casa, mas também o lazer.

Gráfico 4 - Quantidade de espaços de alimentação e lazer em Irati - PR



Fonte: Inventário da oferta turística do município de Irati.
Elaboração: a autora.

Assim, neste capítulo, procuramos apresentar ao leitor alguns aspectos sobre as características geográficas e socioeconômicas do município de Irati, local onde nossa pesquisa foi desenvolvida. No próximo capítulo (e nos demais), daremos início à caracterização dos

sujeitos de nossa pesquisa: os jovens estudantes que ocuparam as escolas na cidade, no ano de 2016, em protesto contra as reformas então propostas pelo governo federal na Educação básica brasileira.

Trata-se de uma cidade pequena, situada na região sudeste do estado do Paraná, constituída por vinte e um municípios, dos quais Irati se destaca em função de suas dimensões populacionais e níveis de polarização (PARANÁ, 2004). Essa região integra o chamado “Paraná tradicional”, cuja organização do espaço foi vinculada inicialmente às atividades econômicas tradicionais, como a extração da erva-mate e a agricultura alimentar. Atualmente, a base econômica do município, em relação à geração de riquezas e empregos, está ligada, principalmente, ao setor de serviços.

Em 2016, o setor de serviços representava 50,5% do PIB, o setor agropecuário 18,1%, seguido pela administração pública 16,6% e a indústria 14,9%. O setor de serviços emprega aproximadamente metade da população ativa do município, especialmente no comércio varejista (IBGE, 2016).

Em relação ao mercado de trabalho, pode-se verificar que o setor de serviços, em especial no comércio, concentra a maior parte dos trabalhadores com emprego formal. A indústria, que teve boa participação na oferta de empregos, tem se ressentido atualmente pelos reflexos da retração econômica desde 2014, mas ainda representa significativo contingente de trabalhadores. O setor rural, apesar da produção agrícola de alta quantidade, emprega poucos trabalhadores formais, em função da alta mecanização e do trabalho familiar desse setor.

Das pessoas em idade ativa, 61,8% estavam inseridas no mercado de trabalho, 38,3% estavam fora do mercado de trabalho, e 5% desocupadas. Porém, quando analisamos as condições de emprego dos jovens de Irati, nota-se que a taxa de desocupação entre o indivíduo considerado ainda jovem e aquele já adulto é bastante superior, 8,9% e 2,9, respectivamente. Isso significa que as chances no mercado de trabalho são mais restritas para os jovens, do que para os não jovens.

Sobre a escolaridade da população de Irati com 25 anos ou mais, tem-se que: 5,6% são analfabetos, 41,6% concluíram o ensino fundamental e 18,5% o Ensino Médio. Apenas 8,8% tem ensino superior completo. Nota-se uma importante elevação da escolaridade básica da população mais jovem, por exemplo, 69,19% dos jovens de 15 a 17 anos com fundamental completo e 44,26% dos jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo, porém a expectativa de anos de estudo ainda é baixa 10,5.

No que diz respeito ao lazer dos jovens, notamos que o município de Irati, como grande parte dos municípios do país, apresenta uma oferta bastante precária, uma vez que há poucos espaços públicos de qualidade voltados à área. Todos os equipamentos são utilizados pelos jovens, contudo, nas entrevistas eles destacaram o uso das praças, dos espaços de alimentação e dos ginásios e quadras poliesportivas, particularmente, pelos jovens do sexo masculino.

CAPÍTULO 2: DE QUE JUVENTUDE ESTAMOS FALANDO?

O capítulo está organizado em dois blocos: (1) revisão bibliográfica sobre o conceito de juventude e as pesquisas sobre jovens, para responder o que se compreende como juventude nas pesquisas que se realizam sobre as ocupações das escolas; (2) características sociodemográficas dos jovens de Irati, tendo por base os indicadores do Censo do IBGE/2010; para compreender quem são esses jovens.

2.1 CONFIGURAÇÃO DA JUVENTUDE: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Para Abramo (2011), o conceito de juventude nasce junto com a sociedade moderna ocidental e ganha força na segunda metade do século XX, a partir do entendimento de que era preciso preparação para a complexidade das tarefas de produção e para as relações sociais da sociedade industrial. Foi nesse momento que a preparação para essas tarefas foi destinada às instituições especializadas, como, por exemplo, a escola e, desde então, participar da escola tornou-se uma questão fundamental da condição juvenil.

A juventude como período preparatório para a vida adulta, ou como moratória social, predominou até meados do século XX. Porém, Abramo (2005) aponta limites dessa abordagem. Primeiro, porque traz uma noção de uma condição universalmente homogênea de juventude, centrada em classes média e alta com possibilidade de viver a moratória. Segundo, porque não visualiza os jovens como sujeitos sociais do presente, predominando uma visão do jovem como sujeito em preparação para o futuro.

Dayrell (2003) também fez crítica a essa concepção de juventude, pois esta nega o presente vivido como espaço/tempo de formação e toma a juventude como mera transição para a vida adulta e para o trabalho, pontuando que “Em decorrência da compreensão da juventude como um ‘período preparatório’, marcado fundamentalmente pela formação escolar, era a categoria de estudante – do ensino médio ou superior – que simbolizava a juventude (ABRAMO, 2005, p. 23).

Contudo, num país cuja expansão escolar é recente e ainda não alcança todos os jovens – 26,7% dos jovens de 15 a 17 anos se encontram no ensino fundamental e 15,7% estão fora da escola (IBGE, 2014) – a experiência escolar, embora possa ser um processo socializador importante, não pode ser considerada definidora da juventude. Além disso, a expansão da escolaridade dos jovens no Brasil não foi acompanhada de um efetivo desligamento da juventude do mundo do trabalho, e também os jovens que estão na escola experimentam a

condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na escola com essas práticas e modos de vida (SPOSITO, 2008).

Outra perspectiva que predominou no Brasil, principalmente nas políticas de juventude dos anos 1980 e 1990 do século XX, foi o enfoque que considera a juventude como uma fase problemática, vulnerável e em risco, principalmente os adolescentes e jovens urbanos e dos setores populares, a partir de questões tais como gravidez precoce, drogadição, IST (Infecção Sexualmente Transmissível) e AIDS (Síndrome da Imunodeficiência adquirida), envolvimento com violência, criminalidade e narcotráfico⁴⁵ (ABRAMO, 2005).

A percepção da juventude para além da adolescência em risco é recente e, em certa medida, pela descoberta de que os problemas de vulnerabilidade e risco na maioria das vezes não terminam aos 18 anos, mas em geral até mesmo se intensificam. Essa nova percepção foi notada principalmente pela descoberta de novos grupos juvenis, em grande parte dos setores populares que, por meio de expressões ligadas a um estilo cultural, colocaram questões que os afetam e/ou preocupam (ABRAMO, 2005).

Paradigmático deste novo tipo de aparecimento e expressão juvenil foram grupos culturais como os que se articulam em torno do Hip Hop (com seus vários eixos de ação, o rap, o grafite e o break), que fizeram ver (e ouvir) aos país as tensões, contradições, aspirações e reclamos dos jovens negros e pobres moradores das periferias das grandes metrópoles, e geraram processo de identificação com milhares de jovens em situação semelhante, ao largo dos grandes esquemas da mídia e da indústria de entretenimento (ABRAMO, 2005, p. 27).

As pesquisas sobre os jovens em gangues, por exemplo, afirmam que estes ingressam nelas não simplesmente para buscar “uma situação de risco” ou por serem “antissociais”, mas sim por razões de ordem social, pessoal, emocional e de amizade. Objetivam obter visibilidade social e a construir uma identidade, um modo de vida, no qual possam se reconhecer, como forma de dizer “nós existimos!” (ABRAMOVAY, 2010). Os jovens, principalmente os menos favorecidos, em torno de movimentos culturais, trazem uma dimensão da preocupação de ter um lugar, de ser visível, de ser compreendido como um grupo social. O “rolezinho”, o pancadão, o *hip hop*, vão muito além da música, do lazer e da sociabilidade, pois ali há uma dimensão da preocupação de ter um lugar, de ser visível, de ser compreendido como um grupo social.

⁴⁵ Foram esses temas que orientaram grande parte dos programas governamentais que foram realizados em grande medida em parceria entre Estado, ONGS e fundações empresariais.

Para Abramo (2008), foi deste modo que as questões da juventude começaram a emergir como questões singulares, dizendo respeito a novos contornos da condição juvenil⁴⁶. Dayrell (2007), Abramo (2004, 2008, 2016) e Sposito (2004, 2009), de forma recorrente, têm utilizado os termos condição e situação como duas dimensões para analisar as diferenças entre a concepção de juventude e os diferentes modos que os jovens têm para vivê-la. Para esses autores, a condição juvenil é o modo como uma sociedade atribui significado a essa fase da vida, e situação juvenil é, então, o modo como tal condição é vivida considerando as diferenças de gênero, classe, cor/raça, território, etc.

Certamente, a diferença entre “condição juvenil” e situação juvenil” permanece, mas as questões colocadas agora são outras. Se há tempos atrás todos começavam seus textos a respeito do tema da juventude citando Bourdieu, alertando para o fato de que “juventude” podia esconder uma situação de classe, hoje o alerta é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição (ABRAMO, 2008, p.43-44).

Sendo assim, consideramos que não existe uma juventude, mas sim juventudes, face à diversidade de modos de ser jovem num mundo de desigualdades, violências e oportunidades diferencialmente distribuídas, conforme a classe social, a cor da pele, o gênero, e o local de moradia (ABRAMO, 2008). Nesse sentido, buscamos apresentar um retrato sobre as juventudes a partir do resultado de pesquisas já realizadas nessa área, mas também sobre as novas temáticas que ganham visibilidade e que têm dado sentido ao termo juventudes.

Para compreender a juventude brasileira, sob a perspectiva da desigualdade e diversidade de modos de ser jovem, parece-nos importante mostrar alguns aspectos da pesquisa sobre juventude a partir do levantamento já realizado por alguns autores e também por mim durante a pesquisa.

⁴⁶ Segundo Abramo (2016), nas últimas décadas, pela incerteza e obstáculos de diversas ordens para que os jovens possam usufruir as possibilidades da atual condição juvenil, foram sendo tecidas políticas públicas e trabalhos com o intuito de orientar essas políticas. Um dos trabalhos mais citados foi coordenado por Martín Hopenhayn, para a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e para a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), denominado *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgências*. Neste trabalho são destacados 10 paradoxos/tensões constitutivas da atual condição juvenil: 1. Mais acesso à Educação e menos acesso ao trabalho decente; 2. Muito acesso à informação e pouco acesso ao poder. 3. Mais expectativas de autonomia e menos opções para materializá-la; 4. Maior acesso aos equipamentos de saúde; 5. Maior mobilidade e mais possibilidade de circulação, mas afetadas por trajetórias incertas e migrações. 6. Maior identificação “para dentro” (entre jovens) e maior impermeabilidade “para fora” (entre jovens e adultos, no interior das instituições escolares); 7. Os jovens parecem ser mais aptos para responder às mudanças do setor produtivo atual, onde se destaca a centralidade do conhecimento como motor do crescimento, mas têm sido os mais excluídos do ingresso no mundo do trabalho; 8. A juventude ocupa um lugar ambíguo entre os receptores de políticas e protagonistas da mudança. 9. Os jovens vivem maior expansão do consumo simbólico e grande restrição do consumo material; 10. Os jovens vivem com expectativas de autodeterminação e protagonismo, mas experimentam situações de precariedade e de desmobilização.

A análise do primeiro balanço das pesquisas sobre juventude na pós-graduação (de 1980 a 1998) em educação no Brasil, considerando o período de 1980 a 1988, coordenado por Sposito (2002), pontuou o eixo “Jovem, trabalho e escola”, com 20,7% da produção no referido período. A produção foi fortemente influenciada pela centralidade da escola, ganhando espaço a dimensão do jovem estudante. De modo geral, a produção do eixo “Juventude, trabalho e escola” foi impactada pelas mudanças observadas no sistema educacional, em especial, pela ampliação do ensino noturno e dos inúmeros problemas relacionados: evasão, reprovação, inadequação do currículo escolar para o aluno trabalhador. 50% das pesquisas (40 trabalhos) desse eixo foram classificadas no subtema “Jovens e cursos noturnos”; os outros 50% foram distribuídos nos subtemas: “jovens, escola e ensino profissionalizante”(15,2%), “escolha profissional”(10%), “sentidos do trabalho e escola” (12,4%), “mundo do trabalho e jovens” (11,2%) (CORROCHANO; NAKANO, 2002).

O eixo “Jovens e participação política”, analisado por Carrano (2002), aparece somente em meados dos anos 1980, recuperando o movimento dos estudantes nos anos 1960 e 1970; portanto, não há pesquisas neste eixo entre os anos 1980 a 1984. Em meados dos anos 1990, aparecem estudos sobre socialização política e cidadania, mas ainda de forma bastante incipiente. O eixo participação política correspondia a 5,9% da produção total e, segundo o autor, apesar da importância dessa produção, sobretudo, pelo resgate das mobilizações da juventude no período da ditadura militar, ainda seriam necessários estudos de modo a compreender os vários formatos em que a presença política e pública dos jovens deixa de ocorrer ou aparece de modo bastante tímido na sociedade brasileira no final dos 1990⁴⁷.

O segundo balanço realizado por Sposito (2009), a partir das teses e dissertações publicadas no período de 1999 a 2006 sobre juventude, contemplou as pesquisas na área da Educação e nas Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Dentre os vários aspectos analisados chama a atenção o caráter eminentemente urbano da produção sobre juventude, sobretudo de grandes regiões metropolitanas, correspondendo a 96% dos trabalhos em crescimento da abordagem sociológica nos estudos sobre juventude, bem como na pesquisa das novas temáticas que tiveram como foco a juventude. A ampliação do número de pesquisas sobre juventude, quando vista sem observar o contexto mais amplo da produção da pesquisa na

⁴⁷ Foracchi foi considerada a pioneira dos estudos sobre juventude no Brasil. Seus trabalhos realizados na década de 1960 e 1970 revelam o esforço em compreender a juventude na sua totalidade e a luta dos estudantes universitários para se afirmarem como sujeitos. A socióloga via a juventude e os estudantes como força social e o movimento estudantil como expressão das desigualdades sociais. Porém, com sua morte, o campo de pesquisa sobre juventude se fragilizou, e os estudos sobre o tema só ganharam força nos anos 1990 (SPOSITO, 2008).

área, também aparenta um grande crescimento, mas quando comparado com o crescimento geral das pesquisas em educação, o crescimento é bem discreto, uma vez que, no primeiro balanço realizado por Sposito (2002), os estudos representavam 4,4% da produção na área enquanto no balanço atual alcançam 6%.

Na interface com a política, segundo Sposito, Brenner e Moraes (2009), a área da Educação alcançou 3,5% dos estudos sobre juventude, o que revela, ainda, um interesse bastante incipiente sobre a temática. Os trabalhos tendem a privilegiar a condição estudantil como lócus de investigação, ao passo que outras aproximações, como os locais de trabalho, de práticas associativas e de lazer, ou mesmo jovens que não são mais estudantes foram pouco estudados neste período. Embora o estado da arte tenha incorporado o levantamento das pesquisas sobre juventudes na sociologia, destaca-se que os estudos sobre as mobilizações de jovens estudantes neste período são escassos e quase exclusivos da área de Educação.

No enfoque sobre os estudantes secundaristas, Sposito, Brenner e Moraes (2009) analisam 12 trabalhos e três temas que foram identificados na pesquisa. Quatro trabalhos que têm como questão o papel dos grêmios, da participação estudantil e da comunidade escolar na democratização da gestão da escola. Apenas um trabalho que diz respeito às lutas empreendidas por jovens secundaristas, por meio das organizações estudantis, os quais extrapolam os muros das instituições de ensino, o que culminou na conquista e manutenção do direito ao passe-livre na cidade do Rio de Janeiro. Sete trabalhos sobre as experiências de participação dos estudantes em grêmios estudantis, os sentidos desta experiência, bem como os impactos na socialização dos estudantes, na construção de capitais sociais e culturais. Porém esses estudos dão maior ênfase ao estudante, não reconhecendo a sua condição juvenil.

Em recente pesquisa, Sposito e Tarábola (2017) analisam o conjunto de 67 números da Revista Brasileira de Educação (RBE) publicados nos últimos 20 anos, sendo localizados 32 artigos com a temática Juventude. Os autores destacam nesta análise que os jovens continuam sendo pesquisados preponderantemente a partir da categoria estudantes – da educação básica e universitário; há uma baixa produção sobre as relações dos jovens com o trabalho; as chamadas culturas e grupos juvenis têm um volume significativo na produção analisada; são escassos os trabalhos sobre os marcadores de gênero, sexualidade e raça, bem como sobre a participação da juventude na esfera pública como atores políticos.

Contudo, para os autores, os protestos e a disseminação rápida das ocupações estudantis nos anos 2015 e 2016 produziram uma virada no cenário das pesquisas sobre juventude. A importância desse processo foi percebida pela produção acadêmica, professores e

intelectuais que engajados buscaram de diferentes formas registrar e analisar a ação dos jovens estudantes. As primeiras publicações foram:

(...) Do Dossiês sobre as peculiaridades do ensino médio contemporâneos e os jovens (CARRANO, 2016), da publicação de dois dossiês sobre a publicação sobre a socialização política (TOMIZAKI; SILVA; CARVALHO-SILVA, 2016) e resistência estudantil (MORAES; XIMENES, 2016) reunidos na *Revista Educação e Sociedade* em fins de 2016, do Boletim editado pela ANPED com vários artigos e vídeos (Boletim ANPED, 2016) e do rico trabalho de documentação e acompanhamento das mobilizações, consolidado no livro *Escolas de Luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), entre outros (SPOSITO; TABORDA, 2017, p. 14).

A partir das minhas pesquisas na área, eu acrescentaria ainda outras publicações brasileiras coletivas publicadas na sequência, como: o dossiê *Jovens e ativismos em (des) construção: socializações e (in)ações políticas* problematiza os ativismos em detrimento dos inativismos juvenis. Os artigos que compõem esse dossiê revelam uma pluralidade de pesquisas desenvolvidas na aproximação acadêmica às questões do ativismo político e da cidadania entre as juventudes contemporâneas, dando destaque ao ativismo dos jovens secundaristas, pelas ocupações das escolas públicas; o livro *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupações de escolas pelo Brasil* (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019) buscou investigar as ocupações no calor do acontecimento, dando a palavra a quem faz o movimento, procurando entender os sentidos do ciclo de ocupações das escolas de 2015-2016, segundo as categorias elaboradas por quem dela participa; *#OcupaPR2016: memórias de jovens estudantes* (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016) é um livro de memórias das ocupações no Paraná, tanto das repercussões da mídia, como da fala dos estudantes secundaristas que ocuparam as escolas, cuja intenção é dar visibilidade às ocupações e utilizar como fonte para as aulas de história; *Ocupar e resistir – memórias de ocupações – Paraná, 2016* (PRATES; RUGGI; SILVA; MACHADO, 2019) trata-se de um trabalho de registro de imagens, textos e memórias das ocupações de escolas e universidades que ocorreram em 2016.

O levantamento realizado junto ao banco de dados de teses e dissertações da Capes, realizado em 2019 (atualizado em julho 2020), conforme tabela 17, a partir da pesquisa pelo termo ocupações secundaristas e ocupações escolas, localizou 59 trabalhos na área da sociologia e 65 na educação⁴⁸. Na leitura dos títulos, constatou-se que apenas seis dissertações e duas teses tratavam do tema das ocupações secundaristas na área da sociologia, e 18 dissertações e duas teses na área da educação. Para análise dos trabalhos ligados ao tema, foi

⁴⁸ O levantamento realizado considerou apenas a produção da Sociologia e da Educação, mas observa-se também que em outros programas na área da psicologia, tecnologia, linguagem, direito, geografia, comunicação também aparecem algumas produções sobre o tema.

necessário acessar os trabalhos completos junto às respectivas plataformas digitais. Não encontramos, no entanto, um dos textos referentes a uma das pesquisas referidas. Decidimos, assim, descartá-lo da análise.⁴⁹

Tabela 17 - Teses e Dissertações localizadas no banco de teses e dissertações da Capes

Momentos	Dissertações	Teses	Campo
Ocupações Secundaristas 2015	7		SP
Ocupações Secundaristas 2015- 2016	2		Goiás, RJ, RS
Ocupações Secundaristas no Brasil 2016	5 5 6	1 1	Brasil Paraná RJ
Total	25	2	

Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES (2016-2018).

Palavras chave: Ocupações das escolas, estudantes secundaristas, movimento estudantil secundarista, ocupações secundaristas.

Embora o levantamento dos dados tenha sido realizado indicando como espaço temporal a última década – 2010 a 2020 –, nota-se, porém, que as publicações dos trabalhos são de 2018-2019. Tendo-se em vista que as ocupações das escolas no Brasil se iniciaram em 2015 e que uma pesquisa de nível de mestrado ou doutorado leva em média de 2 a 5 anos para defesa e publicação, pressupõe-se que os trabalhos referentes a este tema ainda serão publicados, como é caso da presente tese. Nesse sentido, as ocupações das escolas ainda podem trazer novos recortes sobre a condição juvenil dos jovens brasileiros.

A análise dos trabalhos na área da sociologia, em nível nacional (adicionamos a sigla do respectivo estado em que o trabalho foi defendido/publicado), mostrou-nos que os temas abordados pelas pesquisas foram: protagonismo juvenil (PR); a relação entre a sociologia e as atitudes protagonistas dos jovens (PR); a mobilização dos estudantes e a capacidade de interrogar as condições de sua experiência estudantil (RJ); a relação entre a forma de ação e a preferência política dos estudantes (RJ); sentidos atribuídos pelas ocupações (DF); a imprensa e o discurso da reorganização (SP); engajamento dos estudantes nas ocupações (ES) e as novas formas de fruição da juventude escolarizada (Brasil).

⁴⁹ Fabio de Barros Pereira. Protagonismo estudantil na democratização cotidiana da escola das ocupações a gestão democrática no CE Amaro Cavalcanti. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

Na educação, os temas foram: sentidos e significados atribuídos pelos alunos sobre o movimento de ocupação (SP); conflitos políticos em torno do projeto de reorganização (SP); o imaginário insurrecional dos jovens das ocupações (SP); a atuação do diretor escolar durante o movimento estudantil “não fechem minha escola” (SP); análise do discurso sobre como os jovens foram retratados nas notícias sobre as ocupações (SP); a ocupação como movimento de resistência (GO); as ocupações e novas formas de organização juvenil e estudantil (MG); reivindicações dos movimentos secundaristas (RJ); a percepção dos estudantes sobre as ocupações (RJ); a construção da vontade coletiva nas ocupações (RJ); a voz dos estudantes sobre a ocupação e a educação libertadora (RJ); a dialética das experiências escolares e o movimento de ocupações (RS); os efeitos da ocupação na escola (RS); protagonismo das meninas na experiência das ocupações (MG); a formação política dos jovens secundaristas no movimento de ocupação (PR); a atuação política dos estudantes e a materialização das contradições entre educação e política (PR); o que os jovens querem e a relação com a reforma do Ensino Médio (PR); formas de organização e demandas das ocupações e a relação com as políticas educacionais dos anos 1970 (Brasil).

Destaca-se, ainda, que a maioria dos temas explorados nas pesquisas sobre as ocupações situam-se na interface entre a Sociologia e a Educação: 1. protagonismo juvenil e das meninas; 2. engajamento e mobilização dos estudantes; 3. sentidos, percepções, significados e experiência atribuídos às ocupações; 4. Reivindicações e demandas, o que os jovens queriam; 5. como os jovens foram retratados pela imprensa; 6. as ocupações e a relação com a política educacional; 7. os efeitos da ocupação na escola. Os dois últimos temas aparecem apenas no campo da Educação.

Quando a juventude ganha visibilidade nas pesquisas, ela é vista por diferentes abordagens: protagonismo juvenil; geracional; juventudes no plural, culturas juvenis, juventude na sua dimensão de classe. A expressão *juventudes* aparece para designar a condição juvenil desigual, diversa e plural. As principais referências citadas são: Groppo, Dayrrel, Carrano, Corrachano, Sposito. Essas pesquisas que abordaram a condição juvenil revelam que os jovens que ocuparam as escolas eram estudantes do Ensino Médio, filhos de trabalhadores e grupos, predominantemente, femininos, negros e/ou LGBTs.

Desses eixos temáticos que aparecem no levantamento dos dados, acreditamos que o eixo três: *sentidos, percepções, significados e experiência atribuídos às ocupações* é o que mais aproxima-se do tema por mim pesquisado, por dar grande eco às vozes dos jovens, ao modo como eles próprios construíram e elaboraram essa experiência da ocupação de escola.

Nesse eixo, destaca-se a tese de doutorado *Ocupação de três escolas estaduais no Rio de Janeiro: ação coletiva*, de Adriana da Silva Lisboa (2019), na área da educação. A autora investiga as percepções dos estudantes que cursavam a 3º ano do Ensino Médio e se posicionaram, respectivamente, de maneira favorável e de maneira contrária à ocupação. Os resultados das entrevistas indicam que reivindicações relativas aos problemas de infraestrutura escolar, a falta de diálogo sobre as demandas de professores e alunos e a eleição direta para diretor se expressaram como fatores promotores de unidade entre os alunos, antes e no início das ocupações.

O momento de cisão em dois grupos com posicionamentos opostos ocorre com a materialização das ocupações e transforma os consensos iniciais entre os estudantes em um fator de distinção entre duas visões de escola. Entre os estudantes que se posicionaram de forma favorável à ocupação, a ênfase recai na dimensão relacional e afetiva do movimento e da escola, e em uma visão da escola como bem comum. Já, entre os estudantes contrários à ocupação, prevaleceu a ênfase na dimensão acadêmica e propedêutica da escola, e em uma visão que ocupar a escola diminuía as chances de aprovação no ENEM ou no vestibular. O referencial teórico tomado como base conversa com os novíssimos movimentos sociais (DAY, 2015; GOHN, 2008), coletivos sociais (MAIA, 2013; PEREZ; SOUZA, 2017), juventude (CORROCHANO, 2018) e tecnologias digitais de informação e comunicação (CASTELLS, 2013; SPOSITO, 2014).

O resultado da produção científica também indica que as ocupações secundaristas no Brasil aconteceram em três momentos, mas localizadas no mesmo tempo histórico, em um movimento de convergência em relação às motivações e demandas: 1) 2015 – as ocupações em São Paulo contra a política de reorganização das escolas; 2) 2015-2016 – ocupações locais, em Goiás, contra a forma de resistência à implantação da Parceria Público Privada naquele estado, e no Rio Grande de Sul contra o projeto de Lei Escola Sem Partido e também contra a implementação do credenciamento das Organizações Sociais. No Rio de Janeiro, pelo apoio à greve dos professores e contra os gastos dos governos com os chamados megaeventos (Olimpíadas). 3) 2016 – as ocupações contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241/2016 mobilizaram jovens de vários estados, como Rio de Janeiro, Distrito Federal, Minas Gerais e Paraná.

Sobre as pesquisas realizadas referentes às ocupações no Paraná, em 2016, a tese e uma das cinco dissertações de mestrado resultam de pesquisas que escutaram os jovens da capital do Estado e região metropolitana. As demais dissertações exploraram as ocupações do

interior do estado, trazendo à cena política os jovens das cidades do interior, de cidades pequenas, até então, pouco explorados nas pesquisas sobre juventudes.

A dissertação de Carolina Simões Pacheco (2018), na área da sociologia, investigou o protagonismo juvenil de uma ocupação, em Curitiba. A partir das observações de campo, a pesquisadora mostra como a estrutura escolar inviabiliza as identidades juvenis e engessam o protagonismo dos estudantes. Por isso, segundo ela, o sentimento de ocupar está diretamente ligado a uma nova referência do ambiente escolar, em que a forma de estar na escola é alterada e os estudantes se identificam como atores sociais, protagonistas de sua trajetória escolar. Os sujeitos que ocuparam a escola são compreendidos como jovens, estudantes secundaristas e atores políticos, pertencentes à classe trabalhadora, majoritariamente constituídos por mulheres LGBT's e negros/as. A autora busca, na sociologia da juventude (BOURDIEU, 1984; LEÃO, 2014), a base teórica para trabalhar a noção de juventude, compreendendo-os como jovens estudantes secundaristas da rede pública, que se engajam politicamente enquanto sujeitos de direitos.

A dissertação de mestrado de Marcos Maia da Silva (2018) investigou o protagonismo juvenil em duas escolas na cidade Ivaiporã, região norte do Paraná, buscando compreender como os estudantes percebem a representatividade e a importância da disciplina de sociologia na construção de suas atitudes protagonistas. Conclui-se que as ocupações acenaram para a representatividade dos conteúdos sociológicos, tornando possível transpor a teoria com a prática protagonizada pelos jovens estudantes. O autor trabalha a noção de juventude a partir de referencial de autores como Groppo e Melucci (2004), trazendo o caráter social da juventude, sem desqualificar o caráter “natural” ou “biológico” das idades da vida, ou seja, o natural existe, mas é sempre ressignificado pela sociedade e cultura e que a juventude se move entre os processos de institucionalização e autonomia. Por isso, entende os jovens como atores plurais, com potencial de atuação, abertos a experimentação e propensos a assumir diferentes identidades, a partir de configurações sociais.

A tese realizada por Alan A. Steibach (2018), na área da educação, buscou compreender, mediante o discurso dos jovens que ocuparam as escolas na capital do estado do Paraná, o que eles queriam e pensavam em relação à reforma do Ensino Médio. As entrevistas, com a técnica de grupo focal, mostraram que o almejado pelos jovens era o espaço-tempo necessário para serem ouvidos. Eles queriam uma reforma mais condizente e coerente com a realidade em que vivem, uma reforma que se preocupasse com as condições de quem estuda e com a estrutura e os materiais da escola. Trata-se de uma análise de política educacional, que

constata as ocupações como um movimento de juventudes que resistiu à reorganização da hegemonia estatal e ao contexto de supressão de direitos instituídos por ela. Nesse sentido, o autor trabalhou com a noção de juventudes, buscando na sociologia da juventude o entendimento de que os sujeitos que ocuparam a escola são mais que alunos, são sujeitos políticos, são jovens (DAYRELL, SPOSITO, ABRANTES). Jovens que se fazem dentro de seu contexto, por isso, diversas juventudes.

A dissertação de João Mendes da Rocha Junior (2018) buscou problematizar a atuação política dos estudantes de uma escola que foi ocupada na cidade Guarapuava (PR), e as razões pelas quais se afirma que a escola não possa ser espaço para a prática política. Com base no referencial teórico marxista e gramsciano, o autor conclui que essa afirmação expressa, antes de mais nada, a centralidade da política implícita no ato de educar. O ato de ocupar uma escola só ocorre mediante um processo político por parte dos estudantes que, ao tomarem consciência das propostas nefastas que tentam implementar na educação, incorporam à sua estratégia de luta o ato de ocupar e, em sua grande maioria, não vinculam à necessidade de concretização da ocupação o engajamento ou a ação da escola ou professores. O autor trabalha com a noção de estudante, compreendendo que não há distinção entre o jovem e o estudante e, por isso, o caráter estudantil das reivindicações é posto em termos de rebelião, turbulência natural aos que são jovens.

A dissertação de Franciele Maria Davi (2019) analisa o processo de ocupação das escolas em Francisco Beltrão (PR), de modo a revelar em que medida a participação dos jovens secundaristas neste movimento contribui para a formação política dos jovens participantes. A pesquisadora ouviu jovens secundaristas que ocuparam as escolas e concluiu que o processo autoformativo das ocupações possibilitou agregar as dimensões política, coletiva, pedagógica e sociocultural. Thompson é utilizado para análise da potencialidade formativa das ocupações, e Groppo para a noção de “juventude”. Portanto, a juventude não é compreendida como estando isolada das outras experiências sociais. A autora compreende que os estudantes secundaristas, que participaram das ocupações, são jovens da classe trabalhadora e, portanto, trazem consigo uma condição socioeconômica e cultural.

Se a expansão da oferta do sistema educacional e da oferta de Ensino Médio no Brasil já havia impulsionado a produção de conhecimento acerca da condição juvenil e de suas vivências – a partir daquilo que os jovens experimentam nas escolas e naquilo que está imbricado à condição de estudante – as ocupações das escolas acenaram para novos aspectos

da condição juvenil, como as relações de gênero, bem como o protagonismo juvenil e as novas formas de participação política e ação coletiva.

Contudo, no mapeamento das pesquisas, nota-se que metade dos estudos compreendem os jovens que ocuparam as escolas pela noção de estudante, e outra metade pela noção de jovens⁵⁰. Em nosso entendimento, os jovens continuam sendo pesquisados preponderantemente a partir da categoria estudante, ampliando-se estudos que tratam os estudantes secundaristas como um grupo juvenil, não homogêneo, que resiste e tensiona os espaços sociais.

2.2 JUVENTUDE DE IRATI

Para apresentar a juventude de Irati, começamos com os marcadores de idade, enfatizando que se constitui uma dimensão importante para a investigação das juventudes, principalmente, para ver em que os jovens se assemelham ou se diferenciam com relação aos indicadores do estado do Paraná ou nacionalmente. Contudo, enfatizamos que as dimensões que compõem a vida dos jovens são múltiplas, complexas e não homogêneas, conforme a faixa etária.

Considerando a faixa etária de jovens entre 15 a 19 anos e 20 a 24 anos⁵¹, encontra-se em Irati, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, um total de 9.755 jovens (17,35%) – 5.030 de 15 a 19 anos (51,563%), e 4.725 de 20 a 24 anos (48,436%). Considerando que a população do município, pelo censo, é de 56.207 habitantes, os jovens nessa faixa etária representam aproximadamente 17,3% dos munícipes⁵². Observa-se que a maioria (80%) dos jovens nessas faixas etárias residem na zona urbana e 20% na zona rural. A diferença na proporção de jovens por faixas etárias pode sinalizar que, ao atingirem a maioridade e/ou concluírem o Ensino Médio, muitos deles migram para os grandes centros, como Curitiba e Ponta Grossa, por exemplo, em busca de emprego ou de continuidade dos estudos.

⁵⁰ Na área da sociologia, três pesquisas trabalham a partir da noção de estudante, quatro com a noção de jovens, uma com a noção de atores sociais. Na área da educação, nove pesquisas trabalham com a noção de estudante e 10 com jovens.

⁵¹ O marco regulatório brasileiro considera jovens os indivíduos na faixa etária dos 15 aos 29 anos. Esse marcador é de extrema relevância para efeito da construção e regulamentação das políticas públicas para as diversas juventudes no Brasil. Contudo, apesar de considerarmos esse marco regulatório, informamos que em alguns momentos para efeito de análise adotamos indicadores sociais dos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, com intuito de não nos distanciamos da faixa etária dos jovens que participaram da pesquisa.

⁵² Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, eram 51,3 milhões os jovens brasileiros. Os jovens na faixa etária dos 15 a 24 anos representam 17,9% da população.

No que se refere ao sexo dos jovens, a proporção é equilibrada no meio urbano: 50% são homens e 50% mulheres. Porém, a juventude rural é predominantemente masculina, 62% são homens e 38% mulheres. Parte dessa disparidade observada pode resultar da migração das mulheres jovens, que saem do campo em busca de trabalho e/ou estudo, no caso, mais que os homens.

De modo geral, a maioria (80%) é branca e 18% negra. Segue esse percentual, ou próximo disso, quando se destacam as faixas etárias ou para o grupo de jovens que residem na cidade. Já, na zona rural, o percentual de jovens negros é menor, acompanhando o contexto mais amplo da cidade de Irati, conforme visto no capítulo 1.

Tabela 18 - População segundo situação do domicílio, faixa etária, raça cor e sexo. Irati, 2000 e 2010

Situação do domicílio	Faixa etária (jovens)	Raça/cor	2000			2010			
			Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	
Total	15 a 19	Total	5.003	2.593	2.410	5.030	2.560	2.470	
		Branca	4.493	2.361	2.132	4.032	2.069	1.964	
		Negra	448	196	252	970	491	479	
		Outras	63	36	27	27	-	27	
	20 a 24 anos	Total	4.538	2.283	2.255	4.725	2.373	2.352	
		Branca	4.158	2.068	2.089	3.840	1.838	2.002	
		Negra	335	194	139	841	500	341	
		Outras	46	20	26	43	35	8	
	Urbana	15 a 19 anos	Total	3.804	1.936	1.869	4.007	2.058	1.949
			Branca	3.377	1.764	1.613	3.081	1.616	1.464
			Negra	382	136	247	898	441	457
			Outras	45	36	9	27	-	27
20 a 24 anos		Total	3.363	1.661	1.702	3.830	1.820	2.010	
		Branca	3.066	1.483	1.583	3.094	1.415	1.679	
		Negra	268	158	111	702	380	322	
		Outras	29	20	9	33	25	8	
Rural		15 a 19 anos	Total	1.199	657	541	1.023	502	521
			Branca	1.116	597	519	951	452	499
			Negra	66	61	5	72	50	22
			Outras	17	-	17	-	-	-
	20 a 24 anos	Total	1.175	622	553	895	553	342	
		Branca	1.092	585	506	746	423	323	
		Negra	66	37	30	139	120	20	
		Outras	17	-	17	11	11	-	

Fonte: IBGE - Censo Demográfico. Nota: outros inclui amarela, indígena e não identificado.

Segundo os dados do censo do IBGE (BRASIL, 2010), 69,9% dos jovens de Irati entre 15 a 18 anos haviam terminado o Ensino Fundamental, e entre 18 a 20 anos, 44,26% haviam concluído o Ensino Médio. 79,7% dos jovens de Irati de 15 a 17 anos frequentavam a escola e somente 54,8% estavam matriculados no Ensino Médio, indicando um alto índice de reprovação e evasão escolar no Ensino Médio e muitos jovens ainda sem chances de concluir a educação básica.

Isso no informa que é preciso ampliar as pesquisas que dialoguem com a juventude para além da sua condição de estudante, por outro lado, na medida em que o jovem consegue

permanecer no sistema educacional, a compreensão de suas experiências, perspectivas e das desigualdades que as atravessam parecem demandar análises cada vez mais delicadas das trajetórias de vida (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018), buscando, nesse quadro expressivo de abandono ou desistência escolar, o que leva esses jovens a permanecerem na escola (SILVA, 2016)⁵³ e quais as estratégias para permanecerem.

Quanto à oferta de empregos de jovens (de 15 a 24 anos), destaca-se que em 2017 Irati somava 2.335 postos de trabalho formal para jovens, valor sensivelmente menor que aquele registrado em 2011 (2.700) (Tabela 19). A oferta de emprego para jovens começa a decair depois da crise econômica, em 2014. As faixas mais afetadas foram àquelas relativas aos trabalhadores que tinham pelo menos o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio completo, ou seja, percebe-se, por esses índices, que os jovens com menor escolaridade sofrem mais com as mudanças no mercado de trabalho⁵⁴. Em termos gerais, a queda entre 2011 e 2017 foi mais acentuada para jovens do sexo masculino (média de -3,0% a.a.) do que feminino (-1,6%). Também, nos níveis de escolaridade mais baixos (até o Ensino Médio) as vagas de emprego são maiores para o sexo masculino. Entretanto, nota-se que a situação se altera nos níveis mais altos de escolaridade (Ensino Superior) e, nesse caso, a oferta é maior para o sexo feminino.

⁵³ Uma investigação a esse respeito foi realizada pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Estadual do Estado do Paraná, coordenada pela professora Mônica Ribeiro da Silva – Juventude, Escola e Trabalho: sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio.

⁵⁴ Pochamm (2015), na análise sobre o desemprego no Brasil, constata que a trajetória recente do desemprego tem sido mais intensa inversamente ao aumento do tempo de estudos dos alunos, ou seja, a situação é mais desfavorável aos trabalhadores que têm menor escolaridade.

Tabela 19 - Estoque de empregos formais de jovens (15 a 24 anos) segundo escolaridade e sexo. Irati, 2011, 2014 e 2017

Escolaridade	Sexo	2011	2014	2017	Varição média anual
	Total	-	2	3	-
Analfabeto	Masculino	-	2	1	-
	Feminino	-	-	2	-
	Total	14	22	23	8,6
Até 5ª Incompleto	Masculino	10	15	13	4,5
	Feminino	4	7	10	16,5
	Total	45	62	61	5,2
5ª Completo Fundamental	Masculino	37	44	40	1,3
	Feminino	8	18	21	17,5
	Total	204	127	87	-13,2
6ª a 9ª Fundamental	Masculino	138	106	63	-12,3
	Feminino	66	21	24	-15,5
	Total	416	261	185	-12,6
Fundamental Completo	Masculino	269	181	130	-11,4
	Feminino	147	80	55	-15,1
	Total	393	478	338	-2,5
Médio Incompleto	Masculino	271	343	227	-2,9
	Feminino	122	135	111	-1,6
	Total	1.457	1.562	1.446	-0,1
Médio Completo	Masculino	745	767	738	-0,2
	Feminino	712	795	708	-0,1
	Total	107	104	121	2,1
Superior Incompleto	Masculino	51	49	47	-1,4
	Feminino	56	55	74	4,8
	Total	64	103	71	1,7
Superior Completo ou pós graduação	Masculino	21	31	26	3,6
	Feminino	43	72	45	0,8
	Total	2.700	2.721	2.335	-2,4
Total	Masculino	1.542	1.538	1.285	-3,0
	Feminino	1.158	1.183	1.050	-1,6

Fonte: Rais/MTB.
Elaboração: a autora.

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 (Tabela 20⁵⁵), no que se refere à composição da população jovem de Irati economicamente ativa (PEA), nota-se uma disparidade entre os sexos (PEA): 57% são homens e 43% são mulheres. Situação parecida ocorre na taxa dos jovens ocupados: 59% são homens e 41% mulheres.

⁵⁵ A tabela 20, a seguir, explora duas taxas importantes para analisar o mercado de trabalho: a taxa de participação e a taxa de desocupação. A taxa de participação analisa a proporção da PIA (nesse caso, com 10 anos ou mais) de pessoas que se encontram economicamente ativas, ou seja, que estão, de fato, inseridas no mercado de trabalho (sendo ocupadas ou desocupadas), pressionando por postos e por salários. É possível afirmar que a taxa de participação é um indicador de “aquecimento” do mercado de trabalho, ou seja, mensura a busca por postos de trabalho a partir da saída da inatividade.

Outra observação diz respeito ao percentual de desocupação entre o indivíduo considerado ainda jovem e aquele já adulto: 8,9% e 2,9, respectivamente. As diferenças apontadas aqui também são perceptíveis nos indicadores do estado do Paraná, embora em alguns deles perceba-se uma pequena variação entre o município e o geral do estado. Por exemplo, em relação à taxa geral de desocupação dos jovens, os índices são iguais, mas a taxa de desocupação das mulheres jovens de Irati (13,1%) é superior à taxa relativa ao estado (11,9%). Porém, a maior disparidade é observada na taxa de desocupados em relação à cor, tendo em vista que o percentual de mulheres negras desocupadas (23,4%) dobra em comparação com as mulheres brancas (11,0%). Isso significa que as chances de engajamento de homens e mulheres, de negros e brancos, de jovens e não jovens no mercado de trabalho são distintas⁵⁶.

Tabela 20 - PIA (15 anos ou mais), PEA e PNEA de jovens (15 a 29 anos) e não jovens (30 ou mais). Paraná e Irati

Região	Sexo	Raça Cor	PIA (15 anos ou mais)		PEA						PNEA	
					Total		Desocupados		Ocupados			
			Jovens	Não jovens	Jovens	Não jovens	Jovens	Não jovens	Jovens	Não jovens	Jovens	Não jovens
PR	H	Total	1357.593	2.555.001	1054.719	2.029.328	68.690	38.178	986.029	1.991.150	302.875	525.671
		Branca	916.685	1.774.985	709.677	1.417.629	43.544	24.178	666.133	1.393.451	207.008	357.356
		Negra	423.851	738.247	333.302	580.701	24.253	13.305	309.049	567.396	90.549	157.547
		Outros	17.058	41.766	11.740	31.000	893	700	10.847	30.300	5.318	10.766
	M	Total	1.351.515	2.789.079	852.392	1.575.703	101.667	62.258	750.725	1.513.445	499.123	1.213.376
		Branca	948.455	2.010.862	609.814	1.146.674	66.394	40.829	543.420	1.105.845	338.641	864.186
		Negra	385.686	731.518	232.475	404.434	34.253	20.474	198.222	383.960	153.212	327.084
		Outros	17.374	46.698	10.104	24.595	1.021	955	9.083	23.640	7.270	22.102
Irati	H	Total	7.269	13.982	5.662	10.987	323	177	5.339	10.810	1.607	2.995
		Branca	5.763	10.960	4.451	8.762	230	145	4.221	8.617	1.311	2.198
		Negra	1.471	2.937	1.176	2.166	77	32	1.099	2.134	297	773
		Outros	35	85	35	59	14	-	21	59	-	26
	M	Total	7.090	15.119	4.346	8.510	571	353	3.775	8.157	2.744	6.609
		Branca	5.920	12.453	3.661	7.327	401	258	3.260	7.069	2.260	5.125
		Negra	1.109	2.584	661	1.135	155	93	506	1.042	448	1.447
		Outros	59	83	22	47	14	-	8	47	37	37

Fonte: IBGE/Censo demográfico

Quanto à taxa de ocupação dos jovens de 15 a 29 anos (Tabela 21), 63,4 % dos jovens de Irati trabalhavam em 2010 - 10,8% destes conciliando trabalho e estudos, os outros 52,5% exclusivamente trabalhavam. Esses percentuais diferem dos estaduais, uma vez que o

⁵⁶ Esse movimento foi destacado por Guimarães; Barone e Marschner (2015) quando analisaram o comportamento do movimento de oferta efetiva de trabalho entre 1960 e 2010, mostrando que foi um período de generalizado avanço das mulheres em direção ao mercado de trabalho, porém as mulheres brancas tendem a um engajamento mais elevado do que as não brancas.

percentual de jovens que conciliam trabalho e estudo é mais alto, 16,5%, enquanto aqueles que se dedicam exclusivamente ao trabalho é mais baixo, 47,6%. Do mesmo modo, nota-se uma grande diferença em relação ao gênero – 10,9% das jovens mulheres de Irati conciliavam trabalho com o estudo, e apenas 3,9% dos homens o faziam. A parcela de mulheres que trabalhava era de 42,4, e 87,9 para os homens, ou seja, mais que o dobro. Vale notar que essa diferença em relação ao gênero também é observada em relação ao índice do estado, embora mais acentuada no município de Irati⁵⁷.

A Tabela 21 mostra, ainda, que o percentual de jovens mulheres exclusivamente estudando (21,4%) é muito superior ao dos homens (0,5%), mas, comparando com os índices do estado, é possível verificar que esse dado é semelhante. Também, a situação de inatividade é representada nesta tabela (nem trabalha, nem estuda) - em grande medida são os jovens que estão procurando trabalho, dedicam-se a algum tipo de formação não regular ou estão realizando trabalhos domésticos ou de cuidado de algum membro da família. Se levado em conta o sexo, a porcentagem de mulheres que fica sem trabalho e fora da escola é três vezes maior do que de homens, 7,7% e 25,4%, respectivamente.

Os dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil, analisados por Corrachano e Freitas (2016), revelam que o trabalho permanece como uma dimensão presente e central na estruturação das expectativas e dos projetos da população juvenil, porém apresenta muitas diferenças na participação: ela é maior entre os homens, os de mais alta renda e na área urbana, os mesmos segmentos onde se encontram as maiores parcelas que estão trabalhando, enquanto as mulheres e as de mais baixa renda apresentam maiores parcelas de desempregados.

⁵⁷ A partir de dados de uma pesquisa de caráter nacional, que buscou levantar questões da juventude brasileira, Abramo (2016, p.40) analisa que os jovens do “sexo masculino estão em muito maior proporção no mundo do trabalho (86%) que as jovens mulheres (66%)”.

Tabela 21 - Taxa de ocupação e frequência à escola ou creche segundo sexo, jovens (15 a 29 anos) e não jovens (30 anos ou mais). Brasil, Sul, Paraná e Irati, 2010

Região	Sexo	Faixa etária	Trabalhava		Apenas estudava	Nem trabalha nem estuda	Total
			Estudava	Não estudava			
Brasil	Total	Jovens	13,6	41,6	22,2	22,6	100,0
		Não jovens	4,2	56,7	1,9	37,2	100,0
	Homens	Jovens	7,9	76,7	2,0	13,5	100,0
		Não jovens	4,2	69,6	1,1	25,0	100,0
	Mulheres	Jovens	12,7	33,8	24,1	29,5	100,0
		Não jovens	4,2	45,0	2,6	48,2	100,0
Paraná	Total	Jovens	16,5	47,6	19,0	16,9	100,0
		Não jovens	4,0	61,6	1,4	33,0	100,0
	Homens	Jovens	8,0	82,3	1,3	8,3	100,0
		Não jovens	3,9	74,0	0,8	21,3	100,0
	Mulheres	Jovens	15,6	40,0	20,9	23,5	100,0
		Não jovens	4,1	50,2	1,9	43,8	100,0
Irati	Total	Jovens	10,8	52,6	19,3	17,2	100,0
		Não jovens	2,0	63,1	1,0	33,8	100,0
	Homens	Jovens	3,9	87,9	0,5	7,7	100,0
		Não jovens	2,1	75,3	0,6	22,1	100,0
	Mulheres	Jovens	10,9	42,4	21,4	25,4	100,0
		Não jovens	2,0	51,9	1,4	44,6	100,0

Fonte: IBGE/Censo demográfico.

Entre 2011 e 2014, as contratações na modalidade *Primeiro emprego* reduziram sua participação no total de admissões de jovens de 45% para 35,1%. Isso indica que o crescimento da taxa de desemprego é também percebido na faixa ativa dos mais jovens. Em todos os anos, o percentual de admissão dos jovens do sexo masculino é, por um lado, superior se comparado com o sexo feminino. Por outro, no sexo feminino observa-se crescimento nesse tipo de contratação, avançando de 46,2% das admissões para 48,5% na mesma categoria. Ainda que seja um avanço tímido, indica a disposição para entrada da mulher jovem no mercado de trabalho de forma antecipada.

As consequências da crise econômica no mercado de trabalho formal de jovens podem ser percebidas por meio do estudo da movimentação de seus vínculos. As demissões sem justa causa, por iniciativa do empregador, aumentaram no período e atingiram 47,2%. Por outro lado, os desligamentos a pedido do trabalhador reduziram, atingindo 26,7% do total. O aumento da dispensa sem justa causa e queda do desligamento a pedido indicam desaquecimento do mercado de trabalho formal entre jovens, que optam por permanecer no posto – ainda que sob a ameaça de demissão – frente às dificuldades de se recolocar no mercado de trabalho.

Tabela 22 - Movimentação no emprego formal de jovens (15 a 24 anos) segundo tipo de admissão e desligamento. Irati, 2011, 2014 e 2017

		Admissões no ano					
Tipo Admissão	Sexo	2011		2014		2017	
		Nº abs	Part. %	Nº abs	Part. %	Nº abs	Part. %
	Total	680	100,0	477	100,0	398	100,0
Primeiro Emprego	Masculino	366	53,8	272	57,0	205	51,5
	Feminino	314	46,2	205	43,0	193	48,5
	Total	814	100,0	864	100,0	717	100,0
Reemprego	Masculino	496	60,9	498	57,6	376	52,4
	Feminino	318	39,1	366	42,4	341	47,6
	Total	16	100,0	18	100,0	20	100,0
	Masculino	10	62,5	9	50,0	14	70,0
Outros	Feminino	6	37,5	9	50,0	6	30,0
		Desligamentos no ano					
Demissão por conta do empregador	Total	682	100,0	793	100,0	562	100,0
	Masculino	429	62,9	502	63,3	347	61,7
	Feminino	253	37,1	291	36,7	215	38,3
	Total	792	100,0	726	100,0	318	100,0
Desligamento a pedido	Masculino	473	59,7	432	59,5	159	50,0
	Feminino	319	40,3	294	40,5	159	50,0
	Total	285	100,0	282	100,0	281	100,0
Término Contrato	Masculino	137	48,1	153	54,3	158	56,2
	Feminino	148	51,9	129	45,7	123	43,8
	Total	21	100,0	28	100,0	30	100,0
	Masculino	9	42,9	17	60,7	26	86,7
Outros	Feminino	12	57,1	11	39,3	4	13,3

Fonte: Rais/Mtb.
Elaboração: a autora.

Quanto à inserção setorial e ocupacional de jovens no mercado de trabalho, podemos dizer que dois setores da atividade econômica são responsáveis pela maior parte dos vínculos associados a jovens em Irati: o comércio, responsável por 48% das vagas, e a indústria, com 36,0%. Das dez ocupações com maior participação no estoque de empregos com carteira assinada de jovens (Tabela 23), quatro estão associadas à indústria, três ao comércio, duas aos serviços e um a agropecuária. Sobre esse último setor, é importante mencionar que parte significativa da ocupação se dá na informalidade ou na transmissão de propriedade rural por herança. A remuneração média para os empregos formais de 40 horas semanais para os jovens, no município, é R\$1.127,00.

Tabela 23 - Estoque de empregos formais de jovens (15 a 24 anos) nas 10 famílias com participação no emprego municipal. Irati, 2011, 2014 e 2017

Família ocupacional	Estoque de empregos							Setor econ.	Remuneração média em 2017
	2011		2014		2017		Variação média anual		
	Nº abs.	Part. %	Nº abs.	Part. %	Nº abs.	Part. %			
Vendedores e demonstradores em lojas ou mercados	380	14	444	16	389	17	0,4	Comércio	1106
Montadores de equipamentos eletroeletrônicos	689	26	344	13	275	12	-14,2	Indústria	1180
Escriturários em geral	170	6	263	10	261	11	7,4	Serviços	1124
Caixas e bilheteiros (exceto caixa de banco)	130	5	139	5	149	6	2,3	Comércio	1140
Alimentadores de linhas de produção	85	3	78	3	83	4	-0,4	Indústria	1116
Magarefes e afins	44	2	62	2	71	3	8,3	Indústria	1222
Trabalhadores de embalagem e de etiquetagem	78	3	68	2	66	3	-2,7	Comércio	973
Escriturários de apoio à produção	3	0	39	1	54	2	61,9	Indústria	1061
Trabalhadores na exploração agropecuária em geral	7	0	37	1	54	2	40,6	Agropecuária	920
Garçons, barmen, copeiros e sommiers	23	1	90	3	52	2	14,6	Serviços	1115
Subtotal 10 maiores	1.609	59,6	1.564	57,5	1.454	100	-1,7	Comércio (48%) Indústria (36%)	1127
Demais famílias ocupacionais	1.091	40,4	1.157	42,5	881	60,6	-3,5		
Total	2.700	100,0	2.721	100	2.335	160,6	-2,4		

Fonte: Rais/Mtb.
Elaboração: a autora.

Como podemos ver pelos dados sobre as ocupações dos jovens de 14 a 29 anos, publicados pelo DIEESE (2016), as ocupações concentram-se nas que exigem menos qualificação: Comércio e reparação (23,7%), Indústria (15%) e Agrícola (11,1%). A média de rendimentos dos jovens confirma que a inserção destes no mercado de trabalho é bastante precária em termos de remuneração, em especial para os jovens com menos idade. Também, é possível visualizar a diferença de gênero nas remunerações – homens ganham mais que as mulheres: para os Jovens de 14 a 17 anos, o rendimento médio é de R\$492,00 (mulheres) e R\$567,00 (homens), de 18 a 24 anos, R\$942,00 (mulheres) e R\$1.076 (homens), de 25 a 29 anos, R\$1.314 (mulheres) e R\$1.606 (homens). Nesse sentido, além das dificuldades de acesso ao emprego, estes são precários em termos de condição e remuneração.

Talvez, por isso, seja tão comum que quando conseguem encontrar trabalho, muitos jovens abandonem a escola e acabem ocupando funções com baixa escolaridade, de baixa remuneração e pouco prestígio social ou que convivam com a experiência precoce do trabalho de modo simultâneo com a escola. Por isso, concordamos com Sposito (2008) e Corrachano e Jardim (2016), que a atividade de trabalho ou de busca por emprego, também está contida a construção de juventudes.

Entre nós, combinada ou não aos estudos, a atividade de trabalho ou de busca por trabalho, especialmente nas trajetórias de jovens das camadas populares, adquire centralidade como eixo de construção identitária, o que, sem dúvida, tem consequências para os investimentos escolares das famílias e para os significados atribuídos pelos próprios jovens à escolarização (CORRACHANO; JARDIM, 2016, p. 11).

Procuramos mostrar neste capítulo as várias concepções de juventude e aspectos referentes à pesquisa sobre juventudes no Brasil, destacando aspectos sobre as ocupações das escolas e as aspirações que as pesquisas sobre essa temática trouxeram para ampliar a compreensão sobre a condição juvenil e os jovens estudantes brasileiros. No quadro das pesquisas realizadas, reconhece-se uma concepção de juventude plural, não homogênea, diversa e desigual, marcada pela expressão Juventudes.

As ocupações das escolas foram capazes de estimular e ampliar as pesquisas sobre juventude, no campo da sociologia e na educação, sobretudo, pelo entusiasmo e pelo conjunto de questões que foram levantadas no intuito de registrar e compreender o movimento das ocupações no Brasil e o engajamento dos jovens estudantes do Ensino Médio. Contudo, segue a necessidade de pesquisas que ampliem as análises sobre as várias tensões e problemáticas que eclodiram com as ocupações, como por exemplo, as relações entre gênero e sexualidade, as questões étnico-raciais, o lugar da escola e do trabalho na vida dos jovens, bem como, as formas de organização e resistência da juventude, que são expressas na política e na cultura.

Se a metáfora da difração nos ajuda a abrir novas perspectivas, poderíamos supor que os recentes conflitos e ocupações de escolas públicas protagonizados por estudantes do Ensino Médio seriam um novo ponto a partir do qual raios de cores e intensidades diversas se declinam e podem produzir novos caminhos para o campo de estudos sobre os jovens brasileiros. Não se trata, no entanto, de possibilidades advindas de textos escritos, mas de situações vividas recentemente, expressões de processos sociais inconclusos, tornando essa tarefa mais desafiadora (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 14).

O número de escolas ocupadas em todo o estado do Paraná abriu novas perspectivas de pesquisas sobre as juventudes das pequenas e médias cidades que, até então, pouco apareciam nas pesquisas sobre juventude, conforme já havia mencionado Sposito (2009). Neste sentido, o recorte e o objeto de nossa pesquisa, embora tenha a semelhança com as pesquisas desenvolvidas no eixo temático que investigam as percepções dos jovens sobre o movimento de ocupação e com as pesquisas realizadas no interior do Paraná, ao mesmo tempo se diferencia no que tange ao recorte geográfico da pesquisa e na análise, pois traz elementos para compreender as condições nas quais os jovens de Irati estão inseridos e as representações sociais das ocupações elaboradas por eles em uma típica cidade interiorana.

Neste capítulo, destacamos ainda que o número de jovens mulheres de Irati que conciliam trabalho e escola é superior aos homens, 11% e 4%, respectivamente. Já, o número de jovens homens que trabalhavam, mas não estudavam, representa o dobro da situação das mulheres. Também é superior o percentual de jovens mulheres que exclusivamente estudam, e daquelas que estão sem trabalho e fora da escola, três vezes maior do que dos jovens homens. Isso significa que há mais restrições para as jovens mulheres conseguirem emprego nesta cidade que para os jovens homens. A inatividade das mulheres, em grande medida, indica uma situação de gênero relevante e desigual, pois possivelmente essas mulheres estão realizando trabalho doméstico ou cuidando de um membro da família, filhos ou irmão.

Podemos concluir este capítulo afirmando que a juventude de Irati se assemelha em muitos aspectos à juventude do país, pela busca de emprego e inserção em trabalhos precários, com baixa remuneração e informalidade, bem como pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, embora seja superior o percentual de jovens de Irati que trabalham e não estudam.

Por fim, parece-nos fundamental avançarmos nos estudos teóricos e, sobretudo, em pesquisas de cunho empírico, *in loco*, para estabelecermos reflexões sobre o universo juvenil brasileiro, em especial nas cidades do interior. Compreendemos que não existe “juventude” como conceito que expresse uma categoria biossocial homogênea, mas sim *juventudes*, como pluralidade de indivíduos que, em alguma medida e em algum momento, possam ser identificados como pertencentes à juventude. Neste sentido, no próximo capítulo, buscaremos analisar as características sociais dos jovens das escolas públicas pesquisadas, em especial, a sexualidade, o lazer e a participação política.

CAPÍTULO 3: QUEM SÃO OS JOVENS DAS ESCOLAS PESQUISADAS?

Este capítulo apresenta uma análise sobre quem são os jovens das três escolas pesquisadas com foco: a) características sociodemográficas: idade, identidade de gênero, cor, orientação sexual, estado civil, filhos e moradia; b) tempo livre e lazer; c) participação e posição política. No segundo bloco, são apresentados os jovens que participaram das ocupações na “Escola do Centro” enfocando os mesmos aspectos. O capítulo tem por objetivo conhecer quem são os jovens que participaram da pesquisa e as diferenças e similitudes entre os jovens que responderam aos questionários e os que ocuparam a Escola do Centro. Para construir o capítulo, foram utilizadas duas fontes: os questionários respondidos pelos estudantes das três escolas estudadas e as entrevistas realizadas com um grupo de jovens que ocuparam a “Escola do Centro”.

3.1 OS JOVENS DAS TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS PESQUISADAS

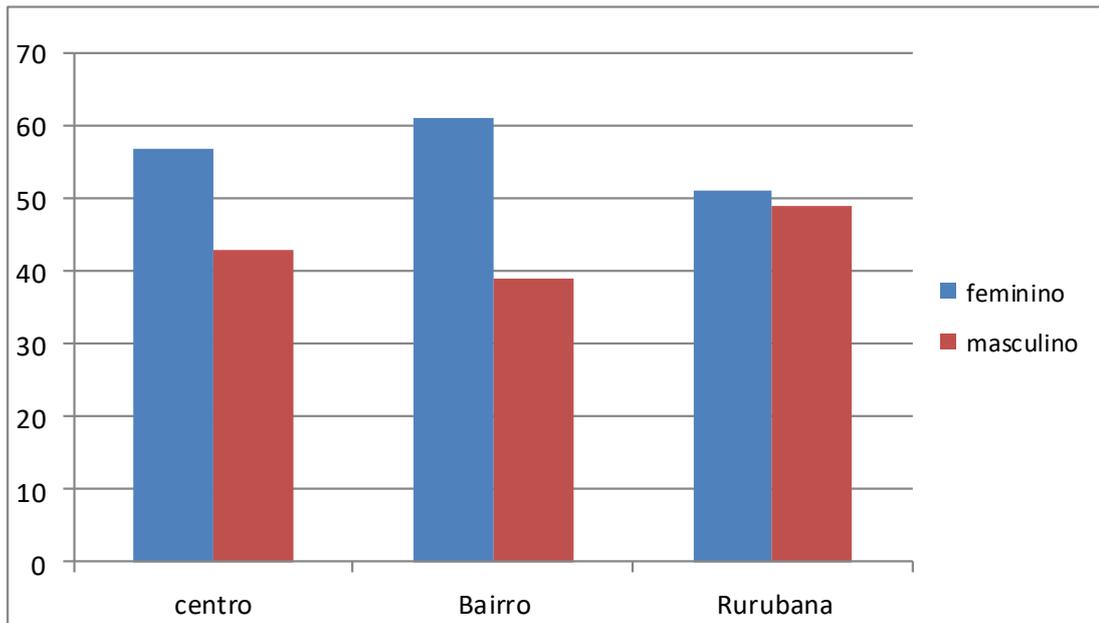
3.1.1 Características Sociais

A maioria dos jovens estudantes das três escolas ocupadas em Irati, que responderam ao questionário de nossa pesquisa, tinha entre 17 e 18 anos. Por isso, pela proximidade de idade entre eles, não sentimos necessidade de separá-los por grupos etários para contagem e tabulação dos dados. A idade dos jovens que responderam ao questionário acena para trajetórias atravessadas por alguma experiência de reprovação, mas não de abandono da escola, tendo em vista que a idade regular para conclusão do Ensino Médio nos documentos oficiais é 17 anos. Porém, quando observamos para os dados do município de Irati no censo do IBGE (BRASIL, 2010), há indicadores de que 79,7% dos jovens 15 a 17 anos frequentavam a escola e somente 54,8% estavam matriculados no Ensino Médio. Isso nos informa que, na medida em que o jovem consegue permanecer no sistema educacional, a compreensão de suas experiências e das desigualdades que as atravessam parecem demandar análises cada vez mais delicadas das trajetórias de vida (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

Dos 347 jovens estudantes que responderam ao questionário, 153 (44,1%) identificaram-se como pertencentes ao sexo masculino e 194 (55,9%) ao sexo feminino. Considerando que o questionário foi aplicado em todas as turmas finais do Ensino Médio das três escolas e que todos os estudantes presentes responderam ao instrumento, observamos um

número maior de jovens do sexo feminino concluindo o Ensino Médio, movimento que acompanha a evolução da escolarização média das mulheres no Brasil, que, no geral, têm superado a dos homens – no município investigado, o dado do Censo Escolar entre 2007 e 2014 também mostra que a participação de matrículas de mulheres é superior, seja no Ensino Profissional ou no Ensino Médio, embora esse distanciamento venha caindo na última década.

Gráfico 5 - Sexo dos estudantes respondentes do questionário, por escola



Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Na amostra investigada, na variável “cor”, a maioria (80%) dos jovens se autodeclarou como “cor branca”. Analisamos esse dado separando as respostas por escolas, para percebermos se haveria mudança na configuração de cor/raça. Houve uma diferença na cor parda para os jovens da escola do Bairro, ou seja, 6% dos meninos se autodeclaram como sendo de cor parda enquanto 22% das meninas; e observamos também uma diferença de em torno de 10% na cor branca para os jovens da Escola Rurubana. Quanto à cor, vimos no capítulo anterior que, de modo geral, a maioria da população (80%) é branca e 18% negra. Segue esse percentual, ou próximo disso, quando olhamos separadamente para as faixas etárias ou para o grupo de jovens que residem na cidade. Já na zona rural o percentual da população que se declara branca é maior, acompanhando o contexto mais amplo da cidade de Irati.

Tabela 24 - Autodeclaração da cor dos estudantes respondentes do questionário

	Amarela		Branca		Indígena		Parda		Preta		Prefiro n/i	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Escola Centro	1%	2%	71%	72%	0%	0%	25%	17%	1%	5%	2%	4%
Escola Rurbana	0%	0%	88%	86%	0%	0%	7%	7%	3%	3%	3%	3%
Escola Bairro	0%	0%	74%	88%	0%	0%	22%	6%	4%	6%	0%	0%

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Todos os jovens pesquisados residem em casas térreas⁵⁸, e a maioria mora na cidade. Se deslocamos os dados da escola Rurbana, que tem uma formação bastante heterogênea e o bairro conjuga modos de vida rural e urbano, percebemos que 50% dos jovens se identificam como moradores do campo e 50% moradores da cidade. Já a formação dos alunos das outras duas escolas é 93% da cidade e 7% do campo.

Pelo menos 66% dos jovens das duas escolas – centro e bairro – moram com os pais, e 20% somente com a mãe. Na escola Rurbana, 80% moram com os pais, 8% com as mães⁵⁹. De modo comum, há entre as escolas uma pequena porcentagem de jovens que não moram com nenhum dos pais: 5% dos jovens moram com avós, 3% com o pai, 2% com outros parentes e 4% com companheiros (as). A última situação não foi encontrada na escola Rurbana. Essa posição coloca a maioria dos jovens do Ensino Médio como filhos ou membros em suas famílias e indica o papel desempenhado pelas redes de parentesco nas estratégias familiares para cuidar de seus membros (SPOSITO et al., 2018, p. 7).

A partir dos dados dos arranjos familiares em que há filhos no Censo Demográfico (BRASIL, 2010), observa-se que 26,8% das famílias são compostas por mulheres e seus filhos, 3,6% dos homens com seus filhos e 69,6% do casal com filhos. Esse resultado é próximo ao resultado da nossa pesquisa, tanto pelo levantamento do questionário, quanto pelo relato das entrevistas, em que, embora percebamos mudanças na composição das famílias aliadas a vários fatores, há também a manutenção de uma divisão desigual no cuidado dos filhos que ainda responsabiliza e naturaliza as mulheres (mães e avós) pelo cuidado destes. É comum as crianças ficarem com algum familiar que tenha disponibilidade de cuidá-las, porém essa tarefa geralmente recai sobre outra mulher, a irmã mais velha ou a avó –materna ou paterna, que

⁵⁸ É uma característica da cidade que a maioria das moradias são casas térreas, os poucos prédios são no centro da cidade ou nos bairros mais nobres.

⁵⁹ A diferença entre a escola Rurbana pode ser em função das taxas de fecundidade historicamente mais elevadas no campo e, também, devido aos valores culturais mais tradicionais.

acabam ficando responsáveis pelo cuidado dos netos durante o período em que as mães estão no trabalho ou mesmo em situações de abandono do pai ou da mãe. Essa situação aparece relatada pelos jovens quando falam da sua rotina, pois as atividades domésticas ou o cuidado dos irmãos aparecem sempre caracterizados como ajuda para a mãe ou à avó. Em nenhum relato, há menção ao cuidado dos irmãos ou a atividade doméstica como forma de ajuda ao pai.

Destaca-se que as famílias dos estudantes ainda são numerosas, variando de três a cinco pessoas, sendo que a média nacional é 2,9, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015.

Tabela 25 - Composição familiar

Número de Pessoas	Escola Centro	Escola Bairro	Escola Rurbana	IRATI
Duas	8%	7%	4%	31%
Três	31%	32%	20%	34%
Quatro	37%	34%	51%	24%
Cinco	21%	23%	21%	8%
Mais que cinco	3%	4%	4%	3%

Fonte: Questionário.

Elaboração: a autora.

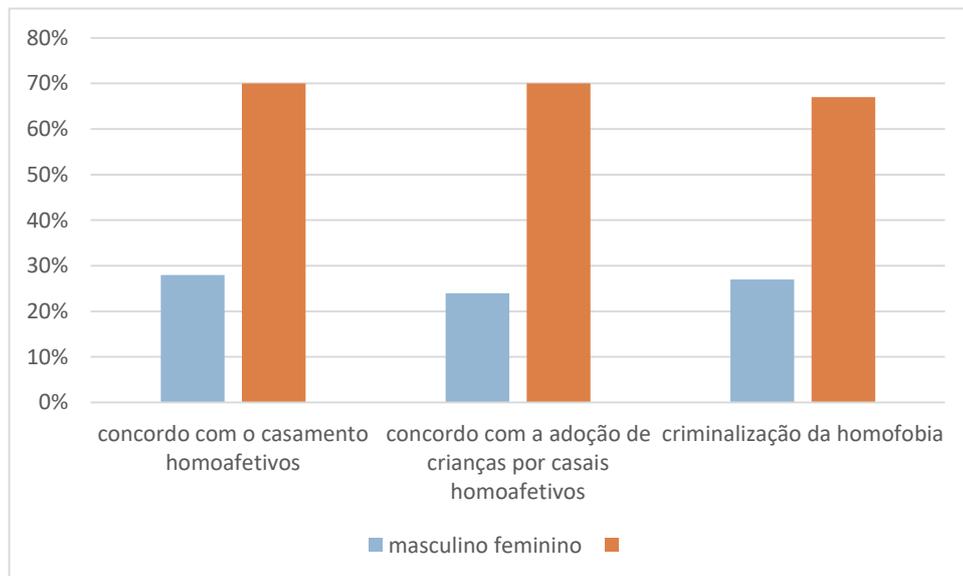
Quanto à questão sobre a orientação sexual, o enunciado solicitava para responderem, caso “se sentissem à vontade”, e trazia a opção: “heterossexual”, “homossexual”, “bissexual” e a opção “outra”, com um campo para anotação. Na Escola do Centro e na Escola do Bairro, em quase todas as turmas, principalmente os meninos, manifestaram dúvida ao responderem essa questão, pois pareciam desconhecer ou ter suspeita quanto ao significado do termo “heterossexual”. Também nos deparamos com uma fala de um dos alunos da Escola de Centro após a explicação do que significava tal termo: “Claro, professora, que sou essa opção A). Eu só não sabia o que significava. Eu namoro a (...)”, também foram feitas algumas “brincadeiras” preconceituosas, ainda que de forma sutil, no momento que respondiam ao questionário. Além disso, em dois questionários da escola do bairro, encontramos na resposta a opção “outra” juntamente com a anotação: “macho”.

Esse dado parece acenar que o termo “heterossexual” só circula ou só tem sentido quando em oposição a homossexual. No senso comum, entretanto, homossexual é nomeado por meio de outros termos e, quanto à heterossexualidade, por ser a norma, não precisa ser dita, de modo que causa estranhamento aos estudantes marcarem essa opção; afinal, quem está dentro da norma não precisa (quase) nunca caracterizar sua orientação sexual.

Nas estudantes mulheres não percebemos uma verbalização preconceituosa quanto à orientação sexual, como nos estudantes homens. Apenas uma estudante demonstrou preocupação com a repressão da família, pois, após ter marcado a opção “bissexual”, chamou-me para perto de si e perguntou: “Você tem certeza que minha mãe não vai saber da resposta?”. Nesse sentido, ainda que muitos jovens não tenham demonstrado preconceito, ficou evidente que, ao se posicionarem com relação à orientação sexual, há um apelo mais forte dos meninos em afirmar a orientação heteronormativa e também machista.

A resposta está, provavelmente, condizente ao resultado de outras questões do questionário que perguntava se eles concordavam: “com o casamento civil de casais homoafetivos”, “com a adoção de crianças por casais homoafetivos” e “com a criminalização da homofobia”, pois foram encontradas diferenças significativas em relação ao gênero, indicando uma tendência dos homens, mesmo na juventude, serem mais conservadores com relação a temas que envolvem a sexualidade humana.

Gráfico 6 - Posicionamento dos jovens com relação à homofobia e às relações homoafetivas



Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

No Brasil, vivenciamos atualmente um contexto social e cultural de debate – e de grandes embates – em torno de questões que envolvem as chamadas “liberdades”. Houve nas últimas décadas avanços tanto no plano jurídico quanto no plano propriamente social, do que poderíamos aqui chamar de afirmação dos valores democráticos como regedores dos modos de ser – comportamentos/conduitas – dos indivíduos.

Foi no contexto democrático, onde todos são sujeitos livres para disporem de si como bem lhes aprouver, é que se iniciou um debate para pôr em discussão algumas questões sociais que até então apareciam como sendo dadas pela natureza, por serem bastante arraigadas nos costumes e percebidas por muitos como de natureza divina.

É assim que a forma da família nuclear⁶⁰, bem como dos modos de ser de cada indivíduo em particular, como sua sexualidade e questões congêneres, como aborto, por exemplo (e outros temas, como a igualdade étnica, de acessibilidade etc.), começaram a ser seriamente postos em questionamento, exigindo-se que tais temas passassem à pauta tanto das instituições oficiais quanto da vida social. No plano da sexualidade, segundo essa perspectiva, cada um tem seu modo de ser determinado pela natureza: quem nasce com órgãos masculinos necessariamente deverá ter um modo de ser (comportamento/conduita/modo de ser expressar) social adequado à forma de ser do homem, ou seja, uma conduta pautada pelos ditames da forma masculina de ser. Quem nasce com órgãos sexuais femininos deverá ter um comportamento social adequado às formas femininas de ser. Não há, nessa forma de compreender a estrutura da família e do indivíduo, espaço para mudanças tanto na forma da família quanto no comportamento e sexualidade dos indivíduos: tanto a família quanto a sexualidade de cada um é identificada e justificada com a lei natural e, em sentido religioso – cristão, também com a vontade divina. E, se no plano social (real) as mudanças não são possíveis, pois seguem o curso “natural” das coisas, também no plano jurídico não são aceitas. Assim é que os setores mais conservadores não aceitam que leis e políticas sejam propostas objetivando mudanças, garantido direito a outras formas de sexualidade.

Por outro lado, setores que se afinam mais com um discurso liberal ou progressista dos comportamentos e formas de organização familiares defendem que a família nuclear não mais tem sentido de ser nos tempos de democracia liberal e legalista como única forma de família, pois há outras formas de orientação sexual e de formação das famílias. Esses grupos defendem que o indivíduo é consciente de si, de sua liberdade e de seus direitos. Desse modo, por mais que alguém tenha nascido com órgãos masculinos (e vice-versa), mas se compreende, identifica-se com outro gênero, então essa pessoa tem o direito de viver essa identidade, devendo ser socialmente respeitada em sua orientação, pois a decisão de assumir uma forma de

⁶⁰ A forma da família nuclear, por exemplo, defendida por setores mais ligados a costumes tidos como defensores de valores conservadores, onde família entendia-se (entende-se) como sendo aquele núcleo social formado pelo homem (o pai), a mulher (esposa/mãe), e os filhos (tutelados), sendo que o pai é também o provedor econômico familiar e autoridade máxima.

ser individual que entre em choque com o (pre)conceito social conservador não pode ser socialmente reprimida.

Por isso, a noção de “conservador” está no sentido de não aceitar essas mudanças, de ser limitador e impeditivo que o indivíduo possa viver plenamente sua orientação sexual e suas escolhas, por exemplo, que casais homoafetivos que queiram formar família possam livremente formá-las, que a prevalência do binarismo homem-mulher não exclua outras formas de sexualidade. É nesse sentido que utilizamos as expressões “conservador” e, por outro lado, as expressões “progressista” ao longo da pesquisa: o objetivo é indicar setores sociais que defendem determinados modos de compreender de uma forma de estrutura familiar e comportamento social dos indivíduos que conflitam com o grupo opositor.

Por exemplo, em 2004, o governo federal instituiu uma política pública nas escolas que objetivava combater o preconceito sexual contra os indivíduos com uma orientação de gênero que não correspondia àquela a qual estavam biologicamente ligados. Surgiu assim o “Programa Brasil Sem Homofobia” voltado para alunos da educação básica. Era um programa de educação sexual, que procurava ensinar noções básicas referente à sexualidade e o respeito à diversidade de opiniões e comportamentos relativos a gênero. Foi criado um material específico para divulgação e ensino dessa temática, o qual foi nomeado de “Kit Escola Sem Homofobia”. O programa tinha por finalidade, sobretudo, desconstruir conceitos equivocados e preconceituosos a respeito de identidade de gênero e orientação sexual no âmbito escolar. Grupos conservadores, porém, manifestaram-se de forma veemente contra o programa, afirmando que este teria o objetivo de estimular a criança a orientar-se para uma perspectiva homossexual e herotizadora da infância. O material utilizado na campanha foi pejorativamente denominado “kit gay”, como sendo o instrumento de ensino de tais orientações voltadas supostamente à homossexualização das crianças e adolescentes.

Embora o material não tenha sido aprovado para uso nas escolas, mesmo assim ganhou popularidade quando as referidas acusações foram utilizadas como material de campanha política, especialmente, pelo então Deputado Federal Jair Bolsonaro que encampou para si o combate a essa política pública, impulsionando sua campanha à Presidência da República, em 2018.⁶¹

Outro fato importante acontecido no final de 2018 (mas já com o Presidente Jair Bolsonaro eleito) e que se relaciona ao mesmo tema da questão da homossexualidade e

⁶¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-insiste-em-fakenews-sobre-kit-gay/>
Acesso em: 27 ago. 2019.

preconceito homoafetivos, foi a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, em uma de suas questões, tratava da palavra “Pajubá”, que faz parte do socioleto das comunidades LGBTs, compreensível somente para eles e geralmente utilizada para comunicarem-se entre si quando junto de pessoas que poderiam reprimi-los ou demonstrar preconceito sobre seus comportamentos. Em resposta a isso, os grupos conservadores acusaram o Ministério da Educação de incentivo às práticas homoafetivas dos indivíduos voltados para a defesa da liberação sexual e das novas formas de conceptualização familiar.

Ainda que os dados do questionário não tenham sido coletados no momento da campanha eleitoral, mas alguns meses antes, esse índice conservador aparecia já de forma marcante na sociedade brasileira, indicando a força de projetos conservadores antagônicos no processo de desenvolvimento psíquico da juventude, projetos esses voltados ao incentivo de comportamentos regidos pela heteronormatividade jurídico-cultural tradicional.

O resultado ainda revela que 2/3 dos estudantes se consideram heterossexuais. A bissexualidade está mais presente entre as jovens estudantes das áreas urbanas, seja no bairro periférico seja no centro da cidade. Estes dados sinalizam a produção de uma oposição entre “feminino” e “masculino” bastante marcante, pois a bissexualidade é quase inexistente na identificação dos jovens do sexo masculino do grupo pesquisado e, contrariamente, ganha visibilidade no grupo das jovens.

Tabela 26 - Orientação Sexual

	Heterossexual		Homossexual		Bissexual		Outra		Não Resp	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Escola Centro	79%	92%	2%	3%	16%	1%	2%	2%	1%	2%
Escola Rurbana	88%	79%	0%	7%	8%	0%	0%	0%	4%	14%
Escola Bairro	74%	98%	4%	0%	22%	0%	0%	1%*	0%	1%

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

3.1.2 Tempo livre e lazer

No que diz respeito à caracterização do tempo livre dos jovens estudantes, nossa intenção foi levantar algumas características do tempo que não é ocupado pela escola, pelo trabalho ou por obrigações familiares. Entendendo que a ocupação do tempo livre e atividades

de lazer depende do capital cultural, das oportunidades que a cidade oferece, das condições econômicas e sociais e das marcações de sexo e gênero.

Para discutir tempo livre e lazer, enquanto conceitos sociológicos, buscamos a contribuição de Elias e Dunning (1992) que reconhecem cinco elementos da existência de um tempo livre, tempo liberto das ocupações do trabalho: a atividade familiar, o descanso, a necessidade biológica, a sociabilidade e a atividade recreativa, que são as atividades de tempo livre que apresentam características de lazer. Para os autores, as atividades de lazer têm como função a oposição às rotinas da vida social, já que a excitação agradável vai depender do interesse individual baseado nas experiências e motivações próprias de quem pratica a atividade. Nesse caso, nem todas as atividades de tempo livre são necessariamente de lazer.

Tabela 27 - Atividade de tempo livre

	Escola Centro/F	Escola Centro/M	Escola Bairro/F	Escola Bairro/M	Escola Rurbana/F	Escola Rurbana/M
navego na internet	74	73	61	73	73	65
utilizo as redes sociais	77	63	77	73	69	55
assisto séries	68	49	55	52	39	31
assisto tv	48	37	66	57	60	31
Leio	41	19	25	11	21	24
jogo videogame	8	53	15	35	13	44
pratico esportes	27	50	14	70	17	58
pratico dança	11	5	14	0	8	6
Namoro	43	31	51	17	34	20
participo grupos religiosos	19	9	37	23	21	10
saio com a família	75	43	74	35	52	41
saio com amigos	71	31	55	47	65	70
vou ao cinema	26	30	25	17	4	24
vou à praça	35	40	33	38	17	24
vou a bares e lanchonetes	35	27	33	10	20	17
vou à praça de alimentação	37	24	33	17	30	24
vou a baladas ou festas	46	13	37	10	17	34
não faço nada	12	8	3	11	17	6
Outros	2	5	3	5	0	17

Fonte: Questionário
Elaboração: a autora

“Navegar na internet e usar as redes sociais” são as atividades mais realizadas para ambos os sexos e pelos jovens das três escolas, com uma diferença quando se trata dos jovens do sexo masculino, da escola Rurbana que, em geral, revelam menos frequência nessas

atividades. Uma hipótese é que o sinal da internet e o acesso gratuito na região da Escola Rurbana sejam precarizados e, talvez, por isso essa diferença.

Também, há uma ligeira diferença entre a opção “navego na internet” e “utilizo as redes sociais”. Embora seja bem expressivo o acesso à internet e às redes sociais pelos jovens, aparecem os limites no acesso, seja por razões econômicas e/ou culturais, o acesso não é universal. Tendo em vista que, de modo geral, a internet é paga e tem um custo alto para as classes populares, a inclusão digital encontra-se também relacionada com a capacidade dos sujeitos de adquirir o aparelho e as redes de sinais, já que quase não há redes públicas, talvez uma das únicas, para muitos deles, seja a da escola. Por isso, cogitamos que a ligeira diferença entre a opção “navego na internet” e “utilizo as redes sociais” pode ser em parte por escolha própria desses jovens, mas em parte também porque conseguem navegar na internet somente no laboratório de informática da escola. Mas, em geral, o acesso às redes sociais nos computadores das instituições públicas é bloqueado.

“Assistir tv” é uma atividade ainda bastante presente da vida dos jovens, tanto que fica entre as três atividades mais citadas. Mas os dados das entrevistas indicam que a tv aberta vem disputando espaço com os seriados. Para assistir “séries”, é necessário, em geral, o acesso de serviços de *plataformas streaming*, como a Netflix ou Redes Sociais Digitais, como YouTube. No entanto, para tal, há um custo relacionado ao acesso que pode explicar a diferença entre os jovens do bairro popular e os jovens do centro. Também, é possível pontuar uma diferença de gênero, já que os jovens assistem menos séries que as jovens. Talvez essa diferença seja compensada no *videogame*.

Em decorrência do crescimento da indústria tecnológica, há uma valorização da vida virtual nos jogos pelos jovens que, na perspectiva do processo civilizador de Elias e Dunning (1992), corresponde à passagem da esfera da ação concreta para uma esfera de ação mimética, de representação. A excitação vivida pelos jovens através dos jogos virtuais pode ser o elemento que a torna uma das principais atividades citadas pelos meninos, pois possibilita emoções diferentes daquelas vividas cotidianamente. Como explicam Elias e Dunning (1992, p. 183), as atividades de ação mimética “despertam emoções de um tipo específico que estão intimamente relacionadas de uma forma específica, diferente, com aquelas que as pessoas experimentam no decurso da sua vida ordinária de não lazer”.

As jovens leem mais do que os jovens, mas na escola Rurbana nem tanto. As jovens que mais leem são as da Escola do Centro, e os jovens que menos leem são os da Escola do Bairro. A partir da origem social dos jovens, podemos afirmar que o capital cultural dos pais é

uma variável determinante para o acesso ou estímulo à atividade de leitura. Evidente que pode haver outras relações, como a experiência escolar, o capital social, os espaços que circulam, a proximidade aos equipamentos de leitura, como livrarias, sebos e bibliotecas, que podem ter produzido o gosto ou desejo dos jovens para dedicar parte do seu tempo livre à leitura.

Chama atenção o fato de ser na Escola do Bairro onde há maior referência da prática da dança pelas estudantes e nenhuma referência pelos jovens do sexo masculino. Apenas na Escola Rurbana não houve diferença expressiva entre os sexos, embora tenha sido citada – por um pequeno número de jovens – a dança gaúcha⁶², uma dança tradicionalista composta de um homem e uma mulher heterossexuais, em que os passos e as vestimentas expressam marcações importantes de gênero. Evidencia-se, assim, que no grupo pesquisado somente as danças tradicionalistas não colocam à prova a masculinidade dos jovens⁶³.

Os homens são os peões e realizam movimentos fortes e vigorosos e as mulheres são as prendas que, por sua vez, realizam movimentos mais suaves e delicados, de acordo com os papéis sociais por eles ocupados. Além disto, algumas danças são executadas apenas por peões o que parece refletir diretamente nas relações de gênero que se estabelecem neste universo, bem como nos significados instituídos e instituintes que emergem da temática abordada (BIANCALANA⁶⁴, 2014, p. 29-30).

De modo geral, os homens praticam mais esporte que as mulheres. A partir do resultado da diferença nas práticas de esporte e dança, é possível perceber que para os estudantes a dança ainda é significada como prática corporal eminentemente feminina e o esporte como prática corporal masculina. Nesse caso, recorremos a Butler (2003), entendendo que o gênero começa a ser regulado desde que se anuncia que um bebê é menino ou menina e que esse determina uma cadeia de atos de linguagem e cria-se um discurso coercitivo em relação ao gênero, de acordo com as normas sociais e culturais.

Nos chamou a atenção também o reduzido número de jovens que frequentam o cinema, pois, no momento da pesquisa, este estava em evidência na cidade, havendo uma sala de exibição com preços de ingressos relativamente populares. Apesar de o cinema ter sido

⁶² No Plano diretor do município há referência ao espaço público dedicado a eventos conhecido como Centro de Tradições Willy Laars, voltado à realização de rodeios e competições afins. O espaço foi criado em função do crescimento do movimento tradicionalista gaúcho em Irati e abriga o Rodeio de Irati, o maior rodeio crioulo do Estado. Também, o Centro de Tradições Gaúchas Esteio da Esperança, fundado em 2001, e o Centro de Tradições Gaúchas XV de Julho, fundado em 1998, sendo ambos voltados à dança, declamação e demais manifestações do folclore gaúcho. Na cidade há frequentes bailes gaúchos, como as tradicionais domingueiras, e também curso de dança gaúche na danceteria Park Dance, que é uma das duas danceterias da cidade.

⁶³ Além da cultura da dança gaúcha, também é conhecido o Centro de Tradições Polonesas Três de Maio e o Grupo Folclórico Ucraniano Ivan Kupalo, composto por crianças, jovens e adultos.

⁶⁴ Danças Tradicionalistas Riograndenses, Gênero e Memória. Disponível em :

https://www.researchgate.net/publication/317268812_Dancas_Tradicionalistas_Riograndenses_Genero_e_Memoria Acesso em: 25 jan. 2019.

levado para Irati em 1829, ele teve suas atividades encerradas em 1984. Nesse ínterim, houve períodos mais ou menos longos em que o cinema permanecia aberto e outros em que permanecia com as atividades paralisadas. No período mais recente, em agosto de 2017, ele foi reaberto por uma empresa privada, contendo programação diária com filmes comuns dos cinemas comerciais, o que parecia indicar que os jovens estariam frequentando mais o cinema, tendo em vista os poucos equipamentos culturais e de lazer que a cidade oferece. Contudo, levando em conta o capital cultural dos jovens, e o *habitus de classe*⁶⁵, nos termos de Bourdieu, é possível perceber que o cinema é um produto de consumo restrito e não acessível ou de gosto e prática dos jovens das classes populares.

Sair com os amigos é uma atividade comum entre as jovens. Reunir-se nas praças e parques⁶⁶, assim como ir para bares e lanchonetes, praça de alimentação, baladas e festas. De modo geral, parece que as meninas saem mais e namoram mais que os meninos. Esse dado poderia indicar que está se construindo uma maior mobilidade feminina pela cidade. Contudo, quando olhamos no conjunto dos outros dados, percebemos que os meninos têm mais mobilidade para circular na cidade. É preciso observar, ainda, que o item “vou a festas e baladas e cinema” é menos citado pelas jovens da Escola Rurbana, seja por aspectos da formação cultural das famílias ou pela grande distância entre o bairro e o centro, onde estão localizados esses tipos de estabelecimentos de lazer.

A pesquisa também revelou que muitos jovens saem com suas famílias. Mas se percebe uma diferença entre os sexos, indicando ser uma atividade mais comum para as mulheres. Esse resultado também diz algo sobre a característica da cidade, colonizada por imigrantes eslavos que conservam atividades fechadas junto às suas famílias, como os almoços de domingo na casa de parentes, mas também pode ser que esteja apontando para uma diferença de movimento dos jovens na cidade, na qual os homens possuem maior mobilidade para praticar atividades extrafamiliares.

Os dados do questionário revelam que a participação em grupos religiosos ocorre mais na Escola do Bairro, e o percentual de participação das meninas é o dobro que dos meninos, isso em ambas as escolas.

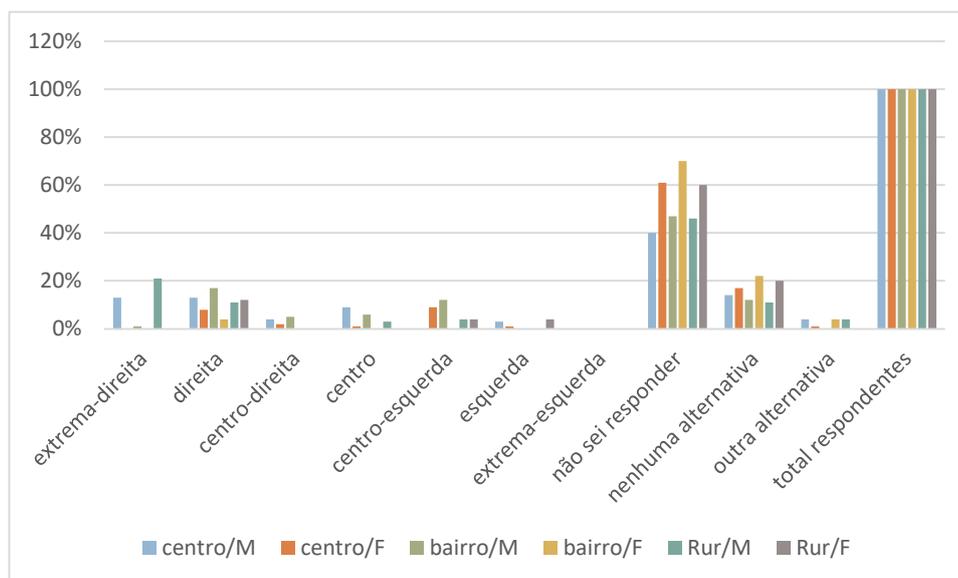
⁶⁵ O *habitus* se constitui em um conjunto de práticas e gostos adquiridos ao longo do tempo pelo indivíduo. Estes conhecimentos são herdados do meio social ao qual cada indivíduo pertence. Para Bourdieu (1979), o princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, ao *habitus de classe*, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe.

⁶⁶ No capítulo 1, apresentamos os parques e praças da cidade.

3.1.3 Participação e posição política

Durante a aplicação do questionário, percebemos a dificuldade dos estudantes em responder sobre sua forma de compreender a política e de como ele próprio se percebe enquanto sujeito político. Nas respostas, pareceu-nos evidente a pouca compreensão que têm em relação às classificações correntes de ideologização política. Termos como “esquerda”, “direita”, “de centro” – os quais geralmente caracterizam, ainda que nem sempre rigorosamente conceituados, os adeptos de partidos ou agremiações políticas que defendem políticas públicas e modos de comportamento social, econômico, cultural, religioso, etc. mais “conservadores” ou mais “progressistas” – não parecem compreensíveis para a maioria dos entrevistados. Pode-se afirmar isso em relação à atitude mostrada nos dados tabulados, de modo que um número bastante expressivo deles – 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino – marcaram a opção “não sei responder” quando perguntados sobre seu posicionamento político. Além disso, na opção “outra alternativa”, indicada pelos jovens do sexo masculino, houve algumas menções ao então pré-candidato à Presidência da República, nas eleições de 2018, pelo Partido Social Liberal (PSL), Jair Bolsonaro.

A alta porcentagem dos jovens que não souberam se posicionar politicamente mostra uma diferença considerável quando comparada com o resultado da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, cujos dados sobre esse tema são analisados por Silger (2008, p. 34), em que o percentual de jovens que se dizem não saber qual sua orientação política era de apenas 22%. De todo modo, poderíamos prospectar várias possibilidades de explicação para essa diferença entre os dados nacionais e a pesquisa por nós realizada, mas não poderíamos chegar a nenhum resultado conclusivo, pois não temos as explicações dos próprios jovens sobre seu não engajamento em uma ou outra ideologia política.

Gráfico 7 - Posicionamento político dos jovens

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Os dados sobre preferência partidária ou filiação em partido político indicam que a política formal parece uma via de pouca esperança para os jovens das três escolas, pois nenhum deles indicou filiação em partido político e, dos 347 respondentes, 322 não têm preferência partidária; apenas 25 marcaram alguma preferência, conforme mostra o quadro a seguir.

Pensamos que essa negação da política formal possa dever-se, em parte, a uma cultura que somente recentemente (há aproximadamente três décadas) restabeleceu sua forma democrática de Estado, com uma Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, as práticas políticas são recentes e de pouco acesso. Por outro lado, os partidos políticos também podem não estar criando espaço para as juventudes, por isso essa negação ou a negação é uma descrença dos jovens nos partidos e seus tradicionais representantes.

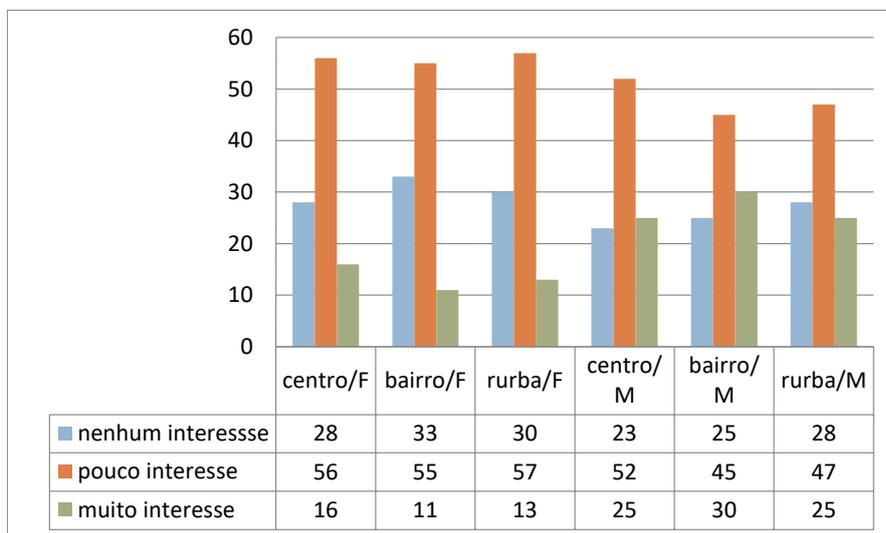
Tabela 28 - Preferência partidária

Não tenho preferência partidária	322
PMDB	2
PSOL	1
PT	13
PSL	5
PSDB	4

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Também perguntamos sobre o interesse por política e, no geral, os jovens revelaram pouco interesse. Tal diferença não aparece entre as escolas, mas entre o sexo masculino e feminino.

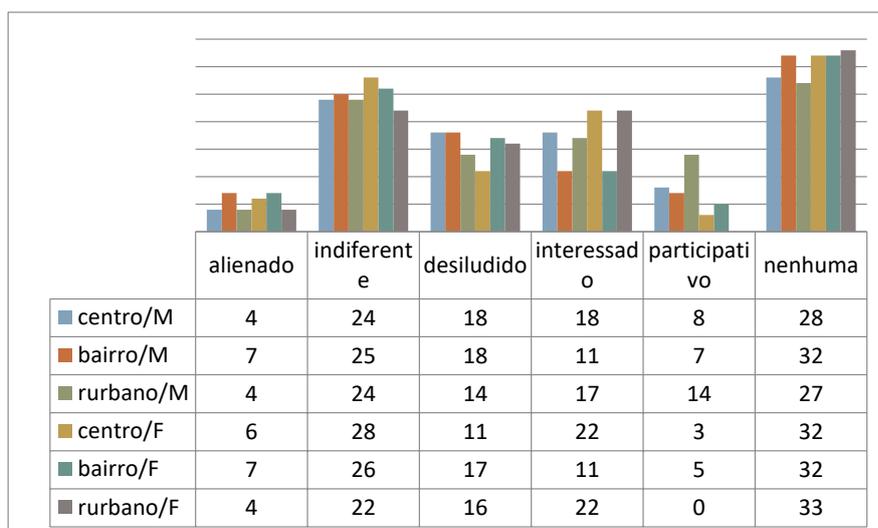
Gráfico 8 - Sobre o interesse dos jovens por política



Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Sobre como cada um se sente com relação à política, destaca-se que as opções mais escolhidas foram “indiferente” e “nenhuma alternativa”, o que parece corresponder a negação da participação política pela maioria.

Gráfico 9 - Como os jovens se sentem com relação à política

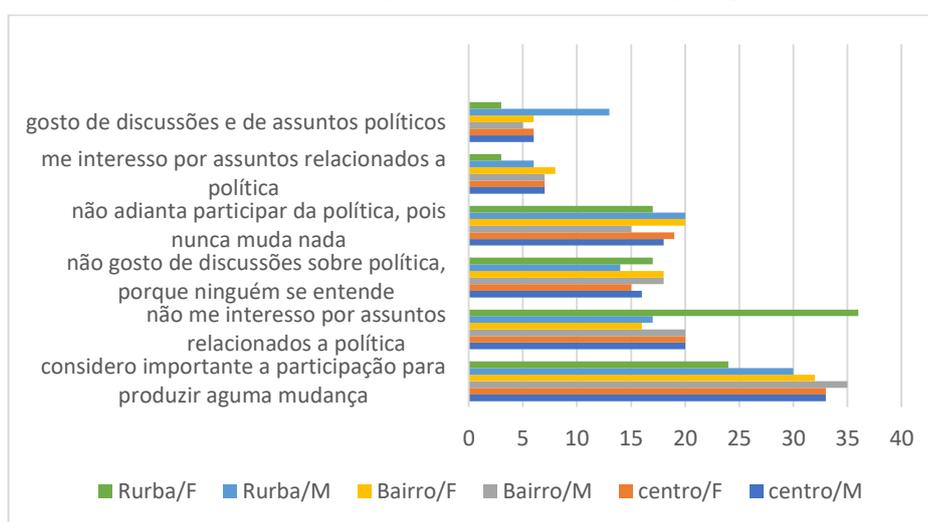


Fonte: Questionário. Elaboração: a autora.

Se as respostas dos jovens apontam, por um lado, pouca participação e interesse pela política ou até mesmo uma negação ou incredulidade, por outro, um número significativo considera importante a participação das pessoas na política para produzir algumas mudanças. O percentual foi semelhante para ambos os sexos e escolas em quase todas as respostas, diferenciando as respostas das meninas da escola Rurbana que, de modo geral, parecem indicar menos interesse pelos assuntos relacionados à política. A negação, desinteresse ou apatia dos jovens pela política parece indicar apenas uma descrença nos partidos e seus tradicionais representantes ou, como afirmou Corrochano, Dowbor e Jardim (2018, p. 57), “as formas institucionalizadas de acesso ao estado e “o sistema eleitoral-partidário e as instituições participativas são ainda pouco permeáveis aos jovens”.

Para Carrano (2012), a rejeição ou a baixa confiabilidade que os jovens dão à política é preocupante, pois fragiliza a institucionalidade democrática que se organiza na base da representação partidária. Contudo, não cabe uma culpabilização ou o julgamento de que eles são apáticos, ou que não são participativos, é preciso olhar para as condições das juventudes e para os espaços de participação política que criam dificuldades objetivas para o exercício da participação e a confiabilidade na política. Pois, contrariamente, o movimento de ocupação das escolas secundaristas revelou uma grande capacidade de organização política da juventude.

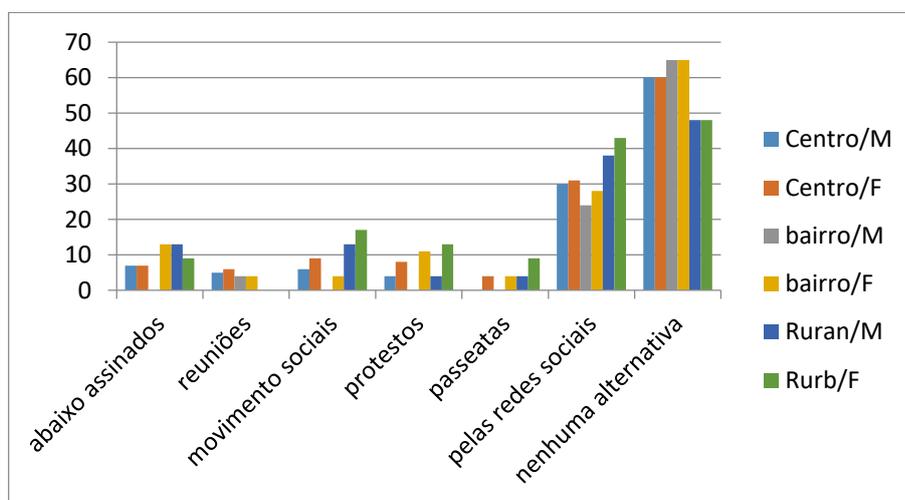
Gráfico 10 - Como os jovens se sentem com relação à política



Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Sobre como eles participam da política, uma média de 60% marcaram nenhuma alternativa.⁶⁷ Das formas de participação, aparece de forma expressiva a participação política via redes sociais. Desse modo, há que se destacar a internet como a principal forma de participação política entre os jovens estudantes do Ensino Médio de Irati. Embora as jovens tenham demonstrado menos interesse por assuntos relacionados a política, contrariamente elas indicam maior participação na política que a participação masculina.

Gráfico 11 - Como os jovens participam da política



Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Mais da metade de ambos os sexos consideram importante a existência do grêmio estudantil. As respostas indicam uma diferença entre o sexo feminino e masculino e de escola nessa avaliação. Os dados revelam que o Grêmio estudantil mostra mais expressividade entre as jovens da escola das áreas urbanas, centro e periferia.

⁶⁷ A pesquisa de mestrado do Guilherme A. M. Borgo (2014) faz um exaustivo levantamento e análise da caracterização das organizações de jovens de Irati, no ano de 2013. Foram identificadas 22 organizações de jovens, dessas, apenas 15 declaravam-se com caráter de participação política. A maioria das organizações tinham um número inferior a 20 pessoas e uma parte dos participantes estava vinculado a mais de uma organização. A origem dessas organizações são: escolas, universidade, ONGs, movimentos sociais, partidos políticos e instituições religiosas.

Tabela 29 - Sobre o grêmio estudantil

	centro/M	centro/F	bairro/M	bairro/F	rurbano/M	rurbano/F
Muita importância	19%	27%	24%	25%	48%	48%
Importância média	29%	40%	29%	41%	28%	23%
Subtotal	48%	67%	53%	66%	76%	71%
Pouca importância	30%	22%	29%	28%	24%	17%
Nenhuma importância	17%	11%	18%	10%	0	8%
Não deveria haver grêmio	5%	0	0	4%	0	4%
Subtotal	52%	33%	47%	42%	24%	29%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Questionário.

Elaboração: a autora.

Todavia, ao perguntar se na trajetória escolar participaram de algum movimento, na amostra geral, 75% dos jovens e 60% das jovens afirmaram não ter participado. Dos jovens que se engajaram em algum movimento da escola pode-se dizer que, ainda que apenas uma minoria tenha participado das ocupações: primeiro, as jovens parecem ter se engajado mais, apesar de na escola Rurbana os dados indicarem o contrário; segundo, o grêmio e as ocupações representaram, ainda que tenha sido para uma minoria, a única experiência de movimento estudantil até a conclusão do Ensino Médio.

Tabela 30 - Participação em algum movimento da escola

	centro/m	centro/f	bairro/m	bairro/f	rurba/m	rurba/f
Não	82%	65%	82%	52%	55%	74%
sim, movimento estudantil	6%	6%	0%	4%	14%	12%
sim, grêmio estudantil	5%	10%	6%	26%	24%	18%
sim, ocupações das escolas	7%	20%	12%	30%	24%	12%
sim, outro	0	0	0	0	0	0
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Questionário.

Elaboração: a autora.

Quando questionados se tinham participado da ocupação da sua escola, 15% dos estudantes do sexo masculino e 22% do sexo feminino responderam ter participado,. Foi possível perceber uma pequena variação por escola quanto à participação na ocupação. A variação também se faz notar por sexo. As jovens parecem ter participado mais do movimento de ocupação das escolas, apesar de na escola Rurbana, a indicação ser ao contrário.

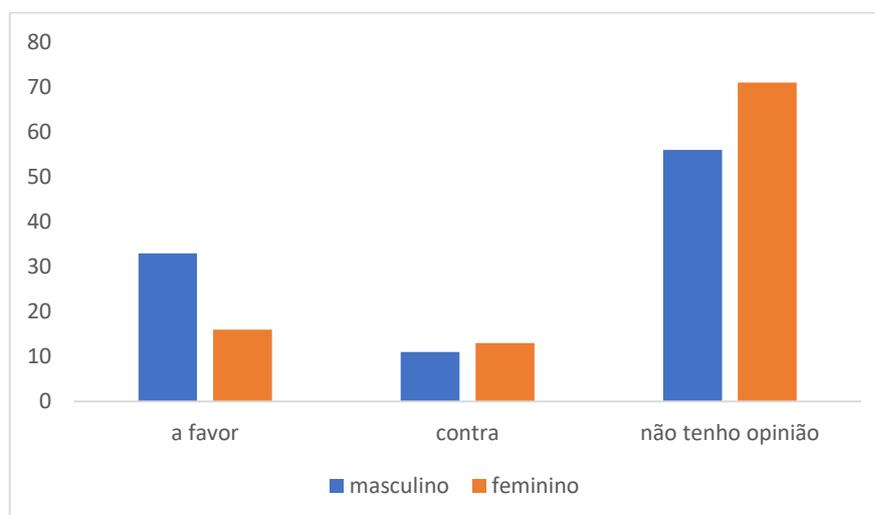
Tabela 31 - Participação no movimento de ocupação da escola

Quanto a Ocupação	Escola Centro (F)	Escola Centro (M)	Escola Bairro (F)	Escola Bairro (M)	Escola Rurbana (F)	Escola Rurbana (M)
Participei	22%	15%	27%	18%	17%	32%
Não participei	63%	68%	52%	47%	54%	57%
Não me ocupei com essa questão	15%	17%	21%	35%	29%	11%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Questionário.

Elaboração: a autora.

Tendo em vista o avanço da tramitação em vários estados da iniciativa denominada Escola sem Partido, idealizada pelo advogado paulistano Miguel Nagibas, cujo projeto pretende proibir qualquer tipo de discussão de cunho ideológico na escola, com base na justificativa de uma pretensa neutralidade do conhecimento, perguntamos para aos estudantes sobre o seu posicionamento com relação a esse assunto. Já, durante a aplicação do questionário, fomos surpreendidas em relação ao número bastante expressivo de estudantes das três escolas que manifestaram desconhecer o conteúdo do projeto. Ao tabular os dados, o resultado indica que pouco mais da metade, 56% dos jovens do sexo masculino não têm opinião ou desconhece o conteúdo do projeto, 11% coloca-se contra, 33% a favor. Quanto às jovens do sexo feminino, a maioria, 71%, não têm opinião ou desconhece o conteúdo do projeto, 13% mostra-se contra e apenas 16% coloca-se a favor.

Gráfico 12 - Posicionamento dos jovens sobre o projeto escola sem partido

Fonte: Questionário

Elaboração: a autora

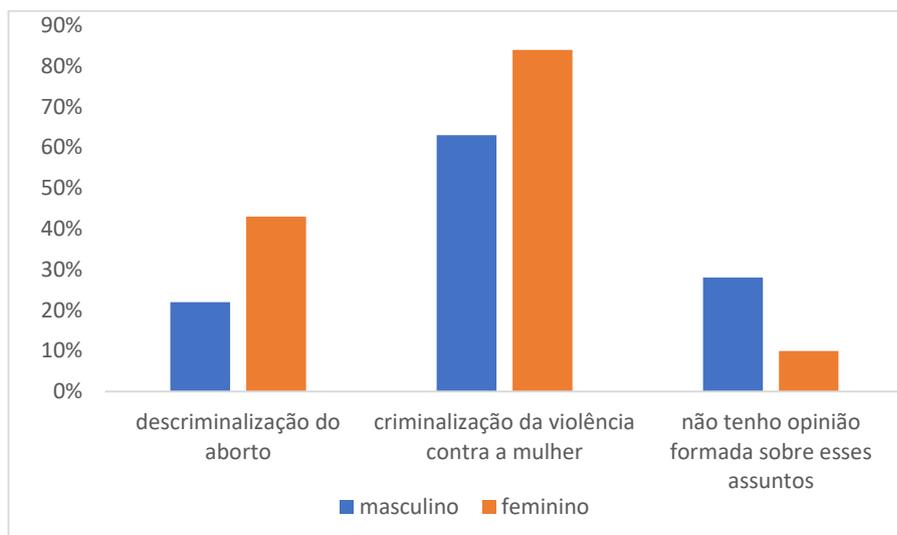
Os alunos das escolas públicas investigadas demonstram desconhecer a política de cotas, ou talvez estejam produzindo uma visão baseada na meritocracia para o acesso ao Ensino Superior, pois, ao responderem essa questão, alguns estudantes, em especial os meninos, registraram frases do tipo: *cérebro não tem cor, tem que fazer por merecer*. Nota-se que justamente a opção contra as cotas obteve um percentual maior na escola localizada no bairro mais periférico e, nesse caso, também há uma diferença de gênero bastante expressiva, 28% das mulheres e 53% dos homens são contra a política de cotas.

Tabela 32 - Sobre as cotas na universidade

Quanto às cotas	Escola C (F)	Escola C (M)	Escola B (F)	Escola B(M)	Escola R (F)	Escola R (M)	Total M	Total F
É a favor de cotas sociais	38%	26%	19%	12%	21%	21%	23%	33%
É a favor de cotas étnico-raciais	8%	11%	11%	0%	10%	7%	9%	9%
É a favor de cotas pessoas deficientes	21%	17%	14%	6%	14%	14%	16%	19%
É contra cotas	9%	16%	28%	53%	21%	24%	21%	13%
Não tenho opinião formada	24%	30%	28%	29%	34%	34%	31%	26%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Entre as várias questões levantadas pelo questionário, a criminalização ou descriminalização foram assuntos que a diferença de gênero precisa ser pontuada, pois há uma diferença bastante expressiva, nota-se que meninos são mais conservadores em torno dos assuntos que envolvem a sexualidade e os direitos humanos.

Gráfico 13 - Sobre os direitos humanos

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

Pelas características sociodemográficas dos jovens das três escolas que responderam ao questionário, evidenciam-se diferenças entre as escolas, mas também diferenças de gênero, sexo, cor de pele, local de moradia e arranjos familiares. No que tange à orientação sexual, as respostas dos meninos e meninas apontam uma diferença significativa, 20% das meninas autodeclaram-se bissexuais, enquanto que nos meninos é quase invisível.

No que se refere às atividades de tempo livre e lazer, os dados informam que as atividades mais comuns entre os jovens é navegar na internet, utilizar as redes sociais, sair com os amigos e com a família. As principais diferenças de gênero estão no uso do videogame, esporte, leitura e dança, sendo as primeiras mais citadas pelos jovens e as últimas pelas jovens.

Os dados apontam para uma negação ou incredulidade da política, a internet aparece como principal modo de participação. O grêmio e as ocupações representaram, ainda que tenha sido para uma minoria, a única experiência de participação de movimento estudantil até a conclusão do Ensino Médio. As mulheres participaram mais que os homens, apesar de na escola Rurbana, o indicativo ser ao contrário. A maioria desconhece o projeto Escola sem Partido e a política de cota. No que tange aos direitos humanos e a sexualidade há uma assimetria entre as respostas das meninas e meninos, apontando que os homens são mais conservadores com relação a esses assuntos.

3.2. OS JOVENS QUE PARTICIPARAM DAS OCUPAÇÕES

Neste tópico, pretendemos conhecer quem são os jovens que participaram da ocupação da Escola do Centro com base nas entrevistas, enfocando o modo de viver e de pensar sobre o relacionamento afetivo, a sexualidade, as atividades de tempo livre e lazer e a participação política. Para isso, foram analisados dados das duas fontes: do questionário e das entrevistas.

3.2.1 Relacionamento afetivo

Entre os jovens entrevistados parece haver uma heterogeneidade na forma como significam os relacionamentos afetivos – “namorar”, “ficar”, “pegar”, “sair”. O namoro é bastante valorizado pela maioria e parece ter uma dimensão de maior envolvimento da sexualidade, do compromisso, de compartilhar ideias, projetos e sentimentos e da responsabilidade. Já o “ficar” e o “sair” são mencionados por eles como relações menos estáveis, sem envolvimento emocional ou compromisso. Embora, o “ficar” também possa evoluir para um “namoro”.

Não é bem um namoro, porque a gente está saindo há pouco tempo.

*Então como vocês chamam essa fase?*⁶⁸

Se conhecendo, ficando [...].

Eu gosto bastante de namorar, é legal, dá para dividir as ideias. Eu sempre fui uma pessoa que precisei ter uma pessoa para confiar, sabe? (Antonio, entrevista, 13.08.18).

Na verdade a escola me trouxe uma coisa boa, o meu namorado, uma coisa que tá indo para frente (Olga, entrevista, 10.08.18).

Todavia, o processo de evolução do “ficar” para o “namoro” está imbricado de relações de discriminação de classe e raça, como podemos perceber na fala do jovem Lenin, quando afirma que a diferença de classe social e de cor gerou conflitos e proibições que impactaram no modo de viver o relacionando afetivo “foi um baque bem forte para ela (a mãe) saber que a filha dela tava namorando comigo”.

Não, ela estuda no [numa escola privada]. Foi uma história muito louca. Era a festa de 15 anos dela e era para ela ficar com meu melhor amigo, daí a gente foi lá, e eu fui falar com ela para ela ficar com ele, e tal, mas ela não quis. Daí beleza! Daí passou um dia eu chamei ela no whats [WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas], daí a gente conversou, ela gostava das mesmas coisas que eu, ela gostava de conversar, ela era extrovertida igual eu, ela falava merda, de repente a gente era melhor amigo, questão de uma semana, daí foi passando o tempo e a gente na amizade.

⁶⁸ Para efeito de diferenciar as falas dos entrevistados e pesquisadora nos excertos de entrevistas, as falas da pesquisadora serão apresentadas em “itálico”.

Daí eu comecei a me ver atrás dela, e assim, eu queria namorar, eu queria ter uma vida de namorado mesmo, como todo adolescente quer. Daí a gente conseguiu ficar, daí a gente foi ficando, ficando, daí a gente começou a namorar. [...] Agora a gente voltou para o primeiro estágio do nosso relacionamento, (...) nosso primeiro estágio do nosso relacionamento era a mãe dela não saber. Acho que o estilo de vida dela não tinha na opção que “a filha dela encontrasse alguém que não fosse rico, que não tivesse tanto dinheiro, que também não tivesse a mesma crença que a dela, e também que não tivesse a pele tão clarinha”. Então foi um baque bem forte para ela saber que a filha dela tava namorando comigo [fala pausada] (Lenin, entrevista, 20.08.18).

A representação de namoro para o jovem Benjamim indica que há lugares diferentes para homens e mulheres, pois o uso da palavra responsabilidade está atrelado ao trabalho do homem na esfera produtiva e também à necessidade do dinheiro para o desfrute do namoro.

E você namora? Já namorou?

Não, nunca namorei.

Já gostou de alguém?

Já, mas como antes eu não trabalhava, para ter uma namorada eu achava que era muita responsabilidade, sabe? Por exemplo, eu que ficava em casa só no computador, ia acabar não sendo o que ela esperava, por eu não ter dinheiro eu ia ter que pedir dinheiro, né! (...) Todos meus amigos namora, só eu que não (risos) (Benjamim, entrevista, 10.08.18)

Parece que os jovens, ao expressarem suas experiências afetivas, projetam no namoro algo no sentido de requerer mais investimento, envolvimento e permanência e construíram representações que isso produz sofrimento. Contudo, no depoimento da jovem Frida, observa-se características de uma construção de menos apego e mais fluidez, mostrando que o desapego sentimental está no intuito de tentar não sofrer por paixões fugazes. Já Paulo demonstra mais apego emocional e uma idealização dos relacionamentos quando utiliza a palavra “sucesso” e de projeção que a sua felicidade é produzida pelo outro quando diz “conheci essa menina, eu pensei, nossa, ela me faz feliz”.

Me apaixonei algumas vezes, não deram certo, tudo mais, mas eu nunca tive muito apego emocional, sabe!? Assim, de ficar sofrendo muito tempo. Graças a Deus, por esse lado, eu não tenho muito apego [...] (Frida, entrevista, 23.10.18).

Já tentei vários relacionamentos e não foi um sucesso. (risos)

[...]Sei lá, eu tento, sabe! Mas às vezes a gente da, tipo amor, carinho demais, aí a pessoa acaba, acha que é demais. Eu sou uma pessoa muito carinhosa eu sempre tento demonstrar ao máximo que eu gosto da pessoa. As pessoas que eu tentei demonstrar esse amor não quiseram, e eu fiquei muito mal, sabe? muito mal, ano passado não foi um ano muito bom. Cara, quando eu entrei no [nome da escola] a situação lá em casa tava ficando meio ruim, e daí quando eu conheci essa menina, eu pensei, nossa, ela me faz feliz. Né! Só que daí um dia ela simplesmente disse que não queria mais nada (...) machuca a gente, dói! Daí isso daí entrou e ficou aqui (apontando para o coração). Daí depois conheci outras meninas e uma também me chamou atenção, só que ela fez a mesma coisa. E ela é da minha sala, cara! (Paulo, entrevista 16.08.18).

A posição conservadora das famílias atinge os relacionamentos afetivos dos jovens, mas muito mais em relação às meninas que aos meninos, fazendo-os(as) sofrer por estarem impedidos, seja física seja moralmente, por uma normatividade social e de gênero. No caso, as relações sociais de gênero produzem diferenças nesta prática social, indicando que há lugares e comportamentos diferentes para os meninos e meninas nas relações afetivas, e as meninas não podem namorar ou, para namorar, precisam de permissão dos pais, enquanto os meninos, não.

[...] eu vejo pelos pais do meu namorado, porque eles são muito diferentes dos meus pais e pelos meninos da minha sala, eles não têm tanto medo que aconteça alguma coisa, eles saem, se eles posam fora de casa, tudo bem! Por serem meninos, sabe? Eu vejo por meus pais, minha mãe casou com meu pai com 16 anos, então eu acho que é isso que causa um medo nela de eu casar ou engravidar ou algo assim [...]. Não sei, mas meus pais, quando eles começaram ir demais na igreja, eles começaram a falar que eu não podia fazer isso, fazer aquilo, proibir tudo, até eu tô dois anos com ele (namorado) e a gente não posa junto, nem no sofá lá de casa ele pode posar. Então ficou bem complicado (Olga, entrevista, 10.08.18).

Até para eu namorar, para minha mãe eu já contei, já apresentei namorado, mas para meu pai nem pensar. Nossa se ele me ver com alguém, meu Deus! Ele até já me viu com algum piá, mas ele não gostou, ficou uma semana sem falar comigo (risos) (Judith, entrevista, 07.07.18).

Embora os meninos tenham maior liberdade para as relações afetivas como o namoro, esta é reduzida quando esses têm relações afetivas não heteronormativas. Nesse caso, o jovem Florestan indica que há um silenciamento ou negação da mãe sobre suas relações afetivas.

Claro que quando eu falei para minha mãe foi difícil, porque que nem eu falo “nenhuma mãe quer para o filho”. (...) Vamos supor, que nem se eu fosse hétero, às vezes, as mães perguntam: tá de namoradinha? Comigo ela não tem isso, mas sempre que eu vou sair ela sempre me diz para eu me cuidar, essas coisas (Florestan, entrevista, 20.08.18)

Quando os jovens são conservadores, eles têm noção que não são a norma. No relato do jovem Marx são os valores tradicionais da moral religiosa e a repressão da igreja que determinam essa posição conservadora sobre as relações afetivas. Por isso, há uma valorização quando encontram parceiros afetivos da mesma igreja.

É uma aliança de compromisso, faz seis meses que tô namorando. Ela também tem uma rotina como eu, da igreja. Até por ser da igreja a gente tem uma repressão bem grande assim, doutrina, as normas, a gente tem que ser um pouco diferente que o normal (Marx, entrevista, 16.08.2018).

3.2.2 Sexualidade

Embora nos últimos anos tenha havido uma investida do campo dos movimentos sociais, dos direitos humanos e dos direitos sexuais na atuação do combate à discriminação das pessoas LGBT⁶⁹, há, no cenário brasileiro – contexto político de eleições presidenciais de 2018 – uma tensão nos setores mais conservadores em relação a estas novas formas de expressão do “gênero”, demonstrando que a orientação sexual não se encontra livre de preconceitos e marcas culturais, religiosas e políticas. É nesse campo de tensões que os jovens entrevistados indicam o quão necessárias são as interlocuções e os enfrentamentos contra os preconceitos sexuais e homofobia, para assim fortalecer a discussão dos direitos à diversidade sexual nos processos formativos da juventude, especialmente no âmbito da escola e de outros espaços formativos.

Parece que agora ganhou força você xingar gay, matar gay, você exterminar (Lenin, entrevista, 20.08.18).

Acho que com o Bolsonaro só vai piorar. Porque agora vão se sentir à vontade pra agredir quem é viado (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

Antes eu achava que todo mundo era de boa, não tinha preconceito, que para mim a nossa geração não tinha motivo para ter preconceito, sabe? Mas esse ano com as eleições que eu conheci muita gente da minha sala e desse bloco que vai votar em certo candidato, eu percebi que tem muita gente homofóbica, que não aparenta, mas é. Eu não achava que tinha preconceito, mas agora eu vi que tem (Simone, entrevista, 14.08.2018).

Os jovens Ernesto e Dandara relatam que há um apelo forte da família na construção de uma orientação sexual heteronormativa, de forma mais acentuada pelos pais para aos filhos homens. A maioria dos jovens manifestou incômodo ou contestou a repressão, o preconceito e a homofobia da geração dos pais, com base no argumento da aceitação e respeito pelo outro, como podemos ver nos depoimentos, respectivamente, de Ernesto e Maria: “Eu falei: mãe, não tem nada a ver, [...] eu respeito”, “Você imagina uma pessoa desistir de fazer a faculdade por ela sofre preconceito, isso é uma coisa que a gente não pode mais aceitar”.

Eu sou bem de boa! Eu tenho um amigo na sala que é gay, aí os outros amigos dele que são gay, eles vêm e ficam abraçando. Aí uma menina veio e disse: “Mas você não era hetero?” E eu disse: “e o problema tá onde? Eu não vejo problema. Eu não ligo”. Eu acho que não tem problema nenhum ter amizade. Eu acho que gay são pessoas que você tem que ter amizade, eles são sinceros, são legais. Eu sei a minha posição, eu

⁶⁹ Na área da educação, a discussão sobre gênero ganhou espaço na agenda da política educacional com a luta dos movimentos sociais e também pelo compromisso do governo em responder aos compromissos assumidos junto Metas do Milênio (2000) e a Conferência DaKar (2000), que impulsionou a criação do Programa Escola Sem Homofobia – Programa de combate à violência e a Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (2004) (VIANNA, 2011; 2012).

sei a minha sexualidade, então eu sabendo a minha, não tem problema eu ser amigos dos outros, eu sair com os outros. Eu não vejo diferença, para mim são todas pessoas. [...] Até ano passado teve um caso lá em casa, que esse meu amigo, ele é gay, a gente tem uma amizade incrível, é tipo um irmão, ele conta tudo que acontece, eu conto, eu xingo ele quando ele faz as caca dele. E aí minha mãe achou que eu era gay. Aí eu falei: “mãe, não tem nada a ver”. Aí ela falou, “é que vocês estão muito próximos”. É que ele posava lá em casa eu ia na casa dele. Aí eu falei: “mãe, eu respeito”. A eu expliquei e ela entendeu (Ernesto, entrevista, 30.07.18).

Eu acho que ainda é bem complicado, não pela questão da gente, dos jovens, mas pela questão dos pais, da família. Eu tenho um amigo, assim, não vou falar o nome (...) que foi ameaçado pelo pai, que sofreu muito preconceito. Você imagina uma pessoa desistir de fazer a faculdade por ela sofrer preconceito, isso é uma coisa que a gente não pode mais aceitar. Né! (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Ainda que os jovens relatem que o apelo à orientação heteronormativa é mais evidente para os filhos homens, Dandara e Judith indicam que a discriminação social, embasada em valores de sociedades heteronormativas, repudia qualquer expressão ou identidade sexual que fuja à norma da heterossexualidade (BUTLER, 2003), como ocorre na realidade que elas descrevem sobre as manifestações de relacionamentos entre as mulheres.

Eu fico imaginando se fosse para mim, seria muito difícil. Meu pai é muito preconceituoso. Até acho que na nossa geração não tem tanto preconceito assim, mas com nossos pais ainda é muito difícil, sabe! Tem amiga minha que apanhou quando a mãe desconfiou que tava rolando alguma coisa com outra menina (Judith, entrevista, 07.07.2018).

Mas para as meninas também não é tão fácil, eu vejo muitas amigas minhas que foram ameaçadas pelos pais de ser colocada para fora de casa. Então não é tão fácil, acho que entre nós é mais fácil, mas nem tanto! (Dandara, entrevista, 05.10.18).

Mesmo os jovens que não se identificam com uma orientação sexual homossexual, falam da sexualidade como algo complicado e do modo como são afetados pela heteronormatividade e gênero, como lhes são exigidos comportamentos diferentes para homens e mulheres no que se refere ao campo da afetividade e da sexualidade, mesmo em espaço de convívio com outros jovens. O jovem Bertoldo relata, por exemplo, que foi zombado pela manifestação de afeto a um amigo, indicando, assim, que os meninos estão sujeitos à imposição da masculinidade e heteronormatividade e, por isso, precisam cuidar com a forma de expressar afeto às pessoas do sexo masculino.

(...) ser jovem hoje é complicado. Que nem os piá, assim, que são mais velhos que eu, que são ali do bairro, nós tava na matriz [praça], por eu ter dado um abraço num amigo meu, eles ficaram me xingando “aí viadinho! gay!” Só que eu nem liguei. Se eu ganhar um abraço de uma menina, porque eu não posso dar um abraço num piá? Só que eles ficaram dando risada na minha cara.
Então um menino não pode abraçar outro menino?
Pra piá é difícil (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

A fala de Bertoldo mostra-nos o quanto é difícil para um menino expressar afeto por um amigo do mesmo sexo – em função dos preconceitos sociais e da noção de masculinidade arraigados – mesmo que seja apenas afeto em termos de amizade e não necessariamente expressando uma vontade de relacionamento amoroso ou de desejo sexual. O preconceito também aparece assinalado quanto ao fato de seus colegas terem, em função do abraço no amigo, utilizado palavras que, no contexto, têm conotação depreciativa, como “gay” e, sobretudo, “viadinho”.

Antônio e Martin indicam que os comportamentos fora do eixo binário, e ao que lhes são atribuídos no seu pertencimento ao gênero, ainda resultam em preconceito, repressão e homofobia, inclusive, no grupo dos estudantes. Observa-se também que há atribuição de sentido à palavra “assumido” sem utilização de complemento, mostrando uma representação de que “assumir” a homoafetividade significa estar fora dos padrões heteronormativos ainda vigentes.

Ah cara, tem muita piadinha. Tem muito preconceito. Aqui na escola também, sabe! A gente tinha um colega da nossa sala, e ele era dançarino e uma vez ele fez uma apresentação aqui no colégio, ali na quadra e fez com roupa colada e a galera tirou muito sarro, sabe! muito sarro! Eu achei muito escrota a atitude dos piá. Cara ele tava muito feliz, ele é assumido, sabe! e vc via ele dançando ele tava muito feliz, dava para ver que era dali que vinha a felicidade dele. Eu me coloquei no lugar dele era como eu lutando, sabe! mesmo na luta você leva um chute, um soco na cara, mas você tá feliz, você tá fazendo o que você gosta. Então, eu achei bem ridícula a atitude do pessoal fazendo piadinha, tirando sarro, dando risadinha, ainda tem muito preconceito, muito mesmo (Antonio, entrevista, 13.08.2020).

Ah! os piá tem mais medo de se assumirem, tem medo!

Porque você acha que os meninos têm medo?

Ah! Porque a maioria que eu conheço já apanharam (Martin, entrevista, 22.08.2018).

Estudos recentes como o *survey* nacional, realizado pela Fundação Perseu Abramo (2011) sobre homofobia, indicam que as pessoas mais jovens e mais escolarizadas tendem a ser geralmente mais tolerantes. Contudo, os homens entre 16 a 24 anos permanecem como uma exceção a esse padrão, com porcentagem praticamente idêntica a dos homens mais velhos. Contrariamente, no caso das mulheres, as mais jovens divergem significativamente das mais velhas, sendo no convívio com mulheres mais jovens que lésbicas e *gays* sentem-se mais seguros e confortáveis para expressar suas orientações sexuais.

De modo geral, os jovens relataram que os homens e mulheres posicionam-se diferentemente nessa relação e são afetados de formas diferentes, indicando uma relação social de construção de gênero presente nos contextos familiares, mas também em outros espaços de socialização dos jovens.

Para a menina não é tão visível o preconceito assim, para os meninos tem mais preconceito, mais cobrança. Tem aquela visão “você tem que ser homem, tem que ter uma mulher do teu lado”. Sabe? (Marielle, entrevista, 21.08.18).

Ah, eu acho que para os meninos tem mais preconceito. Porque, assim, a maioria fala: a menina namorando menina, saindo com menina, muito legal, muito bonito isso! Mas menino que é homossexual, é muito julgado. Menino tem que ser homem! Eu acho que para os meninos a pressão é maior, é mais difícil se assumir para as pessoas, principalmente para os pais (Olga, entrevista, 10.08.18).

(...) não sei te explicar, mas tenho impressão que é mais aceitável para a menina. Mas para o piá, eu acho que tem o preconceito maior por parte dos homens. Acho que a pressão para você gostar de menina é maior. [...] As meninas se pegando, os homens acham bonito: “ai que bonito, ai que delícia” Agora o homem se pegando “que feio, que coisa ridícula” (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

As entrevistas sugerem que se, por um lado, o preconceito com relação à sexualidade e à pressão-heteronormativa é mais evidente para o homem, por outro, há uma fetichização da bissexualidade feminina, prevalecendo uma hegemonia masculina de dominação e subordinação da sexualidade da mulher ao homem, conforme bem colocou Frida, Maria e Dandara e “os caras querem se aproveitar dessas situações”, “eles não entendem que elas não são fazendo para agradar ou para ser fetiche de ninguém”, “às vezes, você nem tá ficando com uma menina, vocês só estão conversando, já chega um menino hétero perguntando aí posso ficar aí, posso participar”.

[...]Ah é muito mais com os meninos, principalmente pela forma que os meninos precisam resistir, porque eles precisam ter uma voz maior. Eles sofrem mais preconceito. As meninas que são lésbicas ou bi, elas são mais aceitas, mas acontece que os homens são bem machistas, são nojentos mesmos. Então, elas não sofrem tanto por um lado, mas sofrem por outro. Porque eles usam disso para um prazer deles, de ver meninas se beijando, se pegando. Tanto assim, que em balada, a primeira vez que eu briguei numa balada foi quando duas amigas minhas estavam ficando e um cara se meteu no beijo delas, e tentou beijar as duas a força. Eu cheguei e derrubei ele com um soco! E isso sempre acontece, dos caras quererem se aproveitar dessas situações (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Eu acho que tem preconceito para a mulher e para o homem, mas para os homens é mais ferrenho, porque há uma cobrança de ser o machão, o fodão! Muita menina se mascara aí, assim do lado da brincadeira, “ah a gente só ficou, mas foi só uma brincadeira. Não é nada”! Também, muitas vezes, não é visto tanto preconceito porque os homens têm muito fetiche por duas mulheres se beijando, eles se veem ali no meio das duas mulheres se beijando. Eles não entendem que elas não são fazendo para agradar ou para ser fetiche de ninguém, né! Ela tá fazendo isso porque ela ama uma outra pessoa que é igual a ela, que é uma mulher (Maria, entrevista, 14.09.2018).

A bissexualidade das mulheres é bem sensualizada: nossa que pira, duas mulheres, posso participar? Às vezes, você nem tá ficando com uma menina, vocês só estão conversando, já chega um menino hétero perguntando: aí posso ficar, posso participar. Eu já passei por isso, assim de tá numa festa, antes de eu namorar eu ficava com uma menina e o cara chegar “posso participar”, se intrometer ou passar gritando do lado (Dandara, entrevista, 05.10.18).

Na tese de Facchine (2008) sobre mulheres que se relacionam afetivamente e/ou sexualmente com mulheres, a autora discute o lugar da bissexualidade. Para a autora, *se*, por um lado, há uma visibilidade positiva ou fetichizada da bissexualidade feminina e a visibilidade do caráter positivo de garotas que gostam de outras garotas, por outro, há a rejeição da bissexualidade feminina, compreendendo-as como indecisas, aventureiras ou mulheres que só querem experimentar (FACCHINE, 2008).

Para Butler (2003), a sexualidade sempre é construída nos termos do discurso e do poder. No entanto, embora seja ela performativamente ordenada, ocorre de alguma forma a possibilidade de “subverter e deslocar as noções naturalizadas e reificadas do gênero que dão suporte à hegemonia masculina e ao poder heterossexista, para criar estratégias de mobilização e proliferação das categorias” (BUTLER, 2003, p. 60). Além disso, para a autora, as pessoas que se declaram bissexuais sofrem pressão não somente daqueles indivíduos estabelecidos na matriz heteronormativa, mas também daqueles que se identificam como homossexuais, sob acusação de não se encaixarem no binarismo heterossexual-homossexual, tal qual aparece nos depoimentos de Dandara, Florestam e Frida.

Eu me considero bissexual!, Agora que a gente tá conseguindo se reunir e dizer eu sou, sabe! E que não é moda, não sou confusa, ou indecisa. Simplesmente sou! Algumas pessoas que têm preconceito assim, estão assustadas, sabe! Do tipo agora todo mundo vai querer dizer que é. Mas não é isso! (Dandara, entrevista, 05.10.2018).

Porque acho que você já nasce assim, porque ninguém escolheria sofrer, porque queira ou não, quem se assume sofre. (...) Hoje por eu também ficar com meninas também tem preconceito, tem muitos que acha que sou indeciso (...) Sempre tem piadinha, um deboche em sala de aula. Mas eu agora tento levar na brincadeira (Florestam, entrevista, 20.08.2020).

Então, quando eu tinha uns dezessete anos mais ou menos assim eu me descobri bissexual, é, tive dificuldade pra me aceitar no começo, eu pensava que era por eu ter muita proximidade com pessoas LGBT, mas depois eu entendi que não, porque quando eu vim morar em (nome da cidade), a primeira pessoa que eu fiquei sério mesmo foi uma menina, sabe! a gente ficou os 5 meses que eu morei aqui, e foi uma coisa muito boa para mim, depois eu continuei ficando com meninas, com meninos também, naquele tempo eu pensava que eu era lésbica mesmo, mas depois eu fui vendo que eu gostava de ficar com meninos também (Frida, entrevista, 23.10.18).

Devido ao seu caráter ambivalente, a bissexualidade, como nos explica Butler (2003), é a mais polêmica e controversa das orientações sexuais, pois para cada gênero é esperada uma personalidade e um objeto de desejo sexual.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que esses são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. [...]. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam as normas da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2003, p. 38-39).

Na teoria *Queer*⁷⁰, no conceito de performatividade de gênero (Butler, 2003), o gênero como parte da constituição da pessoa não aparece como sendo natural ou divino, mas é culturalmente determinado, vindo a “naturalizar-se” socialmente através do hábito, tornando-se norma coletiva. Para a tradição cultural de matriz religioso-cristã, o sexo biológico é quem produz o gênero naturalmente e o desejo aparece como uma consequência natural, biológica, intrínseca à personalidade do indivíduo. A Teoria *Queer*, por sua vez, afirma o contrário: é o costume, os valores dados numa longa tradição cultural, que impõem, normativamente, a identidade entre sexo biológico e gênero. Desse modo, entende essa perspectiva liberal que há uma diferença ontológica entre ambos: sexo é determinação natural-biológica; gênero é construído no âmbito das relações sociais e, portanto, culturalmente construído. Trata-se de uma teoria que coloca em xeque a divisão binária heterossexualidade-homossexualidade.

Então, até sobre isso, tem gente que fala que é influência porque eu sou arrodado de meninas. Tipo é só primas lá em casa, né! Agora que tem dois primos só que são mais novos. Então eu sempre tive com meninas. Eu lembro que eu não aceitava, eu lembro da primeira vez, eu achava que era só uma fase. Hoje eu também fico com meninas (...) Normal, acho que é normal, eu gosto também. Mas se for para pôr numa balança, eu prefiro meninos! Mas eu só aceitei quando eu entrei no (nome da escola) em 2014, eu aceitei para mim mesmo (Florestan, entrevista, 20.08.2018).

A teoria da performatividade de Butler baseia-se no filósofo da linguagem John Langshaw Austin. Performativos seriam enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, produzem uma ação. Por exemplo, quando o médico anuncia à mãe e/ou ao pai que o bebê é um menino, inicia-se ali um processo de socialização daquilo que foi nomeado. Neste sentido, “a questão não é apenas [o fato de] que a linguagem atua, mas que atua de maneira poderosa” (BUTLER, 2018, p. 35).

Para não ser um mero repetidor de costumes arraigados “Aqui tem muito pia que vem com a ideia conservadora do pai, viado não, viado não!” (Lenin, 20.08.2018) esses jovens terão que romper com a normatividade estabelecida para viver uma existência que lhe faça mais sentido, que melhor possibilite-os ver-se a si mesmos como *ser humano*, sem adjetivações.

De modo geral, de um lado, os jovens entrevistados reconhecem que há um apelo mais forte para os homens da heteronormatividade, por outro lado, os depoimentos indicam que a maior identificação com posturas fora do eixo binário para as mulheres são carregadas de fetichização da sexualidade da mulher, resultado da hegemonia e dominação masculina. Porém,

⁷⁰ O termo *Queer* é utilizado por Judith Butler nos anos 1990 como referência a toda performance que resiste à heteronormatividade, portanto, pode ser utilizado para desestabilizar o binarismo que se produz por meio do par heterossexual/homossexual e, ainda, desnaturalizar a definição da sexualidade baseada no sexo/gênero da pessoa desejada.

há, ao mesmo tempo, uma disposição das jovens mulheres de não se conformarem com o que é atribuído ao seu gênero e que, provavelmente, é resultado de um processo de empoderamento feminino, de participação de coletivos, de abertura maior entre elas para discutirem os assuntos que envolvem a sexualidade humana, como observamos no depoimento da Dandara:

Não, obviamente sempre existiu casal homoafetivo, mulher que ficou com mulher, homem que ficou com homem, sempre existiu! O problema que essas pessoas foram reprimidas, e agora que a gente tá conseguindo se organizar melhor, existe muito coletivo LGBT, existe muita gente bem empoderada [...] Algumas pessoas que têm preconceito assim, estão assustadas, sabe! Do tipo agora todo mundo vai querer dizer que é. Mas não é isso, (...) quando uma pessoa que não é inserida nisso, ela fica meio assustada (Dandara, entrevista, 05.10.2018).

Das três escolas pesquisadas, 2/3 dos estudantes se consideram heterossexuais e a bissexualidade aparece mais presente entre as mulheres. Essa situação é confirmada na entrevista: três jovens do sexo feminino e um do sexo masculino se compreendem como bissexuais e os demais, ou se compreendem como heterossexuais ou não mencionaram suas orientações sexuais.

As entrevistas também revelam uma diferença no modo como homens e mulheres falam da sexualidade e da orientação sexual. As meninas pareciam mais confortáveis ao falar sobre o tema, problematizando e trazendo categorias que estão no debate social sobre a sexualidade, sexo e gênero, desigualdade de gênero, machismo. Algumas delas, inclusive, afirmam que no contexto familiar esse assunto ainda é reprimido e/ou escamoteado no âmbito familiar, não permitindo que os filhos e filhas consigam dialogar com os pais sobre sua sexualidade:

E aí eles começaram a me proibir demais das coisas, a gente não tem conversa sobre nada, na verdade, desde a minha menstruação [segura o choro] eles nunca foram abertos comigo, eu nem sabia direito o que era, nessa parte de sexo eles não falam, eles seguem muito a religião, são muito certinho (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Na minha família eu nunca cheguei falar sobre isso, minha mãe agora sabe, porque meu irmão andou tagarelando, ela não chegou e falou assim que era uma coisa errada, mas ela chegou e falou que queria que eu tivesse falado para ela, mas eu não tinha intimidade para falar sobre essas coisas com minha mãe, por isso eu não senti necessidade de falar isso com minha mãe (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Embora os meninos também tenham falado sobre o preconceito, homofobia, vários deles desviaram do assunto, demonstrando certo tabu e receio em falar sobre sexualidade e que sua “masculinidade” estivesse sendo colocada em questionamento. Essa posição reforça o quão arraigada culturalmente aparece a orientação heteronormativa da sexualidade e quanto os

reconhecimentos das orientações afetivo-sexuais dos jovens demandam de pesquisas e análises mais aprofundadas entre as relações de gênero e sexualidade.

3.2.3 Lazer

As expressões “eu mexo no celular”, “fico na internet”, “fico no celular” aparecem na maioria das entrevistas indicando que o celular é uma tecnologia bastante usada pelos estudantes, somente dois deles não possuíam telefone celular: um porque havida sido furtado no caminho para escola “Então eu fui assaltado, então agora eu tô sem celular”, e o outro que, ao preencher o termo de consentimento, perguntou se poderia ser o número de celular da mãe, porque ele “não tinha celular”.

Embora perceba-se desigualdade no acesso a essa tecnologia, fica evidente que o celular é o principal aparelho pelo qual os estudantes possuem acesso à internet e às redes sociais, provavelmente devido ao seu custo ser mais baixo que a aquisição de um computador e a posse de uma conexão banda larga e pela facilidade de manuseio e de recursos que o celular oferece, como a câmera fotográfica, aplicativos e acesso às redes sociais.

A maioria dos jovens entrevistados não fez relação do uso da internet e do celular e/ou das redes sociais como atividade de lazer, apenas um deles citou “[...] é acho que meu lazer é ficar na internet, sei lá uma hora, nas redes sociais. Não fico o dia todo, mas uso todo dia” (Marx, entrevista, 16.08.2018).

Tratam a internet ou o celular como tecnologias incorporadas às suas rotinas diárias para se comunicar e se relacionar, embora também usem para assistir séries e vídeos, estudar, jogar e participar da vida política.⁷¹ O uso de aplicativos como o *WhatsApp* possibilita ampliar o círculo de relações com estudantes de outras escolas e jovens de outros bairros e cidades e se comunicar com as pessoas que já se relacionam.

Na segunda e na quinta eu vou para o cursinho (cursinho pré-vestibular) à tarde, nos outros dias pelo menos uma vez por semana eu passo com um amigo, nos outros dias eu estudo em casa, fico na internet, à noite eu vou para o cursinho, quando eu volto do cursinho eu tento estudar mais um pouco, mas geralmente eu não estudo, só fico na internet mais um pouco (Simone, entrevista, 14.08.18).

⁷¹ Na pesquisa realizada por Lia Machado Fiuza Filho e Francisca Genifer Andrade de Sousa - JUVENTUDES E REDES SOCIAIS: interações e orientações educacionais, em meio às atividades desenvolvidas pelos jovens por intermédio da internet, a exercida com maior frequência foi à comunicação por meio das redes sociais, para conversar com os amigos ou fazer outras amizades, seguida por fazer pesquisa e assistir filmes e séries e, em menor proporção, jogar. Disponível em? <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/viewFile/721/421> Acesso em: 27 ago. 2019.

Converso com meus amigos, fico atento as coisas do jovem aprendiz, uso as redes sociais, né! e jogo bastante, jogo que coloco dinheiro, sabe! (Iqbal, entrevista, 14.08.2018).

Fico mais no celular

O que vc faz no celular?

Mensagem, WhatsApp (Fidel, entrevista, 22.08.2018).

A maioria deles não estuda ou usa a internet para estudar, inclusive Maria diz que se afastou das redes sociais para concentrar nos estudos e também pelo desgaste da participação política nas redes sociais “nas redes sociais você se depara com muito ódio”. Neste sentido, apesar da internet possibilitar espaço para participação de todas as formas de expressão políticas, culturais das mais progressistas às mais conservadoras e repressoras (GOHN, 2019), não deixa de ser um espaço de conflitividade.

Eu uso muito a internet, mas nesse ano que eu estou estudando eu até preferi ficar um pouco longe, né! para me concentrar um pouco mais, mas também porque quando você está nas redes sociais você se depara com muito ódio, né! Com muita gente que não concorda com você, mas não sabe respeitar a opinião de outra pessoa, né! e isso acaba fazendo muito mal para você, então eu acabei saindo um pouco por isso, porque eu tava me sentindo mal, eu não aguentava mais ser criticada a todo momento, sendo julgada, então acabei dando um tempo (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Rosa mencionou que faz mais uso da internet para assistir alguma coisa, como por exemplo, vídeos sobre o conteúdo escolar dos trabalhos escolares, mas não menciona que usa a internet para estudar.

Agora eu uso mais site ou para assistir alguma coisa, porque eu coloco alguma coisa para mim assistir porque eu não gosto de ficar no quieto para fazer minhas coisas. Então eu coloco um vídeo e fico escutando e fazendo minhas tarefas, trabalho, fazendo alguma coisa. (...) Qualquer vídeo assim que me chame atenção ou que tenha algum assunto que me ajude no conteúdo da escola, sabe! às vezes eu fico escutando um vídeo do assunto de um trabalho, então eu coloco e fico fazendo o trabalho (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Apenas cinco dos vinte e três jovens mencionaram a leitura como atividade de lazer ou que realizam no tempo livre – 3 estudantes do sexo feminino e 2 do sexo masculino, informando que os jovens leem pouco. Dois deles sinalizaram leituras de cunho religioso (livros espíritas e a Bíblia) como livros que foram importantes para a formação e a deles como leitores. Este resultado tem similitude com o estudo realizado pelo Instituto Pro Livro – Retratos da

Leitura no Brasil⁷² – cujos dados indicam que as mulheres leem mais que os homens e que a Bíblia e os livros de cunho religioso são os livros mais lidos, em qualquer nível de escolaridade.

De modo geral, os relatos dos jovens indicam que os espaços de onde eles vêm e os espaços que circulam determinam o acesso aos bens culturais, como os livros, a literatura. Rosa, Dandara e Lenin indicam a leitura como um capital cultural transmitido pelas suas mães, que facilitaram o acesso ao capital cultural transmitido pela instituição escolar: “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

O jovem Lenin faz referência à professora de literatura como determinante na construção do seu gosto e hábito de leitura, indicando que socialização escolar e a interação com a professora e o conteúdo de literatura, para ele, produziram uma identificação com as obras do Paulo Leminski e com o gênero textual do escritor e poeta brasileiro, possibilitando uma ampliação do seu capital cultural e uma diferenciação prática e consciente dos dois tipos de leitura – a literatura e os livros religiosos – “Só que os livros espíritas eu sempre li dando outra importância, não como a literatura”.

Conhecer a literatura foi a melhor coisa no Ensino Médio. Até o sétimo ano que eu tinha reprovado, uí falava de literatura eu pensava credo, coisa ruim (...). Daí eu comecei a entender a literatura, conheci a literatura. Quem fez eu pá, entender a literatura, foi a professora (nome da professora). “Você conhece a (nome da professora)? (...)”. A (nome da professora) é um anjo, ela que fez, com ela eu peguei o sentido da literatura. E também foi com Paulo Leminski, não tem autor mais rebelde que ele. Daí tipo eu li Paulo Leminski, daí entendi como ele se expressava fazendo rimas, trova e prosa e daí eu pensei: “puxa nossa deve ser muito bom fazer isso”. Daí eu comecei a fazer [...]. Já os livros espíritas eu lia com minha mãe, foi minha mãe que me passou essa vontade de ler, porque eu sempre perguntava: “mãe por que as pessoas morrem”, (...) essa coisas, daí ela lia comigo, lia algumas linhas e daí me explicava, dava exemplos, daí eu comecei a pegar base. Foi sensacional para mim! Só que os livros espíritas eu sempre li dando outra importância, não como a literatura (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Rosa menciona que a mãe, por meio da leitura constante de gibis, teve papel determinante na construção do seu gosto e hábito de leitura. Considera que a preparação para as provas do vestibular não permite tempo para leitura livre, a leitura por lazer. Dandara cobra-se uma atividade de leitura e diferencia a leitura de lazer e a leitura como aprendizagem, conhecimento.

⁷² Retratos da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

Desde pequena a minha mãe lia Gibi da turma da Mônica para mim, ela sempre comprava gibis. Aí quando eu aprendi a ler eu sempre lia os Gibis para ela. Aí com o tempo eu fui lendo outras coisas. Agora eu leio menos, mas eu lia mais, é que esse ano estou mais me preparando para o vestibular, então tenho menos tempo e acabo que leio menos, ou somente o que vai cair nas provas. Mas eu não parei de ler, só que leio menos (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Ah também ler, aliás, ano passado eu lia bem mais. Eu tinha mais tempo (risos) *O que você gosta de ler?* É. depende do momento, as vezes eu só quero fazer uma leitura para não me sentindo nossa eu não tô lendo, aí eu pego alguma narrativa, algo mais curto, mas o que me dá prazer de ler, são livros, como eu posso dizer, ai não lembro o gênero literário, livros tipo a cidade do sol, que são livros de ficção, mas que tem a ver com a realidade, porque era da época que tava tendo a guerra no Irã, no Iraque, que começou se estabelecer o islamismo. Mas também gosto de livros mais antigos, tipo aquela Coleção Primeiros Passos (...) eu gosto porque vai te explicar o que são as coisas, o que é o marxismo, o que é o anarquismo. O que é isso, o que é aquilo, acho que faz você conhecer. Também tem um livro que eu gosto, que é muito legal, deixa eu tentar lembrar, (...) assim, porque eu sou Vegana, daí eu gosto de livros pela causa animal, sabe? (...) “Por que comemos porcos, vestimos vacas, e amamos cachorros?”, É tipo o livro da conclusão do doutorado da autora, se eu não me engano. Eu gosto de livros assim (Dandara, entrevista, 05.10.18).

Já no depoimento de Florestan há uma representação social de que o indivíduo que lê é diferente, que o *capital cultural* incorporado do gosto pela leitura sugere uma postura distinta, distinção que não é reconhecida socialmente nos espaços que ele circula – “eu gosto de ler também, apesar de não parecer”. Também faz menção ao gosto e à prática de leituras de textos de caráter religioso relacionados à Umbanda. Já Olga estabelece um vínculo entre a escrita e a leitura. “eu sou uma pessoa que gosto de escrever, então eu sempre estou com um caderno na mão escrevendo, pesquisando, lendo”.

Ah eu fico na internet, e eu gosto de ler também, apesar de não parecer porque eu sou bem espeloteado, mas eu gosto de ler. (...) É, que as pessoas falam você lê e aí eu falo que sim, algumas pensam e dizem que não parece. Porque eu sou sempre agitado, é difícil ver eu quietinho ali lendo.[...] Eu gosto de ler bastante livro, porque eu sou da Umbanda e eu gosto de ler livros com relação a isso, psicografado, e também a pouco tempo me interessei e li um sobre a segunda guerra mundial (Florestan, 20.08.18).

Eu gosto de tocar violão, eu toco violão, eu gosto bastante de escutar música, eu sou uma pessoa que gosto de escrever, então eu sempre estou com um caderno na mão escrevendo, pesquisando, lendo (Olga, entrevista, 10.08.18).

Embora metade dos estudantes do sexo masculino da Escola do Centro tenham citado o videogame como atividade de lazer, durante a entrevista apenas um deles mencionou que joga com o console do videogame e os outros três citaram que jogam pelo celular ou computador, quando tem acesso. Isso indica que os preços dos computadores e dos consoles de videogames e jogos no Brasil são bastante elevados, gerando uma divisão entre quem facilmente pode e quem dificilmente consegue, por questão econômica, ter acesso mais facilitado ou mais dificultado para realização dessa atividade.

Outra coisa, nenhuma das jovens entrevistadas mencionou o videogame ou outros tipos de jogos eletrônicos. Embora estudos apontem um crescimento da presença feminina nos jogos eletrônicos⁷³, o resultado indica que a grande maioria dos jogadores de videogame permanece sendo masculina⁷⁴.

Eu fui assaltado, então agora eu tô sem celular. Daí eu assisto série na televisão e jogo videogame. Mas eu quase não fico em casa, até quando eu tinha celular eu não era muito preso ao celular por que eu sempre gostei muito de esporte, jogar bola na rua, joga bola no parque aquático. Então jogo videogame mais sábado e domingo que eu não vou na academia (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

Eu jogava bastante no computador, daí às vezes me pagavam para eu ocupar a conta deles no jogo. E eu também eu sabia fazer bastante coisa no photoshop e ganhava uma graninha. Mas daí estragou meu computador. Até eu tava trabalhando para comprar outro, mas dai não deu (Beijamim, entrevista, 10.08.2018).

Chego em casa, almoço, jogo um pouco, até dar a hora do cursinho (online) e começo estudar e logo que termina o cursinho eu já vou dormir, termina tarde, né! (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

De modo geral, os homens praticam mais esporte que as mulheres. Embora um ou outro jovem tenha citado o vôlei ou o basquete, o futebol aparece como principal atividade esportiva de lazer, diferenciando o sentido dado pelo jovem Iqbal que, ele ou a mãe, parece projetar futebol profissional. Na consulta a documentos da Secretaria de Esportes e no Inventário Turístico do Município, constatamos que os ginásios e quadras poliesportivas são os principais equipamentos públicos de lazer da cidade, revelando característica da cultura nacional relacionada à prática do esporte, especialmente do futebol, o que se mostrou evidente nos relatos dos jovens.

[...] Eu saio, saio jogar bola, só não fico na casa! (...) (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

Nóis saímos direto, jogamos bola, vamos no velcross, fumamos nosso narguilé, mas agora tô até parando um pouco, porque minha mãe me colocou no novo time da base do Irati. Não sei se você viu? E aí agora eu tô me preparando para fazer os testes para participar do novo time (Iqbal, entrevista, 14.08.2018).

⁷³A pesquisa realizada pelo Sioux (Agência de Tecnologia interativa) e pela ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing) sobre o perfil dos games brasileiros, aponta que a maior parte dos consumidores de games é composta pelo público feminino. Contudo, há uma diferença no tipo de consumo: O consumo feminino é na modalidade casual game – é aquele desenvolvido para diversos públicos, com foco em promover experiências divertidas, de fácil aprendizagem e jogabilidade simples. (CGA, Casual Games Association: Facts: What is the size of the casual games industry. Disponível em: <http://www.casualconnect.org/> Acesso em: 27 ago. 2019.

⁷⁴Essa diferença de gênero no consumo do videogame é explicada por Crawford e Gosling (2005) por ser ela uma indústria dominada no seu início – nos anos 80/90 – associada ao público masculino. O estudo dos autores indica que as mulheres quando são iniciadas nos videogames o são através de algum familiar masculino. O resultado da pesquisa realizada por Freitas (2017) também indicou a mesma situação: de que a maioria dos jogadores de *games* brasileiros foi inicializada através de um indivíduo do sexo masculino, na sua infância ou na sua adolescência.

Eu saio com meus amigos, faço caminhada no parque, combino com os amigos de ir nas cachoeiras, jogar bola (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

A luta ou também chamada de arte marcial, aparece no relato dos jovens como treinamento, e são práticas cultivadas por três jovens, sendo eles Frida, Bertoldo e Antonio. As limitações financeiras impediram Bertoldo de continuar treinando, e Frida relata que a academia de luta se transformou no seu lugar de moradia.

Segunda, quarta e sexta geralmente eu treino à tarde e a noite (Muay Thai), eu faço dois treinos no dia. Tinha um tempo que eu treinava, duas, três vezes por dia (risos) [...] Dai como eu comecei treinar Muay Thai. Quando eu ainda morava ali, eu comecei treinar, e foi aí que encontrei, assim, uma família aqui. Nossa, uma família gigante aqui dentro, sabe! Por que eles me ajudam muito, mas principalmente o professor, o dono da academia, o funcionário da academia também, eles são bem família, também o pessoal que treina aqui. Tenho uma grande amiga hoje, que virou minha mãe, que me orienta, que me ajuda pra caramba também, que puxa minha orelha. E foi que, como eu não tava conseguindo pagar o aluguel, o dono abriu as portas e deixou eu morar aqui. (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Até um mês atrás eu fazia jiu-jitsu. Fiz 2 anos e 8 meses de jiu-jitsu. Mas daí tive que parar porque não tinha mais incentivo, parou, ninguém dava mais os incentivos. Eu pedia dinheiro para mãe, a mãe dizia que não tinha. (...). Mas a vontade é grande de voltar a fazer! (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

Então agora que eu tô na luta séria, eu tô levando a luta muito a sério. Então o dia que não tem estágio eu vou para a escola, almoço e vou treinar. Às vezes eu fico das duas as 10 na academia treinando. (...) Eu treino das duas as quatro, física, daí descanso, daí das 5 as 6 eu faço uma corrida. [...] Dai como alguma coisa e seis e meia eu treino Jiu-jitsu, das sete e meia as oito e meia e Muay Thai e daí eu descanso e às vezes eu treino com alguém que ficou para pegar mais (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

Já a dança, ainda que pouco praticada pelos jovens, é mais praticada pelo sexo feminino, mas com objetivo estético. Já as danças tradicionais gaúchas são praticadas e admiradas por homens e mulheres, diferentemente do resultado do questionário, que indicava um interesse maior dos homens por essa modalidade de dança. Ainda assim, há uma indicação de forte influência da cultura gaúcha na vida dos jovens de Irati.

Ah, eu faço zumba em casa, mas não é todo dia, tipo, quando eu estava bem focada para melhorar o colesterol eu fazia todo dia. Agora eu tava querendo voltar esse mês porque no outro mês vai ter a viagem e eu queria ir mais magra, sei lá! (Simone, entrevista, 14.08.2018).

A gente gosta muito de dança tradicional gaúcha. A gente fez curso! A gente sai as vezes no domingo, nessas domingueiras que tem no parque, a gente vai as vezes, assim, porque a gente gosta muito de música gaúcha (Chica, entrevista, 16.08.2018).

Ah eu tenho vontade de fazer dança gaúcha (Trotsky, entrevista em 15.08.2020).

Sair com os amigos é uma atividade comum entre os jovens. Reunir-se nas praças e parques⁷⁵, assim como ir para bares e lanchonetes, praças de alimentação e festas.

Geralmente eu saio com a (nome da amiga), a gente sai pelo menos uma vez por semana, antes a gente se via mais, mas agora tem o cursinho e ela também, ela começou a namorar esse ano. Então a gente sai, pelo menos uma vez por semana, para não esfriar a amizade, a gente vai na praça da matriz e fica sentada conversando, ou vai no Papa Tudo (lanchonete) comer alguma coisa ou na rua quando eu ou ela tem que resolver alguma coisa, ou no G center (Praça de Alimentação), geralmente a gente não vai no G center porque todo mundo vai lá. É meio que isso (Simone, entrevista, 14.08.2018).

Nos finais de semana a gente sai, com o pessoal aqui da sala, a gente vai no parque aquático, toma tereré, toca violão. Nas quintas a gente vai na igreja, à noite. E quando tem algum evento da igreja a gente vai na igreja. [...]A gente fez curso! A gente sai às vezes no domingo, nessas domingueiras que tem no parque (...) (Chica, entrevista, 16.08.2018).

Podemos observar que o álcool, o narguilé e a maconha, especialmente o álcool, estão presentes como elementos de socialização para muitos jovens, principalmente no relato dos rapazes; o tema quase não aparece no relato das meninas. O uso do termo “rolê” para Fernandes está no sentido de uma reunião ou pequeno passeio entre jovens para “beber, fumar narguilé, conversar”.

Eu saio com meus amigos, geralmente andar de skate, às vezes saio para conversar, beber alguma coisa, eu não sou muito chegado em bebida, mas quando tá ali eu tomo (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

[...]Nóis saímos, nós ficamos nas tabacarias aqui de Irati, até na tabacaria (nome), saímos, minha mãe é bem liberal, sabe! Até lá em casa os piá vão, ou vamos à casa dos piá. Até no Park (Park Dance) ela tá me deixando ir agora. Como eu falei eu tenho 16 ainda, se ela fala não, é não, eu não vou. Fumo meu narguilé, mas não uso droga, não bebo (Iqbal, entrevista, 14.08.2018).

Final de semana nós sempre saímos pra alguma parte, assim! (...) Tipo, nós vamos nas praças, assim encontra os amigos, tudo! As vezes nos vamos no G center comer alguma coisa. Às vezes nós vai no aniversário na casa de algum companheiro. Às vezes, nós vamos no parque e fica domingo todo lá jogando bola (...) Que nem ontem nós fumo lá, fumamos lá, lá no parque, e aí fomos jutar bola, aí os piá tava perguntando como eu não tava levando gol. Eu disse é que isso me acalma, me deixa mais focado. Só que lá no parque nós só fumamos quando tem bem pouca gente, mesmo! E fumamos longe (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

Eu sou bem eclético, eu gosto de todas as festas. Agora que eu já tenho 18 anos então agora eu vou, quando tem no Empório eu vou, banda, show, open bar. As vezes quando não tem balada para ir a gente se reúne para uns rolê. *O rolê é?* Ah, beber, fumar narguilé, conversar (Florestan, entrevista, 20.08.2018).

Com relação às drogas notou-se o fato de apenas 2% das estudantes afirmar serem a favor da descriminalização. Já, por parte dos rapazes, este percentual favorável à liberação

⁷⁵ No capítulo 1, apresentamos os parques e praças da cidade.

das drogas para autoconsumo sobe para 20%. Nesse aspecto, pelo menos, as mulheres parecem ter um posicionamento mais “conservador”, de rejeição ao consumo de drogas.

Percebemos que os meninos têm mais mobilidade para circular na cidade, pois durante as entrevistas foi mais comum as meninas levantarem queixas de que a circulação delas na cidade é mais controlada pelos pais, sobretudo no que diz respeito ao desfrute do lazer e do namoro. O relato de Rosa e Simone também informa que nas práticas de lazer e sociabilidade ainda persistem diferenças de gênero e, por isso, sair, ir à festa demanda para as jovens um investimento pessoal maior.

Eu saio às vezes com meus primos para ir em festa e tudo mais, e aí algumas pessoas da minha família falam assim que é coisa de menina ficar saindo de noite, essas coisas assim. Que é feio! Tem um primo que veio morar aqui e ele sai todo final de semana, e eu quando saio, ou saio dois finais de semana seguidos já ficam falando o que é isso, essa menina tá saindo demais! Quando a menina sai demais já está procurando alguma coisa, quando o piá sai demais ele só tá curtindo, sabe! É muito essa visão machista. Se a menina faz uma coisa ela tá querendo chamar atenção, tá querendo provocar, e tudo mais! Então tem muita menina que tem medo de fazer alguma coisa, de fazer alguma coisa que tem vontade porque aí vão falar isso de mim. E eu acho isso muito ruim, porque as vezes a menina só quer sair (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Ah, eu queria sair mais para festa com meus amigos, como meu pai não mora aqui, não posso sair, porque meus avós ficam preocupados e acham que eu sou muito nova também. Daí eu só posso sair quando meu pai tá aqui, porque quando ele tá aqui ele me leva e me busca e daí tenho horário para ir e para voltar (Simone, entrevista, 14.08.2018).

A pesquisa revelou também que muitos jovens, especialmente as meninas, realizam passeios com a família nos finais de semana. Este aspecto, em parte, pode refletir certo controle sobre os movimentos e relações dos filhos (filhas) e, ao mesmo tempo, uma prática cultural de uma classe social, no contexto de cidades interioranas, onde os passeios em parques, cemitério e o almoço na casa dos avós sinalizam um modo de convívio social e de lazer:

Agora eu saio mais com minha família nos finais de semana, a gente vai no cemitério, e tal, sai passear. E também saio mais com minhas amigas (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Mais no final de semana com minha mãe principalmente, porque meu pai trabalha, daí a gente sai mais eu e minha mãe, para ir no centro, pagar as contas, comprar alguma coisa, comer alguma coisa, mas a gente fica mais em casa. No domingo que a gente almoça tudo junto com a família, se reúne na casa de alguém, da minha vó (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Final de semana eu saio com a família, a gente almoça na casa da minha vó, ou a gente vai em alguma festa no interior, às vezes, eu saio com meus amigos. (...) (Chica, entrevista, 16.08.2016).

Por último, percebemos que a realidade social dos jovens, especialmente as limitações financeiras que aparecem em vários depoimentos, limita o acesso a muitas atividades

de lazer, em especial, as de capital cultural, como viagens, tocar instrumentos musicais, ir a shows ou realizar esportes que tenham um custo. Observamos algumas falas, o reconhecimento que sua condição social, a falta de dinheiro, ou seja, o capital econômico, acaba os privando de tais atividades.

O desejo de viajar para os jovens do sexo masculino não revela uma expectativa de realizar viagens como uma prática cultural, mas mais pelo caráter de consumo do automóvel e de aventura de pilotar, dirigir. Revelando uma postura masculina e viril construída em torno do homem, mas também pela percepção de que é um meio ou privilégio dado para uma classe social a qual ele não pertence.

Ah, eu tenho um sonho de comprar um carro para montar para drift. Né! Porque eu gosto, admiro muito, eu e o pai ia antigamente às corridas. (...) É uma corrida livre com carro, mas você precisa turbinar o carro. E é bem salgado o preço, bem salgado mesmo, custa uns 40, 45 mil para montar um carro. É um esporte caro, nossa, mas é muito joia! (Iqbal, entrevista, 14.08.2018).

Tem, viajar! (risos) Cara, eu sempre tive vontade, parece absurdo, mas eu sempre tive vontade de pegar a estrada, de dirigir sozinho, sem rumo. Eu gosto de viajar! Mas para isso preciso de um carro e carteira (risos) (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

Ah! se eu tivesse dinheiro (...) ah! eu queria sair viajar. Eu os piá sempre combina de ir pra alguma parte um pouco longe assim, mas nós nunca vamos. Que nem pras piscinas assim, nós queremos ir as veis, não dá por falta de dinheiro! Por que as veis, até um tem, mas os outro não, e o outro também não tem pra pode pagar. Daí ninguém vai! daí nós combinamos de ficar ali mesmo no bairro, ou vamos no parque (Praça), que é ali pertinho (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

No entanto, em alguns casos, a experiência dos jovens acena um desejo de uma prática diferente de lazer, mas as dificuldades financeiras não autorizam.

Eu gostaria de aprender mais coisas, aprender a tocar mais coisas, assim, na arte eu gostaria de aprender mais coisas, mas é uma coisa que é caro, não é uma coisa para todo mundo (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Ah! Eu gostaria de ir a shows, essa coisa da música (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Ao falarem das suas atividades de lazer ou de tempo livre, pudemos examinar também outros processos formativos e de sociabilidade da juventude, para além da família escola e do trabalho. Boa parte dos jovens trabalha ou busca uma formação para conseguir um emprego. O curso de fotografia, informática, atendente, ou ainda, a inserção no Programa [Jovem Aprendiz, foram mencionados pelos jovens e diz muito sobre o sentido do trabalho para a juventude:

Eu acho que estudado mais, (riso) eu acho que ter feito cursos, essas coisas, sabe! eu fico pensando assim, que tem amigas que já tão trabalhando assim, eu não! (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Eu estou fazendo um curso de foto agora e to gostando, já estou fazendo alguns trabalhos nos finais de semana (Chico, entrevista, 16.08.2018).

Eu fui jovem aprendiz, todo curso barato ou gratuito que aparecia eu fazia (Antonio, entrevista, 13.08.2018)

O cursinho vestibular foi citado por seis jovens de ambos os sexos. Cinco deles faziam cursinho pré-vestibular privado no período noturno, um deles fazia um cursinho on-line. Dois deles trabalhavam para pagar o cursinho, e três o cursinho era pago pela família. Estratégias das famílias e dos jovens para incorporação de um capital cultural institucionalizado.

Sim, dinâmico, a noite, porque eu trabalho a tarde. (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

To fazendo “Descomplica”, não sei se você conhece, mas é um cursinho online. Muito bom (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

Embora não tivéssemos uma pergunta direcionada ao investigar afiliação religiosa, durante as entrevistas os jovens relataram situações da sua participação individual ou em grupo/turma quando falavam dos seus momentos de tempo livre, de lazer, o que nos permite afirmar que pelo menos para a metade dos jovens entrevistados a religião ocupa um lugar de formação e socialização – quatro deles relataram participação na igreja católica, inclusive em grupos de jovens ou de catequese; outros quatro, em instituições evangélicas; dois no espiritismo e um deles revelando um ecletismo religioso.

A minha família inteira é espírita, e eu também, tanto que eu estudei seis anos no Kardec. Eu fui batizado e crismado na Ucrânica, depois fiz catequese na católica. (...) mas agora eu estou indo na evangélica, na comunidade alcance, eu estou gostando da energia deles, de como que eles se manifestam, tem seus controversos (...) Mas eu como tenho uma oratória boa, ganhei a confiança lá, me chamam de pastorzinho lá, porque eu desde pequeno eu sempre li a bíblia, então eles gostaram, e eu fiz um cursinho de teologia, daí eu fiquei brincando com isso, estudando e tal. Mas eu já falei para eles que a minha religião culturalmente é o espiritismo. *Mas o que te motivou a participar dessa comunidade?* Foi uma menina (risos). Eu comecei ficar com uma menina e gostei dela (...) Daí eu comecei ir e fui me envolvendo com o pessoal (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Eu ajudo numa igreja evangélica aqui de Irati. Eu participo já faz uns 7 ou 8 anos. Eu participo e ajudo, às vezes viajo com eles para reuniões, é a parte mais espiritual. Então, eu comecei a participar em 2012, tinha um programa de Tv que passava com essa igreja e eu comecei a ver (com a mãe) que era uma igreja que assim eu me identificava, porque era uma igreja que não olhava só bens materiais, não, tipo não colocava tanta doutrina no jeito que você se veste, essas coisas, era algo mais light, mas até lá dentro se eu vejo alguma coisa errada eu questiono, às vezes eu tenho algum atrito com algum pastor porque eu questiono (Marx, entrevista, 16.08.2018).

(...)Nos finais de semana a gente sai, com o pessoal aqui da sala, a gente vai no parque aquático, toma tereré, toca violão. Nas quintas a gente vai na igreja, a noite (Ministério Jovem, na São Miguel). E quando tem algum evento da igreja a gente vai na igreja (católica) (Chica, entrevista, 16.08.2018).

3.2.4 Participação política

Dos 23 jovens entrevistados, nenhum deles demonstrou relação ou preferência por algum partido político. A análise dos dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil (2013), realizada por Corrochano, Dowbor e Jardim (2018), mostra que 80% dos jovens entrevistados (15 a 29 anos) nunca haviam participado nem gostariam de participar de um partido político. Nesta política livre, como chamou Lenin,

[...] Eu não me identifico com partido político hoje, se fizer não vou me expor, por conta da empresa, mas eu vejo que a galera não sabe em quem votar [...]

A minha participação política é uma política livre, eu luto pela democracia, eu ultimamente pareço que eu tô mais lutando contra a intervenção militar porque eu tô com medo. Eu me baseio por uma coisa mais rasa, mas eu tenho medo porque é uma coisa muito provável, porque as pessoas estão procurando uma solução, uma pessoa para salvar, mas as pessoas não entendem que não é uma pessoa que vai salvar o país, somos nós que temos que salvar o Brasil (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Apesar de os estudantes informarem pouco interesse ou envolvimento com a política institucionalizada e com a representação partidária⁷⁶, alguns jovens demonstram interesse em engajar-se em ações coletivas quando essas se orientam por temas que se relacionam com as suas experiências ou com as demandas mais concretas da sociabilidade juvenil⁷⁷. Nas jovens mulheres, como relatam Maria, Dandara, Judith e Simone há um aspecto comum de empatia e interesse pelas lutas do movimento feminista⁷⁸ e LGBTs, aspecto esse que não foi tão comum nos relatos dos rapazes, apesar de três deles demonstrarem empatia pelas causas LGBTs, comentarem a questão da homofobia, preconceitos notados na família, na escola ou em outros espaços de convívio com os pares.

Pelo menos na minha turma (curso de fisioterapia em uma universidade pública) eu não percebi nenhum movimento estudantil, ninguém comenta nada, então não sei se alguém participa, como eu cheguei agora e eu não sou muito entrosada eu também não cheguei a perguntar. Mas que percebo uns 6 da minha turma tem uma postura diferente, eu faço parte desses 6, o restante parece que não se importam. [...] Eu gostaria de participar de um movimento LGBT, eu acho muito interessante. Pelo

⁷⁶ Maria da Glória Gohn, no texto *Jovens na Política na atualidade*, publicado em 2019, trata das novas formas de participação dos jovens e seus novíssimos movimentos ou coletivos, num cenário de queda da representação política partidária.

⁷⁷ A dissertação de Danielly da Costa Vila Real (2018) buscou caracterizar o engajamento secundarista em Vitória – ES, em 2016, e o resultado mostra que o engajamento se caracteriza pelo seu potencial recrutador, visto que foi o primeiro contato de muitos com a política, mas todos saíram engajados em novos projetos/instituições/partidos/coletivos. A pesquisa revela que os jovens que ocuparam a escola tinham um perfil predominantemente feminino, negro e LGBT.

⁷⁸ O feminismo, de modo geral, é entendido como movimento de mulheres baseado na luta pelos direitos das mulheres, fim da opressão e igualdade entre homens e mulheres. Como movimento, assume feições específicas de acordo com o lugar e os sujeitos que dele ou nele falam (COLLING; TEDESCHUI, 2019) ou diversas formas de movimentos de mulheres (SCHWEBEL, 2009).

menos na minha faculdade tem muito homossexual, bissexual, e tudo mais, há muito preconceito, principalmente do pessoal da agronomia com os outros cursos. Eles se acham muito superior. Eles fazem comentários preconceituosos quando veem um menino homossexual, tipo aqui macho é só nós! Eu acho um absurdo! Eu queria muito participar para tentar quebrar isso. Cada um tem direito a fazer e viver do jeito que quiser. Se você é heterossexual, fique com heterossexual e respeite quem é homossexual! Porque não está certo esses julgamentos, essas piadas, é muita falta de respeito com o outro (Judith, entrevista, 07.07.2018).

Acho que sempre o movimento feminista, né! porque é uma causa muito importante, porque a gente não tem os mesmos direitos que os homens tem, a gente, a mulher é ainda vista com outros olhos na sociedade. Ainda tem muita coisa pra gente lutar, pra gente conseguir. Né! E também na questão política (...) que tá vendo agora no cenário atual, na eleição no Brasil, né! Que um candidato totalmente homofóbico, preconceituoso, machista, né! Então lutar contra isso também, né! Porque a gente não quer que os erros do passado se repita, né! [...] Não, não participo, não tenho nenhuma filiação, nem nada! [...] (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Eu me considero feminista, mas não participo de nenhum grupo aqui de Irati, assim. Eu me manifesto na internet, quando eu vejo alguma coisa errada, sei lá, algum machista ou homofóbico, eu tento defender.

Você gostaria de participar de alguma luta, de algum movimento?

Eu queria ir a alguma parada LGBT ou sei lá em algum ato feminista (Simone, entrevista, 14.08.2018).

Dandara acena para a participação em coletivos organizados pela internet, o Bi-Sides como espaço de construção e informação sobre a bissexualidade. O Bi-Sides é um grupo do *facebook*, que funciona como um espaço de acolhimento, informação, debate e divulgação de eventos. O grupo Bi-Sides tinha, à época da coleta de dados, 4,3 mil membros⁷⁹. O coletivo congrega as pessoas e organiza pautas em torno da bissexualidade, chamando a atenção para o fato de que a bissexualidade é pouco aceita ou fica à margem do movimento LGBTQI+.

[...] até mesmo coisas sobre femininos, direitos humanos, esse tipo de coisa, que eu até me interessava, mas eu, faltava um empurrãozinho, eu não participava, eu via coisas pela internet, eu sempre tava ligada, principalmente naquele site, ciber, ciber, ah esqueci o nome, mas é uma militância pela internet (Dandara, entrevista, 05.10.18).

Os estudos de Carrano (2012, p. 83) acerca da participação social e política dos jovens no Brasil, já indicavam que estes tendem a se engajar mais em causas do que em instituições. “A participação juvenil é marcada pela emergência de diferentes coletivos de identidade que se afastam das formas e conteúdos clássicos de participação e militância e se orientam para o simbólico, o corpóreo, o cultural e as demandas do cotidiano”.

Foi possível identificar também as redes sociais via internet como ferramentas de mediação política para os jovens⁸⁰, no entanto, não é possível afirmar que a socialização política

⁷⁹ Fonte: Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/bisides>. Acesso em: 5 dez. 2018. .

⁸⁰ Para discussão sobre esse tema, ler: BAQUERO, Marcello et al. Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no sul do Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 989-1008, out-dez., 2016,

dos jovens ocorre prioritariamente via redes sociais, nem em que nível essa participação ocorre, mas sim que os jovens distinguem a participação política via internet de outras modalidades ou formas de engajamento.

Para finalizar essa apresentação de quem são os jovens estudantes, sujeitos de nossa pesquisa nas escolas de Irati, retomamos a metáfora do *nó* utilizada por Kergoat (2016) para expressar a ideia de consubstancialidade, afirmando que os jovens, individualmente ou de modo coletivo, são resultado de relações sociais de classe, de gênero e de raça/cor em uma sociedade que é múltipla e contraditória. Essas relações sociais atravessam os modos de vida das juventudes, a sexualidade, o lazer, e também o posicionamento político, confirmado que na sociedade de classe há lugares diferentes para homens e mulheres em todas as esferas da vida (HIRATA, 2014; KERGOAT, 2016).

Sobre as relações afetivas, é possível afirmar que, embora o namoro seja bastante valorizado pelos jovens do Ensino Médio, há uma heterogeneidade na forma como eles significam e vivem os relacionamentos afetivos – “namorar, ficar, pegar, sair”. Mas a diferença relacionada à classe social aparece como definidora das relações afetivas dos jovens, tanto no sentido de se relacionarem com jovens da mesma classe social, da mesma escola, mas também quando se relacionam com jovens de uma classe social diferente. As características mais conservadoras das famílias e a prevalência refletem nos relacionamentos afetivos dos jovens, mais as meninas que os meninos, mostrando que há lugares e comportamentos diferentes para os meninos e meninas nas relações afetivas.

Na dimensão da sexualidade foram encontradas diferenças significativas, indicando uma tendência dos homens de manutenção de valores conservadores e preconceituosos com relação a temas que envolvem a sexualidade humana, nas mulheres o desejo do direito de outras formas de sexualidade, principalmente, da bissexualidade.

Observa-se que os gostos e práticas de lazer da juventude das escolas públicas de Irati são produzidos nos espaços que circulam. Para maioria dos jovens, sair com os amigos é a base da atividade social de lazer, principalmente nos finais de semana – na praça, na lanchonete, na praça de alimentação, na casa dos amigos. Porém, a pesquisa mostrou que meninos têm mais mobilidade para circular na cidade, sobretudo no que diz respeito ao desfrute do lazer e do namoro.

Os jovens do Ensino Médio apresentam baixa participação política, as participações, quando ocorrem – grêmios estudantis, participação em manifestações, manifestações pela internet – são formas fragmentadas, geralmente sem continuidade e, para

eles, sem ligação com a política institucionalizada, como o sistema eleitoral-partidário. Percebe-se que há interesse no engajamento de ações coletivas quando estas se orientam por temas que se relacionam com as suas experiências ou com as demandas mais concretas da sociabilidade juvenil. Mas também há uma diferença entre os sexos, tendo em vista que as jovens, sexo feminino, demonstraram mais empatia e interesse pelas lutas do movimento feminista e LGBT, também que os jovens de sexo masculino são mais conservadores em torno dos assuntos que envolvem a sexualidade e os direitos humanos.

Por fim, 82% dos jovens estudantes de sexo masculino e 65% das jovens de sexo feminino, que responderam ao questionário, disseram não ter participado de movimento social, cultural, político em sua trajetória escolar e que ocupações, ainda que tenham tido participação de uma minoria, foi a única experiência de movimento estudantil, até a conclusão do Ensino Médio.

CAPÍTULO 4: ORIGEM SOCIAL E REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCOLA E TRABALHO

O propósito deste capítulo é analisar a origem social e as representações sobre escola e trabalho dos jovens das três escolas ocupadas na cidade de Irati. Para tal, dividiremos o estudo em duas partes. Na primeira – a análise da origem social – tomaremos como base os dados do questionário aplicado nas turmas dos terceiros anos das escolas, que estamos chamando de escolas Centro, Bairro, Rurbana, em especial, as respostas sobre a escolarização e a atividade de trabalho do pai e da mãe. As perguntas que conduzirão esse tema são: “Qual é a origem social dos jovens das três escolas?”, “Há similitudes ou diferenças entre a origem social dos jovens das três escolas?” e “Quais as atividades de trabalho dos jovens, e em que medida reproduzem ou não as trajetórias dos pais?”. Na segunda parte do trabalho – as representações sobre escola e trabalho – partiremos da análise das atividades de trabalho dos jovens da Escola do Centro, com base no resultado das duas fontes: o questionário e a entrevista. O objetivo dessa segunda parte é compreender como os jovens que participaram do movimento de ocupação das escolas em Irati projetam seu futuro educacional e profissional.

4.1 A ORIGEM SOCIAL DOS JOVENS DAS ESCOLAS CENTRO, BAIRRO E RURBANA

A origem social dos jovens é entendida nesta análise a partir da abordagem empreendida por Pierre Bourdieu (1982, 1998, 1999, 2009), com base no pressuposto de que a escolarização e a ocupação dos pais podem exercer um efeito de destino na vida dos filhos⁸¹. Para esse autor, as representações dos jovens e as oportunidades objetivamente postas constituem-se na mediação de um processo de interiorização do destino das classes sociais, ou seja, os indivíduos que ocupam dada posição social tendem a incorporar certas disposições e agir de acordo com elas⁸².

Nogueira M. e Nogueira C. (2016) mostram que, para Bourdieu, cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. A herança é entendida como

⁸¹ Segundo Nogueira M. e Nogueira C. (2016), a partir do final dos anos 1950, com base em uma série de estudos quantitativos patrocinados pelo governo inglês, americano e francês, foi se construindo um referencial possível de demonstrar o peso da origem social sobre os destinos escolares e questionar a visão funcionalista/ou otimista da escola – em que o acesso à instituição escolar seria a garantia de oportunidade para os indivíduos competirem em condições iguais.

⁸² Bourdieu trabalha com a noção de classe social com base na relação da natureza dos capitais adquiridos pelos indivíduos, isto é, o capital econômico, social e cultural. Esses determinam a posição do indivíduo no espaço social, ou a posição de classe. Mas há uma diferenciação entre aqueles com uma proporção maior de capital econômico e/ou cultural.

um conjunto de bens materiais e/ou culturais de uma família que pode ser herdado pelos filhos. Fazem parte desse conjunto o capital econômico – bens e serviços; o capital social – conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; e o capital cultural – que pode existir de três tipos: incorporado, objetivado e institucionalizado⁸³. O capital institucionalizado é o elemento de herança familiar que tem mais impacto na vida escolar dos filhos⁸⁴.

Sabemos que o êxito escolar é função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar (tal propensão dependendo das chances objetivas de êxito escolar) e, em consequência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola (BOURDIEU, 2009, p. 331).

O método de exposição consistirá em apresentar a origem social dos jovens de cada uma das escolas para depois compará-las. Os dados sobre a escolarização dos pais serão tratados como níveis de escolaridade completo e incompleto. Entre os que responderam que o pai e/ou a mãe trabalham foi expressivo o número de jovens que não anotaram o tipo de atividade. Logo, para análise do tipo de atividade dos pais, exploramos as atividades citadas e que apareceram mais de uma vez. As demais foram agrupadas em um bloco denominado “outras atividades”. Posteriormente, analisamos as atividades dos jovens, incluindo o resultado das entrevistas.

Para Bourdieu (1999), o capital cultural acumulado na família exerce papel determinante no modo como as crianças absorvem (hereditariamente) esse capital e o incorporam como capitais culturais próprios – pela reprodução cultural – e lhes serve de suporte “natural” (na verdade, convencional, mas naturalizado no costume) para sua autoformação cultural, tornando-se a base de seu próprio *habitus* e, ao mesmo tempo, trampolim para a aquisição e acréscimo de seu próprio capital cultural:

Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família por intermédio, entre outras coisas, do efeito Arrow generalizado e de todas as formas de transmissão implícita. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural - condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil - só começa *desde a origem*, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a *totalidade* do tempo de socialização (BOURDIEU, 1999, p. 3).

⁸³ Sobre os três tipos de capital cultural, ler:

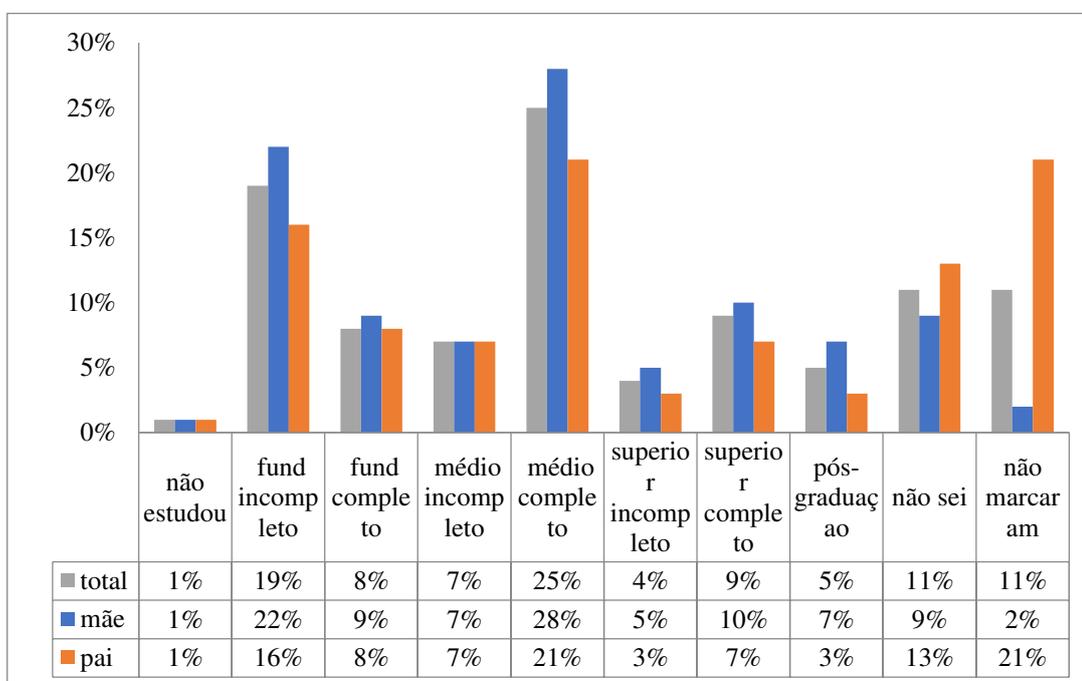
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4942298/mod_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20tr%C3%AAs%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf

⁸⁴ Mas também a (...) transmissão da herança depende, para todas as categorias sociais, (mas em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino. Que pode confirmar o capital cultural da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles (BOURDIEU, 1999). As contradições da herança. In: A miséria do mundo.

Pensando nessa questão, a influência do capital cultural familiar sobre a conformação cultural dos filhos, em nossa pesquisa, tomamos como referência a escolaridade e o trabalho dos pais.

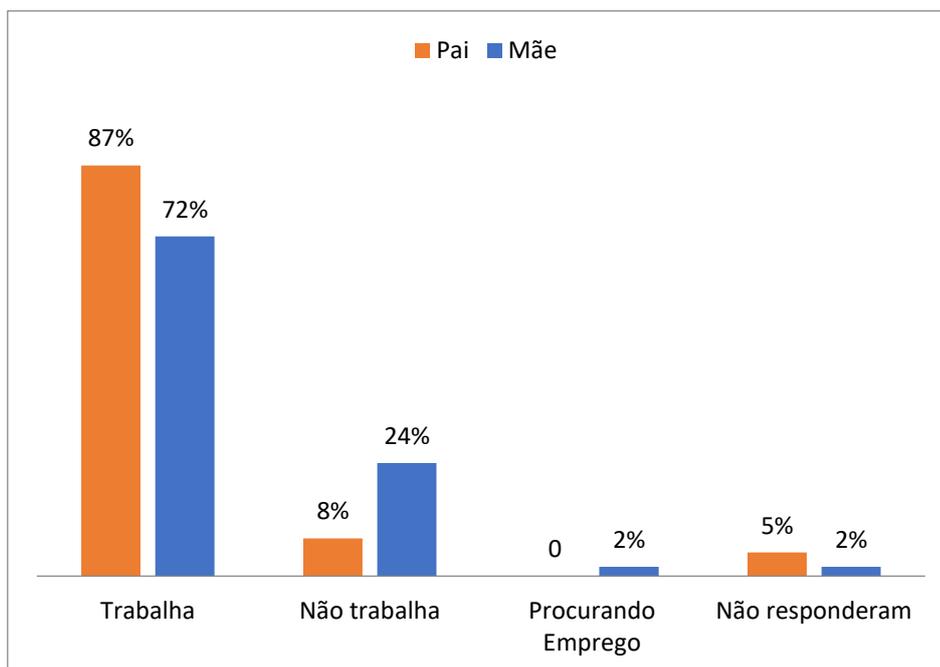
Na escola do Centro, em torno de um quinto dos pais não têm o ensino fundamental completo e é quase nulo os que não têm nenhum grau de instrução. Há certa similitude no nível de escolarização entre o pai e a mãe, ficando ligeiramente abaixo a escolaridade do pai. Nota-se que pelo menos metade das mães e um terço dos pais concluíram a educação básica. Em torno de um quinto das mães têm formação superior completa. Foi expressivo o número de jovens que não responderam a escolaridade do pai ou disseram que não sabiam.

Gráfico 14 - Escolaridade do pai e mãe, Escola Centro, por porcentagem



Fonte: Questionário/Escola Centro.
Elaboração: a autora.

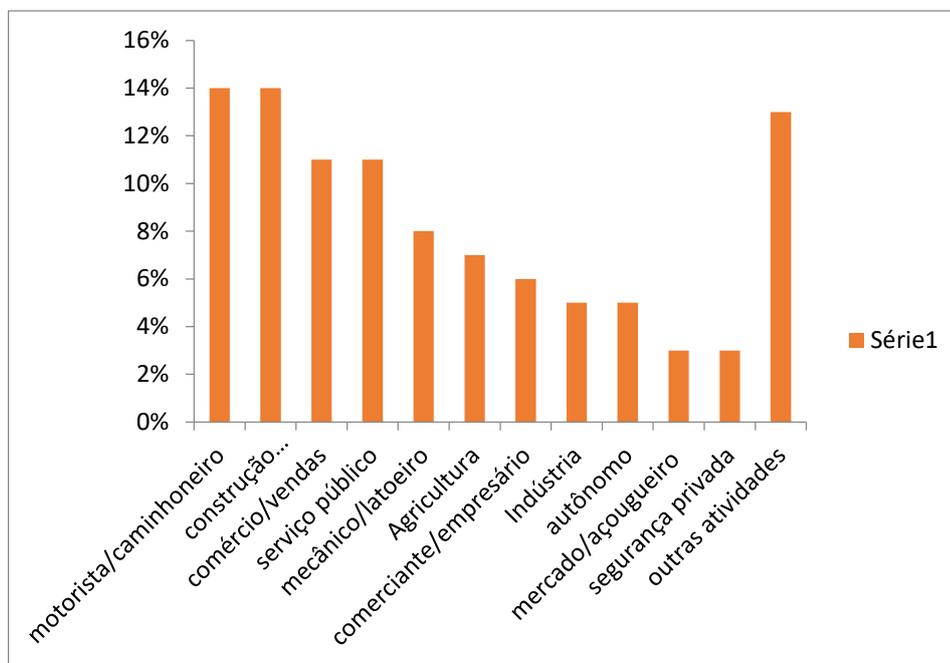
Quando indagados se os pais trabalham, há uma diferença sobre o trabalho das mães, um quarto do total das mães não trabalham, em contraposição aos pais que, em sua grande maioria, exercem atividade laboral.

Gráfico 15 - Situação de trabalho do pai e da mãe - Escola Centro

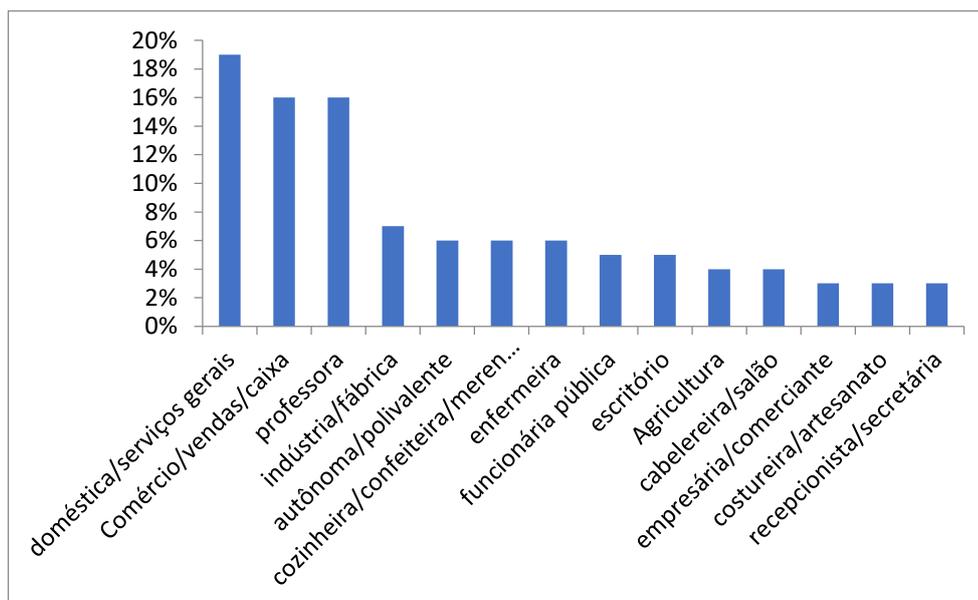
Fonte: Questionário/Escola Centro.
Elaboração: a autora.

Sobre o trabalho do pai, as atividades predominantes são nos setores do transporte, da construção civil, da prestação de serviço, do serviço público e do comércio. As atividades de pedreiro, eletricitista e mestre de obra configuram predominantemente os trabalhadores da construção civil dos respondentes dessa escola. O trabalho no setor público aparece dividido em várias categorias, como policial, professor, setor administrativo, municipal, estadual e também o trabalho em empresa pública de economia mista. As atividades no setor do comércio aparecem na referência ao trabalhador contratado por esse setor, mas também na figura do comerciante, empresário – proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais na cidade. Por isso, separamos o emprego no comércio da atividade comerciante. A identificação do trabalho do pai e da mãe como profissionais autônomos, polivalentes, também apareceu nesta escola.

O trabalho doméstico, incluindo o setor de alimentação, o comércio e os serviços, são as atividades dominantes desempenhadas pelas mães. Um terço das mães dos estudantes da escola do Centro com ensino superior completo exercem o magistério.

Gráfico 16 - Atividades profissionais dos pais – Escola Centro

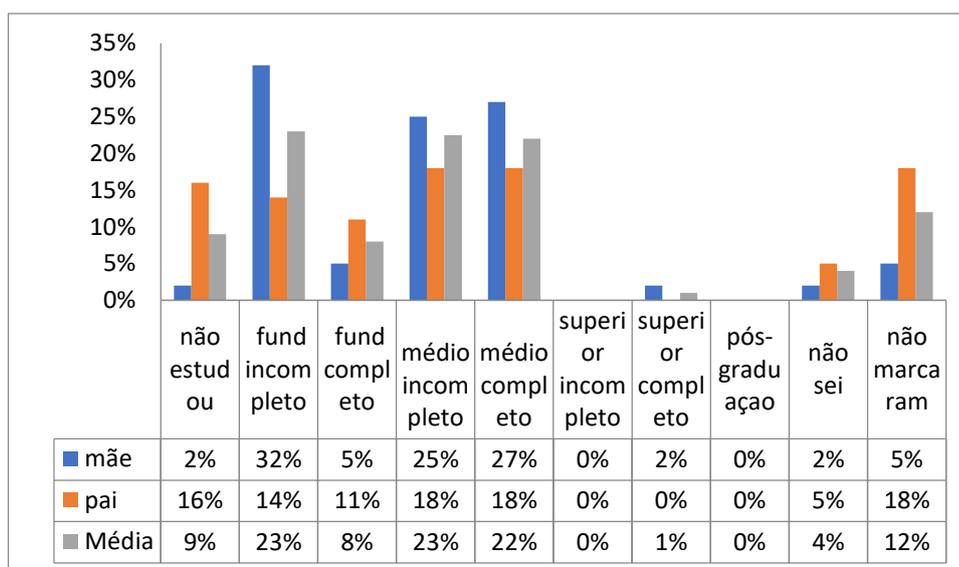
Fonte: Questionário/Escola Centro.
Elaboração: a autora.

Gráfico 17 - Atividade profissional das mães – Escola Centro

Fonte: Questionário/Escola Centro.
Elaboração: a autora.

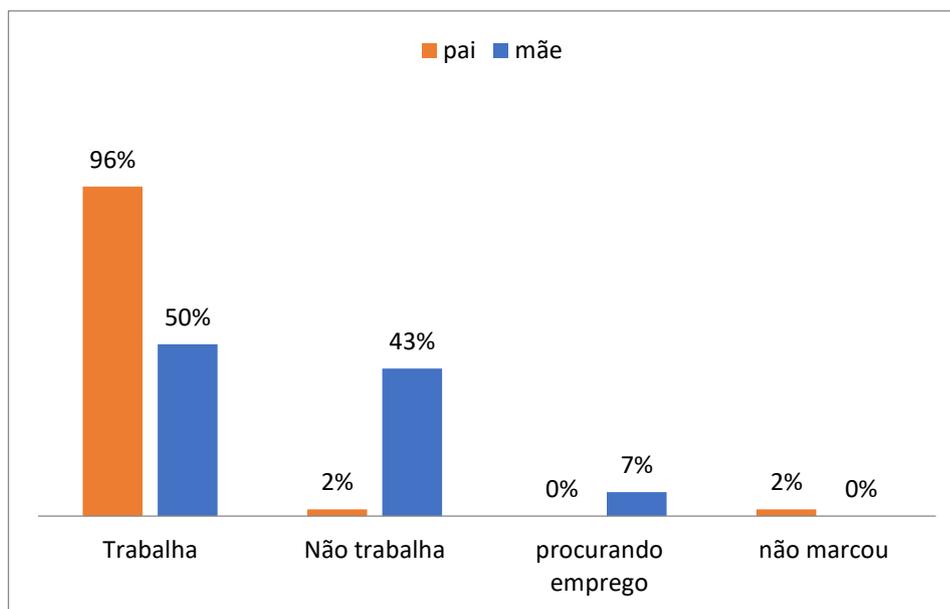
Na Escola do Bairro, 10% dos pais nunca foram à escola, e um quinto têm Ensino Fundamental incompleto. Praticamente não há o acesso dos pais a níveis superiores de escolaridade. Em quase todos os níveis observa-se que a escolaridade das mães é bastante superior a dos pais. Muitos jovens responderam não saber sobre a escolaridade do pai.

Gráfico 18 - Escolaridade do pai e da mãe, Escola Bairro



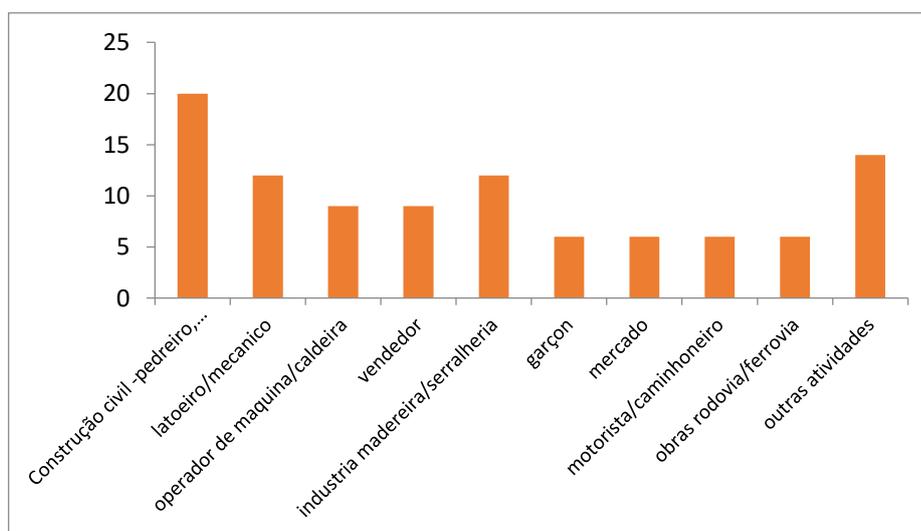
Fonte: Questionário/Escola Bairro.
Elaboração: a autora.

No que se refere à atividade laborativa dos pais e das mães da escola do Bairro, há uma variação significativa entre eles. A porcentagem de pais que trabalham é praticamente o dobro do que a das mães: quase metade das mães não trabalham e em torno de um décimo delas está à procura de emprego. Poucos pais estão fora do mercado de trabalho ativo. Tomando por base esses dados, é significativo o percentual de mães que não estão inseridas no mercado de trabalho.

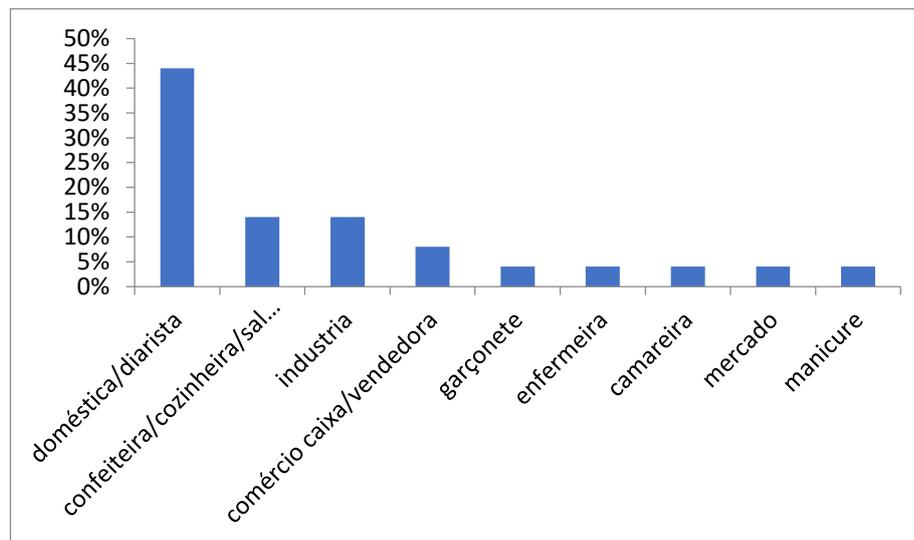
Gráfico 19 - Situação de trabalho do pai e da mãe - Escola Bairro

Fonte: Questionário/Escola Bairro
Elaboração: a autora

Com relação às atividades realizadas pelos pais, há predominância de atividades no setor da construção civil, como pedreiro, servente de pedreiro e pintor; em seguida, aparece o setor de serviços e a indústria. No trabalho das mães predominam as atividades domésticas, bem como aquelas que se relacionam com o setor da alimentação, atividades supostamente, femininas. Secundariamente, aparecem o trabalho na indústria e o comércio. Estes dados demonstram que a condição sexual determina, em larga medida, a posição do homem e da mulher na divisão social do trabalho.

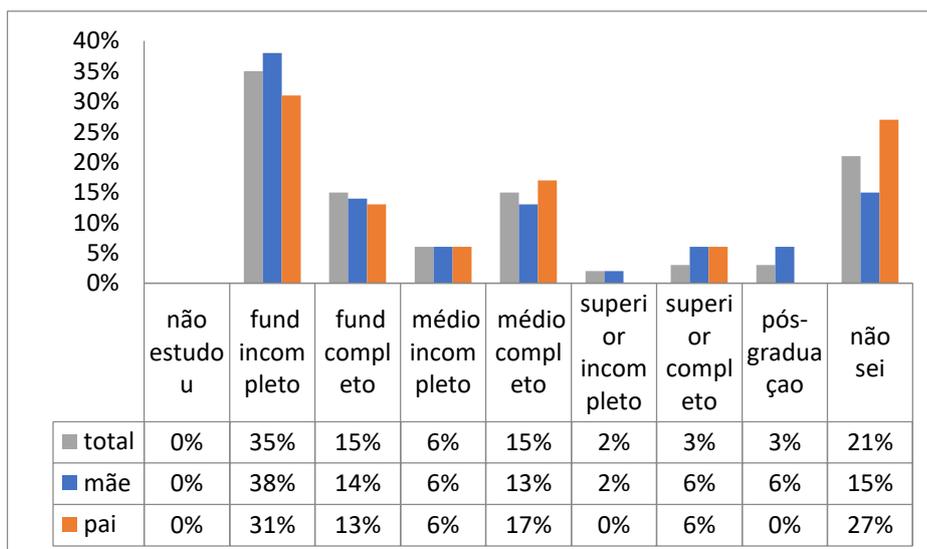
Gráfico 20 - Atividade profissional dos pais – Escola Bairro

Fonte: Questionário/Escola Bairro.
Elaboração: a autora.

Gráfico 21 - Atividade profissional das mães – Escola Bairro

Fonte: Questionário/Escola Bairro.
Elaboração: a autora.

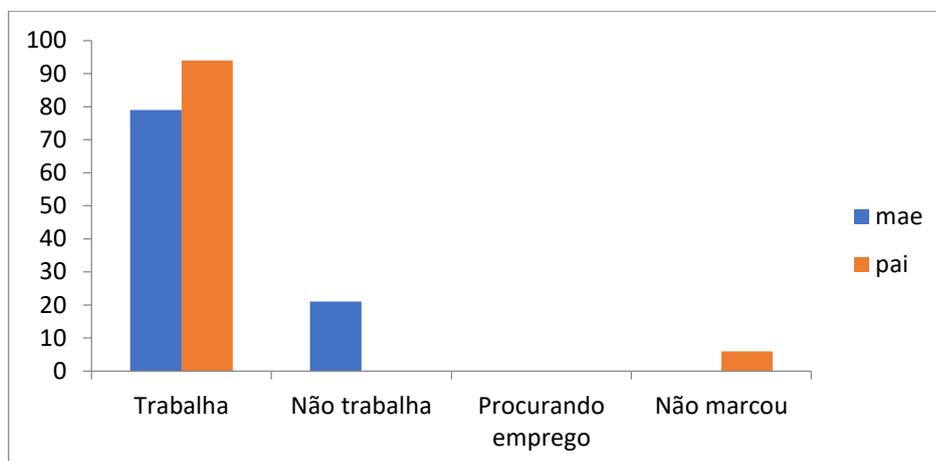
Na Escola Rurbana, a maioria dos pais têm o ensino fundamental incompleto e é nulo os que não têm nenhum grau de instrução. A escolaridade do pai e da mãe, de maneira geral, aproximam-se. Porém, neste caso, parece que as mães tiveram maiores possibilidades de acesso ao ensino superior. É expressivo, no entanto, o número de jovens que não sabem o nível de escolaridade do pai e ou da mãe, especialmente do pai, que quase dobra a proporção.

Gráfico 22 - Escolaridade do pai e da mãe - Escola Rurbana

Fonte: Questionário/Escola Rurbana.
Elaboração: a autora.

A maioria dos jovens responderam que o pai e a mãe trabalham. Contudo, há diferença entre eles, sendo que a opção não trabalha aparece apenas no resultado da situação de trabalho das mães.

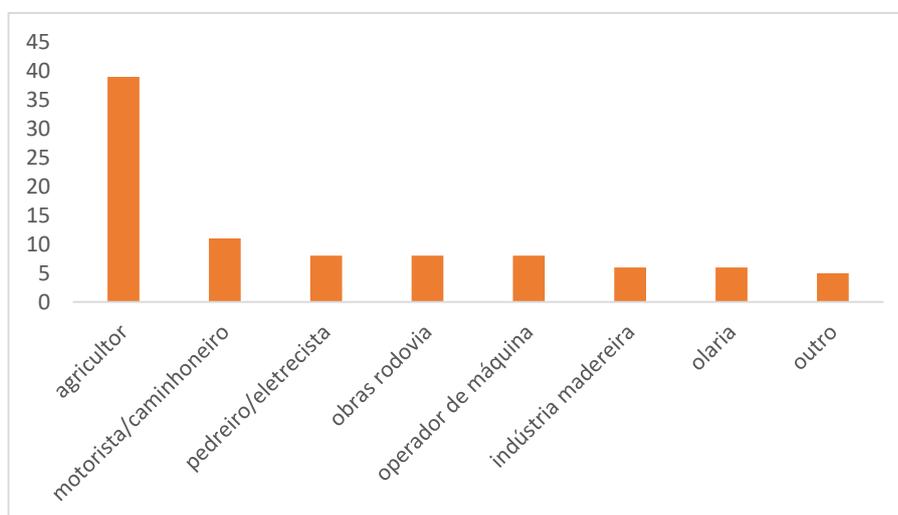
Gráfico 23 - Situação de trabalho do pai e da mãe - Escola Rurbana



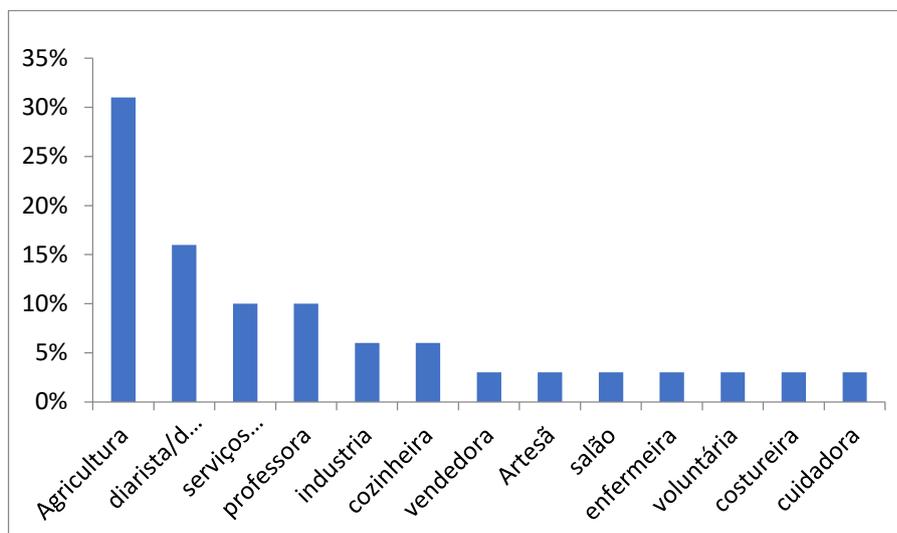
Fonte: Questionário/Escola Rurbana
Elaboração: a autora

Os dados sobre o trabalho dos pais mostram que a atividade principal tanto do pai quanto da mãe é a agricultura. Outras atividades mencionadas estão ligadas ao setor de transporte, construção civil e indústria, as quais aparecem com menos frequência nas atividades operadas pelos pais. Com relação à atividade da mãe, além do trabalho na agricultura, há um número significativo delas que se enquadram nas atividades de limpeza, alimentação e cuidado, e um décimo delas são professoras, o que indica que as mães com mais escolaridade exercem o magistério.

Gráfico 24 - Atividade profissional dos pais - Escola Rurbana



Fonte: Questionário/Escola Rurbana.
Elaboração: a autora.

Gráfico 25 - Atividade profissional das mães - Escola Rurbana

Fonte: Questionário/Escola Rurbana.
Elaboração: a autora.

Quando comparados os níveis de escolaridade dos pais dos estudantes das três escolas, percebem-se diferenças: em torno de um terço dos pais e mães dos jovens da escola Rurbana não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto que no Centro essa proporção cai para um quinto para os pais e um quarto para a mães. Na Escola do Bairro em torno de um terço dos pais e mães não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que quase um quinto dos homens jamais havia frequentado a escola, porcentagem esta quase nula nos demais outros grupos.

Entre os pais que concluíram o Ensino Fundamental, há também diferenças entre as escolas, porém com um percentual menor por sexo: nas escolas Centro e Rurbana em torno de apenas 15% dos pais concluíram o Ensino Fundamental, mas não o Ensino Médio; e, na Escola do Bairro, esse quantitativo chega a um terço dos pais.

Tomando por base a conclusão do Ensino Médio, percebe-se que pelo menos metade dos pais da escola Centro tiveram maior acesso à educação, tendo em vista que mais de 50% concluíram essa etapa de ensino, índice que nas demais escolas vem sinalizado com um índice pouco menor, 34%. O menor índice de escolarização superior, com dados próximos de zero, aparece na escola Bairro.

Além da diferença entre as escolas, é possível perceber também uma diferença por sexo em praticamente todos os níveis, sendo que a maior diferença do percentual se encontra no nível superior completo, em que a proporção de mulheres que completaram a graduação é superior à proporção dos homens. Esse fenômeno observado acompanha os dados nacionais, em que o nível educacional das mulheres é maior que o dos homens (tabela 33).

Tabela 33 - Distribuição da população de 25 anos ou mais de idade, por sexo e nível de instrução (%)

	Mulheres				Homens			
	Sem instrução e Fundamental Incompleto	Fundamental Completo e Médio Incompleto	Médio completo e Superior Incompleto	Superior Completo	Sem instrução e Fundamental Incompleto	Fundamental Completo e Médio Incompleto	Médio completo e Superior Incompleto	Superior Completo
Brasil	47,8	14,4	25,0	12,5	50,8	14,9	24,1	9,9
Sul	47,6	14,5	26,2	14,9	48,3	16,7	24,2	10,6
Escola Centro	25,0	17,0	38,0	20,0	25,0	23,0	37,0	15,0
Escola Bairro	37,0	32,0	31,0	0,3	40,0	37,0	23,0	0,0
Escola Rurbana	45,0	23,0	18,0	14,0	42,0	26,0	24,0	8,0

Distribuição percentual dos pais das três escolas, por sexo e nível de instrução.

Fonte IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Fonte: questionários.

Um alto percentual de jovens das três escolas desconhecem o nível de escolaridade dos pais: 10% para a mãe e 28% para o pai. Os dados permitem construir duas hipóteses para esse resultado, sobretudo em relação ao pai, posto que quase um terço dos jovens afirmou não saber o nível escolar de seu genitor. A primeira hipótese é de que a atividade profissional do pai ou da mãe não tem relação com a formação escolar e, nesse caso, dada a pouca importância na vida cotidiana destes, faz com que os filhos tenham maiores dificuldades em abordar esse assunto. A segunda hipótese está ligada ao fato de que um quinto dos jovens moram somente com a mãe ou com os avós⁸⁵, tendo pouco ou (quase) nenhum vínculo com o pai. Essa é uma hipótese plausível, pois, em muitos questionários, quando perguntados sobre a escolaridade do pai, apareciam anotações do tipo: “Que pai?” “Não tenho pai!”, entre outras. Ou então escrito apenas um “X” no campo referido a anotar a escolaridade do pai.

Quanto ao trabalho dos pais, foram poucos os jovens que responderam que o pai não trabalha. Houve também um pequeno grupo que não respondeu a essa questão. Situação diferente apareceu na resposta sobre o trabalho da mãe. Embora os dados mostrem uma similaridade na porcentagem de mães que não trabalham na Escola do Centro e na Escola Rurbana (em torno de um quarto), na Escola do Bairro o índice praticamente dobra, chegando

⁸⁵ Embora já tivéssemos em outro momento indicado que o formato de família no grupo pesquisado seja predominantemente o nuclear, fica claro que há também outros tipos de família - que contam com apenas um dos cônjuges, famílias chefiadas por mulheres e famílias ampliadas. Percebemos que a desigualdade de gênero em relação aos cuidados dos filhos vincula mais às mulheres essa responsabilidade.

a quase metade do número de mães que estão fora do mercado de trabalho. Essa diferença indica que mães da Escola Bairro teriam mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Tabela 34 - Distribuição das ocupações dos pais, por escola e por sexo - Ocupações agregadas em termos dos setores de atividade econômica do IBGE

Setor Economia	PAIS			MÃES		
	Centro	Bairro	Rurbana	Centro	Bairro	Rurbana
Indústria	5,00	21,00	20,00	7,00	9,00	9,00
Comércio	14,00	15,00	-	19,00	12,00	3,00
Serviços	25,00	24,00	12,00	59,00	79,00	58,00
Construção civil	14,00	20,00	13,00	-	-	-
Agricultura	7,00	-	42,00	3,00	-	30,00
Administração pública	11,00	-	-	3,00	-	-
Empregador/autônomo	11,00	14,00	-	9,00	-	-
Outras atividades	13,00	6,00	13,00	-	-	-

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

No que se refere ao tipo de atividade do pai: 1) A agricultura é a atividade predominante para os pais dos estudantes da escola Rurbana; 2) Há pouquíssima representatividade do trabalho na indústria em todas as escolas, em especial na escola Rurbana; 3) A Construção civil é uma das principais atividades dos pais das escolas Centro e Bairro. Contudo, há uma diferença no padrão de ocupação dos pais nas duas escolas: na escola Centro aparece referência à ocupação de mestre de obra, pedreiro; e na escola do Bairro aparecem as atividades de servente de obra e pintor, que são atividades com menos qualificação ou prestígio social; 4) O setor de serviços é bastante representativo, mas com diferença entre as escolas e entre os setores. Assim, os trabalhos no serviço público aparecem com evidência apenas na escola Centro (policia, companhia de energia elétrica/hidráulica e bombeiro). O setor de transporte, motorista ou caminhoneiro são as principais atividades profissionais dos pais da escola Centro e a segunda da escola Rurbana, não havendo, contudo, a mesma representatividade na escola Bairro. Outras atividades, como mecânico e latoeiro são atividades mais comuns entre os pais dos jovens das escolas Centro e Bairro; 5) O comércio também é citado como setor prioritário para alocação de mão de obra dos pais das escolas Centro e Bairro.

O setor agrícola é um dos principais responsáveis pela economia do município, já que Irati possui mais de cem anos de existência e com formação essencialmente voltada à produção de grãos e tubérculos. Mesmo sendo de vital importância para a economia municipal, o setor agrícola, no entanto, pouco contribui para a geração e empregos formais, já que a maior

parcela dos ocupados alocados neste setor trabalha por conta própria, com a família ou na informalidade, conforme dados apresentados no capítulo 1. Nesse contexto, a escola Rurbana, embora seja considerada uma escola de perímetro urbano, está localizada num bairro próximo a várias localidades rurais e atende, em grande medida, filhos dos trabalhadores do campo. Esta proximidade com a zona rural parece ser, portanto, o principal motivo pelo qual a agricultura aparece como atividade predominante entre os pais da escola Rurbana.

O setor industrial é, por um lado, bastante significativo na ocupação dos pais das escolas Bairro e Rurbana, empregando um quinto destes. Por outro, esse setor absorve pouca mão de obra entre os pais da escola Centro.

Houve dificuldades para identificarmos com maior precisão os setores da indústria em que os pais estão alocados, pois os jovens responderam de diversas formas esse registro, sem uma referência técnica específica que nos possibilitasse agregar tais atividades. Mesmo assim, conseguimos destacar entre as indicações do nome da empresa (fábrica e/ou indústria), bem como das funções nelas exercidas, o setor de móveis, de madeireiras, metalúrgicas, olaria, fosforeira, e fios e cabos elétricos automotivos. O trabalho na construção civil aparece como atividade importante para os pais⁸⁶. Porém, os dados de empregos formais nesse setor (capítulo 1) indicam que houve queda significativa de um quarto de postos de trabalho nesta década. Essa queda evidencia, uma indicação de que o trabalho na construção civil na cidade, assim como no restante do país⁸⁷, está marcado pela informalidade, com os trabalhadores geralmente trabalhando por conta própria – os chamados trabalhadores autônomos – ou trabalhadores contratados sem registro em carteira, que são contratados e demitidos facilmente.

Percebe-se também uma multiplicidade de características e processos que decorrem do trabalho na construção civil, os quais podemos elencar: a) a confirmação de uma atividade extremamente masculina; b) há uma divisão clara do trabalho manual e do trabalho intelectual na construção civil: de quem planeja e de quem executa uma obra. No nosso campo de pesquisa há menção às atividades manuais, como “servente” e “pedreiro”. A primeira é a atividade menos remunerada nesse ramo, pois trata-se de atividade que exige pouca formação/experiência técnica, mas muito esforço físico (nesta pesquisa, os dados referem-se principalmente ao trabalho dos pais dos jovens dos bairros mais periféricos). A segunda é uma atividade que exige

⁸⁶ No município há registro de 62 empresas no ramo da construção civil, com registro de 688 trabalhadores formais. (IPARDES, 2018).

⁸⁷ Costa (2011) realizou uma pesquisa sobre o mercado de trabalho no setor da construção civil comparando Brasil e França no contexto da flexibilização das relações de trabalho e na percepção dos trabalhadores frente a esse processo e concluiu que, no Brasil, o setor sempre se organizou com base na informalidade e na instabilidade. Por isso, o termo “peão” é comumente atribuído aos trabalhadores braçais da construção civil.

um pouco mais de qualificação técnica e aparece na citação ao trabalho dos pais dos jovens da escola Centro; da força de trabalho da primeira – servente – é inferior ao valor do segundo – pedreiro – e, hierarquicamente, o servente está sempre submetido às ordens do pedreiro ou do mestre de obra; d) ambas as funções, apesar de utilizarem-se de algum incremento tecnológico no processo produtivo, são atividades braçais, que exigem constante dispêndio de força física e, geralmente, transcorrem em precárias condições de trabalho – ambiente sujo, barulhento, com calor ou frio excessivos, sem ou com poucos equipamentos de proteção pessoal, refeições geralmente feitas no próprio ambiente de trabalho e a maioria não possui carteira assinada e recebe por dia ou por produção.

Destaca-se o papel do setor de serviços para alocação dos pais das escolas Centro e Bairro⁸⁸. Esse dado parece significativo e cheio de sentido se percebermos que esse setor é responsável por metade da geração das riquezas de Irati e, também, responde por 19,2% dos empregos formais do município. Entretanto, ao olharmos para os empregos formais nesse setor, nota-se que houve queda no período estudado, o que pode indicar que parte significativa destes pais alocados no setor de serviços está trabalhando na informalidade. Outro dado importante parece ser o fato de que a inserção no setor de serviços também varia entre os segmentos sociais, sendo que neste caso a diferença mais significativa é sobre o serviço público, cujo resultado indica que os estudantes que têm pais empregados no serviço público são os alunos da Escola do Centro.

As atividades de motorista e ou caminhoneiro ficaram entre as principais atividades profissionais dos pais da Escola do Centro e a segunda da Escola Rurbana⁸⁹. Outras atividades também mencionadas, como mecânico, latoeiro, além de manifestarem as marcas tradicionais de um trabalho extremamente masculino, revelam que no conjunto das atividades dos pais dos jovens das Escolas do Centro e do Bairro esse setor de serviços é bastante representativo. O

⁸⁸ Para Braverman (1996, p. 305), as atividades no setor de serviço “ilustram o princípio que para o capitalismo o que importa não é determinada forma de trabalho, mas sua forma social, sua capacidade de produzir, como trabalho assalariado, um lucro para o capital”. Nesse caso, segundo o autor, nada muda se os trabalhadores produzem o automóvel, lavam, consertam, repintam, abastecem, alugam, vendam, dirigem, estacionam ou transformam em sucata. “O que lhe interessa é a diferença entre o preço que ele paga por um agregado de trabalho e outras mercadorias, e o preço que recebe pelas mercadorias – sejam bens ou serviços – produzidas ou prestadas”, ou seja, a capacidade de gerar mais valor.

⁸⁹ Segundo a Lei 13.103/2015, conhecida como a nova lei dos motoristas, integram essa categoria profissional: “os motoristas de veículos automotores cuja condução exija formação profissional e que exerçam a profissão nas seguintes atividades ou categorias econômicas: I - de transporte rodoviário de passageiros; II - de transporte rodoviário de cargas” (BRASIL, 2015). Cf. Disponível em: <http://fetropar.org.br/wp-content/uploads/Sindicato-dos-Revendedores-das-Distribuidoras-de-Gas-do-Estado-do-Parana-Sinregas-PR-2017.pdf> Acesso em: 27 jul. 2020.

comércio também é citado como setor prioritário para alocação de mão de obra dos pais do das escolas do Centro e do Bairro, não sendo relevante na escola Rurbana.

Com relação ao trabalho das mães, 24% dos jovens das escolas Centro e Rurbana responderam que a mãe não trabalha, e 74% apontaram que ela exerce alguma atividade laborativa. A diferença ocorre na escola Bairro, 39% dos jovens responderam que a mãe não trabalha, 53% que a mãe trabalha. Também, no indicativo de busca de emprego, o percentual é maior nesta escola.

Das mães que trabalham fora do domicílio, constatamos que o setor de serviços é predominante nas três escolas. Os dados mostram, no entanto, que as atividades formalizadas no setor de serviços são em maior quantidade ocupadas pelas mulheres, mães dos jovens da escola Centro. Já as atividades como confeitadeira, cozinheira, salgadeira, cuidadora, etc. são comuns nas três escolas, entretanto, o percentual é maior na escola Bairro, 20% a mais. Essas atividades são geralmente de baixa remuneração e com pouca proteção da legislação trabalhista ou previdenciária, sendo realizadas muitas vezes no próprio domicílio, concomitantemente com outras atividades domésticas e de cuidado. Pode-se argumentar em relação a isso que a informalidade, em especial a associada ao setor de serviço, parece ser a saída mais comum para a falta de emprego, pois permite realizar uma atividade laborativa ao mesmo tempo que a concilia com as atividades domésticas e de cuidado, principalmente para mulheres com menor escolaridade.

Já a atividade comercial possui um percentual de emprego maior na escola Centro, 19%, seguida pela escola Bairro, 12%, mas é quase invisível na escola Rurubana, 3%. O crescimento significativo de empregos no setor no período indica que esta atividade permitiu a formalização das trabalhadoras comerciárias, o que em geral não ocorreu em maior medida no setor de serviços.

O percentual das mães trabalhando no setor industrial é semelhante nas três escolas. Contudo, há uma baixa capilaridade dos empregos industriais entre as mulheres nesse setor, inferior ao percentual de homens. Não nos foi possível identificar e setorizar, no entanto, as atividades da indústria já que a maioria dos jovens não identificou a atividade, mas observamos que o setor elétrico-automotivo foi mencionado nas três escolas.

Muitas mães, no entanto, em especial na escola Bairro voltam suas atividades laborativas para o campo doméstico, seja em casa, na família, seja como trabalho doméstico remunerado.

Para Bruschini (1998), o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade, à escolaridade, às características do grupo familiar, são fatores que estão sempre presentes na decisão das mulheres ao pretender ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, embora a necessidade econômica e a existência de emprego tenham papel fundamental.

O trabalho doméstico na forma de trabalho remunerado, para Avila (2016), surge como uma possibilidade de renda para mulheres em contexto de pobreza. Esse trabalho, contudo, geralmente não elimina o trabalho doméstico na família, colocando-as em uma jornada de trabalho intensiva, extensiva e intermitente. Assim, ao conjugarem a jornada de trabalho doméstico remunerado com o trabalho doméstico não remunerado, grande parte das mulheres comprometem seus momentos de descanso ou lazer, bem como têm que abrir mão de projetos de formação ou do convívio social fora da esfera doméstica.

Ainda, para Avila (2009, 2016), as trabalhadoras domésticas, tanto diaristas como mensalistas, estão constantemente sujeitas ao trabalho antecipado, pois realizam tarefas antecipadamente para suprir as necessidades que virão na sua ausência e trabalho retroativo. São situações de acúmulo de tarefas demandadas durante sua não presença, as quais, geralmente lhes são deixadas para executar quando retornam ao trabalho. A trabalhadora doméstica, nesses casos, antecipa a execução da atividade futura no intuito de acúmulos de tarefas, demandando-lhe sobretrabalho. Muitas vezes, também, as diaristas e/ou empregadas domésticas são sujeitas a múltiplas funções, tais como limpeza, cozinha e cuidado de membros da família dos patrões, crianças e/ou idosos. Mesmo havendo atualmente legislação trabalhista própria, que regulamenta as atividades das trabalhadoras domésticas – como a Lei 12.964/2014 – em 2017, cerca de três quartos das mulheres trabalhavam sem carteira assinada, conforme dados relativos à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE/2017.

Em nossa pesquisa, percebemos, também, que a invisibilidade do trabalho doméstico não remunerado é representada como inatividade laborativa das mães na resposta dos estudantes, provavelmente pelo não reconhecimento do tempo e energia despendidos pelas mulheres/mães na realização das atividades no âmbito doméstico. Nesse caso, citando Kergoat (2016, p. 29), “é a própria definição de trabalho que implode”, pois ainda que à primeira vista apareça apenas que o trabalho doméstico, na esfera das necessidades humanas, não seja valorizado pela maioria dos estudantes, esses, provavelmente estão manifestando representações do trabalho doméstico como um trabalho não qualificado, não reconhecido, quando pago (mal pago), e que as mulheres normalmente não têm opção de escolher fazê-lo ou

não ou que apenas o trabalho remunerado, assalariado, seja a forma específica da produção e reprodução da existência humana nesta sociedade.

No mesmo sentido, salienta Hirata (2002), explicando-nos que ainda que tenha havido alguma modificação na divisão sexual do trabalho devido à crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, as atividades domésticas e de cuidado continuam sendo desempenhadas pelas mulheres, mesmo quando essas atividades são remunerada. Por isso, o trabalho doméstico é ainda um elemento importante da divisão sexual do trabalho, pois “as bases em que se sustenta a divisão sexual do trabalho não parecem ameaçadas em seus fundamentos” (HIRATA, 2002, p. 25).

Na Escola Rurbana, apesar da pouca circulação das mulheres no mercado de trabalho, a atividade que elas realizam na agricultura não ficou invisível, sendo elencada por um terço dos entrevistados. Isso não significa que não possa haver diferença na divisão do trabalho por sexo na agricultura, tendo em vista que estudos nessa temática indicam haver divisão de tarefas definidas pelo gênero.

Segundo Brumer (2004, p. 210), de modo geral, as pesquisas realizadas sobre as relações de sexo na atividade agrícola mostram que “as mulheres ocupam uma posição subordinada, e seu trabalho geralmente aparece como [mera] ajuda, mesmo quando elas trabalham tanto quanto os homens ou executam as mesmas atividades que eles”.

4.2 O TRABALHO NA VIDA DOS JOVENS ESTUDANTES

Em *O Capital* (1983, p. 149), Marx explica que o trabalho é “antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Nesse sentido, podemos compreender que as diferenças entre os diversos modos de produção estão na forma como se dão as relações sociais de trabalho: “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas” (MARX, 1983, p. 151).⁹⁰

Antunes e Alves (2004), ao analisarem as principais mutações na objetividade e subjetividade do mundo do trabalho, destacam que as transformações no modo de produção

⁹⁰ Durante a pesquisa do mestrado (CORSO, 1999), discutimos o trabalho, tal qual compreendido por Marx, ou seja, construído socialmente, portanto, histórico e transitório. O estudo do trabalho em diferentes períodos e sociedades revela seu caráter dinâmico e dual e, sobretudo, seu caráter não-natural, forjado especialmente pela sociedade capitalista.

capitalista têm mostrado seus efeitos na trajetória ocupacional dos trabalhadores, de modo geral, mas de forma ainda mais perversa para os jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam, muitas vezes, engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural. Diante de um quadro de flexibilização das relações de trabalho, de desemprego estrutural, de desemprego entre os jovens, onde a inserção na vida produtiva se tornou cada vez mais incerta e individualizada, além dos “jovens precocemente exercitarem a procura por ocupação” (BRANCO, 2005, p. 131), emerge a valorização do empreendedorismo individual, e os jovens são então convocados a criar trabalho.

Além disso, para manter a lógica de acumulação e superar as crises sem prejuízos ao capital, não só os direitos do trabalho têm sido atacados e destituídos, mas também os direitos sociais, tais como a educação e a saúde. É neste cenário que se coloca o desafio de pesquisar juventudes no Brasil, uma juventude marcada por inúmeras mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, que não simplifica ou melhora a condição da inserção na vida produtiva, mas piora ainda mais suas chances de encontrar emprego, proteção social e estabilidade.

As respostas do questionário evidenciam que uma parcela significativa dos jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, a maioria com 17 e 18 anos, têm a vida envolvida em atividades de trabalho, mas a atividade de trabalho declarada pelas mulheres é menor. Os dados nos indicam que a maioria dos jovens que executam atividades laborativas estão na informalidade, sem carteira assinada, sem garantia dos direitos sociais trabalhistas básicos, ou seja, em estado de grande vulnerabilidade empregatícia.

Tabela 35 - Situação de trabalho dos estudantes respondentes do questionário

	M/BAIRRO	F/BAIRRO	M/RUR	F/RUR	M/CENTRO	F/CENTRO
Estou trabalhando	29%	22%	38%	22%	35%	24%
Nunca trabalhei	29%	33%	14%	34%	23%	46%
Estou procurando emprego	47%	33%	17%	44%	18%	28%
Já trabalhei, mas não estou	18%	15%	21%	9%	17%	16%
trabalho com carteira	0%	0%	5%	4%	12%	5%
trabalho sem carteira	6%	4%	10%	9%	16%	8%
trabalho com a família	0%	4%	21%	13%	6%	5%
trabalho eventual	0%	8%	10%	26%	5%	1%
prefiro não responder	6%	4%	10%	4%	4%	1%

Fonte: Questionário das 03 escolas
Elaboração: a autora

Conforme dados da tabela 35, há uma variável importante entre os sexos, ficando evidente a maior participação dos jovens do sexo masculino nas atividades de trabalho. Entretanto, nota-se que a busca pelo emprego é superior nas respostas do sexo feminino, diferenciando-se apenas o resultado da escola Bairro, em que a busca do trabalho pelos homens é superior.

Esse pode ser um indicativo de que os jovens do sexo feminino tenham maiores dificuldades de conseguir trabalho, tal qual constata-se nos dados da pesquisa relativos à taxa de ocupação dos jovens no município (ver Capítulo 1). Mas, além disso, esses dados podem também apontar para arranjos familiares que levam a postergar o ingresso das filhas no mercado de trabalho para após a conclusão dos estudos, tendo em vista que os dados da pesquisa indicam que as jovens planejam mais uma vida acadêmica antes de ofertar trabalho. Ainda pode significar que a inserção da mulher no trabalho doméstico inicie muito cedo para algumas delas, tanto que quando questionadas sobre responsabilidades em torno de 10% das jovens já se consideram responsáveis pelas atividades domésticas, enquanto nenhum jovem marcou essa opção⁹¹. Mas pode advir também da própria representação sobre o trabalho doméstico, o qual discutiremos neste capítulo.

Observando a taxa de ocupação dos jovens de 15 a 29 anos do município de Irati (Tabela 21, Capítulo 1), nota-se que 63,4 % trabalhavam em 2010: 10,8% conciliando com os estudos, e 52,5% apenas trabalhavam. Esse percentual, no entanto, difere um pouco do índice do estado, sendo superior o índice de jovens que conciliam trabalho e estudo: 16,5% e 47,6%, respectivamente. Contudo, observa-se que o percentual de jovens mulheres apenas estudando (21,4%) é muito superior ao dos homens (0,5%), percentual relativamente próximo ao nível do estado. Também em relação à situação de inatividade (nem trabalha, nem estuda), a porcentagem de mulheres que fica sem trabalho e fora da escola é três vezes maior que a dos homens.

Aproximadamente 30% dos jovens concilia atividades de meio período com a escola. Desses, em torno de dois terços trabalha para seus gastos individuais. Contudo, quase metade afirmou trabalhar para auxiliar nos gastos da família.

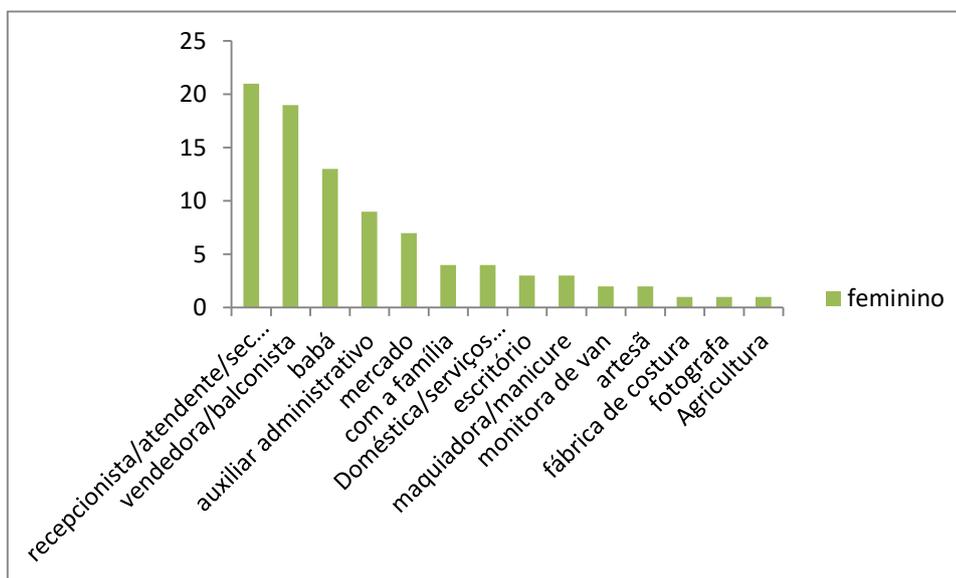
A questão aberta solicitando que anotassem em que atividade cada um trabalha ou já trabalhou somadas quando foram citadas, encontram-se sistematizadas em dois gráficos,

⁹¹A tese de José Humberto da Silva (2012) já evidenciava que muitas jovens mulheres, “classificadas” como inativas no mercado de trabalho, acumulam a frequência à escola com atividades que lhes são atribuídas desde criança, a exemplo do trabalho doméstico.

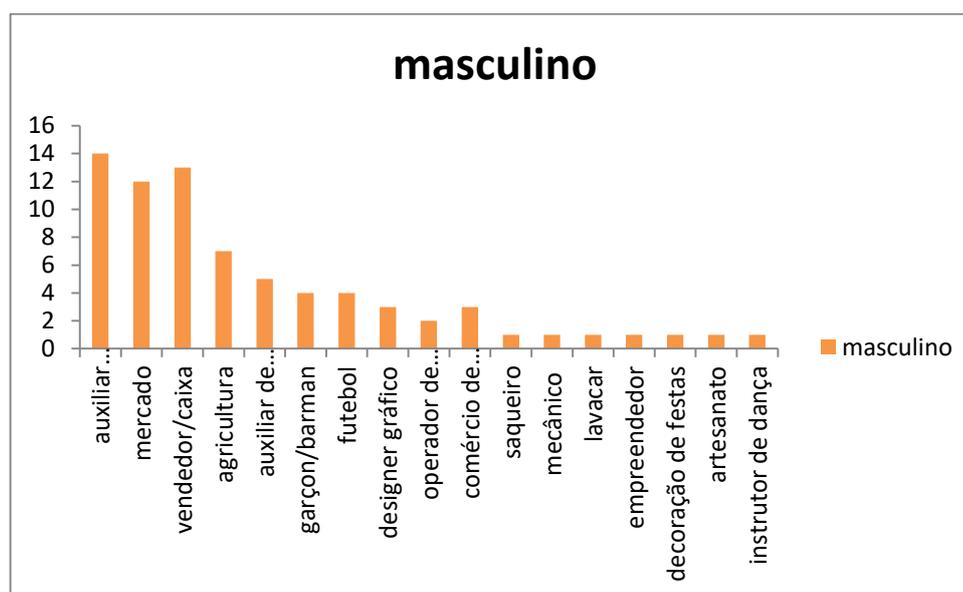
sendo as respostas separadas por sexo. Alguns jovens citaram apenas o programa de inserção – jovem aprendizagem ou estágio –, não mencionando a atividade. Isso dificultou a identificação mais exata, mas permitiu, mesmo assim, alguns apontamentos sobre o modo como experienciaram já, em alguma medida, a vida inserida no mundo do trabalho.

Destaca-se que nas escolas Bairro e Centro as atividades de trabalho mais citadas pelos estudantes são no setor de serviços e comércio e na escola Rurbana o setor de serviço e a agricultura. Na escola Bairro, as atividades de trabalho em supermercado e bicos entre os jovens, e atividades domésticas e de cuidado (babá), e recepcionista, atendente e vendedora entre as jovens. Na escola Rurbana, a agricultura foi a principal atividade citada pelos jovens, mas também destaca-se os trabalhos na construção civil e supermercado, e trabalho doméstico e de cuidadora (idoso e criança/babá) pelas jovens. Na escola Centro, as principais atividades de trabalho são em supermercado, vendedor e auxiliar administrativo para os jovens, e para as jovens, recepcionista, atendente, vendedora, e cuidadora (babá). Nas três escolas aparece menção às atividades de estágio ou jovem aprendiz.

Gráfico 26 - Principais atividades de trabalho mencionadas pelas jovens de sexo feminino



Fonte: questionários
Elaboração: a autora

Gráfico 27 - Principais atividades de trabalho mencionadas pelos jovens do sexo masculino

Fonte: questionários
Elaboração: a autora

A partir dos dados, podemos afirmar que o conjunto de jovens estudantes de escola pública representa um leque bastante significativo de trabalhadores do setor de serviços e comércio, inseridos no mercado de trabalho, através, sobretudo, de estágios, promovidos pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e ou pelo Programa Jovem aprendiz ou na informalidade.

As ocupações diferem-se por sexo; ficando perceptível no gráfico o predomínio dos jovens do sexo masculino em atividades tradicionalmente consideradas mais masculinas: empacotador de supermercado, garçom, auxiliar de pedreiro, jogador de futebol, comércio de carros; e das jovens em atividades socialmente ditas femininas, como o cuidado de crianças/babá, recepcionista, estética (manicure, maquiagem), artesanato. Há atividades que são citadas por ambos os sexos, tais como vendedor e auxiliar de escritório.

Com relação às atividades desempenhadas pelas jovens, nota-se que reproduzem a trajetória das mães, embora seja possível também perceber uma queda significativa do trabalho doméstico na geração mais jovem.

Um aspecto comum constatado refere-se que a maioria dos estudantes das três escolas (índice que varia entre 60% a 70% dos respondentes) declarou como parte da “classe média”, sendo que apenas 12% a 22% se autodeclarou pertencente às classes populares. Isso chama atenção, pois a origem dos pais é de trabalhadores e eles próprios já pertencem a um mercado de trabalho precário, com baixa remuneração e formalização, tendo uma posição social com dificuldades financeiras e pouco acesso aos bens culturais.

Tabela 36 - Autodeclaração de classe social dos respondentes do questionário

	m/bairro	f/bairro	m/rur	f/rur	m/centro	f/centro
Parte da classe alta	0%	0%	0%	0%	4%	2%
classe média	70%	60%	70%	60%	60%	66%
classes populares	15%	12%	15%	12%	22%	20%
nenhuma alternativa	0%	0%	0%	0%	10%	1%
prefiro não me classificar	15%	28%	15%	28%	4%	11%

Fonte: questionários

Elaboração: a autora

4.3 A ORIGEM SOCIAL E TRABALHO DOS JOVENS QUE PARTICIPARAM DAS OCUPAÇÕES

Dos vinte e três jovens que entrevistamos, dez conciliavam a escola com alguma atividade remunerada, nove já haviam realizado alguma atividade remunerada, mas no período em que concederam a entrevista estavam apenas estudando, dois procuravam emprego, três estudantes não haviam tido atividade remunerada até o momento da entrevista. A maioria dos jovens que tiveram atividades de trabalho remunerado mencionaram que foi para seu consumo individual, como compra de produtos de uso pessoal, prática de esporte, lazer e estudo. Percebemos que a condição econômica das famílias da maioria dos jovens que trabalham é bastante limitada e instável. Por isso, talvez, ao encontrarem alguma atividade de trabalho, muitos deles convivam com a experiência precoce do trabalho de modo simultâneo com a escola básica, seja para ajudar nos gastos da família, seja porque o rendimento da família é insuficiente para o consumo juvenil.

Tabela 37 - Situação dos jovens entrevistados com relação ao trabalho

(continua)

Jovens entrevistados	Sexo	Cor	Atividade de trabalho	Arranjo familiar
Rosa	f	Branca	Nunca trabalhou	Mora com os pais, é filha única, num bairro próximo à escola e ao centro da cidade, os pais têm ensino superior, a mãe é professora da educação básica, e o pai trabalha no comércio, demonstra apoio dos pais para concluir a escolaridade e continuar estudando.
Simone	f	Parda	Nunca trabalhou	Mora num bairro próximo a escola com os avós paternos que são aposentados, o pai reside em outra cidade. Tem pouco contato com a mãe que também mora em outra cidade. O pai tem ensino técnico e é funcionário da COPEL, a mãe cursava ensino superior de direito. Tem apoio do pai e dos avós para continuar estudando. Tem desejo de trabalhar, mas o pai incentiva a prorrogar a entrada no mercado de trabalho e investir primeiro nos estudos.

Tabela 37 – Situação dos jovens entrevistados com relação ao trabalho

(continua)

Olga	f	Branca	Faz artesanato/ Serigrafia em casa por encomenda. Cuida da irmã	Mora com os pais e uma irmã num bairro próximo a escola. Nos finais de semana, convive com uma irmã que é filha do pai. A escolaridade dos pais é Ensino Médio completo. O pai tem uma pequena oficina mecânica, a mãe é secretária da oficina. Tem apoio dos pais para continuar estudando, mas coloca como necessário fazer algum bico para ter um dinheiro para o consumo individual e guardar um dinheiro para ajudar no período da faculdade.
Chica	f	branca	Já foi estagiária na COPEL. Está procurando emprego. Cuida do irmão.	Mora com os pais e um irmão num bairro mais periférico, mas já morou com os tios em Curitiba, os pais têm Ensino Fundamental incompleto, o pai é pedreiro (trabalha por dia), e a mãe dona de casa. Os pais não têm recursos para mantê-la estudando, tendo em vista que o pai não tem uma renda mensal fixa. Está procurando emprego.
Dandara	f	Parda	Bolsa IFPR, faz bico de babá uma noite, já auxiliou numa atividade profissional da família.	Mora com a mãe num bairro longe do centro, os pais são separados. Faz curso técnico em agroecologia no IFPR. A mãe faz pós-graduação, o pai tem Ensino Médio completo, a mãe é professora (PSS) e o pai trabalha autônomo de projetista. Tem apoio principalmente da mãe para continuar estudando.
Judith	f	Branca	Não estava trabalhando, mas havia sido babá do primo e cuidava do irmão, e realizado estágio pelo CIEE	Mora com os pais e o irmão num bairro na região central, mas longe da escola, agora mudou para uma cidade vizinha para cursar faculdade. Os pais têm Ensino Médio, a mãe é recepcionista em um hospital particular e o pai caminhoneiro. Tem apoio dos pais para continuar estudando.
Maria	f	Branca	Já tinha sido monitora de van e vendedora (sem registro). Faz cursinho particular. Cuidou da irmã.	Mora com o pai e a avó num bairro próximo ao centro. Os pais são separados, no momento da entrevista ela estava morando com o pai, mas antes morava com a mãe, dois irmãos e o padrasto. A mãe tem Ensino Superior, o pai Ensino Médio. A mãe é professora e o pai motorista. Tem apoio do pai e da mãe para continuar estudando, pretende fazer faculdade de agronomia com bolsa ou buscar financiamento (dependendo da instituição que ela passar). Em alguns momentos realizou algumas atividades de trabalho para o consumo individual.
Frida	f	parda	Já trabalhou em supermercado pelo Jovem aprendiz e também de diarista, faz bico num bar e academia (já realizou outras atividades)	Morava com a mãe, o padrasto e dois irmãos num bairro longe da escola, longe do centro da cidade. Não teve muito contato com o pai biológico. Atualmente mora em uma cidade vizinha para cursar faculdade. A mãe tem Ensino Fundamental incompleto, trabalha como doméstica e zeladora, o padrasto entregador de gás de cozinha. Trabalhou durante o Ensino Médio. Atualmente faz bico final de semana num bar, e com dificuldades para pagar aluguel foi morar na academia em troca de trabalho. Não pode contar com o apoio dos pais para continuar estudando. Já precisou abandonar a faculdade de direito e voltar para casa, mas conseguiu retornar.

Tabela 37 – Situação dos jovens entrevistados com relação ao trabalho

(continua)

Marielle	f	parda	Já foi babá e cuidou dos irmãos	Recentemente saiu de casa para morar com o companheiro, estuda e realiza as atividades domésticas. Morava com a mãe, dois irmãos e o padrasto, mas na infância morou com a vó materna. Não conhece o pai. A mãe tem Ensino Fundamental incompleto e trabalha de doméstica/diarista. Deseja continuar estudando, mas não tem estratégia pessoal ou da família para isso, precisa arrumar emprego.
Cecilia	f	Branca	Realizou trabalhos temporários e atualmente trabalha numa loja de confecção.	Mora com a mãe e os avós num bairro próximo a escola. A mãe tem Ensino Médio e é costureira. Faz um curso profissionalizante privado, e pretende fazer faculdade.
Iqbal	m	Branco	Trabalha num supermercado pelo Programa Jovem aprendiz, já trabalhou de diarista (supermercado)	Mora com os pais num bairro periférico, a mãe tem Ensino Médio completo e o pai curso técnico em segurança do trabalho. A mãe trabalha como caixa no comércio e o pai tem dois empregos, segurança de trabalho e numa empresa de transporte. Tem apoio dos pais para estudar, também para fazer testes nos times de futebol. Trabalha para o consumo individual.
Benjamim	m	Branco	Realizou trabalhos temporários de garçom. Iria iniciar outra atividade semelhante na semana da entrevista.	Mora num bairro próximo a escola com a mãe e os avós e o irmão, que acabou de mudar de cidade. O pai abandonou eles quando eram pequenos. A mãe tem Ensino Médio completo e está desempregada, vivem com a aposentadoria dos avós. O último emprego foi num restaurante. A família não tem recursos para apoiar a continuidade dos estudos, mas ele planeja que trabalhando consiga fazer faculdade. Trabalhou para o consumo individual.
Lenin	m	Pardo	Trabalha de vendedor - loja roupas esportiva, pelo programa Jovem aprendiz, já fez outros bicos e ajudou a família numa atividade de fabricação de pães.	Mora com os pais, as irmãs já saíram de casa para trabalhar na capital. A escolaridade dos pais é o Ensino Médio. A mãe trabalha de atendente numa farmácia, o pai tem empregos inconstantes. Os pais não tem estrutura para apoiá-lo na continuidade dos estudos, mas ele manifesta desejo de estudar. Trabalha para suas despesas de consumo, mas também para ajudar a família nos momentos de aperto.
Antonio	m	Branco	Trabalha sexta e sábado num supermercado (diarista)	Foi criado pela vó, recentemente foi morar com a mãe, irmão e o padrasto. Não tem contato com o pai desde criança, mas sabe que o pai foi morar em outro país porque trabalhava numa multinacional em Curitiba. Mãe tem Ensino Médio, o pai Ensino Superior. Mãe trabalha como maquiadora, cabelereira (trabalho autônomo). Trabalha para o consumo individual, o pai recentemente começou pagar pensão, após executado pela justiça.

Tabela 37 – Situação dos jovens entrevistados com relação ao trabalho

(continua)

Chico	m	branco	Estágio docente e Faz Bico fotográfico finais de semana	Reside num bairro longe da escola, com os pais e duas irmãs. Os pais têm Ensino Fundamental completo. O pai é caminhoneiro (terceirizado), a mãe é dona de casa e auxilia o pai na organização dos fretes. Faz magistério pelo incentivo da irmã que também fez. Faz um curso de fotografia no SENAC e consegue uns bicos nos finais de semana como fotógrafo de evento.
Bertoldo	m	pardo	Não trabalha Já fez uns bicos (servente de pedreiro, vendedor ambulante com o padrasto)	Mora com a mãe, irmão e padrasto num bairro periférico. Não conhece o pai. A mãe tem Ensino Fundamental, padrasto Ensino Fundamental incompleto. A mãe é dona de casa, já trabalhou na indústria e está procurando emprego. O padrasto é vendedor ambulante. Deseja trabalhar como caminhoneiro para viajar e conhecer o Brasil como o padrasto. Quando realizou atividade remunerada foi para o consumo individual.
Fidel	m	branco	Trabalha de estagiário num escritório, pelo CIEE; Já trabalhou de diarista no supermercado	Mora com os pais e a irmã num bairro próximo a escola. A mãe tem Ensino Fundamental incompleto, o pai Ensino Médio. A mãe era dona de casa, mas com a crise começou trabalhar na cozinha de um supermercado. O pai é torneiro mecânico. Trabalha para seu consumo individual, mas também pela necessidade de ajudar a família.
Martin	m	pardo	Trabalha no supermercado pelo Programa Jovem Aprendiz	Mora com a mãe, a irmã e o padrasto num bairro. A mãe tem Ensino Fundamental incompleto e o pai tem baixa escolaridade. Mãe trabalha na cozinha do hospital, e o pai freelancer de entregador. Tem um tio militar, também pretende seguir carreira militar. Trabalha para o consumo individual.
Ernesto	m	branco	Já trabalhou de auxiliar caixa/jovem aprendiz	Morava com os pais e o irmão próximo a escola. Foi morar com o irmão na cidade vizinha para fazer faculdade. Havia iniciado o curso de Matemática na universidade pública do município, desistiu para cursar Odontologia numa universidade particular com bolsa Prouni. O irmão faz engenharia na mesma instituição, também pelo Prouni. A mãe tem Ensino Médio e o pai fundamental. A mãe trabalha como repositora de supermercado, e o pai de pedreiro. Tem apoio dos pais e do avô para continuar estudando. Quando trabalhou foi para o consumo individual.
Marx	m	pardo	Bolsa IFPR, final de semana auxilia os pais no balcão da lanchonete, comércio da família.	Mora num bairro próximo a escola, com os pais e uma irmã. Os pais têm Ensino Fundamental. O pai tem uma pequena lanchonete onde a família também trabalha. A mãe trabalha de cozinheira, salgadeira. Tem auxílio de bolsa no IFPR. Tem apoio dos pais para continuar estudando.
Paulo	m	branco	Já trabalhou em supermercado pelo programa Jovem Aprendiz	Mora com os pais e a irmã num bairro longe da escola. Os pais têm Ensino Fundamental. A mãe é zeladora numa escola de inglês, e o pai é mecânico, mas trabalha na cidade vizinha. Trabalhou quando o pai ficou desempregado. Agora não está trabalhando, está se preparando para fazer vestibular. A irmã já faz Matemática na universidade pública e foi para o Canadá com bolsa, projeto pela universidade.

Tabela 37 – Situação dos jovens entrevistados com relação ao trabalho

(conclusao)

Trotsky	m	pardo	Nunca trabalhou, mas está procurando emprego	Mora com os avós (avó é aposentada e o avô caminhoneiro), a irmã e uma tia deficiente, o pai é falecido, então recebem uma pensão. Morava com a mãe, mas a mãe perdeu a guarda para os avós. Nunca trabalhou, mas está procurando emprego. Pretende fazer faculdade e trabalhar.
Florestan	m	pardo	Auxiliava a irmã na venda de lingerie e semijóias	Mora com a mãe e irmã num bairro próximo a escola. Os pais são separados e o pai mora em outra cidade. A mãe tem Ensino Médio e o pai fundamental. A mãe é cuidadora numa creche e o pai caminhoneiro. A irmã trabalha como promotora de vendas de <i>lingerie</i> e semijóias. Ele também vende e recebe uma comissão por venda, que gasta em seu consumo individual. A irmã fazia faculdade de engenharia numa faculdade particular, mas trancou porque o custo era muito alto.

Fonte: Entrevista, com base nos depoimentos dos jovens.

Elaboração: a autora.

Dos jovens entrevistados, que durante a entrevista realizavam ou já haviam realizado alguma atividade de trabalho durante o Ensino Médio, constatamos que: dez estão/estavam na informalidade e nove inseridos em Programa de inserção profissional, pelo Programa Jovem Aprendiz e/ou Estágio pelo CIEE.

No que se refere aos jovens que mencionaram ter participado de programas de emprego, seis são do sexo masculino – três realizaram atividade em supermercado, dois na área administrativa e um estágio docente. Das três jovens, uma realizou estágio de secretária na Copel (empresa de energia elétrica), outra de Biometria no Fórum Eleitoral e uma em um supermercado.

Os relatos dos jovens Iqbal e Frida indicam que a mesma atividade de trabalho no supermercado era realizada via contratação formal pelo programa Jovem Aprendiz, e na informalidade, sem nenhum tipo de vínculo empregatício, como *diaristas*. O termo *diarista* ou *taxa*, mencionado pelos jovens entrevistados, refere-se ao trabalho eventual em supermercados, lanchonetes, bares; realizado sem registro em carteira; exercido apenas quando convocados pelo empregador, conforme necessidade, geralmente, nos dias ou horários de maior movimento, como sextas-feiras e sábados. Mecanismos esses que as empresas usam para burlar direitos sociais do trabalho.

Como é este trabalho? Bem bom! Pego das quatro às oito. Eu trabalho auxiliar de caixa, mas na verdade eu faço de tudo, cada três meis você muda, hortifrúti, pacote, estoque, mas mais auxiliar de caixa, no pacote. (...) Me dou bem com os patrão, com tudo mundo, me dou bem com a (-) (proprietária) (...) Vai acabar agora em setembro

(Programa Jovem Aprendiz), daí pretendo entrar no (-) (Loja material construção), que daí a mãe trabalha lá fica mais fácil para eu entrar.

E você já teve outro trabalho?

No (-) (nome de outro supermercado), na verdade eu comecei trabalhar com 14 anos. Eu comecei como diarista lá, mas eles me chamavam todo dia. Ai eu ganhava acima de todos os outros auxiliar de caixa, porque eles recebiam por meis e eu recebia por dia ou por semana (Iqbal, entrevista, 14.08. 2018).

Ah então, quando eu tava no segundo ano do Ensino Médio eu comecei pelo jovem aprendiz, num dos supermercados mais famoso lá de Irati, o (nome do mercado). Aí eu trabalhava no período das quatro às oito. Aí eu ia pra escola de manhã, eu utilizava o ônibus escolar, então cinco e meia da manhã a gente tava saindo de casa pra pegar o ônibus, aí eu ia pra escola, aí geralmente eu almoçava lá na escola mesmo, tinha dias que eu ficava na biblioteca até o horário de eu ir trabalhar, porque era longe pra eu voltar, porque eu trabalhava do outro lado da cidade. [...]

Esse trabalho? me conte mais como era esse trabalho? Qual era a condição de trabalho?

Então era um trabalho de 4h. Ele também era agregado a um curso profissionalizante que era voltado mais para teoria do que a gente ia fazer no supermercado. (...) É, foi um período de um ano que eu trabalhei de carteira assinada pra eles. Neste um ano era dividido em quatro setores, cada setor a gente ficava três meses. [...] Aí no curso eu fazia dois dias de curso também, e neste curso foi que eu fiz grandes amizades, nossa, até hoje a gente se encontra, quando eu vou pra Irati a gente tem que se encontrar. [...] Daí, o que mais (...), a questão do salário na época o salário do jovem aprendiz era quinhentos e poquinho, alguma coisa assim. Depois que venceu meu contrato do jovem aprendiz eu continuei trabalhando por um tempo no mesmo mercado como auxiliar de caixa, só que era mais por dia mesmo, era taxa só, diarista, sabe!

Como funciona esse trabalho de diarista? Me conte um pouco.

No mercado que eu fazia era dia de sexta e sábado, desde cedo até fechar o mercado. Na época, na sexta-feira, se é dia de semana, eles pagavam trinta reais e no sábado que era um pouco mais apurado, mas desde cedo até fechar o mercado, era quarenta reais.

E tinha algum registro, algum contrato, alguma coisa assim?

Não, era só, só ir mesmo, (riso) e daí assim pra receber a gente tinha que ir até o RH do mercado, que era na (nome da rua), né! Só que assim, a gente trabalhava na sexta e no sábado, por exemplo, e daí na segunda-feira a gente ia lá, levava a camiseta que a gente tinha usado e recebia o dinheiro. Mas não tinha contrato, era tudo por um recibo daí. E era a mesma coisa na semana seguinte.

E como era o contato com vocês para realizar esse trabalho?

Geralmente a gerente ou supervisora do mercado que avisava, ligava e avisava que ia precisar pra tal dia e tal. [...] quando eu voltei pra Irati, depois de um semestre, (...) que eu tive que largar a faculdade, eu voltei trabalhar de diarista, mas daí em outro mercado deles [...]. Mas também era quase todo final de semana, mas era a mesma taxa, mesmo depois de quase um ano, era a mesma coisa (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Os jovens que mencionaram atividades no campo da informalidade, cinco são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, e realizaram trabalhos eventuais, pagos por dia trabalhado. Destaca-se nos jovens do sexo masculino a atividade de empacotador em supermercado (denominado de diarista) que fora citada por três jovens, mas também foram mencionadas atividades de servente de pedreiro, garçom, vendedor ambulante, fotógrafo. Quanto às jovens do sexo feminino, destaca-se que a atividade de babá foi mencionada três vezes, mas também apareceram atividades de monitora de van (transporte escolar) e de colônia de férias, serigrafia e artesanato, vendas e garçonete.

A média de rendimentos dos jovens também diz que sua inserção no mercado de trabalho é bastante precária em termos de remuneração⁹², principalmente nas atividades informais, em que os jovens relataram receber diárias ou taxas de aproximadamente quarenta reais, trocar trabalho por mercadorias, lugar de moradia, entre outros. As atividades mencionadas pelos jovens indicam postos de trabalho que não exigem qualificação, têm pouco prestígio social e baixa remuneração. Embora sejam atividades de meio período, que permitem aos jovens conciliarem escola básica e trabalho, indicam atividades características da classe trabalhadora inserida no mercado de trabalho da região investigada, bem como a manutenção de uma divisão sexual do trabalho nessas atividades.

O uso do termo *trampo* ou *bico* são expressões utilizadas pelos jovens Beijamim e Antonio para se referirem às curtas e esporádicas passagens pelo mundo do trabalho. Na pesquisa realizada por Pais (2016), com base no relato de vida dos jovens que vivem em situações de precariedade no mundo do trabalho, as expressões *ganchos*, *tachos* e *biscates* são utilizadas quotidianamente pelos jovens para retratarem seus curtos e repetidos sobrevoos pelo mercado de trabalho.

A mãe atualmente tá desempregada, ela trabalhava naquele restaurante que abriu no (-), mas lá fechou, daí eles dispensaram ela. Eu trabalhava na Lanchonete (-), na verdade trabalhei só um mês lá, o dinheiro deu para comprar o celular e o resto dei pra mãe compra as comida lá de casa. (...) Agora eu vou começar em outro trabalho (também de garçom). [...] Para comprar as coisas para mim, porque lá em casa não falta comida, porque meu vô e minha vô são aposentados, mas não sobra para mais nada. [...] Antes eu também fazia bico no (-), na pizzaria. Ganhava 50,00 por dia. Antes do (-) também trabalhei na (-) Pizza, mas também foi só bico, durante o final do ano, que tinha mais movimento, depois não me chamaram mais (Beijamim, entrevista, 10.08.2018).

E também eu tive que arrumar uns tramos para ajudar em casa, porque em casa era eu minha irmã e meu irmão e minha vô [...] Então, eu comecei trabalhar para ajudar em casa, corri atrás do jovem aprendiz, e daí comecei trabalhar de diarista no mercado (-) ganhava oitenta sexta e sábado. Daí eu trabalhei pouco tempo, como eu disse, mas depois todo curso barato ou gratuito que aparecia eu fazia. Daí comecei treinar luta, começou entrar uma graninha de patrocínio dos eventos. Então agora está entrando nos eixos, porque estou morando com a mãe também. Mas eu tô procurando emprego.

Então agora você não está trabalhando?

Hoje não, quer dizer, agora tô, voltei no (-) (nome do supermercado) só que não é um trabalho fixo é só quando eles precisam, quando tá apurado. Tipo hoje me chamaram para trabalhar lá (endereço), daí eu trabalho das uma às oito (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

⁹²Também é possível visualizar a diferença de gênero nas remunerações: Para os Jovens de 14 a 17 anos o rendimento médio é de R\$492,00 (mulheres) e R\$567,00 (homens), de 18 a 24 anos R\$942,00 (mulheres) e R\$1.076 (homens), de 25 a 29 anos R\$1.314 (mulheres) e R\$1.606 (homens) (DIEESE, 2016).

A busca pelo emprego é mencionada pelos jovens entrevistados e revela as necessidades imediatas de encontrar um emprego, mas também revela algo sobre o desemprego entre os jovens. Um estudo realizado por Branco (2008) já evidenciava que as taxas de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos representam praticamente o dobro quando comparado com a população adulta. Quando conseguem uma ocupação, na maioria das vezes, como revela o depoimento da Frida, são vínculos precários, temporários, porém, pela necessidade imediata de sobrevivência pessoal ou familiar, muitos acabam se sujeitando⁹³.

[...] fiquei fazendo só bico em lanchonete e tudo mais. Foi aí que eu recebi uma proposta de um trabalho em Malet, que era pra fazer a parte de cozinha de uma distribuidora, aí eu meti a cara porque eu não tinha outra opção, né! Só que acabou que eu fui pra lá, levei minhas coisas, mas aí depois de dois dias eu descobri coisas que era mentira e tudo mais, aí eu avisei minha amiga que também iria pra lá, falei o que tava acontecendo, e falei pra ela que eu tava voltando pra Irati. Aí eu voltei e aí a gente descobriu que o cara tava envolvido com tráfico de drogas, prostituição e muita coisa, sabe! e aí eu não voltei mais pra lá, aí minhas coisas ficaram numa casa lá que supostamente seria o lugar, mas ele não tinha pago o aluguel, e eu não consegui mais pegar minhas coisas (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Os relatos de Olga e Lenin indicam que a entrada no mercado de trabalho antes de completar a escola básica acontece principalmente porque o rendimento da família é insuficiente para o consumo juvenil. Fica evidente, nesse sentido, que, para os jovens da classe trabalhadora, a realização da subsunção dele como trabalhador ainda em idade escolar faz-se necessária não apenas como forma de suprir as necessidades imediatas, mas também como processo de conformação educativa, sobretudo, da cultura do consumo, inclusive educacional, como podemos observar no depoimento da jovem Olga, além disso, de incutir-lhes desde cedo uma “cultura do trabalho” e de “se eu quiser as coisas tenho que correr atrás”.

Eu trabalho com artesanato, estamparia de camisetas, canecas, e é com isso que eu tenho dinheiro para me manter. Assim a metade que eu ganho eu guardo no banco para minha faculdade. Porque não é barato, né! (...) Eu faço em casa mesmo, eu tenho o computador e a impressora, que é a máquina de estampa, e eu tenho o curso, daí eu vou divulgando para o pessoal conhecido, para os colegas da escola, faço caneca, camiseta, chinelo, almofada, boné, bastante coisa! Dá uma graninha para mim comprar umas coisas que eu gosto, dar uma passeada com o namorado, e juntar o dinheiro para minha faculdade, para ter uma graninha para iniciar, né! (Olga, entrevista, 10.08.2018).

⁹³Pochmann e Ferreira (2016) também analisam os dados do IBGE de 2013, comparando-os com os de 1992, e percebem que a expansão da parcela da juventude com acesso ao ensino foi acompanhada tanto do aumento na taxa de inatividade como da queda na taxa de ocupação. Para os autores, foi por intermédio da proibição do trabalho até 15 anos e pela oferta de vagas e formas de financiamento público da inatividade que foi possível que os filhos dos trabalhadores ampliassem a escolarização, postergando seu ingresso no mercado de trabalho. Mas, ainda, no Brasil para cada dez jovens quase sete são ativos no mercado de trabalho, significativamente diferente de países desenvolvidos que a cada nove jovens, apenas um trabalha.

É pelo jovem aprendiz, meio salário, mas é bom, melhor que nada! Para mim é até bom, porque como é loja eu dependo da pessoa entrar, quando tá tranquilo eu ainda consigo estudar, mas cara tem gente que trabalha na (-) (nome de uma indústria), que estuda de manhã, o cara chega 11h em casa e 5h acorda para pegar o busão, esses cara devem ralar muito.[...] meu pai me criou com uma visão assim, quer as coisas vai correr atrás do seu, então eu sempre fui criado meio largadão, se eu quiser as coisas tenho que correr atrás, daí eu sempre trabalhei para conseguir minha graninha (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Observarmos que esses jovens, ao possuírem reduzidas possibilidades de viver a juventude e o desfrute do namoro, do lazer, e em consonância com os apelos do consumo, são impulsionados a procurar trabalho, trabalhar, adaptar-se continuamente ao mundo do trabalho. O trabalho não aparece como negação da juventude, ou marcador de separação entre vida adulta e juventude, ao contrário, é parte dela.

Metade dos jovens responderam que auxiliam nas atividades domésticas, mas apenas um décimo respondeu que ajuda nas atividades de cuidado dos irmãos menores. Não perguntamos que tipo de afazeres domésticos realizam, nem a quantidade de tempo a eles dedicados, mas o resultado semelhante entre os sexos parecia de antemão indicar alguma mudança social e cultural, impulsionada com base nos valores relativos ao papel social da mulher, principalmente quando ela busca o trabalho remunerado e a qualificação profissional. Ou seja, quando as mulheres estão sobrecarregadas na esfera produtiva e reprodutiva, os filhos mais velhos são designados a auxiliar no trabalho doméstico e no cuidado com os irmãos mais novos. Entretanto, nos chamou a atenção o fato de que nenhum dos jovens do sexo masculino marcou a opção “responsável pelas atividades domésticas”, enquanto em torno de dez por cento das jovens estudantes marcaram essa opção. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora os jovens em geral auxiliem nas atividades domésticas, os jovens do sexo masculino aparecem numa situação mais confortável quanto à responsabilidade das atribuições domésticas que as jovens do sexo feminino.

Apesar do resultado do questionário indicar semelhança no cuidado dos irmãos pelos jovens do sexo masculino e feminino, no conjunto das entrevistas é perceptível, por um lado, perceber que há diferenças entre ambos, sendo que o cuidado dos irmãos pelas jovens do sexo feminino é bastante naturalizado, não aparecendo unicamente nos relatos em que as jovens são filhas únicas e/ou que não convivem com os irmãos na mesma moradia. Por outro, nenhum dos jovens do sexo masculino relatou o cuidado de seus irmãos como sendo de sua responsabilidade.

Tabela 38 - Responsabilidades dos jovens

Atribuições em casa	Masculino	Feminino
Ajudar nas atividades domésticas	45%	46%
Responsável pelas atividades domésticas	0%	10%
Ajudar nas atividades do Campo	8%	1%
Cuidar dos Irmãos	8%	9%
Não tenho nenhuma atribuição	2%	0%
Estudar	34%	35%
Outra		

Fonte: Questionário Escola Centro.

Elaboração: a autora.

Nas falas de Judith, Marielle e Dandara, aparece o cuidado de crianças com atividades que executam, o que nos possibilita uma reflexão sobre como a questão do cuidado é processada pela sociedade, pela cultura e nas classes sociais.

Não era bem um trabalho, assim, sabe? Eu ficava com meu primo e minha irmã enquanto minha mãe e a minha tia trabalhavam. Minha tia trabalhava das 2h30 a meia noite e ela deixava o filho dela comigo, (...) e minha mãe também trabalhava das 13h às 22h00 e era eu que ficava com minha irmã.

E você recebia alguma remuneração?

Minha tia me dava alguma coisa. Ela sempre me dava alguma coisa, assim, tipo vou te dar 50,00 para você comprar uma coisa, vou te dar 100,00 para você comprar alguma coisa. Ela sempre me dava alguma coisa, um presentinho, um dinheirinho por eu estar cuidando do filho dela (Judith, entrevista, 07.07.2018).

Trabalho assim não! Mas eu já cuidei das minhas primas. Cuidei de criança.

E você recebia por isso?

Sim, ela me pagava. Assim, não era um salário, né! Mas ela me dava alguma coisa (Marielle, entrevista, 21.08.2018).

Agora eu tô trabalhando de babá, para uma amiga da minha mãe, que é tipo só uma noite, que daí não me afeta, que ela (a criança) dorme cedo e aí eu consigo ficar estudando (Dandara, entrevista, 05.10.18).

Percebe-se que a incumbência do cuidado de crianças acontece pela relação de parentesco ou amizade e, mesmo que a atividade seja remunerada, o valor recebido está bem aquém caso fosse realizado de forma profissional no mercado de trabalho.

Para Ávila (2009), a construção do ideário do trabalho doméstico como uma atribuição das mulheres inicia-se ainda na infância e é um elemento de socialização no contexto de pobreza. Constitui-se também como um mecanismo de naturalização do percurso que as leva ao trabalho doméstico remunerado. Também, em outras entrevistas, quando os jovens falavam sobre sua rotina, foi possível perceber que o trabalho doméstico é realizado de forma desigual entre os sexos, reproduzindo uma desigualdade de gênero, já que as jovens ainda realizam a maior parte das atividades domésticas e dos cuidados com os irmãos. Apenas *Paulo* mencionou

sua responsabilidade nas atividades domésticas coletivas, ainda assim, com o caráter de ajudar a mãe, mas só porque a irmã não estava disponível.

Ah, eu lavo a louça só, e tipo eu que cuido de mim, sabe! tipo minhas roupas sou eu que lavo, geralmente sou eu faço minha comida, tipo eu tento ser saudável, eu tenho, tinha, né! Porque agora consegui me livrar disso, eu tinha colesterol alto e gordura no fígado. Aí eu tento me cuidar, eu tento fazer uma comida mais saudável (Simone, entrevista, 14.08.2018).

Daí desde novinha eu aprendi a me virar. Depois que a gente foi morar lá mais ainda, porque eu que cuidava da casa, limpava a casa, cuidava da minha irmã, porque a mãe trabalhava o dia inteiro (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Em casa praticamente eu que faço as coisas, porque minha irmã estuda, faz faculdade, e ela foi pro Canadá, aí eu que fazia as coisa para minha mãe (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

E quando você está em casa o que você faz?

Como eu digo, minha mãe e minha vó nunca falou você tem que limpar a casa, tem que fazer as coisas, ela nunca se preocupou com isso, sempre se preocupou com meu estudo, então se eu estudo tá tudo certo (riso). Então em casa não tenho muito dever para eu fazer, é só mais manter meu quarto limpo, tipo não bagunçar (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

Segundo as pesquisas realizadas por Bruschini (2006, 2007) e Avilla (2016), embora a diferença entre o tempo que homens e mulheres dedicam-se nessas atividades tenha diminuído, as mulheres ainda realizam a maior parte das atividades domésticas e do cuidado com os filhos e outros familiares. Geralmente, as tarefas realizadas pelos homens são mais ocasionais e mais próximas de uma forma de lazer, como pequenos reparos, jardinagem, saídas para resolver assuntos domésticos. Nos relatos dos jovens, fica claro que as atividades domésticas continuam reproduzindo a desigualdade de gênero.

A socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais. As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/ gênero. [...] (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 607).

Embora o resultado da pesquisa indique que o trabalho doméstico familiar receba auxílio dos jovens homens, a responsabilidade maior recai sobre as jovens mulheres, reproduzindo o ideário de que as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos são trabalho da mulher e que os homens devem alguma ajuda.

Eu chego na casa, ajuda a mãe. Daí, as vezes, vou na casa de meus amigos, tudo (...) (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

E eu tinha uma relação muito boa com meus irmãos, porque eu que cuidava (...), como eu falo, tipo eu era mais mãe dos meus irmãos, né! Eu cuidava deles, sabe! Eu sofro mais por isso! (Marielle, entrevista, 21.08.2018).

Portanto, ainda que pareça haver uma nova configuração social, que tem encorajado as famílias a reivindicarem uma perspectiva de trabalho qualificado e remunerado para as filhas, também como a possibilidade de emancipação do papel subalterno do trabalho doméstico feminino e cobrado dos filhos homens um auxílio nas atividades domésticas, é necessário o questionamento de Angela Davis (2016, p. 226):

A nova consciência associada ao movimento de mulheres contemporâneas encorajou um número crescente de mulheres a reivindicar que seus companheiros ofereçam algum auxílio nesse trabalho penoso. Mas quantos desses homens se libertaram da concepção de que as tarefas domésticas são “trabalho de mulher”? Quantos deles não caracterizariam suas atividades de limpeza da casa como uma “ajuda” “as suas companheiras?”

4.4 PERSPECTIVAS DE FUTURO

A análise sobre o coletivo de estudantes das três escolas indicava que no geral há um maior interesse das estudantes mulheres na projeção de continuar estudando, porém aparece uma grande diferença entre as escolas, sendo um percentual significativamente inferior na escola Bairro. A passagem do Ensino Médio para a universidade é para a maioria deles dependente da conciliação entre estudos e trabalho. Há significativa diferença entre as escolas na perspectiva de trabalhar e não seguir estudando, sendo o percentual mais elevado nas escolas periféricas. Alguns rapazes indicaram que pretendiam cumprir o serviço militar e seguir nessa carreira.

Se, por um lado, esses dados contrariam a análise sobre a origem social dos pais e a reprodução das desigualdades, por outro, também evidenciam que o capital escolar dos pais, e em especial das mães da escola Centro, pode favorecer a circulação de seus filhos em níveis mais altos de escolarização e de mobilidade profissional, ainda que nesta escola haja grande porcentagem de jovens cujos pais possuem baixa escolaridade e/ou com empregos pouco qualificados.

Denotamos que a sociabilidade dos jovens, em conjunto com as políticas educacionais, impulsionaram uma mobilidade no destino destes, cuja origem social é mais modesta, mesmo que essa seja ainda a nível de representações sobre o futuro. Entretanto, nota-se que mais da metade dos jovens que projetam mais escolaridade, têm consciência que dependem do trabalho para concretizá-lo.

Tabela 39 - Perspectiva de futuro

	f/bairro	m/bairro	f/rurbana	m/rurbana	f/centro	m/centro
prestar vestibular e continuar os estudos	11%	12%	40%	24%	32%	23%
participar do SISU	11%	0%	9%	7%	21%	4%
utilizar a nota do ENEM	18%	14%	35%	20%	48%	22%
Trabalhar	26%	38%	43%	48%	15%	16%
fazer faculdade e trabalhar	67%	53%	43%	38%	62%	56%
fazer curso profissionalizante	26%	23%	17%	14%	15%	13%
tentar a vida em outro lugar	7%	0%	13%	10%	18%	8%
fazer cursinho	0%	0%	9%	7%	4%	13%
Casar	11%	6%	9%	14%	10%	6%

Fonte: Questionários.

Elaboração: a autora.

Para Guimarães (2006), a pluralidade de caminhos de ingresso no trabalho, que particulariza grupos de jovens no interior de uma mesma sociedade, está também ligada a características de classe, regionais, étnico-raciais e de sexo: “Perscrutar tais diferenças corresponde, por certo, a um caminho inegável de valor heurístico para dar sustentação à noção de ‘juventudes’, notadamente pelo que essa pode sugerir quanto a modos de viver e de representar o vivido” (GUIMARÃES, 2006, p. 181). A esse respeito, os jovens entrevistados projetam seu futuro educacional e profissional, conforme dados demonstrados na tabela abaixo.

Tabela 40 - Perspectiva com relação ao futuro educacional e profissional

(continua)

Jovens entrevistados	Sexo	Cor	Expectativa futuro
Rosa	f	Branca	Cursar assistência social, trabalhar após a conclusão do Ensino Superior.
Simone	f	Parda	Cursar (farmácia ou história), caso não seja aprovada, pretende trabalhar e fazer cursinho.
Olga	f	Branca	Pretende cursar medicina ou outro curso na área da saúde. Faz magistério, mas não pretende ser professora.
Chica	f	Branca	Quer voltar para Curitiba, conseguir um emprego, depois fazer faculdade de direito.
Dandara	f	Parda	Pretende fazer faculdade na área de humanas, mas não tem definição.
Judith	f	Branca	Cursando fisioterapia na Universidade Pública, pretende atuar em espaços públicos.
Maria	f	Branca	Cursar veterinária e está tentando vestibular em várias instituições
Frida	f	Parda	Cursa direito numa universidade pública, deseja ser lutadora de mountain profissional e professora de luta.
Marielle	f	Parda	Tem desejo de fazer faculdade de medicina, mas precisa arrumar um emprego.

Tabela 40 – Perspectiva com relação ao futuro educacional e profissional

(conclusão)

Cecilia	f	Branca	Faz curso profissionalizante, pretende fazer uma faculdade.
Iqbal	m	Branco	Conseguir um emprego melhor, fazer teste para jogador de futebol profissional e fazer uma faculdade, mas não sabe qual curso.
Benjamim	m	Branco	Deseja encontrar um emprego, mudar de cidade para cursar direito numa faculdade particular, fazer concurso policial.
Lenin	m	pardo	Deseja fazer psiquiatria, vê como possibilidade cursar psicologia ou direito. Trabalhando ou com bolsa.
Antonio	m	branco	Pretende seguir carreira militar e lutar profissionalmente.
Chico	m	branco	Pretende trabalhar com eventos, abrir um espaço para realizar eventos e trabalhar com a família, criar trabalho para a família (faz magistério, mas não deseja ser professor).
Bertoldo	m	pardo	Fazer a carteira de motorista, ser caminhoneiro.
Fidel	m	branco	Bombeiro. Pretende fazer concurso para bombeiro, não cogitou continuar estudando.
Martin	m	pardo	Pretende fazer carreira militar.
Ernesto	m	branco	Terminar a faculdade de odontologia e trabalhar como dentista no exército.
Marx	m	pardo	Cursando Licenciatura em Química IFPR Deseja ser professor e fazer pós graduação
Paulo	m	branco	Pretende fazer faculdade de engenharia mecânica, abrir sua própria mecânica, ou entrar para o exército.
Trotsky	m	pardo	Pretende cursar agronomia e trabalhar.
Florestan	m	pardo	Fazer bacharelado em educação física para atuar em academia ou treinador.

Fonte: Entrevistas.

Elaboração: a autora.

Durante as entrevistas, percebemos que uma das questões centrais que ocupam a vida de quase todos os jovens são as reflexões relacionadas ao projeto de vida: o projeto de formação profissional, a busca por autonomia e realização pelo trabalho. Em sua maioria, são projetos individuais de busca de ascensão social, de autorrealização, de carreira profissional, embora alguns sejam guiados por um projeto social.

A produção ativa de um projeto de existência coloca como tarefa inicial ao período jovem do adulto definir de forma consciente a comunidade de valores de que almeja participar, portanto posicionar-se quanto aos objetivos em longo prazo é uma questão imediata ao jovem, visto que nesta ordem de referência um projeto de vida é ao mesmo tempo um projeto de sociedade (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 261).

As diferentes situações em que os jovens se encontram orientam seus projetos para atividades de estudos ou de trabalho, quando movidas para mais estudo é no sentido de ampliar a escolaridade e conseguir um trabalho mais qualificado.

Quando são manifestações para atividades de estudos, essas quase sempre se aproximam da ideia de escolha profissional como forma de realização pessoal, sucesso profissional e/ou projeto social, conforme podemos perceber no depoimento da Rosa.

E o que você pretender fazer agora quando terminar o Ensino Médio?

Eu pretendo ir para a faculdade.

E você já escolheu o curso?

Eu passei em serviço social na UEPG e vou tentar na Unicentro também.

Porque Serviço social?

Eu procurei um curso mais na área da saúde, eu estava procurando e achei serviço social, aí eu pesquisei, busquei saber o que fazia, o que era e acabei gostando. Sei que não é um trabalho fácil, não vou ver pessoas felizes, mas fiquei me imaginando trabalhando na delegacia, não sei direito ainda, mas acho que é um trabalho gratificante (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Para Dubar (2012), a busca por essas atividades não se reduz apenas a troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possui uma dimensão simbólica de realização de si e de reconhecimento social.

Nesse sentido, é possível afirmar que entre alguns critérios para se alcançar satisfação pessoal e social na sociedade atual, o fato de ocupar um posto de trabalho qualificado e com reconhecimento social mostra-se como a forma principal. A maioria dos jovens têm projetos individuais de busca de prazer, de satisfação ou autorrealização pelo trabalho, mas alguns almejam uma experiência de projeto social, como observamos nos depoimentos de Ernesto e Judith.

[...] Mas eu quero mesmo é trabalhar no exército ou na FAB ou na Marinha(...) eu acho que a experiência que você tem tipo, de levar sua profissão para uma população carente, para uma missão de paz, eu acho que faz você crescer muito. Eu acho maravilhoso! Essa parte de você servir com aquilo que você sabe, sabendo que a pessoa é carente. Por que é diferente, como lá na faculdade (odontologia) a gente tem a clínica e a maioria das pessoas que são atendidas são classe baixa, que não têm condição de ir no particular. Eles têm um amor assim, você sente isso, um amor, uma confiança e você atender um rico é diferente, porque ele tá pagando, você sabe que ele tá lá, pagou e foi. Ele não te dá esse carinho, essa recompensa. Lá o pessoal traz um caixa de bombom, um pote de banha, uma barra de chocolate, tipo qualquer coisa que eles trazem para você, você vê que é com amor. Eu quero voltar meu trabalho mais para a população mais carente, porque eu acho que é bem mais valioso (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

Ah sim, eu quero me formar, e quero ser a melhor profissional possível, sabe! Porque o meu desejo é sempre ajudar as pessoas. Eu não quero tipo, claro eu preciso ganhar dinheiro. Mas eu quero muito fazer assistência social, porque eu acho muito importante ajudar as pessoas, tem muita gente que não pode pagar um médico, pagar uma fisioterapeuta. Lá em Guarapuava, a minha faculdade faz serviço social, faz estágios, e os fisioterapeutas do 5º ano que já estão se formando, eles vão à casa dos moradores e eles dão relatos para gente, que eles são muito pobres, que se não fosse a gente, esses atendimentos, eles estariam numa situação muito difícil, muito precária mesmo, sabe! Tipo tem uma senhora que não pode ir ao posto para ter atendimento, aí a gente vai até a ela. Mas e quem não é ajudado? Né! Eu quero muito ajudar essas pessoas (Judith, entrevista, 07.07.2018).

As aspirações ou possibilidades educacionais dos jovens com capital cultural e econômico mais precários tende a ser mais limitadas. Muitas vezes, as estratégias elaboradas por eles são individuais e não percebem outra forma a não ser abrir mão da continuidade dos estudos para conseguir emprego, como podemos observar no depoimento da estudante Chica⁹⁴ e do Beijamim que, embora projetem fazer uma faculdade, essa projeção é dependente da conciliação com a busca de emprego. No caso, as escolhas realizadas na conclusão da educação básica se situam “no âmbito da experimentação e de uma indeterminação, ou seja, nada aparece como definitivo” (SPOSITO; GALVÃO, 2002, p. 374-375).

Meu pai trabalha de pedreiro, de eletricitista e minha mãe fica em casa cuidando do meu irmão.

E qual a escolaridade do seus pais?

Meu pai foi até a quarta série, acho que minha mãe também. [...]

Você falou que está procurando emprego?

É que assim, é só meu pai que trabalha, ele é eletricitista, na verdade, ele é eletricitista e pedreiro ao mesmo tempo, e quando chove normalmente ele não trabalha, porque ele trabalha por dia, e aí fica mais difícil. [...]

E você já fez vestibular? Enem?

Eu não fiz vestibular esse ano, porque eu não quero de começo já, quero esperar mais um ano (...). Mas talvez eu vou fazer Enem esse ano. Mas primeiro eu quero voltar para Curitiba, quero achar um trabalho, aí eu quero me ajeita lá, pra depois pensar em fazer uma faculdade. Pra ficar mais fácil, né! (Chica, entrevista, 16.08.2018).

Primeiro terminando o colégio eu já vou para lá (Cidade vizinha morar com uma amigo que já está lá fazendo faculdade) para tentar arrumar um emprego. Porque lá vai ser uns duzentão para ajudar na casa, e uns duzentos para pagar a faculdade de direito, que lá é particular e mais a comida. [...] Na verdade eu quero ser policial, mas fazendo a faculdade de direito você já consegue entrar direto com um cargo melhor (Beijamim, entrevista, 10.08.2018).

A maior parte dos jovens entrevistados têm projetos de vida de continuar estudando e pensam em estratégias para realizá-los, contudo, o pouco capital econômico das famílias cria situações de incerteza ou, como afirmou Pais (2016), uma análise mais estrutural do que eles podem ou não podem ter ou fazer⁹⁵. Tal situação observamos no depoimento do jovem Lenin, posto que a condição social da família opera como elemento seletivo de seus projetos, como ele diz “que talvez seja mais real de eu fazer”. Ou nos termos de Bourdieu (1997) em que as instituições educacionais funcionam como um princípio da realidade ao dar a sentença acerca da possibilidade ou não do jovem ultrapassar os projetos herdados da família.

⁹⁴ Confirmamos também junto às falas dos jovens que as mães que possuem baixa escolaridade, mas as que possuem escolaridade igual ou até um pouco superior as dos pais, mesmo assim têm maior limitação de sua circulação no mercado de trabalho, com menos acesso às áreas distintas de trabalho, sendo obrigadas, por força de sua qualificação laborativa limitada, a exercer atividades geralmente coligadas ao âmbito doméstico, remunerado ou não.

⁹⁵ O acesso ao Ensino Superior segue sendo um desafio para os jovens brasileiros.

Pois é, essa é a pergunta que eu tenho medo. Na verdade, eu queria fazer psiquiatria, mas aí eu sei que eu teria que fazer medicina. Daí eu estou pensando em fazer psicologia ou direito, que é outra possibilidade, que talvez seja mais real de eu fazer (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Para outros jovens, a continuidade dos estudos não se afigura como projeto, assim o desejo de trabalhar ou conseguir um emprego torna-se mais urgente com a percepção do iminente desemprego, das necessidades de consumo que não podem ser supridas pela família ou da precariedade ocupacional deles próprios ou com quem convivem. A experiência do jovem Bertoldo com o trabalho precário do padrasto mostra como esse jovem projeta seu futuro em articulação com essa experiência, conferindo uma indeterminação do seu futuro.

Agora é caminhoneiro, né!

Me conte um pouco sobre isso (...)

Porque desde pequeno meu padrasto me ensina dirigir. Eu saio viajar com ele nas férias, tudo!

Ele é caminhoneiro?

Ele vende peça de madeira, assim, barril, cuia, pilão, tudo!

Ele é caminhoneiro e vendedor?

Não ele só vende, vai o motorista dirigindo no ônibus, carregam tudo e daí vão pra longe. Daí eles vendem! Eles saem em grupo assim, que nem o dono de ônibus manda carregar o ônibus, daí ele põe preço nas peças, tudo! Daí eles saem vender. Daí eles viajam pra tudo! ih, ele já conheceu o Brasil Inteiro, ele disse pra mim. (...) Desde pequeno eu tenho esse sonho (Bertoldo, entrevista, 21.08.2018).

Como o indivíduo, conforme salienta Bourdieu, é um ator socialmente configurado por uma bagagem socialmente herdada, os gostos, as preferências, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído, e, nesse caso, faz com que Paulo projete a mesma profissão do pai, porém reconhecendo a qualificação técnica necessária para favorecer ascensão social.

Ele é mecânico, só que é industrial, tá trabalhando em agora, aí eu falei pra ele que se eu conseguir passar na faculdade, conseguir me formar, eu vou comprar uma officininha e a gente vai trabalhar junto, sabe? Por que. eu sei que é difícil trabalhar em outra cidade, até porque ele fala, sabe? E nem gosto que ele saia. Quero dar esse presente pra ele (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

Nos casos em que os pais possuem maior grau de escolaridade e melhores rendimentos, há uma projeção de postergar a entrada dos jovens no mercado de trabalho para que possam acessar níveis mais elevados de escolaridade. Isso não significa que os jovens que realizaram alguma atividade de trabalho durante o Ensino Médio não tenham o incentivo e apoio dos pais e, dessa forma, não venham a ter acesso a níveis mais elevados de escolaridade. O que acontece, conforme dito na pena de Bourdieu, é que a origem econômico-social dos pais – escolaridade e trabalho – geralmente tem peso importante sobre o destino escolar dos filhos,

e “os grupos que ascenderam seriam os que depositariam maiores esperanças na escolarização de seus filhos” (NOGUEIRA M.; NOGUEIRA C., 2002).

Verificamos no depoimento de Rosa e de Simone que a valorização do diploma pelos pais faz com que proporcionem condições para que as filhas possam se dedicar mais aos estudos antes de ofertar trabalho, mesmo quando elas desejam buscar trabalho, conforme o depoimento da jovem Simone.

O que eu escuto da minha mãe é que independente do que eu escolher para ser minha profissão, que eu seja a melhor. Para estudo ela sempre me deu muito apoio para eu decidir para onde eu quiser ir, eu sempre tive apoio para estudar, incentivo para vir para a escola e tudo mais. Foi muito bom para mim [...] Como eu disse, meus pais me apoiam muito para eu estudar, eles falam que vão fazer de tudo para eu me formar! (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Não, meu pai não queria que eu trabalhasse, eu queria trabalhar no ano passado, mas ele falou que eu não precisava, que eu tava pensando muito pequeno, que eu tinha que pensar em estudar, daí eu falei, então tá bom! Então se eu não passar em nenhum vestibular esse ano, daí ano que vem eu vou trabalhar e fazer cursinho (Simone, entrevista, 14.08.2018).

Menezes Filho, Cabanas e Komatsu (2014) examinaram o efeito da mudança na renda dos adultos sobre as probabilidades de estudo dos jovens, mostrando o impacto positivo do aumento da renda familiar sobre as chances de o jovem estudar. Justificam isso afirmando que o aumento na renda domiciliar permite uma alteração na alocação intrafamiliar de renda, de forma que os pais dispendam mais recursos em investimento na educação de seus filhos. O resultado do estudo mostrou que a renda é importante para influenciar na escolha dos jovens a estudar mais e trabalhar menos, bem como a relevância da escolaridade dos pais:

A renda domiciliar e a educação dos pais também proporcionam condições para melhor qualificação dos filhos, que passam a se dedicar mais aos estudos mesmo com as pressões para ofertar trabalho, ou seja, os pais passam a cobrir o custo de oportunidade dos jovens trabalharem, fato que é muito importante visto que grande parte dos jovens brasileiros possui baixa escolaridade e pouco interesse pelos estudos (MENEZES FILHO; CABANAS; KOMATSU, 2014, p. 58).

Vieiras, Cabanas, Menezes Filho e Komatzu (2016) também concluíram que o rendimento do trabalho da mãe se mostra fator relevante para aumentar a probabilidade de os jovens estudarem, diminuindo a probabilidade de eles somente ofertarem trabalho, sendo a renda materna mais forte que a renda paterna para conseguir esses efeitos: “O aumento do poder de barganha da mulher dentro do domicílio parece ser um aspecto importante para avançar mais no desenvolvimento dos filhos jovens em termos educacionais” (VIEIRAS; CABANAS; MENEZES FILHO; KOMATZU, 2016, p. 30).

Os relatos dos jovens também evidenciam que o capital cultural institucionalizado dos pais (pai e/ou mãe), e em especial das mães, pode favorecer a circulação de seus filhos nos mais altos graus de escolarização, especialmente o ingresso no Ensino Superior, como é o caso de duas jovens filhas de professoras da educação básica que, apesar de terem realizado algum tipo de atividade de trabalho durante o Ensino Médio, tinham no momento da entrevista apoio para se dedicar aos estudos e ao ingresso na universidade.

Como explica Bourdieu (1999), o capital cultural da família tem papel relevante e, às vezes, fundamental na formação do capital cultural dos filhos, pois o tempo dedicado aos estudos e atividades culturais e intelectuais está diretamente ligado ao capital cultural possuído pela família tanto no acesso incorporado precocemente pela transmissão da linguagem, acesso a livros, músicas, artes e viagens, quanto na capacidade para investir de modo mais prolongado e intenso na escolarização dos filhos.

Com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado (BOURDIEU, 1999, p. 3).

O sociólogo francês explica ainda que a quantidade de capital – econômico, social, cultural – determina, em grande medida, a posição de classe do indivíduo na sociedade e, no que diz respeito à educação dos filhos, a origem social dos pais teria um peso importante sobre o destino escolar, sobretudo pela disposição de investir de modo intenso ou não na escolarização dos filhos.

Assim, por um lado, as famílias que ascendem a níveis mais elevados de escolaridade e qualificação profissional, em especial nos meios da classe média, tenderiam a valorizar mais a escola e investir fortemente na educação dos filhos. Por outro, as famílias das classes populares teriam aspirações mais modestas com relação à escola e uma menor cobrança dos filhos em relação ao desempenho escolar e qualificação profissional formal. Desse modo, percebe-se nas entrevistas que quando o capital econômico, social e cultural da família é precário, resistir à lógica de reprodução social significa enfrentar vários dilemas e criar estratégias, relacionados à educação e ao trabalho, mas também, em muitos casos, em relação à discriminação racial, como relata a jovem Frida.

E me conta um pouco mais dessa questão da (...) digo sobre o curso de direito, como foi isso, como foi esse processo?

Então, ah! foi o primeiro vestibular que eu fiz, (...) eu passei no vestibular por cota racial, porque eu me considero tanto pela minha descendência e tudo mais, eu me considero negra. Até fui muito criticada no Ensino Médio por isso, mas por uma galera sem fundamento nenhum, então sempre ignorei. (...) Depois que eu passei, assim, nossa, foi mais uma luta dentro de casa! Foram brigas e brigas com minha mãe porque meus pais não confiavam em mim, pra me deixar eu vim cursar. [...] depois de um tempo ela começou ceder um pouco mais, e daí decidi me trazer pra morar aqui (-), só que bem na época meu irmão ficou doente, [...] e ele precisava de cuidados bem maiores, aí minha mãe teve que parar de trabalhar para cuidar dele, e só o dinheiro que meu padrasto recebia não dava para manter eles lá e mais o meu aluguel aqui que era muito caro, e minha mãe tava muito cansada, psicologicamente, principalmente, com a doença do meu irmão [...] Daí como ele tava muito doente na época, e tava muito difícil, e eu peguei e falei então vou parar por aqui e vou voltar, aí eu voltei morar com eles, só que eu não sei assim, eu acho que dei um passo muito falso naquela época (...) de ter voltado, sabe! Porque quando eu voltei eu era mais uma lá dentro, e não consegui emprego, eu fazia uns bico no final de semana, mas não dava muita ajuda (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Percebermos, assim, que os jovens que encontram algum apoio econômico são guiados por projetos individuais de ascensão social, uma vez que na sociedade de classes antagônicas pressupõe-se vencer obstáculos individuais para conseguir um lugar no mercado de trabalho e merecer uma posição de destaque na sociedade.

Percebemos que Marx projeta na formação universitária o caminho adequado à qualificação para o trabalho, infantizando, por um lado, a importância do estudo como qualificador da mão de obra de um mercado cada vez mais competitivo e, por outro, a pressão social e pessoal para melhorar as condições de vida, ancorados numa concepção de estudo para “vencer na vida”.

[...]Meu pai e minha mãe não estudaram, mas eles acreditam no meu potencial, sabe! Eu fico feliz com isso porque eles me dão ajuda, sabe! Meu pai diz que se eu tô feliz ele vai continuar me ajudando financeiramente para eu me formar. Sabe que eu tenho muito contato com o povo ali, eu conheço muita gente, e eles dizem que eu vou me dar bem na vida. Eu digo que não é bem assim, né! [...] Eu acredito assim que eu estudando, claro eu vou ter mais oportunidades, mas claro que vai depender muito da área que eu escolher. Muitos tão formados com diploma na mão e parece que os anos que estudou foi jogado no lixo, sabe! Então eu analisei muito a área que eu ia estudar. Para me formar e não ficar parado (Marx, entrevista, 16.08.2018).

A ótica do pensamento neoliberal, no entanto, parece influenciar muito nas trajetórias educacionais. É neste cenário que o jovem atuará no mundo, com uma existência determinada pela realidade do desemprego estrutural e do trabalho precário, mas imerso na lógica do ideário neoliberal que sustenta a promessa de que é possível almejar a ascensão social, via investimento na educação, como nos mostra o jovem Ernesto: “eu cheguei no primeiro ano e falei ou eu estudo e vou para a universidade ou eu levo pela barriga e sigo uma vida no mercado”.

(...) Eu acho que o Ensino Médio é meio que assim, vai te colocando no caminho certo. Ou você segue ou você vira uma outra coisa.

Como assim? me fale mais (riso)

É que assim, eu cheguei no primeiro ano eu falei ou eu estudo e vou para a universidade ou eu levo pela barriga e sigo uma vida no mercado. Não é preconceito com quem trabalha no mercado (supermercado). Porque eu acho fundamental o serviço que eles realizam lá. Mas eu estou tendo oportunidade de estudar, nunca fui obrigado a trabalhar pelos meus pais, eles sempre me mantiveram, me sustentaram para eu estudar. Então eu acho que eu tenho que me esforçar mais e seguir o caminho da universidade. Eu acho que o Ensino Médio divide muito, eu vejo isso pelos meus amigos, alguns foram para a universidade e outros pararam de estudar. Eu acho que isso não é tão legal, porque hoje a gente tem oportunidade de estudar. As opções para entrar numa universidade são maiores. Tem Prouni, tem ENEM, tem FIES, tem vestibular (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

A noção de esforço individual, meritocracia, escolha, oportunidades traz uma responsabilização individual pelos seus destinos educacionais e profissionais. Ou seja, diante a problemática do desemprego, o ideário neoliberal acena que o jovem trabalhador necessita qualificar constantemente sua força de trabalho para enfrentar a cada vez mais elevada competição no mercado pelos postos de trabalho. Essa competitividade individualista gera, a partir de um discurso ideológico, representações da qualificação profissional com vistas a uma possível ascensão econômico-social, que justifica a ascensão ou a decadência do indivíduo. É nesse sentido que o jovem Paulo demonstra uma grande pressão e responsabilização sobre sobre seu futuro.

E esse ano, não sei, eu acho que é mais ansiedade do que depressão, por causa do vestibular, é muita ansiedade. A gente monta um plano, todo mundo monta um plano, cara! Mas só que eu fico pensando será que eu vou conseguir. Para você ter uma ideia eu tenho um plano até o C, A, B, e C. (risos) (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

Lefebvre (2006) mostra que as representações do trabalho na sociedade capitalista são impulsionadas segundo os imperativos do capital, que utiliza as diferentes formas para sua difusão. Assim, a competição entre os indivíduos faz com que eles trilhem ou projetem trilhar carreiras profissionais individuais, vencendo assim a competição pelos postos de trabalho. No caso, o trabalho é visto como uma forma de ascensão social, em que o indivíduo que não tem “espírito empreendedor” aparece como tecnicamente desqualificado. Nesse caso, a forma mais comum de representação do trabalho é aquela reduzida à sua dimensão técnica, em que não basta realizar trabalho, é preciso qualificá-lo.

Nos depoimentos há também o reconhecimento ou a cobrança de que, diferentemente dos seus pais, eles tiveram oportunidade de frequentar a escola, projetar níveis mais elevados de escolaridade e qualificar-se para o trabalho, mobilizando, de certo modo, expectativas. “Os jovens ocupam determinados lugares na estrutura social, mas também é certo que se percebem, a si mesmos, como sujeitos posicionados numa encruzilhada de oportunidades

e de destinos” (PAIS, 2003, p. 12). De modo geral, os jovens percebem que os pais não tiveram oportunidade de mudar seus destinos de classe, mas que idealizam, cobram e depositam nos filhos a esperança de uma outra trajetória, por isso a tendência de autorresponsabilização individual pelos seus destinos.

Eles incentivam muito. Tanto eu quanto o meu irmão. Eles fazem de tudo para manter a gente estudando. Igual a odontologia é caro, os materiais, tudo! Então meus pais se esforçam para comprar para nos manter na faculdade. A universidade é particular e nós estudamos com bolsa, eu e meu irmão estudamos na mesma faculdade, com bolsa, meu irmão faz engenharia civil, então a gente não tem gasto com mensalidade, mas tem gasto com moradia, com os meus materiais que são caro. Eles incentivam muito. Eles não fazem questão que a gente trabalhe. Eu nem posso porque o curso é integral. Meu irmão estava trabalhando e daí saiu também. Eles não querem que a gente trabalhe, eles querem que a gente estude. Acho que para eles é um orgulho muito grande! (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

Para Judith, o dado relativo a não priorização do casamento no horizonte próximo, mas de investimento na educação e na formação profissional mostra uma mudança cultural e de gênero significativa.

[...] Então quando falam do futuro. Eu não penso como as outras meninas de casar, ter filhos. Se um dia eu casar um dia, tudo bem! Mas o meu pensamento será o melhor profissional possível (Judith, entrevista, 07.07.2018).

Contudo, no reverso dessa “libertação” da necessidade cultural-naturalizada (*habitus*) de casar ainda jovem, tendo em vista que a constituição da família é a única possibilidade social reconhecida, a outra necessidade inelutável imposta pela alta tecnologização do trabalho na sociedade do capital, mostra que a existência futura mais digna exige cada vez mais do indivíduo, principalmente das mulheres, pois os níveis de competição profissional pelos postos de trabalho estão cada vez mais acirrados, exigindo uma performance qualificativa e cada vez mais elaborada, a ponto de a qualificação educacional/profissional não ser mais garantia de “futuro certo”, como explica ainda Bourdieu (1999, p. 5):

Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de *facto*, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico).

Os jovens elaboram representações sobre a escola a partir de suas experiências e do capital cultural da família, por isso, elas são em grande medida contraditórias, para uns, a escola aparece como definidora de projetos futuros, para outros, uma experiência que não permite projetar outro lugar para si, senão qualquer atividade de trabalho.

Também percebemos uma diferença quando falam da escola de onde procedem, estabelecendo, assim, oposições entre a escola de bairro e a escola central, pois “entrar na escola do centro representa aproximar-se do centro da cidade e escapar das precárias condições de funcionamento das escolas periféricas” (SPOSITO, 2002, p. 350).

Eu estudei os meus primeiros anos numa escola, que era, como eu posso falar, era bem mais simples, lá o pessoal era bem mais simples, lá eu ia bem. Depois eu fui no (escola do centro) que era um colégio mais puxado, colégio de irmã, até eu me acostumar foi mais difícil. [...] Eu me sentia sozinha, muito sozinha (...) Antes eu tinha um problema que eu não conseguia socializar muito com as pessoas. [...] Dai eu vim para o (escola do centro), nossa daí eu me senti em casa, aqui foi uma coisa que me levou para cima, desde o primeiro ano eu reencontrei algumas pessoas que tinham estudado comigo, isso foi uma coisa boa, né! Porque foi um ano difícil para mim, na minha vida pessoal, a separação, depois voltar, a minha irmã. Minha cabeça estava estranha! [...] Na verdade aqui tudo foi uma coisa boa, eu tenho uma convivência boa com os professores, até com as tias da limpeza (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Eu estudei do 1^a até o 6^a ano no (nome da escola), daí do 7^a até o 9^o (nome da escola), e depois eu vim para cá. A primeira escola era uma escola bem boa. Depois quando eu fui para (-) (nome da escola), você sabe que pessoas falam mal de lá, que os piás são drogados, que as meninas são vagabundas, essas coisas assim, mas não era bem assim, sabe! era um pouco complicado, não que era complicado, mas tinha briga, sempre teve muita briga, mas eu não queria sair de lá para ir no (-) (nome da escola), porque eu achava que eu não ia dar certo lá porque eu não era muito feminina e tinha mais amizade com os piá e eu também achava que era só gente rica e mimada que estudava lá. Claro, que eu tinha uma visão errada! Mas meu pai tentou uma vaga desde o primeiro ano, daí quando conseguiu, não tive escolha. No primeiro ano foi difícil, muito mesmo, eu não tinha muitos amigos, eu tinha amigos na sala, mas não tinha amigos para ficar comigo na escola. Mas depois eu fui fazendo amizades. Depois eu vim para cá, no começo também foi difícil, mas daí no primeiro ano eu fiz umas amizades aqui e depois da metade do primeiro ano eu comecei gostar, daí no segundo ano eu me soltei, agora eu não sairia daqui. Agora eu converso com todo mundo, eu entro nos blocos, nas salas e converso com todo mundo, tenho amizade com todo mundo (Simone, entrevista, 14.08.2018).

Observa-se que a maioria dos jovens tem um sentimento positivo sobre os professores que demonstram sensibilidade à situação vivida por eles, daqueles que eles percebem que se importam com a sua aprendizagem, com a sua situação de vida e com o seu futuro. Assim como nas pesquisas realizadas por Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 265). “Os estudantes tinham alguns docentes como referência e alimentavam boas expectativas quanto ao apoio e à orientação deles”.

Eu comecei a mudar e me voltar para os estudos foi no 9^o ano, por causa da (nome da professora) porque foi uma professora que acreditou em mim, e também a professora de história. A (-) (nome da professora) mesmo não sendo minha professora depois, ela se importava comigo, nunca desistiu de mim. Ela foi moldando minha cabeça, ela me dizia um dia você vai trabalhar e vai precisar de estudo, porque eu tava pensando em desistir e depois terminar no CEBEJA. Eu tinha muito isso na minha cabeça. Não virei um aluno nota 10, mas as minhas notas começou melhorar, no 9^o ano eu melhorei um pouco e depois no 1^o ano teve a ocupação, daí eu amadureci também, sabe! Mas foi a partir do 9^o ano que eu comecei a melhorar. Se eu tivesse entrado no primeiro ano como eu era no 7^o eu tinha reprovado (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

Depois que eu passei (vestibular), assim, nossa, foi mais uma luta dentro de casa! Foram brigas e brigas com minha mãe porque meus pais não confiavam em mim, pra me deixar eu vim cursar. Até tinha a professora (-), que sempre me ajudou tanto no lado pessoal, tanto na escola, nossa, ela teve várias conversas com minha mãe, e tudo mais, minha mãe não escutava, até que depois de um tempo ela começou ceder um pouco mais, e daí decidiu me trazer pra morar aqui (-) (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Neste capítulo, procuramos apresentar a origem social dos jovens das três escolas. Os dados sobre escolaridade mostram que há disparidades entre as condições de formação, sendo que na Escola do Centro aparecem, de modo geral, os melhores índices de alfabetização, escolarização e ocupação. Mas ainda assim na Escola do Centro há uma grande porcentagem de jovens das classes populares, com pais com baixa escolaridade, trabalhos precários e pouco qualificados.

Há uma parcela significativa de estudantes do Ensino Médio das três escolas, inseridos no mercado de trabalho, através de estágios, promovidos pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e ou pelo Programa Jovem aprendiz ou na informalidade.

Com relação às atividades desempenhadas, percebe-se uma reprodução do trabalho dos pais e mães, mas nota-se uma queda significativa do trabalho doméstico na geração das mulheres mais jovens e uma projeção de profissões mais qualificadas no futuro, que exige, no mínimo, acesso ao Ensino Superior.

O questionário mostrou-nos que uma parcela significativa dos jovens estudantes do Ensino Médio tem a vida envolvida em atividades de trabalho. Expressivo número deles afirma trabalhar: um terço dos rapazes e um quinto das meninas.

Os dados das entrevistas apontam algumas respostas, como que a maioria dos entrevistados elaboram representações da educação como mobilidade social e do trabalho como forma imediata de sobrevivência e consumo juvenil e do trabalho qualificado como finalidade última para uma possível ascensão econômica-social, realização pessoal e reconhecimento social.

As entrevistas revelam que os jovens têm os mais variados projetos de futuro, mas sempre determinados, em alguma medida, por sua condição material de existência, pelo capital cultural e social da família, mas também pela presença da escola. A maioria são projetos pessoais de estudo e trabalhos que exigem qualificação técnica e continuidade dos estudos. De modo geral, as mulheres planejam mais uma vida escolar antes de ingressar no mundo do trabalho e projetam profissões principalmente na área da saúde. Já os rapazes projetam profissões consideradas como masculinas: engenharia, agronomia, administração, polícia ou exército.

Os projetos para o futuro ocorrem num cenário da luta de classes, de modo que a consciência que os jovens têm de si próprios e dos outros é sempre, em primeiro lugar, consciência daquilo que está mais próximo de si, das relações sociais, condicionadas às determinações socioeconômicas que compõem o momento histórico. Neste sentido, ao projetar o futuro e nele agir, o jovem da classe trabalhadora aponta à necessidade de qualificar-se para o trabalho e ao mesmo tempo a urgência de ingresso no mercado de trabalho, inclusive como condição garantir um projeto de estudo e de formação profissional.

CAPÍTULO 5: REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES

Este capítulo tem por objetivo analisar as representações que os estudantes que participaram da ocupação da “Escola Centro” construíram sobre esta experiência. Para desenvolver o capítulo, inicialmente, será apresentada a compreensão que os jovens estudantes – das três escolas: do centro, da periferia urbana e da periferia urbano-rural – possuem sobre as ocupações e seus objetivos. Em seguida, serão analisados o processo e sentidos da ocupação para aqueles que vivenciaram a experiência, buscando apreender as representações que construíram sobre o movimento de ocupação. Para tanto, serão analisados os resultados dos 346 questionários aplicados aos estudantes da escola do centro (251 respondentes), escola do bairro periférico (44 respondentes) e da escola da periferia urbana-rural (51 respondentes) e as entrevistas realizadas com 23 estudantes que ocuparam a “Escola Centro”.

De modo geral, nas últimas décadas, os jovens brasileiros foram, em grande medida, especialmente os estudantes das escolas públicas, caracterizados pela acentuação de traços individualistas, com projetos meramente egoísticos e, conseqüentemente, pela apatia política, já que teriam aberto mão da ação coletiva. Pode-se perceber tal distanciamento das ações coletivas pelo resultado do questionário por nós aplicado com os alunos das escolas de Irati. Ele sugere que eles demonstram pouca participação e interesse pela política ou até mesmo uma incredulidade. Por isso, a visibilidade e disseminação das ocupações dos estudantes ocorridas no Brasil na última década, para Sposito e Tarábola (2017), teria produzido um efeito de surpresa a toda a comunidade diante da capacidade da resistência e organização apresentada por sujeitos até então considerados ausentes da cena pública política.

Sabe-se que o movimento das ocupações chamado de “Ocupa Paraná” foi iniciado na segunda-feira, dia 4 de outubro de 2016, na cidade de São José dos Pinhás, localizada na Região Metropolitana de Curitiba, capital do estado⁹⁶. A decisão de ocupar a primeira escola após o anúncio da MP da Reforma do Ensino Médio, o Colégio Estadual Armando Jansen, foi tomada por estudantes das escolas da região, que participaram de um ato coletivo, seguido de uma assembleia. O movimento de ocupação se disseminou rapidamente em várias cidades.

⁹⁶ Consulta à obra: Ocupar e resistir – memórias de ocupações – Paraná 2016. Livro organizado por por Giorgia Prates, Lennita Oliveira Ruggi, Monica Ribeiro da Silva e Valéria Floriano Machado a partir dos materiais produzidos pelos próprios estudantes e por professores e apoiadores do movimento. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/ocupar-e-resistir-memorias-de-ocupacao-parana-2016/> Acesso em: 27 ago. 2019

Noite de segunda-feira, dia 03 de outubro de 2016, Rua Scharfenberg de Quadros, área central de São José dos Pinhais: estudantes iniciaram aquilo que se transformaria em uma das maiores manifestações de estudantes do Brasil. A cidade – que se pretendia tranquila – foi arrebatada pela notícia, naquele momento ainda sussurrante, de que mais de 200 estudantes haviam ocupado o Colégio Estadual Arnaldo Jansen, em protesto contra a Medida Provisória 746 – que propunha a reforma do Ensino Médio. Em poucos dias foram ocupadas 850 escolas, 14 Universidades e 3 núcleos de Educação no Estado do Paraná, fazendo com que a paisagem das cidades carregasse placas, cartazes e faixas com a palavra OCUPADO – em frente a centenas de escolas públicas (PRATES, 2017, p. 9).

Não foi a primeira vez que a ocupação de escolas por estudantes aconteceu no Brasil. Em 2015, os estudantes da rede estadual paulista, depois de um mês de mobilização (de rua, abaixo-assinados e tentativas de diálogo) e sem resultados, optaram em ocupar as escolas, ação que logo se espalhou por todo o estado, contabilizando mais de 200 escolas estaduais ocupadas (CORTI; CORRACHANO; SILVA, 2016, p. 1159).⁹⁷

Irati, geralmente silenciosa nas noites de domingo, agitou-se nessa noite domingueira do dia 16 de outubro de 2016, com a notícia da primeira escola estadual ocupada pelos estudantes secundaristas. Nos dias seguintes, mais três escolas foram ocupadas no município. Naquela semana, o Núcleo Educacional de Irati registrou onze escolas ocupadas na região de abrangência do núcleo⁹⁸. O *campus* da universidade pública estadual – Unicentro, também foi ocupado na noite do dia 17. Naquele final de semana, a página do *Facebook* “Ocupa Paraná” registrava 460 escolas estaduais ocupadas. O maior número de ocupações ocorreu na semana seguinte, dia 23 de outubro, em que a página registrou 850 escolas ocupadas no estado, num total de 1.108 em todo o Brasil.

As ocupações das escolas, de forma geral, foram compreendidas como um grande movimento de resistência às reformas educacionais voltadas para o Ensino Médio anunciadas no ano de 2016 pelo governo federal. Elas chegaram às escolas de todo o estado, desde as grandes até às pequenas cidades, trazendo para o contexto da juventude investigada, entre outras, a seguinte inquietação: os estudantes são ou não favoráveis à ocupação? Participaram ou não? Se não participaram, quais foram os motivos? Conhecem a(s) motivações para as ocupações? Se conhecem, qual/quais foram as motivações?

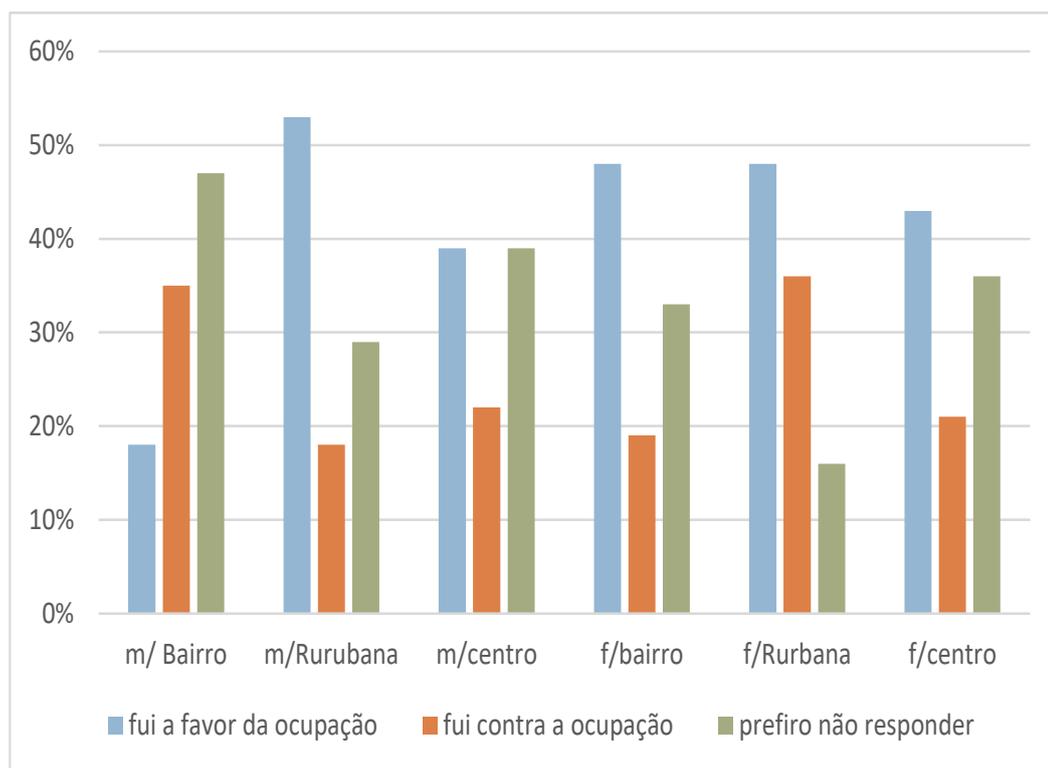
As respostas do conjunto dos estudantes das três escolas indicam que 24% deles foram contra a ocupação, 42% a favor, e 34% não quiseram se posicionar. A maioria dos estudantes favoráveis à ocupação era formada por mulheres, embora na periferia Rurbana tenha

⁹⁷ Em um contexto mais amplo, latino-americano, as ocupações também aconteceram: em 2006, no Chile, a Revolta dos Pinguins (em referência ao uniforme escolar do início do século passado), e na década de 2010, no Chile e na Argentina.

⁹⁸ Segundo Informação do Jornal Centro Sul, 19 de outubro de 2016.

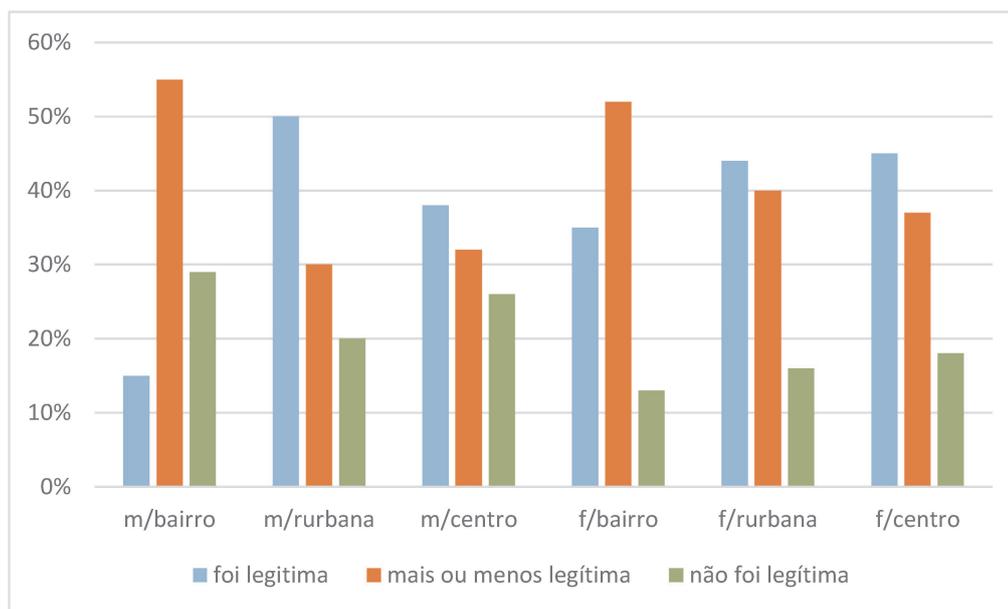
havido uma diferença. Dos estudantes contrários, o percentual maior era formado de indivíduos masculinos da escola do Bairro e as mulheres da escola Rurbana. Com base neste resultado, podemos aferir que houveram divergências nos posicionamentos por escola e por gênero.

Gráfico 28 - Posicionamento dos estudantes sobre a ocupação



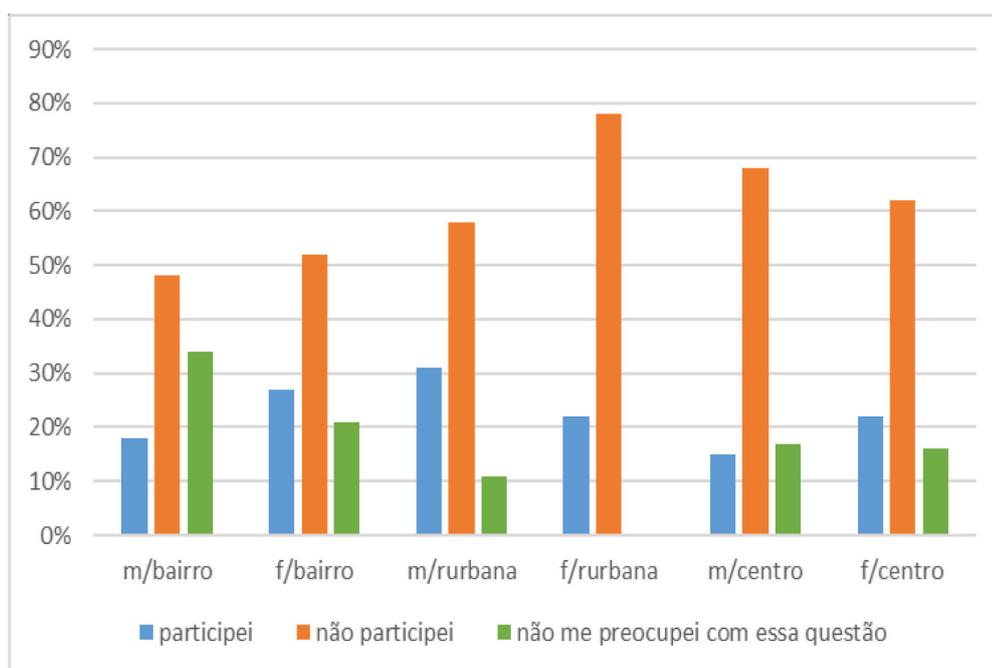
Fonte: Questionário das três escolas.
Elaboração: a autora.

A maioria dos alunos considerou legítima a ocupação das escolas, sendo que entre os alunos que foram contrários, a maior parte era formada por rapazes, desse modo, o apoio das meninas foi mais significativo. Na Escola do Bairro, o apoio dos meninos foi bem menor, mostrando-se ali uma maior resistência ao reconhecimento da legitimidade da ocupação e de suas demandas. Nessa escola, o movimento foi mais frágil e houve maior tensão entre o grupo das meninas e dos meninos.

Gráfico 29 - Legitimidade do movimento de ocupação

Fonte: Questionário das três escolas.
Elaboração: a autora.

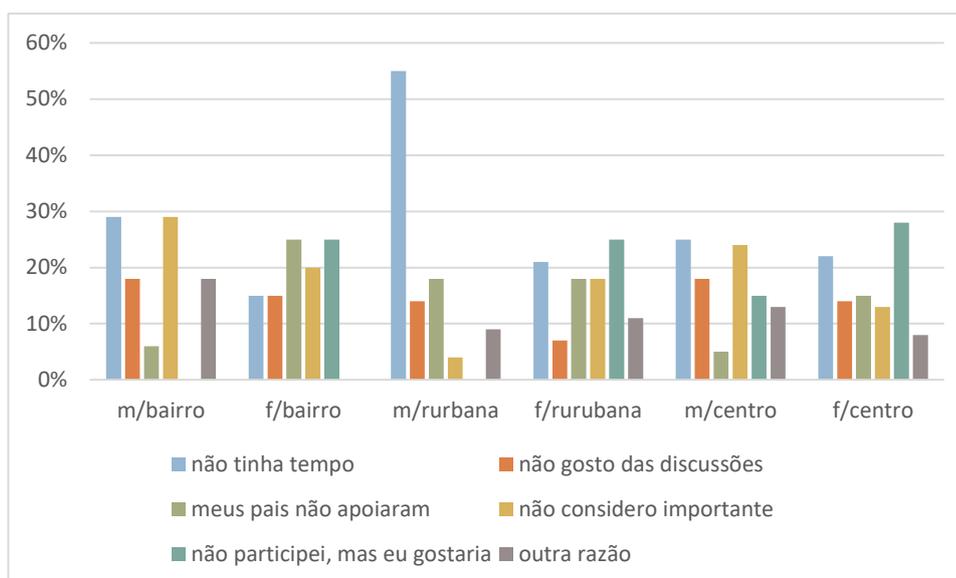
Dentre os estudantes das três escolas observa-se que a maioria não participou da ocupação, e dos que dela aderiram, a maioria era mulheres. Contudo, na periferia Rurbana, a maior participação foi dos homens.

Gráfico 30 - Participação dos estudantes na ocupação

Fonte: Questionário.
Elaboração: a autora.

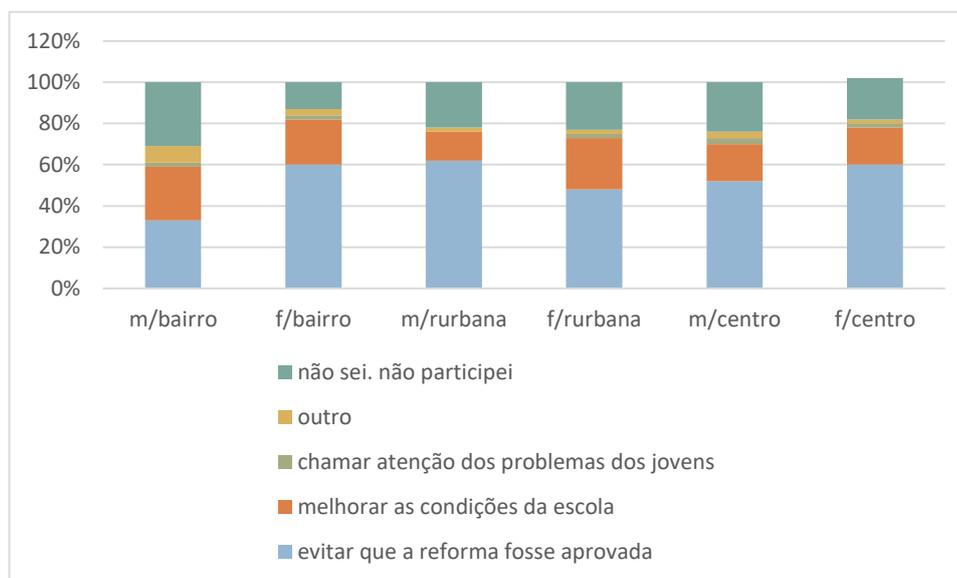
De modo geral, a maioria dos estudantes que não participou da ocupação alegou não gostar de discussões políticas e/ou não considerar o movimento importante. Para os estudantes homens da escola Rurbana, o principal motivo da não participação teria sido a falta de tempo, sugerindo que os rapazes estão envolvidos em atividades de trabalho no campo. Nas outras duas escolas, principalmente na escola do Bairro, a justificativa de que não participaram por não gostarem das discussões políticas e/ou não considerarem importante o movimento. No grupo das mulheres, teria havido falta de apoio dos pais e a justificativa de que gostariam de ter participado também foi superior à resposta dos estudantes homens, sugerindo que a família influencia nas opiniões e tomadas de decisões das jovens mulheres e/ou que há um controle maior dos pais na trajetória das filhas mulheres, sendo a autonomia destas relativizadas.

Gráfico 31 - Motivos da não participação nas ocupações



Fonte: Questionário
Elaboração: a autora

Mais de 50% dos estudantes consideram que a ação coletiva de ocupação da escola teve como motivos e objetivos principais *evitar que a reforma do Ensino Médio fosse aprovada e/ou serem contrários à reforma do Ensino Médio*. Esse dado indica que grande parte dos estudantes que não participaram da ocupação sabiam dos motivos da ação coletiva dos demais colegas e demonstravam algum tipo de interesse na atividade de luta ocorrida na escola. Porém, há uma diferença na resposta dos estudantes homens da escola do bairro, demonstrando que a maioria deles não tinha clareza dos motivos e/ou objetivos da ocupação.

Gráfico 32 - Motivação para participar da ocupação

Fonte: Questionário das três escolas.
Elaboração: a autora.

Diante dos dados do conjunto dos estudantes das três escolas, percebe-se que a maior diferença sobre a compreensão do movimento de ocupação está nos estudantes homens da escola do bairro. Essa diferença nesta escola também foi observada durante a ocupação, pois, embora os estudantes homens tivessem se mobilizado e permanecido na ocupação num grupo maior do que das mulheres, eles tiveram maior dificuldade de se compreender como grupo organizado em torno do objetivo da contrariedade à MP. Provavelmente, por isso o resultado do questionário revelou uma tensão entre eles e uma compreensão diferente do que foi o movimento de ocupação.

5.1 “A GENTE TINHA DADO O PASSO QUE A GENTE QUERIA, QUE ERA DERRUBAR UMA MEDIDA GOVERNAMENTAL”

Sposito e Tarábola (2017) denominam as ocupações de *movimentos de resistência* dos estudantes brasileiros de escolas públicas frente às políticas privatistas da Educação nacional por parte dos governos Federal e Estaduais. Também fomos compreendendo o movimento de ocupação das escolas como um movimento social de resistência, definido como ações coletivas realizadas em torno de motivações, cujo resultado transforma os valores e as instituições sociais.

Nos relatos das entrevistas, há evidências de duas principais motivações da ação coletiva: A Reforma do Ensino Médio (foi o fator mais mencionado) e o movimento de

Ocupação no Paraná. No entanto, percebemos pelos relatos que concorreram com essas demandas, também, outras motivações que mobilizaram os estudantes, como o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) do Teto Máximo para saúde e educação, que foi aprovado em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional de número 95⁹⁹, bem como o apoio de professores e dos pais, a experiência da greve e da forte resistência dos professores da Rede Pública e Universitários contra a violenta repressão do Governo Estadual à greve deflagrada em contrariedade às reformas educacionais propostas pelo Executivo em detrimento da carreira docente em 2015, culminando no chamado “Massacre de 29 de abril”. Além desses motivos, também a possibilidade de um novo tipo de socialização escolar, a afetividade desencadeada em um ato coletivo, como a empatia pelo outro, bem como o desejo de expressar uma ação política e de auferir visibilidade e ser ouvido pelos outros foram expectativas que se mostraram sendo reveladas ao longo do processo de luta e resistência.

No grupo das meninas entrevistadas, Rosa, Dandara, Judith, Maria, Frida, Marielle e Cecília possuíam motivações comuns para terem participado da ocupação da escola, pois todas disseram que foi por serem contra a MP da Reforma do Ensino Médio e/ou contra a concepção de Educação da Reforma que se engajaram na luta de ocupação. No grupo dos meninos, Lenin, Chico, Martin, Ernesto, Marx, Paulo e Trotsky também fizeram menção à MP da Reforma como motivação para participar da ocupação.

O dia que a gente ocupou, nossa, a gente tinha uma sensação (...), uma sensação que a gente tinha dado o maior passo da nossa vida, sabe! que a gente tava conseguindo, que a gente tinha dado o passo que a gente queria, que era derrubar uma medida governamental (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Então foi um movimento louco, vi no facebook que iam ocupar as escolas, que as escolas estavam sendo ocupadas e daí fui ver o que era isso daí, daí vi que era contra a PEC e contra a Reforma do Ensino Médio, não era de partido, eu fui neutro, e tal, eu vim porque eu também [a ideia da ocupação] bateu com minhas ideias, eu também não queria aquela reforma (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

O fato de o movimento de ocupação no Paraná, especialmente nos grandes centros, bem como no estado de São Paulo, estarem já se fortalecendo há alguns dias, foi outro motivo que mobilizou as estudantes Rosa, Olga, Dandara, Judith, Maria e Cecília e os estudantes Lenin, Antonio e Marx a participarem da ocupação. Como explica Chico, até então eles não tinham consciência de que o estudante possui direitos e que pode reivindicar seus direitos através da

⁹⁹ A PEC 241/2016 e 55/2016, refere-se às propostas de congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, que foi aprovada no senado federal em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional de número 95.

pressão coletiva. Na ocupação, Chico e seus colegas descobriram que eles têm direito de lutar e, sobretudo, que têm a força necessária quando lutam juntos, coletivamente:

Acho que foi pessoal, mas também da escola, sabe! (...) Acho que as discussões sobre direitos humanos, sobre a história, sociologia, acho que desperta o senso crítico. Quando a gente viu o movimento que estava acontecendo em tantas escolas, que os alunos tinham o direito de lutar, ah o desejo de ocupar a escola tomou conta, a gente queria fazer alguma coisa para ajudar impedir aquela reforma (Chico, entrevista, 13.08.2018).

Embora a maior parte deles sinalizassem que a *internet* foi a ferramenta pela qual tiveram acesso à informação, Judith também menciona as discussões sobre o tema nas aulas de sociologia, ficando claro, assim, que reconhecem que não foi um movimento isolado e que a ideia de ocupar a escola partiu tanto de coletividades virtualmente conectadas, bem como do conhecimento científico e esclarecedor aprendido em sala de aula sobre as lutas sociais e coletivas de resistência. Discutiram o assunto, foram estudar, tentar compreender o que era a reforma. Isso foi construindo um aprendizado, um conhecimento sobre o assunto que foi mobilizador da ocupação.

Era contra a PEC e a Reforma do Ensino Médio. A gente estava tentando derrubar isso, tentamos que não fosse aprovado [...] não lembro direito, mas eu lembro que a gente começou a debater na aula de sociologia. Começamos a falar das ocupações que estavam acontecendo nas outras cidades. A gente tinha essa vontade, a gente que tinha um pensamento diferente, porque a metade era contra. Então, nós pensávamos, temos que fazer alguma coisa, vamos nos reunir, vamos fazer. (...) E aí a gente se reunia para conversar, debater. Os cartazes sobre as ocupações a gente fez na casa da (...). A gente sempre se reunia. Até depois que acabou a ocupação a gente se reuniu mais vezes para discutir sobre isso. A gente pensou o que a gente poderia fazer, organizar uma outra coisa (Judith, entrevista, 07.07.2018).

A experiência da greve dos professores no estado em 2015 e a forte repressão policial no centro da capital, Curitiba, em 29 de abril, foram mencionadas por três jovens como uma experiência mobilizadora – Maria, Dandara e Ernesto. Os três possuíam algum tipo de relação familiar com os professores grevistas e mostraram que aprenderam participando de outros movimentos ou com aqueles que já possuíam alguma vivência de mobilização social.

Na pesquisa realizada por Fermino e Ribeiro (2019), os autores analisam que a experiência da greve dos professores no estado, em 2015, seguida da repressão policial em 29 de abril, realmente foi fator mobilizador das Ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas.

Eu sempre ia em manifestação (...) eu fui com minha mãe na greve dos professores. Porque eu acho que esse é o único meio de ser ouvido. A gente fazer uma manifestação, a gente se manifestando, a gente ser ouvido, dar um jeito de mostrar que a gente não está concordando. Quando a gente estava na ocupação falaram porque vocês não fazem um abaixo assinado, a gente fez abaixo assinado! Mas o que adianta,

chega lá eles guardam na gaveta e não adianta nada. Né! [...] então, vendo tudo isso, até porque a gente já tinha ficado com uma revolta muito grande da forma que os professores aqui, da forma arbitrária que o governo do estado do Paraná já lidava com a situação da educação. Né! (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Outra coisa, eu acho que foi ver os professores se organizando para ir para os atos em Curitiba, minha mãe é professora, né, também. Sei lá, agora a gente tem acesso à internet, acesso a muita coisa, desde algo que um amigo que diz que viu alguma coisa, você vai pesquisar, sua cabeça abre (Dandara, 05.10.2018).

Ernesto também menciona o conhecimento como fator mobilizador: “eu estudei, conheci, informei-me e o desejo de participar foi aumentando”. Mas também considera a influência de pessoas do seu convívio que já tinham alguma experiência de mobilização.

É que eu tenho uma tia que é professora, sabe! E ela sempre fala das manifestações, e teve o 29 de abril, nossa, ela estava lá, eu fiquei muito de cara, com muita raiva; Então quando teve a ocupação eu não ia entrar no colégio, mas daí resolvi entrar. Daí estudei o tema, a reforma. Daí a vontade foi aumentando. E eu sempre ouvia minha tia falando o quanto a escola está sendo destruída. É, eu acho, que foi isso! (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

5.1.1 “Os alunos que não estão vindo não imaginam o que estão deixando de aprender”

O processo de ocupação, segundo o relato da jovem Maria, aconteceu porque eles sabiam da experiência de ocupação de outras cidades e, inspirados nestas, discutiram o assunto da MP, foram conversando e se articulando num pequeno grupo de estudantes, organizaram uma consulta aos demais estudantes e, após decisão coletiva realizada democraticamente por meio de votação, deliberaram pela ocupação. A votação aconteceu nas salas de aula e foi realizada por um grupo de estudantes representados por um estudante do grêmio e um professor que os acompanhou. O uso do termo assembleia não foi utilizado nos relatos dos estudantes, embora eles tenham deixado claro que houve um processo de votação para decidir se a escola seria ou não ocupada.

Maria confirma que um professor acompanhou a votação, ficando indicado, então, que a mobilização dos estudantes iniciou com auxílio e experiência anteriores de mobilização de alguns professores. Contudo, no decorrer da ocupação, pode-se perceber a participação cada vez mais autônoma dos estudantes e menor auxílio dos professores.

A gente já sabia o que tava acontecendo, sabia das ocupações em outras cidades, das ocupações em São Paulo também (...). Daí nisso a gente começou a conversar, se articular, com os alunos do terceiro ano que não tinha participado da palestra¹⁰⁰, daí a gente fez uma reunião, e tal. Daí a gente fez uma votação, passou o representante do grêmio, com um professor junto, perguntando vocês são a favor ou contra a ocupação

¹⁰⁰ Palestra realizada pelos professores e estudantes da Unicentro sobre a Medida Provisória 746/216, na manhã no dia 10 de outubro de 2016.

do colégio. Daí foi contabilizado os votos de todos as salas, daí no final deu a favor! (...) (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Ainda, conforme relato dos jovens, um pequeno grupo ocupou a escola no domingo à noite, organizado pelo *WhatsApp*, inicialmente reunidos em uma praça da cidade para combinar a estratégia de como ocupá-la. Esse grupo permaneceu durante a madrugada no local e recebeu os demais estudantes que chegaram na segunda-feira para as aulas¹⁰¹.

Embora haja aparentes contradições nos relatos de Simone, Maria e Antonio, pelo modo como foram se mobilizando com inspiração, ritmos e modos diferentes, conforme suas possibilidades e disponibilidades. Foram os momentos de inspiração e disposição ora sincrônicos (debates coletivos) ora assíncrônicos (reflexão individual) que mobilizaram os estudantes a ocupar escola. Podemos citar como momentos importantes as discussões em sala de aula de sociologia, o apoio de alguns pais e professores, a palestra, as relações afetivas com outros estudantes, o uso da internet e das redes sociais e o encontro na praça.

A praça pública, que foi compreendida como importante espaço de lazer e socialização para os jovens estudantes de Irati, foi também o lugar de mobilização para ocupar a escola.

Quando teve a ocupação, em 2016, eu tava no primeiro ano, eu fiquei sabendo que ia ter a ocupação pelo grupo do whats da sala, que a escola ia ser ocupada, depois soube que já estava ocupada. Algumas pessoas da minha sala participaram com mais ênfase. Isso foi num domingo. Na segunda, quando a gente chegou, estava tudo trancado e o pessoal que ocupou e que ficava no portão falou que a gente precisava do RG para entrar. Daí eu voltei para casa peguei o RG e voltei, daí eles deixaram a gente entrar. Não tinha muita gente, tinha umas 40 pessoas mais ou menos, tinha gente que já tinha passado a madrugada aqui, a gente chegou aqui de manhã (Simone, entrevista, 14.08.2018).

A ocupação começou agora eu não lembro o dia, mas era domingo à noite, a gente chegou na escola à noite, a gente se comunicava por um grupo pelo whats, se reuniu na praça para combinar como a gente ia fazer. [...] No início foram poucas pessoas, a gente passou a noite sem luz, sem banheiro. Mas na segunda-feira muitos alunos apoiaram a causa (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

Nos relatos é possível perceber, assim como nas observações que os “ocupa”, como eram assim chamados os jovens que ocuparam a escola do Centro, formavam um grupo de aproximadamente 30 jovens, com variações no quantitativo dependendo do horário e das atividades programadas.

¹⁰¹ Segundo informação do jornal Centro Sul (19.10.2016, p. 911), os estudantes chegaram no domingo e passaram a noite no colégio, sem ter acesso à luz e banheiros. Uma liminar foi expedida durante a madrugada pela Juíza de Direito, Dr^a Mitzzy de Lima Santos, autorizando a ocupação pelos alunos e requisitando ainda que a direção da escola desse acesso à luz e aos banheiros. A liminar foi cumprida na manhã de segunda-feira.

Há uma diferença na qualificação do tipo de participação, avaliada pelos próprios jovens. Segundo o depoimento deles, houve um grupo que participou ativamente de todos os momentos da ocupação, desde a organização para ocupar a escola até a tentativa de reocupar a escola; um grupo que, embora não tenha participado do momento em que a escola foi ocupada, entrou na ocupação e permaneceu; há ainda um terceiro grupo que participou de alguns momentos, mas não permaneceu – em especial porque os pais os proibiram de continuarem participando; e também um grupo que esteve na ocupação, mas teve envolvimento menor e não permaneceu até seu final. Todos eles, quando convidados para participar da pesquisa, da etapa da entrevista, colocaram-se como estudantes que haviam participado da ocupação da sua escola. (Diário de campo, agosto de 2018).

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por meio dos seus Núcleos Regionais de Ensino (NREs), instruiu as diretoras e os diretores das escolas ocupadas a organizar assembleias com pais e estudantes para pressionar pela desocupação. Segundo Firmino e Ribeiro (2018), essas reuniões variavam de acordo com o contexto de cada ocupação e da relação com os diretores e comunidades. Em Irati, essas reuniões também aconteceram nas paróquias das igrejas católicas. No caso da escola do Centro, a reunião já havia sido convocada antes de a escola ser ocupada. Embora a direção da escola tenha anunciado que a reunião seria para explicar a situação, os estudantes que estavam participando da ocupação entenderam que teria sido a oportunidade para os pais e alunos contrários à ocupação pressioná-los e mesmo impedi-los de (re)ocupar a escola, tendo em vista o fato de a convocação para a reunião ter sido realizada antes de a escola ser ocupada, pois, na postagem do *Facebook*, os pais que comentaram a publicação o fizeram no sentido de criticar a ocupação: “Vamos à reunião e não vamos apoiar a ocupação”; “Não bastou ficar sem aula ano passado, agora de novo?”.

Também neste dia, a chefe do Núcleo de Educação, Marisa Lucas, esteve na ocupação: “Nós estamos tristes, porque nós estamos no final do ano letivo, há grande preocupação com os alunos que estão no término do ano letivo, e é uma grande tristeza para nós. Todos esses dias parados vão ser repostos. Então, é essa angústia que está dando em todo mundo, na ansiedade dos pais, na maioria que quer aula, quer que o ano termine” (Entrevista Jornal Centro Sul, 17 out.16, Disponível na página: <http://hojecentrosul.com.br/?id=1298>. Acesso em: 20 out.16).

Como representante da secretaria do estado teve escolher quem iria defender. De certo modo, parece-nos que a posição que os indivíduos ocupam nos diferentes setores da

sociedade determina as formas de agir e se posicionar, principalmente, em momentos necessários para tomadas de decisões.

Abaixo, segue a convocação para a referida reunião, divulgada nas mídias locais:

Convocamos para uma reunião de urgência em nossa escola na segunda-feira dia 17/10/16 às 19h, para esclarecimento e decisões de ações sobre a ocupação dos estudantes. Contamos com a presença de todos, pois sabemos do momento delicado no contexto referente às medidas PEC 241 e MP 746 (Direção. APMF e Conselho Escolar, dia 14.10.16, página *Facebook*, acesso em: 20 out.2016).

Diante desta situação, a direção do Colégio Estadual (...) convocou uma reunião com pais e alunos para explicar a situação e as reivindicações dos estudantes. O encontro seria realizado nas dependências do colégio, mas por conta da ocupação, a reunião foi transferida para o salão da Paróquia São Miguel. Na ocasião, os pais tiveram a oportunidade de ouvir as explicações da direção do colégio e da organização da ocupação, além de expor seus pontos de vista a respeito da situação” (Rádio Najuá Notícia, 18/10/16).

A pressão para os estudantes desocuparem a escola é relatada por Olga como um momento tenso, mas emocionante, mostrando que nos processos de conflito, os estudantes envolvidos na ação coletiva ganham força e resistência.

Um momento que marcou foi o dia que o pessoal que era contra veio aqui, aí todo mundo foi lá na frente e a gente tentou conversar, explicar, foi bem emocionante. O pessoal que era a favor tudo de preto, com faixa, foi um dia que marcou a ocupação. Foi tenso, mas emocionante! (Olga, entrevista, 10.08.2018).

O movimento *Desocupa Paraná*, liderado pelo Movimento Brasil Livre (MBL), criou uma página no *Facebook* para mobilizar a cidade contra a ocupação. A página #DesocupaIrati foi criada dia 19 de outubro de 2016 e possuía 150 seguidores. As postagens dessa página eram de notícias no sentido de desqualificar o movimento de ocupação das escolas e causar medo nos pais, especialmente após a notícia da morte de um estudante numa ocupação em Curitiba.

Na página #DesocupaIrati foi criado um evento, um ato que seria realizado no dia 24 de outubro de 2016 em forma de carreato, que passaria na frente das três escolas ocupadas¹⁰². Os estudantes que as ocupavam realizaram uma assembleia e decidiram que ficariam na parte interna da escola no momento da mobilização, para evitar conflito. Contudo, o ato não foi realizado: na página saiu uma nota avisando que a manifestação contra a ocupação, prevista para aquele dia, havia sido adiada para outro dia, devido ao mau tempo (chuva). Mas, os comentários na ocupação foram de que a página não conseguiu mobilizar muita gente (houve apenas 36 curtidas e nenhum compartilhamento) para o ato e, por esse motivo, decidiram

¹⁰² Dados coletados entre outubro e novembro de 2016.

cancelar. Nesse dia, aconteceu um fato curioso: uma das professoras que apoiava a ocupação enviou uma mensagem via aplicativo *WhatsApp* aos professores pedindo apoio, dizendo-se preocupada com o que pudesse acontecer com os estudantes, pois havia passado pela carreata prevista pelo movimento contra a ocupação e esta estaria enorme. Depois, no entanto, soube-se que a carreata não havia sido realizada e que se tratava de uma procissão acompanhada de carros, pela visita de uma imagem de uma santa católica (Diário de campo, 24 de outubro de 2016).

O pessoal do desocupa tava chamando para ir na escola, a gente ficou preocupado, daí a gente se reuniu e decidiu que a gente não ia responder as provocações, que a gente ia ficar dentro do colégio realizando atividade. No fim, eles não foram, mas aquele dia foi tenso! (Trotsky, entrevista, 15.08.2018).

Ao longo do tempo de ocupação, os estudantes tiveram também que administrar momentos com a polícia, pois, embora não tenha havido nenhum caso de repressão violenta à ocupação, a possibilidade de ação policial para reprimir os atos foi utilizada como estratégia desmobilizadora por parte do estado.

Foi quando eu fui para Curitiba (Assembleia dos Estudantes) com a (nome da garota). Quando a gente tava voltando, barraram o ônibus na entrada de Irati e já tinha duas viaturas esperando nós. A gente recebeu uma intimação! E aí eu não podia chegar duas quadras da escola num período do tempo. (...) A gente teve que ficar bem longe, preocupados com outros colegas (Chico, entrevista, 13.08.2018).

Judith, Ernesto e Marx falam das tentativas de criminalização do movimento e do modo como sentiam-se pressionados pelos pais, professores e gestores contrários à ocupação. Esse fato indica que a ocupação, para esses jovens, configura-se como uma experiência modificada no âmbito escolar.

Meu Deus! A gente foi tratada como bandido, né! Eles viam a gente, meu deus! Tanto que depois da ocupação os pais que eram contra ficaram na frente da escola de plantão. Tanto que quando eles viam a gente eles faziam corrente humana para não deixar a gente entrar, eles ficavam de olho na gente, comentando da gente! (Judith, entrevista, 07.07.2019).

E a gente conseguir segurar, conseguir manter a ocupação com toda a pressão. Acho que nos ensinou a ser forte.

Quem fazia essa pressão?

A direção da escola, os pais. Até teve um pai que a gente se encontrou, bem depois, e aí ele veio conversar comigo, pedir desculpa por todas as coisas que ele falou (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

O professor quando me viu na ocupação ficou indignado, eu acho antiético citar nome, mas era professor que eu tinha como amigo, porque tudo que acontecia na escola eu sempre tava muito envolvido, eu tinha amizade com os professores, e até a questão de respeito, tudo. Isso me deixou muito triste! (Marx, entrevista, 16.08.2018).

Se, por um lado, a relação com os familiares foi mobilizadora, por outro lado, os laços com a família também impactaram no modo como os estudantes participaram da ocupação. No relato de Frida, Simone e Rosa percebe-se os conflitos e as tensões com a família e o modo diferente que cada uma delas respondeu a essas tensões, por exemplo, Rosa e Simone falam que não permaneceram na ocupação por pressão da família, já Frida posicionou-se em situação de enfrentamento com a família, decidindo-se pela permanência na ocupação:

Várias ameaças, sabe! Mas do começo ao fim eu continuei firme, contra meus pais, contra a minha família, a minha família também era contra a ocupação, principalmente a minha família, eles me xingaram de (...) vagabunda, de desocupada, sabe! (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Eu só vim durante o dia, eu queria vir posar, porque eles tavam revezando, mas minha família não deixou, com medo que viesse a polícia, essas coisas, sabe! (Simone, entrevista, 14.08.2018).

É que assim, eu queria vir, mas minha mãe já não estava muito a favor de eu vir aqui e tudo mais, ela não entendia o movimento direito, aí quando começaram falar que estavam querendo fazer um movimento na frente da escola para gente sair e ela ficou com medo de acontecer alguma coisa comigo e não deixou mais eu vir (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Embora apenas Frida tenha resistido à pressão da família, de certo modo, a maioria delas sofreu algum tipo de tensão familiar quando decidiu participar da ação coletiva de ocupar a escola, pois o controle das famílias sobre as mulheres fica bastante evidente nos relatos, algo que não apareceu do mesmo modo no depoimento dos rapazes. Ernesto e Chico, por exemplo, falaram que os pais ficavam preocupados, e Paulo afirmou que o pai tinha discordância com o modo de ação coletiva de ocupação, mas nenhum deles saiu da ocupação pela tensão com os pais.

Eles nunca falaram hoje você não vai, mas ficavam preocupados. Mas eu fui conversando e explicando a necessidade mesmo e eles foram percebendo que não tinha problema eu participar. Às vezes, eu voltava para casa e me ligavam, e eu tinha que voltar, eles não me proibiam de ir (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

O pai, ele apoiava, mas a mãe não concordava de a gente ficar no colégio. Ele teve a ideia de a gente sair na rua, de a gente fazer um movimento na rua, de puxar uma ideia da rua, tentar atingir os políticos fazendo passeata. Mas não era esse o princípio do movimento, né! o princípio era ocupar o colégio. Mas mesmo assim ele nunca chegou e disse “oh, você não pode participar, não pode ir lá” (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

No começo, eles ficaram com medo, preocupados e tudo. Depois que eu expliquei porque a gente tava ocupando, como era aqui dentro. Até eles vieram, teve dia que eles trouxeram o almoço para o pessoal que tava aqui, daí eles aceitaram (Chico, entrevista, 13.08.2018).

Se houve pressão para os estudantes desocuparem as escolas, também houve um pequeno grupo de apoio – professores e mães que se mobilizaram para apoiar a ocupação. No

primeiro dia da ocupação, esses grupos se revezaram para dar apoio aos estudantes, mobilizando doações de alimentos, colchões, água, produtos de higiene e limpeza, pensando em nomes de quem poderia ofertar oficinas e atividades na ocupação, mas logo essas atividades foram totalmente assumidas pelos estudantes (Diário de campo, 17 outubro de 2016).

O apoio às ocupações era percebido nas doações de alimentos, no apoio jurídico, na oferta de palestras, debates, oficinas por alguns profissionais da cidade, professores da escola¹⁰³ e de outras instituições como a universidade e o instituto federal. Exemplos: oficina de matemática com uma das professoras que apoiava a ocupação; palestra com professor da universidade e do instituto federal sobre a PEC 241 e sobre a Medida Provisória; oficina sobre Gênero e Feminismo, ofertada pelas psicólogas do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS; aula de ginástica por um profissional de uma academia; atividade de circo, projeto com uma professora e acadêmicos da educação física; oficina de produção de texto, com uma professora que apoiava a ocupação; debate sobre a disciplina história, sociologia e filosofia com apoio de um professor da escola. Uma frase registrada no diário de campo revela o quanto essas atividades eram significativas para os estudantes e não eram vistas como inferiores aos aprendizados dos dias normais de aula: “Os alunos que não estão vindo não imaginam o que estão deixando de aprender”. (Estudante da ocupação, 20 de outubro de 2017, após a oficina sobre Gênero e Feminismo). Além disso, os próprios estudantes que tinham mais domínio de algum conteúdo ensinavam seus colegas. Em uma das visitas na ocupação observei um dos estudantes ensinando conteúdo de física no espaço de uma sala de aula, utilizando como apoio o caderno e o quadro de giz (Diário de campo, 21 de outubro de 2016).

Foram constituídas no cotidiano da ocupação comissões para realização das tarefas para manutenção da ocupação – segurança, comunicação, limpeza, alimentação, relações externas, agenda de atividades. O relato do estudante Marx revela que a divisão do trabalho foi realizada de modo democrático, respeitando no que cada um poderia contribuir, tentando não reproduzir estereótipos de gênero na divisão do trabalho.

Desde o primeiro dia a gente se organizou vendo o que cada um sabia fazer, se um sabia cozinhar, outro ficava na limpeza, outros para arrecadar alimentos, eu fiquei na cozinha, eu que fazia os almoços, às vezes, a gente ganhava, daí não precisava fazer. A gente separou as salas, duas salas para quarto, separado, de um lado para meninas e do outro para meninos. A gente usou as outras salas para fazer de oficina, a gente usava também o saguão do colégio para fazer tipo teatro, para fazer as conversas, a quadra para jogar, então a gente sempre tava ocupado fazendo uma coisa, então nunca

¹⁰³ Mas também houve ocupações que os estudantes barravam a entrada de professores, como a ocupação na Fazenda Rio Grande, Região Metropolitana de Curitiba, conforme relato M. Prohmann. Jovens Baderneiros ou Corajosos sonhadores? In: Ocupar e Resistir: Memórias da Ocupação Paraná 2016. Organizado por Giorgia Prates, Lennita Oliveira Ruggi, Monica Ribeiro da Silva e Valéria Floriano Machado. Curitiba, UFPR, 2017.

foi a baderna que eles diziam que era, pelo contrário, lá dentro tava muito organizado, a gente limpava o chão que a gente sujava, a gente limpava o banheiro que a gente sujava, a gente limpava o saguão, e a gente também organizou a parte de pintura do muro, então a gente se ajudou em tudo, cada um fazia uma parte. (...) A gente recebia palestrante, algumas pessoas se prontificaram ir lá dar aula para nós, a gente fazia oficinas (...). Fizemos muita coisa, lá! (Marx, entrevista, 16.08.2018).

Embora as relações de gênero tenham sido problematizadas e debatidas nas ocupações estudantis, e as estudantes não tenham aceitado uma hierarquização das atividades por gênero e aparentemente não tenha havido uma divisão sexual do trabalho nas comissões e atividades, observou-se, nas falas de Judith e Maria, que as meninas eram responsáveis pela organização do movimento. Esse elemento traz duas faces: uma na qual se pode observar o protagonismo das mulheres e a luta pela igualdade de gênero no movimento e, portanto, coloca-se como algo positivo - “Eu e a (nome) fomos consideradas as cabeças da ocupação” e “Não tem esse negócio de que só menina vai cozinhar” outra na qual se reproduz o que Hirata e Kergoat (2007) chamaram de “conciliação”, ao enumerar os quatro modelos de relação entre a esfera doméstica e a profissional. Essa última face se materializa no caráter de “ajuda” mencionado ao se falar das tarefas domésticas realizadas pelos meninos, somada ao trecho que aborda que as meninas tomaram “mais frente”. Ou seja, além de comandar e organizar o movimento em termos intelectuais, as meninas ainda eram responsáveis por separar e organizar o trabalho doméstico, conciliando, portanto, ambas as esferas.

Os meninos ajudavam muito a gente, não tinha aquele negócio porque eu sou menino eu não vou fazer, não! Todo mundo fazia junto, decidia junto. Não tem esse negócio de que só menina vai cozinhar, todo mundo fazia comida, todo mundo lavava banheiro, todo mundo lavava quadra. Mas claro que a gente viu que quem tomou mais frente foi as meninas, sabe! Eu e a (nome) fomos consideradas as cabeças da ocupação (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Tinha grupo que era responsável pela comida, outro pela limpeza. A gente sempre tentava dividir as tarefas. Tipo cada dia a gente combinava o que iria fazer. Tipo esse grupo vai limpar a cozinha, a gente usou uma sala para fazer a cozinha. Esse grupo vai cozinhar. Esse grupo vai organizar uma atividade cultural ou educativa. Foi bem interessante! Claro que tinha pessoas que tinham facilidade para falar. Mas todos tinham voz, não tinha um líder, alguém que mandava. Não tinha esse negócio dos piás não quererem limpar, porque é coisa de menina. Todos tinham que trabalhar igual, (...) claro que as meninas limpavam melhor, os meninos são desajeitados para algumas atividades (riso) (Judith. Entrevista, 07.07.2018).

No relato do Lenin, nota-se o quanto a divisão sexual é materializada e as tensões entre aquilo que se tenta quebrar, mesmo em um movimento social, vai se colocando em barreiras arquitetônicas, como a divisão de dormitórios, que foram organizados na divisão binária masculino e feminino, demonstrando uma posição já vivenciada e sedimentada socialmente em um contexto sexista no qual estão inseridos.

Teve caso que a mãe veio brigar com a gente, daí a gente explicou toda a situação como a gente tava dormindo, piá num quarto, meninas no outro (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Na pesquisa realizada por Moresco (2018) e Moresco e Langnor (2017), na região metropolitana de Curitiba, as autoras observaram que durante as ocupações e pelos depoimentos das alunas e alunos, os dormitórios não eram separados por gênero, as/os estudantes dormiam em colchões colocados no chão, um ao lado do outro, no mesmo espaço estrutural. Essa foi uma das diferenças que parece responder uma característica mais conservadora da cidade que acompanhamos, pois os dormitórios eram separados por gênero.

No relato de Dandara e Frida observa-se que a ocupação foi um movimento contraditório para eles, pois, ao mesmo tempo que se sentiam responsáveis na ocupação e foram ganhando autonomia, sempre havia um monitoramento de um adulto, o que indica que eles não se compreendiam como responsáveis.

A gente se dividiu por setor. O setor da alimentação, setor de limpeza e setor de segurança, um pai de um aluno acabou pagando o segurança externo. Tinha que ficar alguém de maior com a gente, para dormir com a gente, minha mãe ficou, outros pais e professores ficaram. [...] (Dandara, entrevista, 05.10.18).

Nossa, eu me surpreendi muito, porque eu pensava assim, como a gente vai fazer, tipo a questão assim, todo mundo vai pensar vai virar uma orgia lá dentro, não sei o que, e não! Foi muito pelo contrário! Todo mundo se respeitava muito! Foi muito organizado, sabe! Eu via assim pessoas muito jovens amadurecendo muito lá dentro. Principalmente até dos meninos, porque uma cidade como Irati, os caras são muito machistas, eu sofri muito dentro de casa, fora de casa, na rua, na escola, e os meninos eram muito respeitosos, e as pessoas que estavam lá dentro sabiam o lugar delas também, tanto nas tarefas, desde as coisas mais básicas, ajudar na limpeza, comida, manter a rota de segurança, nem um preconceito com as meninas, e isso foi muito importante. E assim a gente sempre tinha um monitoramento de um adulto, né! e tudo mais, mas assim, todas as atividades foram realizadas por nós mesmos, e a maioria menor de idade e tudo mais, isso foi uma coisa muito importante mesmo! (Frida, entrevista, 23.10.18).

O cuidado com a escola – a limpeza, organização e zelo patrimônio – de certo modo foi uma forma de responder à expectativa negativa dos adultos, mas também da imagem da mídia e do governo que os caracterizavam como baderneiros. Desse modo, como nas ocupações de São Paulo, a “seriedade e organização foram, desde o início, valores importantes para os estudantes, pois era preciso criar uma imagem positiva das ocupações ante a caracterização que a grande mídia e o governo faziam delas como ‘invasões’ e ‘vandalismo’” (CAMPOS, 2019, p. 96)¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Na noite que passei na ocupação, a pedido dos estudantes, dormi com as meninas na sala de aula transformada em dormitórios. Os espaços que estavam usando sempre estavam limpos e organizados, quando amanheceu o dia, as estudantes que não pernoitavam no colégio, porque os pais não autorizavam, chegaram na ocupação pegando

A cartilha “Como ocupar uma escola” escrita pelos estudantes chilenos e argentinos, utilizada posteriormente em outros movimentos de ocupação como o movimento de ocupação das escolas, em 2015, e pelos estudantes na ocupação das escolas em 2016, também trata das divisões das tarefas na ocupação e a preocupação com a imagem: “Comissão limpeza: É encarregada de limpar o estabelecimento (varrer, lavar, etc). [...] É importante não só limpar, mas também evitar que os companheiros sujem os espaços para reduzir o esforço coletivo de limpar grandes estabelecimentos, além de que um espaço muito sujo prejudica a imagem do movimento. Como é uma tarefa que a maioria não quer fazer, o melhor é incentivar a rotatividade de integrantes nesta comissão”¹⁰⁵

Havia um desejo que mais estudantes integrassem o movimento de ocupação, mas também uma desconfiança que esses pudessem ter atitudes que desqualificassem a ocupação. No dia 20 de outubro de 2016, por exemplo, pela manhã, chegaram alguns estudantes que não estavam participando da ocupação, mas queriam entrar no colégio. Uma das “ocupa” explicou para eles os motivos da ocupação e as regras para participarem (apresentar documento, ajudar nas comissões e participar das oficinas), alguns alunos entraram, outros não. Também houve uma situação em que um grupo de alunos da escola quis entrar para usar a quadra para jogar, os estudantes ocupados discutiram o caso e chegaram ao consenso de que não era democrático não permitir, mas fizeram eles assinarem um documento se responsabilizando por qualquer dano que viessem a cometer ao patrimônio público escolar (Diário de campo, 20 e 21 de outubro, 2016).

Foi uma prática comum das ocupações a utilização das redes sociais como o *Facebook* para divulgar a ocupação e compartilhar algumas experiências da ocupação¹⁰⁶. No nosso caso, o grupo foi criado dia 11 de outubro de 2016, antes da ocupação, configurado como grupo privado e, no terceiro dia da ocupação, foi alterado para grupo público com intenção de divulgar a motivação da ocupação e as atividades programadas. O grupo teve 101 seguidores, de 10 a 20 visualizações cada postagem, uma média de 20 a 30 curtidas nas sete postagens que foram realizadas entre os dias 20 a 22. “Então, até esses dias eu estava vendo o evento no *Facebook*, fui eu que criei inclusive o evento lá” (Paulo, entrevista).

os materiais de limpeza, organizando as atividades de limpeza e convocando os demais estudantes para limpar as calçadas e o pátio que, devido à chuva, estava com ciscos e folhas, enquanto um dos estudantes foi fazer o café (Diário de campo, 23 de outubro de 2016).

¹⁰⁵ (Cartilha: Como ocupar um colégio. Disponível para consulta e impressão em:

<https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colic3a9gio.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020).

¹⁰⁶ A página do *Facebook* Ocupa Paraná @Ocupasim foi um canal para atualizar informações sobre as ocupações em todo o estado. No dia 23 de outubro de 2016, a página registrou 850 escolas ocupadas em todo o estado. Endereço para consulta: <https://www.facebook.com/ocupasim/>

Uma vez consolidada a permanência dentro da escola, os estudantes passaram a compartilhar suas experiências cotidianas no Facebook, criando páginas “para divulgar a ocupação”. Cada ocupação representa um microuniverso particular, com circunstâncias e personalidades singulares, que conferem a ela sua dinâmica própria e identidade, mas foi possível perceber algumas coisas em comum e que dão a dimensão do que foi para estes secundaristas a experiência de ocupar suas escolas, fosse por uma semana ou por um mês (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 127).

Catini e Mello (2016), ao analisarem as ocupações das escolas em São Paulo, em 2015, explicam que a forma de luta ali empreendida pelos estudantes, assim como o exercício de autogestão das ocupações, compreendia a tomada de decisão coletiva. Desse modo, colocava-se internamente ao movimento, um distanciamento em relação ao processo educativo escolar tradicional, no qual tudo é decidido de fora para dentro, para um modo de aprendizado em que o processo de “educação” (no sentido de tomada de consciência da experiência ali realizada) se dá no próprio processo, uma vez que a compreensão sobre a realidade e a representação ali conformada surgem do próprio movimento, decisões deliberadas coletivamente pelo conjunto dos sujeitos conformadores da ação, onde a responsabilidade pelo destino do movimento é ato decidido coletivamente.

Para Corti, Corrachano e Silva (2016, p. 1171), as ocupações trouxeram materialidade às críticas a respeito dos jovens com a escola: “As imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações – atuando, discursando, cozinhando e limpando – contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados na sala de aula”. Os relatos dos estudantes que ocuparam a escola sobre como realizaram a ocupação e administraram o espaço escolar formando comissões de trabalho, promovendo atividades formativas e respondendo estrategicamente as pressões nos mostram que a ação coletiva de ocupar a escola transformou, pelo menos naquele momento, aquela instituição social, a escola.

5.1.2 “A ocupação não foi só ocupar um colégio”

Na última semana de outubro, o movimento começou a declinar em todo o estado¹⁰⁷. No dia 26 de outubro, quarta-feira, os estudantes receberam uma liminar de reintegração de posse, expedida pelo juiz substituto da Comarca de Irati, José Guilherme Xavier Milanezi. Os estudantes cumpriram a determinação judicial, desocuparam a escola no dia 27,

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/estudantes-acatam-reintegracoes-e-comecam-a-deixar-escolas-ocupadas-no-interior-ak4xq9jdi4qbq5bc2tgemmhsi/> Acesso em: 28 out. 2016.

após vistoria realizada pela direção da escola, junto com a patrulha escolar e membros da Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF.

No dia em que a escola foi desocupada, os dezessete alunos que lá permaneceram reorganizaram o espaço que haviam utilizado durante a ocupação, limparam a escola e, num clima de despedida e solidariedade, ergueram cartazes e se abraçaram ao som da música “O trono de Estudar”, de Dani Black. Foi possível observar a alegria e a força de uma ação coletiva, mas também a tristeza do fim de uma ação sem avanços na retirada da proposta do governo (Diário de campo, 27 de outubro de 2016).

Ninguém tira o trono do estudar
 Ninguém é o dono do que a vida dá
 Ninguém tira o trono do estudar
 Ninguém é o dono do que a vida dá
 E nem me colocando numa jaula
 Porque sala de aula essa jaula vai virar
 (O trono de Estudar, de Dani Black, 2016. Disponível em:
<https://www.vagalume.com.br/dani-black/o-trono-do-estudar.html>).

Por volta das 15h35 os estudantes se posicionaram do lado de fora do portão e aguardaram, com apoio de alguns estudantes do movimento estudantil da Universidade Estadual, a chegada da direção e APMF para entrega da escola. Era visível o cansaço dos estudantes e o clima de solidariedade entre eles. Houve depoimento dos estudantes, gritos de luta, canções, choro e abraços (Diário de Campo, 27 de outubro de 2016). Aqui, percebe-se que a experiência de ocupar a escola para esses jovens foi uma experiência de socialização política excepcional, pois, segundo Thompson (2001, p. 261), somente em circunstâncias excepcionais as pessoas vão além de sua experiência local, para uma experiência modificada.

Eu fiquei muito decepcionada mesmo! A gente tinha que desocupar, mas não podia sair de lá sem ser eles vistoriar. A gente ficou na frente do colégio, fez nosso grito, foi bonito! A gente fica orgulhoso que a gente lutou, a gente fez alguma coisa, não ficou parado sem fazer nada (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Foi um dia difícil, eu não sabia se a gente tinha ganho ou se a gente tinha perdido. Mas acho que meu pensamento não foi de derrota, porque a gente mobilizou o Paraná inteiro, o Brasil, então foi um sentimento de não está tudo acabado ainda e eu acho que se tivesse outra ocupação viria com mais força. Porque hoje em dia quando eu conto da minha experiência da ocupação para pessoas que eram contra, eu consigo mostrar para elas uma outra visão. Também, o meu sentimento foi de missão cumprida, porque dentro de uma escola de mais de mil alunos, eu estar lá entre os 10 que lutaram até o final, me aliviou, não pela a ocupação ter terminado, mas por eu ter participado (Marx, entrevista, 16.08.2018).

Foi a experiência de socialização política que manteve os estudantes unidos no objetivo de reocupar a escola. No dia 27 de outubro de 2016, com o amparo legal, denominado de agravo de instrumento, que suspendia a decisão liminar de desocupação do dia 24 de outubro

de 2016, os estudantes tentaram reocupar a escola. Contudo, o movimento contra a ocupação conseguiu se organizar e impedir que os estudantes entrassem novamente na escola para reocuparem-na¹⁰⁸.

Maria, ao falar da tentativa de reocupar a escola, mostra que eles não conseguiram porque agiram como cidadãos responsáveis e tiveram cuidado suficiente com as crianças/alunos ali presentes. Com isso, os pais contrários à reocupação conseguiram se articular e criar estratégias para impedi-los. Aqui, ao contrário do que foi dito anteriormente, Maria diz “somos responsáveis e não precisamos de adulto para nos tutelar”:

A gente foi (...), depois que a liminar de reintegração de posse foi, (?) ela foi (?) como que fala? (?) revogada pelo juiz. A gente foi lá para reocupar o colégio. Só que daí acabou tendo uma confusão! Porque foi assim, foi no horário da tarde, tinha criança pequena, e a gente se organizou para ocupar de novo, mas tinha criança pequena. A gente ficou sem coragem de deixar uma criança na rua, então a gente acabou deixando elas entrarem, tem criança que vem sozinha, mas tem criança que o pai, a mãe traz e deixa ali, tem criança que vem de ônibus, não dava para ignorar isso. Criança não consegue voltar para casa sozinha. Né! Criança não tem responsabilidade, não tem a mesma noção de mundo da gente, né! Até porque se acontecesse alguma coisa com uma criança, a gente ia se sentir responsável. Então nisso, a gente acabou deixando eles entrarem e ter aula normal. Nisso a escola se articulou com outros pais que eram contrários e eles chamaram a polícia e ela foi dando um jeito de tirar nós de dentro do colégio. Aí a gente não conseguiu reocupar! Enquanto isso, os juízes decidiram que não teria mais liminar de suspensão (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Frida falou da emoção sentida quando soube que haviam conseguido reverter a reintegração de posse, mas percebe que o movimento foi traído, o que teria possibilitado aos pais contrários à ocupação conseguirem se reorganizar e impedir que a escola fosse reocupada pelos estudantes.

A gente tava lá num debate (Na ocupação da Universidade), aí chegou a notícia que a gente tinha conseguido reverter a reintegração de posse. Nossa, foi assim como se fosse o primeiro dia da ocupação, de novo! [...] Aí foi a movimentação para tentar reocupar o colégio novamente, mas teve traidores no meio, né! Aí a gente tentou, mas não conseguiu. Aí os pais opostos à ocupação ocuparam o colégio para que a gente não ocupasse, foi a coisa mais contraditória, mais louca que aconteceu no movimento em si, aí a gente não conseguiu reocupar. E aí foi encerrado todo aquele movimento de ocupação! (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Embora a pesquisa tenha se voltado mais para os jovens que protagonizaram a ocupação das escolas, percebe-se, porém, que os conflitos gerados pela ocupação dos estudantes mexeram com o interior da escola ocupada e também da escola que não foi ocupada. “Depois da ocupação, eu acabei mudando de colégio, eu fui estudar (nome da escola), eu já tava

¹⁰⁸ Disponível em: <https://radionajua.com.br/noticia/noticias/irati-e-regiao/pais-vaio-para-frente-do-xavier/35849/>
Acesso em: 27 JUL. 2020.

conhecida quando cheguei, né! pelo corpo de professores, principalmente, o diretor (...), alguns tinham um olhar diferente comigo, eles já sabiam quem eu era” (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Paulo Carrano (2016) afirma que as ocupações, apesar de serem transitórias, modificam tanto os sujeitos envolvidos no movimento quanto a vida das escolas e poderiam provocar ricos processos formativos políticos e educacionais, caso a instituição escolar se deixasse aprender com esse impulso de mudança da juventude: As ocupações alteram as dinâmicas de tempo e espaço da escola, num processo de reconstrução da instituição que pode ser profundamente educativo (CARRANO, 2016¹⁰⁹).

Apesar de os estudantes que ocuparam a escola apontarem que a experiência gerada pela participação no movimento de ocupação foi transformadora, modificou-os e modificou a experiência com a escola, no depoimento de Ernesto e Lenin, percebe-se que a escola, enquanto instituição regradora de comportamentos, na visão dos estudantes, tentou voltar a sua rotina e organização de antes da ocupação. Ainda assim, nota-se pelos depoimentos dos estudantes que houve alteração na dinâmica da escola.

Ficou um clima pesado com a direção da escola. Cortaram a caixa de som do recreio, porque a gente colocava a música da ocupação. Mas entre os alunos não. Eu achei que a nossa turma ficaria dividida. Mas não! Até hoje quem era contra a gente conversa numa boa, a gente sai numa boa. Os professores nem comentavam nada! Voltou tudo ao normal, foi como não tivesse acontecido (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

Eu só achei estranho isso, mas a escola não tirou nenhum proveito da ocupação, como se fosse uma árvore que desse fruto, fruto, fruto, mas ela só viu que o fruto caiu, ela não quis ir lá pegar o fruto. Ela só vetou a gente! Falta a escola fazer a gente se sentir em casa como na ocupação, os alunos querem cuidar da escola, não querem destruir, porque a visão que se passa é que aqui não pode nada, não pode usar o celular, não pode usar outra roupa, que não tal, tal, tal não pode fazer nada (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

No relato de Maria, embora também ela mencione uma prática de tentativa de apagamento da ocupação, ela destaca que sua escola ficou diferente e o quão tornaram-se diferentes após a experiência da ocupação. E, por mais que haja um silêncio por parte da instituição em relação à ocupação, “mesmo que não se fale”, os sons das ações coletivas ecoam por entre as paredes da escola, não permitindo que se esqueça os atos ali acontecidos:

Ficou um clima meio estranho por um tempo. Mas aos poucos foi passando, assim! Mas quando você tem oportunidade de participar de um movimento desse, a escola fica diferente, mesmo que não se fale. Mesmo porque você não enxerga com os mesmos olhos as pessoas que preferiram ficar neutras, que não fizeram nada para nos ajudar. Depois de um tempo, o professor de sociologia a gente apresentou um trabalho

¹⁰⁹ Reportagem: Amanda de Oliveira e Camilla Shaw, Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/da-inspiracao-nos-secundaristas-ao-dialogo-com-pos-graduacao-ocupacoes-seguem-gerando> Acesso em: 27 jul. 2020.

sobre movimento sociais, e eu fiquei torcendo para que ele me desse movimento estudantil, ele deu, justamente porque ele sabia que a gente queria falar sobre isso. Então a gente discutiu na sala de aula, e até o professor foi lá pedir autorização para direção para dar uma aula sobre movimento social, o professor não tinha que ir lá pedir autorização para dar um conteúdo. Porque é um conteúdo do Ensino Médio. Né! Até porque a escola é um lugar para discutir, para questionar, para debater! Né! Você deixar de falar de um assunto, não é que ele não existiu! não é porque você não tá falando dele que ele será esquecido! Não vai apagar o que aconteceu. É uma coisa que nunca será esquecida! Principalmente para gente que teve lá dentro! (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Percebe-se no depoimento de Rosa que a ocupação foi um movimento contraditório e de disputa, havendo momentos tensos entre os professores, pois alguns, como dissemos, colocaram-se ao lado das demandas dos alunos, apoiando-os, e outros se posicionaram contra, bem como alguns não se manifestaram em momento algum:

Eu acho que depois que acabou a ocupação eles abafaram o que aconteceu. Os professores continuaram dando aula normal. Tinha alguns professores que às vezes comentavam sobre e falavam que não era para os outros nos tratar mal as pessoas que ocuparam porque vieram aqui por uma causa justa, e defenderam as pessoas que vieram, mesmo que eles não estiveram aqui, eles defenderam a gente. Mas teve professor que não falaram nada que não se posicionaram (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Compreende-se que as ações coletivas, como foram as ocupações, resultaram em experiências de vida bastante significativas. A experiência é, para Thompson (1981), geradora de consciência, pois é nos sistemas complexos pelos quais a vida familiar e social é estruturada que a consciência social encontra realização. As pessoas experimentam sua própria experiência no plano das ideias, como sentimento, e lidam com esses sentimentos na cultura, em forma de normas, obrigações familiares e de parentesco e modos de reciprocidades, como valores morais, bem como nas artes ou mesmo nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189). Desse modo, a experiência, embora aparentemente seja ação espontânea, é também expressão do pensamento, da racionalidade humana inserida em contextos socioculturais múltiplos e conflitantes.

É neste sentido, que Dandara e Marx dizem que a experiência da ocupação lhes produziu mudanças de pensamentos: “eu sou outra pessoa, eu mudei”, afirmam ambos. A ação coletiva de ocupar a escola foi um aprendizado, mudou esses jovens, abriu-lhes possibilidades de olhar de outro modo para outros movimentos e para a escola, pois sentiram-se parte de uma coletividade, ao mesmo tempo em que se perceberam como conscientemente transformados:

Então, a ocupação não foi só ocupar um colégio, claro que eu ocupar um colégio é um ato muito grande, eu considero bem significativo, porque você tá falando, porque você tá ocupando, esse lugar é seu, quando você precisar você pode. Foi um marco para história, quando que Irati participou de um movimento e de um ato de movimento

estudantil, digamos assim. Para mim e para a maioria foi a primeira vez, abriu a mente (Dandara, entrevista, 05.10.2018).

Não, eu nunca cheguei a participar de algum movimento, mas acho que mudou minha visão de muita coisa, sabe! depois da ocupação eu tive eu não diria um envolvimento, mas um diálogo com uma representante do MST e eu comecei a ver que talvez tenha acontecido a mesma coisa com eles, porque eles também sofrem muito preconceito como nós sofremos, e nós também sofremos muito preconceito, claro que as causas são diferentes, mas eles lutam, lutam e não desistem! (Marx, entrevista, 16.08.2018).

As ocupações de 2016 representam um marco social e individual de rompimento com o *establishment*, com o descaso e desmonte que os governos do Paraná e da União Federal pretendiam realizar na educação. Embora a reforma, no entanto, não tenha sido impedida, mesmo com a intensidade da ação dos estudantes, de todo modo houve grande aprendizado para eles – que se compreendem agora como sujeitos históricos e políticos, sujeitos que fazem a história. Foi uma experiência que possibilitou uma outra forma de consciência social e cultural, como demonstra o depoimento do jovem Marx:

Eu perdi muitos colegas de sala de aula, eu perdi professores que eu tinha como amigo, eu perdi, sabe! Então eu fiquei meio que um tempo isolado naquela época de ocupação. Mas por outro lado, sabe! a nossa união foi algo que eu pensei que não pudesse existir, a gente pode conhecer, eu pude conhecer professores e alunos não como professores e alunos, mas eu consegui ver o lado humano, sabe! estudantes que eu nunca vi lutando daquele jeito (Marx, entrevista, 16.08.2018).

5.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS OCUPAÇÕES

Os jovens que ocuparam as escolas fizeram dos atos de ocupações uma experiência (*Experience*, no sentido utilizado por Thompson) e por meio dela elaboraram representações sobre a ocupação, pois é pela experiência que estes estudantes experimentaram situações e as trataram em sua consciência, percebendo-se como sujeitos ativos neste lugar e nas relações com seus pares.

As representações (*Vorstellung*) significam, para Marx, a consciência (*Bewusstsein*) que os indivíduos têm, mediata e/ou imediatamente, de si próprios e dos outros membros do meio social ao qual são partícipes. Esta consciência é sempre, em primeiro lugar, consciência daquilo que está mais próximo de si, de seu cotidiano. Nesse sentido, as formas como os indivíduos imediatamente representam sua sociedade está intrinsecamente ligada ao seu dia a dia, às suas experiências, às relações sociais.

Para Henri Lefebvre (2006)¹¹⁰, as representações são um produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Assim, ao se estudar as representações sociais dos jovens, é necessário levar em consideração as condições de vida e experiência dos sujeitos que as produzem.

Para Almeida (2008), por exemplo, investigar as representações com base em Lefebvre é entender como as representações dos indivíduos sobre o mundo social e físico manifestam-se em seus discursos e em suas ações, como são construídas ao longo da vida; é entender que as representações se relacionam tanto aos conhecimentos que lhes são veiculados quanto às suas próprias vivências, possibilitando, assim, conhecermos uma realidade dada.

Para Lefebvre (2006, p. 78), as representações sociais “(...) passam por ser reais e verdadeiras a esse título. Enchem o espaço social, atribuídas como as instituições e a linguagem à consciência coletiva”. Assim, as representações coletivas de Émile Durkheim são para Lefebvre impostas de fora do sujeito, e as consciências individuais existentes como coisas, não são senão um fantasma ou uma suposição, senão como uma ciência especializada em uma realidade paralela, a realidade física. Divergem, portanto, do pensamento de Lefebvre, já que para o autor “as representações também vêm de dentro, contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo na escala social” (LEFEBVRE, 2006, p. 22).

Para o filósofo francês, a representação não pode ser vista meramente como uma passagem de alteração do real e do verdadeiro, não pode mascarar a realidade como na teoria habitual da ideologia, como termo habitualmente reconhecido como “falsa ideia” sobre a realidade. Logo, para o autor, algumas representações podem obscurecer a vista e o horizonte, formar um círculo vicioso, impedindo o sujeito de enxergar a realidade. Enquanto isso, outras representações podem sim se abrir para superação, sendo elas, pois, para Lefebvre, descritas como verdadeiras ou como falsas, ou como presenças ou como ausências, mas como algo que é intermediário no jogo das disputas linguísticas do campo social.

(...) As relações das representações entre si provem de seus suportes; dos “sujeitos” falantes e atuantes, dos grupos e classes em relações conflitivas (relações sociais). As representações não são simples atos, nem resultados compreensíveis por suas causas nem simples efeitos. São atos de palavras (ou se preferir de discurso) e de prática social. (LEFEBVRE, 2006, p. 104).

¹¹⁰ Autor e categoria que eu já havia trabalhado na pesquisa sobre as representações do trabalho junto aos professores da educação básica. CORSO, Angela Maria Corso. *As representações do trabalho junto a Professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como autorrealização*. UFPR, 2009, p.44-52. Naquele texto, recupero a diversidade de concepções teóricas sobre a questão das representações e focalizo de modo mais detalhado as representações com base em Lefebvre.

Representações, portanto, são elaborações do sujeito a partir da sua prática social, que formam e/ou produzem imagens na memória que se apresentam à reflexão em torno das experiências vividas, fixando-se na mente, formando um conjunto de significações às experiências efetivas e que dão sentido à existência de cada indivíduo. Nesse sentido, as representações expressam o próprio agir histórico.

A experiência da ocupação revelou uma crítica à concepção de educação e de formação da Reforma Educacional realizada através de Medida Provisória e o entendimento que, através de mobilização coletiva, poderiam derrubá-la.

Penso que, talvez, o maior resultado da experiência das ocupações para os estudantes que dela diretamente participaram seja a percepção de que a reforma educacional proposta pelo governo tem um caráter de enorme aprofundamento das desigualdades educacionais no país. Eles perceberam foi que a proposta do governo na verdade expressa uma visão classista, na qual o acesso ao ensino crítico e de qualidade não é para todos. A Reforma do Ensino Médio exclui o direito a uma educação mais problematizadora da vida em sociedade.

O ensino da Filosofia, da Sociologia e demais disciplinas que formam as chamadas Ciências Humanas tem como seu fundamento, sua razão de existir no fato de que elas problematizam a realidade, questionam o *status quo* e suscitam a necessidade do debate por melhores formas de distribuição dos bens sociais. As Ciências Humanas, pelo processo de reflexão e questionamento da realidade social, questionam o processo de produção e distribuição das riquezas e das (poucas) oportunidades existentes de acesso aos postos de comando e fruição dos bens materiais e simbólicos.

Os alunos queriam parar a reforma porque compreenderam que ela imporá uma maior desigualdade e uma limitação a sua formação educacional crítica. Eles querem uma educação que possam discutir, debater, pertencer, que a escola seja um espaço de conhecimento crítico.

Além do mais, o processo de mobilização dos estudantes por meio da ocupação da escola revelou-se como um processo em que eles foram aprendendo como indivíduo, mas também como coletivo e, a partir da experiência de ocupação, elaboraram representações.

5.2.1 “Eu nunca tinha vivido nada tão importante na escola”

As práticas vividas pelos estudantes na ocupação de algum modo se opunham ao que era valorizado ou praticado no cotidiano escolar. Para Sposito e Tarábola (2017), a

sociabilidade desenvolvida durante a ocupação mostrou-se como o lugar de encontro dos jovens com suas angústias e ambiguidades e também como local de conflitos cotidianos, *locus* esse que pode ter se constituído como importante suporte para desencadeamento dos conflitos sociais, tendo em vista que as escolas são lugares de múltiplas relações, que ultrapassam o processo formal de ensino-aprendizagem, sendo espaço de experiências e de ação individual/coletiva. A sociabilidade escolar é também para esses autores “o lugar dos amigos e do aprendizado das relações entre iguais, das brincadeiras, das gozações, das trocas afetivas, das disputas e da indisciplina coletiva” (2017, p. 71).

As representações de que a ocupação é sociabilidade manifestam-se quando os jovens entrevistados falam do processo de socialização da ocupação, da experiência política nunca antes vividos na escola, conforme fala o jovem Marx:

Porque eu tava terminando o Ensino Médio e eu nunca tinha vivido nada tão importante na escola, porque eu nunca pensei que eu iria dormir dentro do colégio, cozinhar dentro do colégio, lutar desse jeito pelo colégio (Marx, entrevista, 16.08.2018).

A sociabilidade tecida na ocupação para Frida faz referência à interação e à convivência entre eles, tanto com os alunos da escola, como com novos grupos sociais, tais como os estudantes universitários. Nesse sentido, a ocupação foi para ela um espaço de construção e ampliação das suas práticas sociais, pelos novos contatos sociais que fizeram durante a ocupação, do aprendizado de civilidade, dos conflitos, da construção da autonomia, da experiência política e de aprendizagem de novos conhecimentos. Ela diz “eu não sabia tudo, eu tive que aprender, estudar, explicar para outra pessoa, aguentar a repressão, então foi uma experiência que eu me descobri e evolui muito”.

A ocupação foi a melhor forma de evoluir, eu evolui tanto assim, (éhh!) para minha vida acadêmica, a minha forma de ter convivência com os alunos da escola, com os professores, nossa muita coisa assim. Até mesmo, por exemplo, eu não sabia tudo, tudo que cercava as propostas, então eu tive que aprender, estudar, explicar para outra pessoa, aguentar a repressão. Então foi assim uma experiência que eu me descobri e evolui muito. [...]Ah! também teve uma forte ligação da escola com a universidade, acho que foi um dos principais contatos que a gente teve com a universidade, aquela reunião, aqueles debates, deu para ver que os universitários estavam preocupados com nosso futuro, sabe! Mesmo que eles não fossem sofrer de forma direta as consequências daquela reforma da educação básica, deu para ver que eles estavam preocupados com a gente, sabe! Teve professores, alunos dando apoio, sabe! foi muito bacana mesmo! Foi muito grande mesmo! (Frida, entrevista, 23.10.2018).

A aprendizagem de mobilização social, de luta social, da conflitividade aparece para o jovem Ernesto como elemento fundamental da sociabilidade juvenil construída a partir da experiência da ação coletiva de ocupação das escolas.

Nossa, eu tenho saudade! Acho que foi uma experiência e tanto! Um aprendizado muito grande, sabe! Porque aprender a defender seus direitos e tudo, e aprender lidar com as pessoas, com as pessoas estúpidas, vamos usar essa palavra, que nos xingavam, usavam palavras agressivas. E a gente conseguir segurar, conseguir manter a ocupação com toda aquela pressão. (...) Acho que isso nos ensinou a ser forte, a lutar por nossos direitos (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

A sociabilidade tecida na ocupação representa a ruptura com o individualismo da sociabilidade escolar vivida por eles até então, tendo em vista que os estudantes viveram uma outra escola e outras relações durante as ocupações, de corresponsabilidade, partilhamento, pois passaram a ser os protagonistas das ações que ali se realizavam e se veem como um coletivo. As situações de conflitos, tenham sido elas com as pessoas mais próximas do seu convívio – seus pares, os pais, professores, diretores –, seja com o aparato que representa o Estado – como a polícia, o conselho tutelar –, foram processos compreendidos pelos jovens como aprendizados vividos pela experiência da ocupação.

As ações organizadas pelos jovens durante a ocupação eram planejadas com intuito de desconstruir a imagem negativa da ocupação, mas também deles próprios, que geralmente são vistos como incapazes de agir politicamente e socialmente.

Para Ortellado (2016), as ocupações das escolas em São Paulo ocorridas em 2015 são extraordinárias numa série de sentidos, sobretudo porque a dinâmica da organização coletiva da ocupação forjou novas relações sociais:

Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de lutas, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e da criação imediata, uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca (ORTELLADO, 2016, p. 13).

A sociabilidade juvenil possibilitada pelo movimento de ocupação é construída entre os pares, com estudantes de outras escolas ocupadas, com os estudantes das ocupações das universidades, mostrando a capacidade dos jovens de agirem socialmente, mas também o desejo de uma nova forma de sociabilidade escolar, como mostra o jovem Lenin:

[...] Falta a escola fazer a gente se sentir em casa, os alunos quererem cuidar da escola, não querer destruir, porque a visão que se passa é que aqui não pode nada, não pode usar o celular, não pode usar outra roupa, que não tal, tal, tal não pode fazer nada. (...) Veja uma parada bem simples que ia melhorar essa escola era a gente ter alguma coisa para a gente cuidar coletivamente (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Nesse sentido, a ocupação foi para os jovens a possibilidade de participação efetiva, de ação autônoma, materializada na forma de organização do movimento, que os coloca como sujeitos no processo, mas também parte de um todo, um coletivo.

5.2.2 “Você vê que não está sozinho”

Os jovens estudantes que ocuparam as escolas experimentaram o sentimento de fazer parte de um coletivo. A ocupação é sentido, reconhecimento e pertencimento. Nota-se que a dimensão de pertencimento é relatada por eles, assim como no depoimento de Frida, com um sentimento de solidariedade, de não sentir sozinho, de resistência e de agir em conjunto para alcançar um fim, como afirma Kergoat (2018), a consciência que coletivamente representa-se uma força pelo menos potencial.

Quando eu vi que (...) os alunos começaram a perceber a importância da organização estudantil. Porque assim eu sempre fui de discutir, eu sempre discuti em sala, em qualquer roda de conversa, até na família, em todos os lugares eu sempre discutia, até via internet eu sempre fui de discutir. Isso era uma coisa nata que eu tinha. Mas quando eu vi que eu não tava sozinha, que tinha um corpo estudantil, que tava firme, que sabia o que tava fazendo, que tinha tomado consciência do que tava acontecendo, foi a motivação que eu tive, falei então vamos fazer, vamos! Eu não vou mentir, (...) eu tive muito medo, eu tive muito medo mesmo, mas quando eu vi aquele apoio, eu não tive ideia de desistir, a gente olhava para o lado e segurava a mão do outro, e foi! (...) (Frida, entrevista, 23.10.2018).

As representações da ocupação pelos jovens que ocuparam as escolas é também o modo como vejo pertencente a um lugar, uma cidade pequena, como diz Rosa, mas reconhecendo-se como sujeito social que, através da luta coletiva, pode produzir mudança. As representações das ocupações como pertencimento é o reconhecimento de si próprio como sujeito social.

A gente achou que a gente devia fazer a nossa parte, mesmo Irati sendo uma cidade pequena, talvez nosso posicionamento também fosse importante e ajudasse (Rosa, entrevista, 10.08.2018).

Tendo em vista que as representações são tecidas na sua relação em sociedade, a ocupação como pertencimento é compreender-se como coletivo, não sou eu, somos nós. Mas esse reconhecimento de coletividade se dá no processo de participação, como disse Lenin, reconhecendo o que é diferente, mas também o que há em comum entre eles.

[...] aqui a escola pública vai pegar classe social diferente, mas não só isso sabe, estilo de vida diferente, tipo o cara que mora no Canesianas trocou ideia e se achou com quem mora na Sapolandia, isso que eu achei legal, essa diversidade que o pessoal

achou e conseguiu misturar, tudo porque a gente tinha algo que nos unia, uma causa (Lenin, entrevista, 20.08.18).

A representação da ocupação como pertencimento aparece quando os jovens falam da dinâmica da ocupação, do sentimento ou sensação de pertencer a um agrupamento, a um coletivo e de apresentação da escola como um espaço de ação coletiva.

A jovem Dandara demonstra grande consciência de pertencimento da escola, como “seu” lugar, como local onde ela se sente pertencente e, por isso, pode e deve sim ser ocupado quando está sendo ameaçado, em alguma medida e coletivamente: “esse lugar é seu, quando você precisar você pode ocupar”:

Então trocar a ideia com os universitários e secundaristas, sabe! A galera abraça você! E a gente tava por uma causa maior, por uma luta de estudantes. Eu conheci depois das ocupações o movimento estudantil da Unicentro, daí eu comecei a participar mais dos atos daqui, em Irati. Então a ocupação não foi só ocupar um colégio, claro que eu ocupar um colégio é um ato muito grande, eu considero bem significativo, porque você tá falando, porque você tá ocupando, esse lugar é seu, quando você precisar você pode. (...) Foi um marco para história, quando que Irati participou de um movimento, é de um ato de movimento estudantil, digamos assim. (...) Para mim e para a maioria foi a primeira vez, abriu a mente, até mesmo a gente ter conhecido o presidente da UPE, agora já trocou, é outro garoto, mas abriu a mente, eu sabia que existia a UPE, mas eu não sabia ao certo para que servia. Aí eu fui ver que a gente tá aqui e a gente só pode lutar porque existe essa união dos estudantes. Foi muito bom, se ver nisso, sabe! [...] (Dandara, entrevista, 05.10.18).

A experiência da ação coletiva vivida e percebida pelos estudantes pode ser também um elemento para a formação da consciência política e para a formação da classe social, uma vez que para Thompson (1981), a experiência¹¹¹ é uma categoria fundamental para análise da realidade social: homens e mulheres experimentam situações individuais/particulares e situações gerais próprias das relações produtivas determinadas e, em seguida, tratam essa experiência na sua consciência e na sua cultura e também agem sobre elas. Nas palavras de Thompson, “os indivíduos se tornam sujeitos nas experiências vividas” (THOMPSON, 1981, p. 182).

[...] Foi um sentimento muito bom, porque você vê aquela galera tipo numa euforia, a gente vai conseguir, todos dando mensagem de apoio um para o outro para gente ter força para continuar. E depois de algum tempo você para e pensa o que a gente fez, o que a gente conseguiu fazer, é um sentimento muito bom! você se sente bem! (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

¹¹¹ E.P.Thompson fundamenta seus conceitos em relação à experiência em sua obra *A formação da classe operária inglesa* vols. I e II, relatando sobre a formação de classe, lançando a ideia de que a classe não se forma da noite para o dia, “e no amanhecer estava lá como o sol, numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1997, p. 10).

Segundo ele, as experiências servem como base para a formação da consciência. A partir dessas experiências de ocupação, a consciência de pertencimento a um coletivo tomou forma, e as relações sociais de resistência trouxeram a “noção” de pertencimento a uma categoria social.

(...) eu não tinha ideia da grandiosidade do movimento estudantil, de como a gente pode se organizar, de tanta gente que tá organizado. Você vê que você não tá sozinho, que já tem gente fazendo aquilo que você tem vontade de fazer, e que com você isso pode continuar, que você pode dar mais força para os movimentos. Aqui em Irati, só tem movimento estudantil na Unicentro, aqui não tem uma UMES aqui em Irati, que é a união municipal dos estudantes secundaristas. E eu não tinha visto que tinha um movimento estudantil, então depois das ocupações eu comecei a participar mais dos movimentos que têm aqui na cidade e formar uma vida política mais atuante, sabe! (Dandara, entrevista, 05.10.2018).

A experiência da ocupação modificou a consciência social dos jovens que dela participaram. As experiências da ocupação são relatadas pelos jovens como transformadoras, no sentido de permitir uma ação distinta da que haviam vivido até então no cotidiano escolar. Assim como “quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados” (THOMPSON, 1981, p. 194).

A noção de pertencimento a um coletivo se coloca em contradição com a noção de escola pública como lugar violento e precário. Apesar de os jovens reconhecerem as fragilidades da escola pública, isso não os impede de construírem vínculos com suas escolas, com seus pares e professores e lutarem por ela. A ocupação como espaço de pertencimento aparece nos depoimentos dos jovens Olga e Ernesto, de relações de afetividade, de família, de novos vínculos de amizade, de vínculos que se fortaleceram ao lutarem coletivamente pela escola:

Acho que a amizade que a gente fez lá dentro. O vínculo que a gente criou lá foi incrível. Acho que porque a gente tinha o mesmo foco, o mesmo objetivo. Isso deixava a gente tudo junto e unidos. Então as coisas menores, a briga de escolas a gente esquecia (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Os novos amigos, os amigos que fizemos na ocupação. A gente sempre estava junto, né! na hora do recreio a gente se juntava e colocava as nossas músicas que eram da manifestação. A gente formou uma família! (Ernesto, entrevista, 30.07.2018).

5.2.3 “A gente foi lá e tentou mudar nossa história”

Nas últimas décadas, os jovens foram considerados ausentes da política e do protagonismo estudantil. As ocupações das escolas deram visibilidade aos jovens estudantes, e as ações protagonizadas por eles como ações políticas.

Os jovens querem ter visibilidade. Paulo fala: “a gente quer ser visível, a gente tem que registrar isso, a gente tem que falar, a gente tem que ter voz”:

[...] No início da sua fala você me disse você é a primeira pessoa que estou falando ou que está ouvindo sobre a ocupação, como é isso?

Na verdade eu sempre quis ser entrevistado, né! (risos). Eu sempre falo, nossa, como eu queria ser entrevistado! Quando você passou ali (sala de aula) eu até pensei assim comigo mesmo, né! cara, será que a gente deve falar. Ah! Cara, a gente deve! A gente tem que registrar isso, tem que ter o registro do que a gente fez (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

Os estudantes, ao ocuparem as escolas, estavam colocando em questão a relevância de serem reconhecidos como sujeitos da ação.

Fora dos objetos concretos, materiais ou simbólicos, que podem estar em jogo em um conflito, o motivo pelo qual nos enfrentamos é sempre a possibilidade de nos reconhecermos e sermos reconhecidos como sujeitos de nossa ação. Entramos em um conflito para afirmar nossa identidade, negada por nosso opositor, para nos reapropriarmos daquilo que nos pertence, porque estamos aptos a reconhecê-lo como nosso (MELUCCI, 2004, p. 49).

Portanto, para os estudantes, a ação coletiva de ocupar a escola foi a possibilidade de serem vistos, ouvidos, de serem reconhecidos como sujeitos de ação. Além disso, os jovens compreendem que foram capazes de construir muitas ações comuns, como o enfrentamento ao aparato estatal e dos grupos contrários ao movimento:

Esse primeiro momento foi bem emocionante, a polícia foi lá, a experiência de colocar os colchões lá, passar a noite, tá lá dentro, mostrar que aquele espaço é nosso, sabe! (Chico, entrevista, 13.08.2018).

A gente pensava que ia resolver fazendo as ocupações, e a gente tentou! É, eu acho que depois de tudo isso assim que aconteceu, a gente para e pensa que a gente está fazendo parte de uma história do Brasil que não sei se eles vão contar daqui um tempo o que a gente fez ou se só a gente mesmo vai chegar para os filhos e vai falar ó, no dia tal, no horário tal, em vez de a gente ir para a escola e ficar quieto, a gente foi lá e tentou mudar nossa história” [...] Até hoje acho que as pessoas não acreditam que os estudantes foram capazes de uma coisa dessa. Porque estudante, para muitas pessoas, tem que ir lá e só escutar o que o professor fala e aceitar tudo. A escola não é um lugar para você chegar aqui e ficar quieto, sabe! Você tem que discutir (Paulo, entrevista, 16.08.2018).

Para Sposito e Tarábola (2017, p. 22), “muitos jovens quiseram marcar o direito à existência para revelar as cores agudas que constituem o cotidiano de sua vida escolar, sua experiência pessoal e sua singularidade”. Nisso, foram propositivos e escolheram meios para expressar sua recusa à reforma do Ensino Médio.

Steimbach (2018) realizou uma pesquisa com jovens de duas ocupações da região metropolitana de Curitiba e defendeu a tese que o que queriam os jovens participantes das

ocupações era o espaço-tempo necessário para serem ouvidos. Para ele, mais que ocupar a escola, os jovens ocuparam o estado, fizeram política.

A experiência da ação coletiva fez com que os jovens elaborassem representações que conferem um peso ao engajamento político da juventude estudantil, tendo em vista que as experiências da ocupação são relatadas pelos eles como transformadoras, tanto no sentido de permitir uma ação distinta da que haviam vivido até então no cotidiano escolar e social, quanto pela visibilidade conferida a sua trajetória escolar.

A visibilidade das estudantes mulheres na condução das ocupações, na representatividade em todos os espaços e atividades, negando-se a ficar apenas nas comissões de limpeza, organização e alimentação, trouxeram a problematização das relações de gênero, pois as estudantes passaram a disputar um lugar nesta prática política, não aceitando perpetuar hierarquias baseadas na condição e diferença de gênero¹¹².

Eu assim fui colocada como uma das líderes. Né! Participava de todas as comissões, reuniões; a reunião que teve na Câmara, a reunião na Igreja Nossa Senhora da Luz, eu participei! [...]. Eu me senti bem feliz, né! Porque, para as meninas é uma coisa mais difícil ocupar a liderança, porque na verdade o mundo é muito machista. As meninas na verdade foram as que batalharam mais, a gente não aceitou quietinha, né! O número de meninas que realmente se envolveu na ocupação era maior. Isso chamou a atenção, sabe! (Olga, entrevista, 10.08.2018).

Contudo, o protagonismo das garotas e a divisão das tarefas mencionadas em vários relatos apontam relações sociais de gênero. Observa-se que os jovens reproduzem as relações de hierarquia entre homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, há ainda uma reprodução de que trabalho de mulher é atividade doméstica. Tanto nos relatos que indicam que a maior responsabilidade pelas atividades domésticas nas suas famílias de origem é ainda das mulheres, quanto nas observações de campo, onde presenciei as meninas ensinando os meninos a limpar o banheiro ou o simples desabafo: “meu deus, não sabem pegar numa vassoura” (Diário de campo, 25 de outubro de 2016).

Apesar dos estereótipos de gênero estarem colocados no espaço doméstico e aparecerem na ocupação, o espaço da ocupação foi um lugar para questionar esses estereótipos, espaço em que o dado não é aceito. Apesar de saberem que esses estereótipos estão sedimentados socialmente, foi possível disputar espaços e vivenciar outros modos de ser menino e menina no espaço da ocupação, tendo em vista a característica revolucionária desse espaço político.

¹¹² As visibilidades das estudantes nas lideranças das ocupações foram destacadas em algumas produções acadêmicas como a pesquisa realizada por Moresco (2017, 2018), e no Documentário *Lute como uma menina*, realizado por Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Porém é uma temática que poderia ser mais aprofundada.

Nesse sentido, nas ocupações das escolas, as meninas disputaram espaço para terem visibilidade nesta prática política, questionando suas representatividades nas comissões, cobrando posições de poder de mando e deliberação, pois, como afirmou Kergoat (2016, p 24), pensar em relações sociais é pensar na dominação, mas também em relações de força, em termos de resistência e de luta.

Maria e Frida afirmaram nós, mulheres, disputamos os espaços: “Quem tomou frente foi as meninas”, “eu fui lá e peitei”:

Eu lembro que no começo muita gente me via como liderança, e tal! Mas eu não sei se eu via isso, sabe! Porque no começo assim eu só pensei em fazer, sabe! Eu peitei, eu peitei mesmo, e acho que foi mais por esse lado de peitar todo mundo. (...) Na hora de decidir parar eu também peitei para parar, porque eu vi que tinha riscos, então, até depois eu pensava eu desisti muito fácil, mas não, eu pensava mais nas pessoas, não tanto por mim, mas pelos outros mesmo, eu não queria que acontecesse nada com eles (Frida, entrevista, 23.10.2018).

Quem tomou frente foi as meninas, até porque têm mais maturidade, para organizar, para conversar, para tomar as decisões. Tava eu, a (nome de outra garota), deixa eu ver quem mais, tava a (nome de outra garota), que é do Grêmio também. Os meninos ajudavam muito a gente [...] (Maria, entrevista, 14.09.2018).

A ocupação foi a possibilidade de ser e de se fazer visível, de ser respeitada, pode ser observada principalmente quando as estudantes falam sobre como tomaram para si a frente da ocupação, bem como também a forma como se sentiram valorizadas, respeitadas neste processo. A experiência política das jovens Maria e Frida mostra que a ocupação produziu um caráter de empoderamento feminino e uma noção de que o movimento todo era protagonizado por elas. Mesmo assim, a visibilidade das mulheres na ação coletiva de ocupar a escola, de comandar, de ser ativa, não aparece reconhecida no relato dos meninos.

De um lado, a condução da ocupação pelas estudantes caracteriza o protagonismo e a visibilidade delas numa ação coletiva, por outro, perpetuam-se relações de gênero, pois, ao assumirem a organização e as demandas das ocupações, parecem reproduzirem o papel histórico das mulheres como responsáveis pela distribuição das tarefas, mediação de conflitos, controle e regulação (MORESCO, 2018).

A visibilidade no movimento de ocupações é de enorme relevância em um contexto onde a maioria delas tiveram que enfrentar a família quando decidiram ocupar a escola e quando não aceitaram distribuir as atividades baseadas na condição de gênero.

5.2.4 “A gente lutou para não ser tábua”

O movimento de ocupação das escolas foi uma reação às reformas do Ensino Médio, como já analisado. A principal crítica levantada por entidades e profissionais da educação foi o fato de a reforma ter sido feita por medida provisória, que é um instrumento que abre pouco espaço para participação, pois trata-se de uma proposta formulada pelo Executivo (Ministério da Educação) e com tramitação no Congresso Nacional.

Para além da denúncia sobre a ausência do debate, havia também a crítica à aprovação da lei sem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que só foi homologada pelo MEC para o Ensino Médio em dezembro de 2018, quase dois anos após a promulgação da Lei nº 13.415 e ao conteúdo da medida provisória, que fragiliza áreas do conhecimento que são compreendidas como fundamentais para a formação básica e para inserção do indivíduo em relações sociais complexas.

Para os estudantes entrevistados, a concepção da Reforma do Ensino Médio foi a principal motivação para a ocupação, dentre os questionamentos emergem a não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo da educação básica. Há, na consciência juvenil, a concepção de que a Sociologia e a Filosofia são as disciplinas da educação básica que “ensinam a pensar”: “Então, a sociologia que ajuda a pensar a sociedade, se não estiver acaba a humanidade das pessoas. Então, se o governo tira a população fica vulnerável a aceitar tudo que for imposto, porque não terá base de pensamento” (Marx, entrevista, 16.08.2018).

Lenin e Marx compreenderam que o acesso a diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais é um direito ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, sobretudo, da criticidade. Quando Lenin diz “A gente lutou para não sair da escola tipo umas tábuas”. O sentido de tábua, usado por ele, diz respeito ao acesso ao conhecimento que lhes possibilite um posicionamento crítico diante do mundo. Eles estão dizendo que querem um ensino que lhes desvele a realidade social tal qual ela é, e é por isso que defendem a permanência do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, pois a compreendem como conteúdo ou instrumento de consciência crítica e reflexiva para se posicionar no mundo.

Quando Marx fala “então se o governo quer tirar essas disciplinas, eles querem alunos que não questionem, que aceitem tudo”, ele está manifestando que essas disciplinas são fundamentais como instrumento político, de crítica e de luta, uma forma dos estudantes construírem um modo mais autônomo de pensamento e de pertencimento.

Cara, a ocupação foi totalmente diferente, a gente tinha que cuidar desse colégio, olha o tamanho desse colégio! Quando a gente viu que tava perdendo o direito de estudar

filosofia, sociologia, história que vem a parte crítica, a gente viu que a galera ia sair da escola tipo umas tábuas, a gente lutou! (Lenin, entrevista, 20.08.2018).

Fui para casa e comecei a pesquisar e (...) e eu vi que outros lugares do Paraná estavam tendo essa ocupação e daí eu vi que era de meu interesse, vi que a reforma ia afetar as humanas, que ajudam o aluno a ter pensamento, e achei isso um absurdo. E pensei eu não vou ficar aqui parado! [...] porque assim, depois que eu entrei no Ensino Médio e tive Sociologia e Filosofia, foram disciplinas que abriram minha mente, me ajudaram a pensar, me ajudaram a ter uma personalidade, então se o governo quer tirar essas disciplinas, eles querem alunos que não questionem, que aceitem tudo o que o governo impõe, eu não quero ser um aluno assim, eu não quero ser um professor assim, sabe! [...] (Marx, entrevista, 16.08.2018).

O depoimento de Antonio informa que os estudantes compreendem as desigualdades na oferta de educação e que uma reforma educacional deveria ser orientada para diminuir essas diferenças e não para torná-las mais evidentes. A experiência nestas disciplinas e a luta dos estudantes possibilitaram que eles compreendessem a possibilidade de se ter na escola uma leitura crítica das informações disponíveis e do mundo. Olga também fala da preocupação com a educação pública, e assim como Antonio, tem uma visão emancipatória do conhecimento, que prepare as pessoas para questionarem o mundo.

E principalmente nas aulas de Sociologia e Filosofia a gente conversava sobre educação e a gente percebia que a nossa educação não é boa, mas daí fazer uma reforma que ia tirar as matérias que são importantes para ensinar a gente pensar, entendeu! Porque muitas vezes a gente abre o olho para as coisas nessas aulas, porque em casa a gente mexe mais no computador, no celular, mas não pensa sobre o que está acontecendo com o país, a gente vai muito só pelo que tá na mídia, né! O que tá disponível ali.(...) Nas aulas de Sociologia e Filosofia a gente tem as matérias e as discussões, a gente troca ideia, a gente quer pensar, se a gente é o futuro, então a gente tem que ter uma cabeça aberta. E se tirar essas matérias? (...) (Antonio, entrevista, 13.08.2018).

A maior preocupação nossa era a nossa educação. O medo da gente perder matérias e um aprendizado que é essencial, né! Porque a Filosofia, a Sociologia ajuda a gente pensar sobre as coisas, agora e também no futuro. Daí a gente viu que o movimento tava grande e a gente viu que a gente ia conseguir. Isso motivou a gente! (Olga, entrevista, 10.08.2018).

A maioria dos jovens fez menção à Reforma do Ensino Médio como principal motivação para a ocupação e relacionou a rejeição da não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Em linhas gerais, os depoimentos dos jovens entrevistados em outras ocupações do Paraná também são centrados no argumento de que a MP torna opcional as matérias que desenvolvem o pensamento crítico, especialmente a Filosofia e a Sociologia (FIRMINO; RIBEIRO, 2018).

Destaque-se que as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio brasileiro só haviam se tornado obrigatórias com a Lei nº 11.684, de 2008, que alterou o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia

como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)” (BRASIL, 1996).

A retirada da obrigatoriedade da oferta da Filosofia e Sociologia enquanto disciplinas em todas as séries, implica prejuízo na formação dos estudantes, tendo em vista que retirando essas disciplinas, retira-se junto a possibilidade de formação integral do sujeito e de pensamento crítico: “A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética” (Manifesto Do Movimento Nacional Em Defesa Do Ensino Médio Sobre A Medida Provisória, 2016) ¹¹³

Para Krawczyk e Ferretti (2017), a exclusão das disciplinas como Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias (tornando-as meramente “eletivas”) na reforma do Ensino Médio, é uma forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio à serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. A retirada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia é um ataque às ciências humanas e vai ao encontro das ideologias do Escola “sem” Partido, tendo em vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, são marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo (SILVA, 2018; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; ZAN; KRAWCZYK, 2019).

As disciplinas de Filosofia e Sociologia são importantes para a formação intelectual e social e formação do pensamento crítico sobre a realidade. Além disso, no depoimento da jovem Maria percebe-se uma preocupação com a disputa desigual nos exames vestibulares, pois entende que os alunos das escolas privadas continuarão tendo acesso aos conteúdos ofertados por essas disciplinas, e aos alunos da escola pública não está clara essa garantia, sendo-lhes privado o acesso às formas de saber mais fundamentais na formação crítica e, também, em termos práticos, perda de capacidade competitiva em disputas de vestibulares nas universidades.

E daí a gente pensou assim, como a gente ia deixar isso acontecer. Porque tirar disciplina não é uma reforma que agrada a gente, a gente quer que tenha mais aula, mais conteúdo, mais disciplina, não menos.[...] Foi uma reforma para preparar o estudante pra não ter filosofia, pra não ter sociologia, pra não ter senso crítico, pra ir direto para o mercado de trabalho, para gente não ter direito de escolha, entre a gente pôde ir pro mercado de trabalho, (...) mas e quem quer fazer uma faculdade, a gente não tem direito de escolha? Só o rico tem direito a escolha? Só escola de rico que tem

¹¹³ Disponível em; <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-Médio.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

todas as matérias? (...) Então são decisões arbitrárias, que a gente não é levado em consideração! eu não acho que uma disciplina seja mais importante que a outra. Todas as matérias são! (Maria, entrevista, 14.09.2018).

Percebe-se, também, que a representação das disciplinas de Filosofia e Sociologia tem relação com a interação com os professores, confirmando que o interesse pela disciplina também pode estar associado à atitude do professor: seu modo de ensinar, a paciência com os alunos, a capacidade de estimular e dialogar com os estudantes (KRAWCZYK, 2011).

As representações sobre a ocupação, elaboradas pelos jovens que ocuparam as escolas, trazem um elemento educacional importantíssimo referente ao propósito das Ciências Humanas na formação do indivíduo que têm sido negada ou precarizada historicamente na educação dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores. A ocupação foi a luta para manter as disciplinas que desenvolvem o pensamento crítico. Neste quinto e último capítulo, procuramos discutir as representações dos jovens sobre a experiência da ocupação. Sendo que, por meio dos depoimentos, foi possível compreender que a motivação principal para os estudantes ocuparem a escola foi pela MP da Reforma trazer uma concepção de educação e de formação, a qual não concordavam. Principalmente a perda (violenta e indesejada) dos mais genuínos instrumentos que lhes permitem problematizar a realidade.

Nesse sentido, pensamos que esses jovens estudantes de escolas públicas de uma pequena cidade no interior do estado Paraná, posicionaram-se como pertencentes a um movimento coletivo de nível nacional em prol de reivindicar pleno acesso ao conhecimento, em que possam expressar seus sentimentos e pensamentos de forma consciente e livre. Lutaram para reivindicar uma educação mais ampla, em condições de igualdade com outros jovens, e para terem acesso ao pensamento crítico e libertador das consciências.

Esses estudantes romperam a quietude e lançaram-se em uma ação coletiva, contra uma reforma educacional que ao invés de acrescentar mais qualidade e estrutura à Educação Pública Nacional, tem por objetivo, ao contrário, senão destruí-la completamente, pelo menos preconizá-la ao ponto de torná-la inviável sua oferta pública e gratuita.

Foi contra essa tentativa de desmonte do sistema de ensino público que os alunos se levantaram no movimento de ocupação das escolas. Apesar de não terem, contudo, conseguido impedir a reforma, o sentimento relatado pelos jovens da experiência da ocupação não é um sentimento negativo, de derrota, pois se reconheceram na experiência da ocupação como sujeitos políticos, compreenderam-se como sujeitos coletivos, que estabeleceram novas relações sociais com seus pares e um novo modo de pertencer à escola.

O que os estudantes do Ensino Médio nos mostraram foi que, embora a sociedade capitalista, através de suas instituições, determine que tipo de conhecimento e quantidade de conhecimento é necessário para os trabalhadores ou para os filhos dos trabalhadores, quando estes resistem e lutam, estão eles também dizendo qual forma de educação e a quantidade de educação que desejam, ou desejam para seus filhos.

As representações são elaborações que se fazem sobre condições objetivas e subjetivas, assim, na voz dos sujeitos que participaram da ocupação, a ocupação é: sociabilidade, pertencimento, visibilidade e luta.

A sociabilidade tecida na ocupação foi para os jovens a ruptura com a sociabilidade escolar vivida por eles até então, a possibilidade de ação autônoma que os coloca como sujeito da ação, mas também como parte de um coletivo. A ocupação como pertencimento, elaborada a partir da experiência da ação coletiva vivida e percebida pelos estudantes traz um elemento de formação da consciência política e de formação de classe. Os estudantes disseram eu me reconheço como coletivo: como estudante, como estudante mulher, como estudante militante. Ocupar a escola foi a possibilidade de visibilidade, de serem vistos e respeitados, de terem voz, principalmente para as meninas que, na condução das ocupações, disputaram espaço. A ocupação foi a luta pelo direito à educação, ao pensamento crítico trazendo uma compreensão da desigualdade social da qual vivem os jovens da escola pública, em que o direito ao pensamento crítico lhes é negado.

Por fim, pela análise das representações das ocupações realizadas nesta pesquisa, defendemos a tese de que os jovens que ocuparam as escolas construíram representações na condição de sujeitos políticos coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é fácil escrever, é duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”
(Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*, 1977, p. 19).

Na lógica da sociedade capitalista, o neoliberalismo transformou a sociedade não apenas como ideologia ou política econômica, mas como um “sistema normativo” (DARDOT; LAVAL, 2016) impactando as relações sociais e os modos de vida. A ação coletiva tem sido corroída ou enfraquecida; presencia-se um movimento de individualização, de concorrência e competição entre os indivíduos. O movimento estudantil de ocupações de escolas públicas, no Brasil, nesta última década, em sentido contrário à lógica burguesa, apontou uma capacidade coletiva para lutas sociais de resistência ao neoliberalismo.

A pesquisa realizada concretizou a tese de que a experiência das ocupações permitiu a construção de sujeitos políticos coletivos que se movimentam conflituosamente entre a racionalidade neoliberal e práticas sociais capazes de pôr em xeque esta racionalidade. Ocupar escolas é resistir e, sobretudo, aprender, por meio da experiência da ocupação, que se deve contrapor às injustiças, às desigualdades e às opressões.

O número de escolas ocupadas em todo o estado do Paraná, em 2016, possibilitou que os jovens das pequenas e médias cidades, que até então não figuravam nas pesquisas, mostrassem sua voz. Foi nesta perspectiva que delineamos como campo de pesquisa os jovens de Irati, moradores uma pequena cidade situada na região sudeste do estado do Paraná, que tem o setor de serviços com a principal atividade econômica e o principal empregador da população em atividade.

Analisamos que a juventude de Irati se assemelha em muitos aspectos à juventude do país, pela busca de emprego e inserção em trabalhos precários, com baixa remuneração e na informalidade, bem como pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, embora seja superior o percentual de jovens de Irati que trabalham e não estudam. Os equipamentos sociais e de lazer são restritos, o que nos permite observar que a escola é um espaço de sociabilidade relevante.

A escola, para os jovens da pesquisa, é relevante espaço educacional, de sociabilidade, de possibilidades de mobilização social ascendente e de formação para o mercado de trabalho. Ainda que os projetos de futuro estejam determinados, em alguma medida, por sua condição material de existência, pelo capital social e cultural da família, a escola é reconhecida

como o espaço privilegiado para concretizar projetos pessoais de futuro. A ocupação das escolas expressava a defesa política dos projetos de futuro.

As diferenças entre os jovens das três escolas estudadas, entre os jovens da mesma escola, as diferenças de gênero, sexo, cor da pele, arranjos familiares e origem social permitem compreendê-los como juventudes - juventude plural, não homogênea, diversa e desigual.

O trabalho e a sexualidade são duas categorias relevantes para a construção do gênero. Os princípios organizadores da divisão sexual do trabalho – separação e hierarquia – são visíveis entre os jovens. O trabalho produtivo, para além da esfera doméstica, é masculino (mais jovens homens estão inseridos no mercado de trabalho); o trabalho na esfera da reprodução (atividades vinculadas aos cuidados) é predominantemente feminino.

A sexualidade é um objeto do gênero que se apresentou mais inteligível para as jovens do que para os jovens. Há uma hegemonia heterossexual que fabrica homens e mulheres para os jovens. Contudo, apesar das mulheres manifestarem menor liberdade e mobilidade para circular na cidade, há, nelas o desejo mais explícito do direito de outras formas de sexualidade, principalmente, da bissexualidade e também maior interesse ou empatia pelas lutas dos movimentos feminista e LGBT. Já os homens, no conjunto de nossa análise, mostraram-se mais conservadores em torno dos assuntos que envolvem a sexualidade e os direitos humanos.

A pesquisa revelou que as projeções de futuro expressam diferenças de gênero. Há, para as mulheres jovens, um planejamento de permanência na escola antes de ir para o mercado de trabalho, e os jovens homens pretendem ingressar no mercado de trabalho de forma mais rápida. As mulheres buscam maior escolaridade para poderem competir no mercado de trabalho desigual. As projeções de futuro são atravessadas pela origem social, pelo capital econômico e cultural das famílias, a busca de trabalho para os segmentos sociais mais desfavorecidos é constituinte da juventude e não sua negação. O trabalho se apresenta como forma de sobrevivência e possibilidade de consumo juvenil, principalmente, para o desfrute do lazer e do namoro.

Em relação às motivações para ocupar as escolas, verbalizadas pelos jovens entrevistados, homens e mulheres, evidenciou-se a contestação da reforma do Ensino Médio proposto pelo Ministério da Educação e Cultura e em votação no Congresso Nacional, naquele momento a Medida Provisória 746/2016. Porém, os significados da contestação vão além da concepção de que a reforma não os contemplava, o que estava em xeque era o significado da educação escolar em suas vidas.

A concepção de educação presente na proposta preconiza uma forma de ensino instrumental que reduz as possibilidades de acesso ao conhecimento científico. A retirada da obrigatoriedade da oferta de disciplinas das ciências humanas, tais como a sociologia e a filosofia, foi compreendida pelos jovens como aquelas que têm em sua base a formação de pessoas capazes de compreender o mundo e emitir opiniões qualificadas sobre os grandes temas da vida social e política do país. Por isso, entenderam a reforma como uma afronta a seu direito a uma educação conscientizadora e portadora de elementos que possibilitem compreender a realidade, questionar e projetar seu futuro e elaboraram representações de que a ocupação foi a luta para manter as disciplinas que desenvolvem o pensamento crítico.

Esses jovens resistiram a essa concepção limitadora de sonhos, interesses e necessidades. Ao se rebelaram contra a Medida Provisória que instituiu a reforma do Ensino Médio, afirmavam que eles existem, que podem lutar, que têm forças e capacidade de resistir às formas de opressão. A experiência na luta estudantil mostrou-lhes o quanto dispostos estão a lutar pelo direito à escola e à educação pública. Os jovens estavam já conscientes de que a escola pública brasileira, no formato ao qual estava configurada, negava-lhes direitos educacionais, mas que a proposta colocada na Reforma destruiria as poucas possibilidades de ensino e de acesso a percursos formativos mais amplos e que respondessem os seus anseios.

No entanto, as *contingências* intensificam os desafios. A experiência de resistência coletiva na ocupação ressaltou as diferenciações sociais de gênero e de classe; os conflitos vivenciados entre diretores, professores, família e estudantes; o processo de aprendizagem de ser diferente e igual nos projetos de vida; e, sobretudo, sobre como as diferenças de trajetórias podem convergir na ação coletiva.

A ocupação, como espaço de construção do sujeito político coletivo, evidencia que os jovens percebiam ou sentiam as enormes dificuldades de conseguir inserção numa sociedade competitiva e altamente excludente. Compreendiam que o mercado de trabalho é cada vez mais escasso na oferta de empregos, o que torna a disputa pelas poucas vagas uma competição individual, apoiada na lógica neoliberal que sustenta a promessa de que é possível almejar a ascensão social via bons resultados e investimentos em educação. Na mesma direção, as diferenças de gênero ficaram visíveis, e as jovens mulheres, durante a ocupação, disputaram espaço de poder e aprenderam com essa experiência.

Para os jovens com diferenciações sociais de gênero, origem social e inserção no mercado de trabalho, havia uma experiência que os constituía em um coletivo - a ação de ocupar a escola. Para esses jovens, foi uma experiência de socialização política, daquelas que a maioria

sinalizou ter sido única durante sua trajetória escolar. É uma experiência modificada, formadora de consciência coletiva e mobilizadora dos indivíduos a partir de suas condições reais de existência. Nesse sentido, a experiência da ocupação mudou suas formas de compreender o *lôcus* sociocultural imediato em que vivem, bem como sua consciência em relação ao mundo mais amplo, percebendo que as ações e decisões advindas das estruturas do poder têm a capacidade de influenciar seu futuro.

Os jovens que ocuparam a escola aprenderam sobre a experiência da ocupação e elaboraram representações como sujeitos políticos coletivos, ou seja, compreenderam-se como coletividade com identidade e com organização de práticas sociais para defender interesses comuns e expressar suas ideias em luta.

As representações que os jovens elaboram sobre a Ocupação compreende-a como espaço de aprendizagem e sociabilidade, de visibilidade social e, sobretudo, de *lôcus* de pertencimento a uma coletividade comum, ainda que os sujeitos fossem plurais. O movimento das ocupações possibilitou uma consciência política de que a juventude tem direito a ter direitos, direito de lutar e direito ao conhecimento para desenvolver um pensamento crítico. São sujeitos plurais que se reconheceram na Ocupação como iguais.

Contudo, apesar do movimento de ocupação ter-se revelado tão significativo para esses jovens, que aprenderam com a experiência da ocupação e construíram representações como sujeitos coletivos a partir de dinâmicas de interação, conflito e aprendizado, por que a escola, ao invés de problematizar, silenciou essa experiência? Teria sido porque, de modo particular, a escola não soube o que fazer diante de uma ação coletiva realizada pelos estudantes, já que, de modo geral, a escola não costuma dar voz para os estudantes ou porque, diante da força da ação coletiva dos jovens, silenciar foi deliberadamente abafar e enfraquecer a força dos estudantes.

Ao finalizar a pesquisa, porém, outras questões se colocam, pois a reforma do Ensino Médio foi aprovada, tornou-se lei e está sendo implementada, colocando a necessidade de acompanhar os seus desdobramentos: quais as consequências da implantação dessa reforma? Quais enfrentamentos surgirão para essa lógica opressora e limitadora de sua formação?

Se a análise realizada nesta pesquisa já indicava que existiam contingências, o cenário pandêmico da Covid-19 provavelmente agravou esse quadro. A partir de março de 2020, as instituições de ensino básico e superior suspenderam as aulas presenciais e passaram a trabalhar remotamente, ou seja, as aulas passaram a ser ministradas em formatos on-line, via web, onde professor e alunos, apesar de estarem virtualmente em contato simultâneo, estão, na

prática, distanciados espacialmente e em contato apenas remoto, dificultando tanto o ensino em si quanto as relações de afetividade e sociabilidade que tal ensino implica. Em função disso, face às desigualdades sociais, as dificuldades de ensino e relacionamento se aprofundam, pois, muitos jovens não estão inseridos no ensino remoto, seja pelas limitações de acesso à internet ou tecnologias digitais, seja pela ausência de espaços nos ambientes domésticos. Agregam-se a essas limitações as dificuldades em realizar atividades de estudo como o compartilhamento dos equipamentos com familiares, o trabalho de cuidados de irmãos menores que também estão em ensino remoto e as tarefas domésticas, na maior parte atribuída às mulheres. Jovens, com o confinamento, procuram trabalho remunerado para ajudar as famílias ou perderam emprego. Quais serão os impactos do ensino remoto para esses jovens no seu retorno às atividades presenciais? Quais as perspectivas de futuro depois da perda de seu emprego ou dos pais? Como esses jovens se organizarão num cenário pandêmico provocado pela Covid-19?

As dificuldades a serem enfrentadas pelos jovens não são poucas, mas eles já mostraram que são capazes de (re) inventar formas de resistir coletivamente. Ao ocuparem a escola, os jovens estudantes construíram um movimento coletivo, lutaram contra a precarização da educação pública, pois compreendiam a escola como espaço privilegiado de socialização, de encontro e de conhecimento. Esses jovens evidenciaram que a ocupação do espaço político, através da ação coletiva, possibilitou-lhes a construção de um movimento singular no qual se reconheceram como sujeitos coletivos, afirmaram que não é possível destruir o espaço da política, não é possível isolar o jovem, portanto, é possível resistir à racionalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

ABRAMO, Helena. Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

ABRAMO, Helena. Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena. Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**/Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ABRAMOVAY, Miram. **Gangues, Gênero e Juventudes: donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos**. Brasília: UNESCO Brasil, 2010.

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. Juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas/SP: Autores Associados, 2016. p.241-266.

ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Mariana Barbosa. **Bissexualidades femininas: repertórios entre jogos de (in) visibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

ALVES, Maria A.; TAVARES, Maria A. A Dupla face da informalidade do trabalho: ‘autonomia’ e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANPED, Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio. 15/12/2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 4 maio 2018.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho**, v. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, Angela Maria Carneiro; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho informal gênero e raça no Brasil do início do século XXI. **Caderno de Pesquisa**. v.43, n. 14, p. 452-477, maio/agos. 2013.

ATLAS do Desenvolvimento Humano do Brasil. PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fundação João Pinheiro, 1991, 2000, e 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/> Acesso em: 20 fev. 2019.

ÁVILA, Maria Betânia. O tempo do trabalho doméstico remunerado. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (orgs). Trad. Carol de Paula. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectiva interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ÁVILA, Maria Betânia. **O tempo do trabalho das empregadas domésticas: tensões entre dominação/exploração e resistência** / Maria Betânia de Melo Ávila. Tese de doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. CFCH, 2009.

BARBOSA, Maria Lígia Oliveira. **Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BARONE, Rosa Elisa M.; LARANJEIRA, Denise Helena P. Juventude e trabalho no contexto do Brasil contemporâneo. Elementos do debate acadêmico. In: **Juventude e Trabalho: Desafios no mundo Contemporâneo**. Salvador: Edufba, 2017.

BEROUD, Sophie et al. **Le mouvement social en France**. Paris: La Dispute, 1998.

BIANCALANA, Gisela Reis. Danças Tradicionalistas Riograndenses, Gênero e Memória. Conceição | **Concept.**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 23-33, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/237> Acesso em: 10 set. 2019.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. (2009). **O novo espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**; Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção estudos/dirigida por J. Guinsburg).

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Com contribuições de A. Accardo et al. Vários tradutores. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynando Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORGIO, Guilherme Augusto Marena. **A caracterização das organizações de juventude de Irati-PR**. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, UEPG, 2014. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/260/1/Borgio%2C%20Guilherme%20Augusto%20Marena.pdf> Acesso em: 19 de março de 2019.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (org) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao?Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840 de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013 Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB** – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, de 30 de janeiro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 3 set. 2020.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**. Universidade Federal de Santa Catarina, v.12, n.1, p. 205-227, 2004.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho das mulheres no período de 1985 -1996. São Paulo: FCC/DPE, 1998. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1328/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 9 mar. 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas.; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CAMPOS, Antonio M. Escola de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações secundaristas em São Paulo. In: MEDEIROS, Jonas, et al. (orgs). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **Revista O Social em Questão**. Ano XV. n.27, Rio de Janeiro, 2012.

CARRANO, Paulo. **Nenhum governo se elegeu com essa proposta de mitigação do público**. Por isso o golpe. Entrevista com Paulo Carrano. 2016. Publicado em Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/printpdf/6335> Acesso em: 3 abril. 2020.

CATINI, Carolina de Roing.; MELLO, Gustavo. Moura. de C. Escolas de luta, educação política. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. v. 37. Campinas, Out-dez, 2016.

CAVALCANTI, Camila Dias. **Visíveis e invisíveis: Práticas e identidade bissexual**. Dissertação (mestrado em sociologia). Universidade Federal de Pernambuco. 2007.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. In: SPOSITO, M.P. (coordenação). **Juventude e escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, v.7, p. 95-134, 2002.

CORROCHANO, Maria Carla; JARDIM, Fabiana A. A. Dossiê 2016 - Juventude, Educação e Trabalho. Linhas Crítica. **Revista Meridiano 47**. v. 22, n. 47, 2016.

CORROCHANO, Maria Carla; DOWBOR, Monika; JARDIM, Fabiana A.A. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? Laplage em Revista (Sorocaba), **UFSCAR**. v.4, n.1, p. 50-66, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/436/640> Acesso em: 10 jan. 2020.

CORTI, Ana Paula de O. CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. v 37, Campinas, out-dez, 2016.

COSTA, Luciano Rodrigues. Subcontratação e informalidade na construção civil, no Brasil e na França. **Cad. CRH** [online]. v.24, n.62, p.413-434, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n62/a12v24n62.pdf> Acesso em: 19 abril. 2019.

CRAWFORD, Garry.; GOSLING, Victoria K. Toys for Boys? Women’s marginalization na participation as digital gamers. **Sociological Research Online**, v. 10, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/24131921_Toys_for_Boys_Women's_Marginalization_and_Participation_As_Digital_Gamers Acesso em: 16 jun. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p.1105-1128, out 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> Acesso em: 30 set. 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcísio O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.24, p.40-52, 2003, Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 4 fev. 2020.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v.42, n.146,May/Aug. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf> Acesso em: 27 ago. 2019.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> Acesso em: 27 ago. 2019.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.

FACCHINI, Regina. **Entre umas e outras**: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp. Campinas, SP, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280657/1/Facchini_Regina_D.pdf Acesso em: 20 fev. 2019.

FALQUET, Jules. Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: liberação ou novas formas de apropriação? In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. Trad. Carol de Paula. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf> Acesso em: 30 set. 2017.

FERRETTI, Celso Antonio; SILVA, Mônica da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017..

FERMINO, Veridiana V. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, Jonas, et al. (orgs). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

FREITAS, Gabriele Ramão de. **Jogadoras e jogadores de videogame**: do consumo do jogo aos avatares entre gêneros. Dissertação (mestrado em sociologia). UFRGS, 2017. Disponível

em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/185985/001081863.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 25 jun. 2019.

FREITAS, M. V. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In: NOVAES, Regina; VENTURINI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. **Agenda Juventude: Leituras sobre uma década de mudanças**. UNIRIO, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FURNO, Juliane da Costa. **A longa abolição no Brasil: transformações recentes no trabalho doméstico** / Juliane da Costa Furno. Tese. UNICAMP. Campinas, SP. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305652> Acesso em: 15 mar. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GUIMARAES, Nadja Araujo. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** / Organizadora Ana Amélia Camarano. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

HECK, Marina de Camargo. Comer como atividade de lazer. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n 33, p. 136-146, janeiro-junho de 2004.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979> Acesso em: 1 jul. 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 595-609 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf/%20%20%20%20%20%20%20> Acesso em: 29. Jun. 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele.. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 22 jul. 2019.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 24 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico**: (1991, 2000 e 2010) Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-1991-6.html> Acesso em: 2 jul. 2020.

INSTITUTO PARANENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DO PARANÁ – IPARDES. Indicadores do Município de Irati, (2019) Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/> Acesso em: 10 jul. 2020.

IRATI. **Inventário da oferta turística de Irati**. Prefeitura Municipal de Irati/Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2018.

KERGOAT, Danièle. **Lutar, dizem elas...** Trad. Eliana Aguiar. Recife: SOS Corpo, 2018.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectiva interseccionais**. Organização Alice Rangel de Paiva Abreu, Helena Hirata, Maria Rosa Lombardi; tradução Carol de Paula. São Paulo: Boitempo, 2016.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**, Cebrap, n. 86, março 2010, p. 93-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a05.pdf> Acesso em: 20. ago. 2019.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun. 2017, p. 33-44. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/757-2352-1-PB.pdf> Acesso em: 19 set. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.** [online]., v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 16 maio 2020.

KUENZER, Acacia. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017, p. 331-354. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

LEÃO, Geraldo.; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausência**. Contribución a la teoria de las representaciones. Trad. Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: FCE, 2006.

LEONE, Eugenia Troncoso; MAIA, Alexandre Gori; BALTAR, Paulo Eduardo. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Econ. soc.** [online]. v. 19, n. 1, p. 59-77, 2010,. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-06182010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 25 abr. 2019.

LEWIS, Elizabeth. “**Não é uma fase**”: construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais. Dissertação (mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 2. ed. v. II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Tomos I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: Editora Grijalbo, 1977.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MENEZES-FILHO, Naercio A.; CABANAS, Pedro; KOMATSU, Bruno. Kawaoka. Crescimento da renda e as escolhas dos jovens entre os estudos e o mercado de trabalho. In: Encontro Nacional de Economia, 42, 2014, Natal, Rio Grande do Norte. **Anais**. Natal: Anpec, dez. 2014. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i13-ba9afad4eceb6713f8315ba553c3370a.pdf Acesso em: 21 maio 2019.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORESCO, Marcielly C. Corpos que não importam na frente das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+. In: MEDEIROS, Jonas, et al. (orgs). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

MORESCO, Marcielly C.; LANGNOR, Carolina. “Corpos em (in)conformidade: as ações políticas feministas nas mobilizações estudantil”, **11º Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2017.

MOURA, Dante. Entrevista com o professor Dante Henrique Moura (IFPR) sobre a Reformulação do Ensino Médio. **Anped**, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-o-professor-dante-henrique-moura-ifrn-sobre-reformulacao-do-ensino-medio> Acesso em: 14 abr. 2020.

MOURA, Dante. H; LIMA FILHO, Domingos L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun.

2017.. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/760-2360-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/760-2360-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 24 jul. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372., jun. 2017,

MUNIZ, Jerônimo de Oliveira; BASTOS, João Luiz. Volatilidade classificatória e a (in)consistência da desigualdade racial. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33. supl.1, 2017, p. 1-12. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v33s1/1678-4464-csp-33-s1-e00082816.pdf> Acesso em: 30 set. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de. **Filhos da precarização social do trabalho no Brasil: um estudo de caso sobre a juventude trabalhadora nos anos 2000**. Tese (doutorado). Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2013

ORREDA, José Maria. Irati, vol. I. Irati: O Debate, 1972.

ORTELLADO, Pablo. A primeira flor de junho. In: CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas.; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Jovens, trabalho e futuro. 4. ed. Coimbra: Edições Machado, 2016.

PARANÁ. **Leituras regionais: Mesorregião geográfica. Sudeste Paranaense/Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e social**. Curitiba: IPARDES, 2004.

PEREGRINO, Monica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v. 2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

POCHMANN, Márcio. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Márcio; FERREIRA, Eliza B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: Embates do séc XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1241-1267, out-dez., 2016., Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01241.pdf> Acesso em: 14 abr. 2020.

PRATES, Giogia. **Ocupar e resistir: memórias de ocupação Paraná 2016**. Organizadoras: Giorgia Prates, Lennita Oliveira Ruggi, Mônica Ribeiro da Silva e Valéria Floriano Machado.

– Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, Lauro; VIEIRA, Maria. Lucia. 2000. Determinantes da desigualdade de rendimentos no Brasil nos anos 90: discriminação, segmentação e heterogeneidade dos trabalhadores, In: HENRIQUES, R. (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, dez/2000. p. 159-176.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Mart (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp: CEM, 2015.

SILVA, José Humberto da. **Juventude trabalhadora brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos**. 2012. 307 p. Tese doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250709>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Mônica. Ribeiro da; PELISSARI, Lucas B; STEIMBACH, Alan. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional de nível médio. Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar. In: SILVA, Mônica Ribeiro; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves (org.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar** Curitiba: UFPR/setor de Educação, 2016.

SILVA, Mônica R da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun. 2017, p. 19-31. Disponível em:

http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf
Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVEIRA, Maria Leão de Aquino. Mulheres e noções sobre bissexualidade. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis, 2017. Disponível em:

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499472915_ARQUIVO_SILVEIRA,Maria.Mulheresenocoessobrebissexualidade.pdf Acesso em: 15 mar. 2019.

SILVEIRA, Maria Leão de Aquino. **Os unicórnios no fim do arco-íris: bissexualidade feminina, identidades e política** no Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2018.

SOUZA, Aparecida Neri de. Transformations du travail et critiques sociales au Brésil. Mesa redonda Le « nouvel esprit » du capitalisme au nord et au sud. **Colloque International « Travailler au Brésil et en France. Sens des changements et changements de sens »**, Paris, CRESPPA, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes.; BRENNER, Ana Karina; MORAES, Fábio F. Estudos sobre jovens na interface com a política. In: **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação**

brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 2 / Marília Pontes Spósito, coordenação. – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; TARABOLA, Felipe De Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v. 22, n.71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227146.pdf> Acesso em: 10 abr. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes.; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018, p. 1-24. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/en_15179702-ep-S1678-4634201712170308.pdf Acesso em: 20 mar. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). v. 1 e 2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes.. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6. Disponível em: http://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/educa%E7%E3o%20e%20juventudeMARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.

SPÓSITO, Marília Pontes.. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: Inep, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7).

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (org) **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná:** juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (medida provisória 746/2016). UFPR, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=1139&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1389> Acesso em: 20 maio. 2020.

THOMPSON, Edward. Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, Edward. Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.

TRAT, Josette. Movimentos sociais. In: HIRATA, Helena. et al. (Orgs.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

VIEIRA, Catarina.Soto; CABANAS, Pedro; MENEZES-FILHO, Naercio; KOMATSU, Bruno Kawaoka. Como as mudanças no trabalho e na renda dos pais afetam as escolhas entre

estudo e trabalho dos jovens? **Inspere Centro de Políticas Públicas**. Policy Paper. n. 18, Jun. 2016. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Como-mudancas-trabalho-renda-pais-afetam-escolhas-estudo-trabalho-jovens-2.pdf> Acesso em: 14 abr. 2019.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio brasileiro. **Revista Amazônica**. Manaus, AM, v. 4, 2019. Disponível em: <file:///D:/Downloads/5229-Texto%20do%20artigo-19218-1-10-20200204.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ZIBAS, Dagmar M.L. A “Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, maio/ago 2008, p. 199-2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30 nov. 2017.

APÊNDICES

1. Questionário

Caro estudante,

Lembramos que essa pesquisa é uma iniciativa de Angela Maria Corso, aluna da pós-graduação em Educação, da Unicamp, e professora do curso de Pedagogia, Unicentro/irati.

Os questionários são anônimos, não serão individualmente identificados e os dados serão tratados de maneira agregada para garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas dos estudantes.

Sinta-se à vontade para tirar qualquer dúvida ou para não responder alguma questão.

Se você não quiser participar da pesquisa, é um direito seu, não terá nenhum problema.

1. Qual sua idade?

- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> menos de 17 anos | f. <input type="checkbox"/> 21 anos |
| b. <input type="checkbox"/> 17 anos | g. <input type="checkbox"/> 22 a 25 anos |
| c. <input type="checkbox"/> 18 anos | h. <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos |
| d. <input type="checkbox"/> 19 anos | i. <input type="checkbox"/> mais de 29 anos |
| e. <input type="checkbox"/> 20 anos | j. <input type="checkbox"/> não quero declarar minha idade |

2. Identidade de gênero:

- a. feminino b. masculino c. Outro. Qual? _____

3. Você se considera quanto à Cor/raça (classificação IBGE)

- | | |
|--------------------------------------|--|
| a. <input type="checkbox"/> Amarela | d. <input type="checkbox"/> Parda |
| b. <input type="checkbox"/> Branca | e. <input type="checkbox"/> Preta |
| c. <input type="checkbox"/> Indígena | f. <input type="checkbox"/> Prefiro não me classificar |

4. Responda se você se sentir à vontade: qual sua orientação sexual?

- a. Heterossexual
 b. Homossexual
 c. Bissexual
 d. Outra. Qual? _____

5. Estado Civil?

- a. solteiro
 b. c. casado(a)
 d. mora com um(a) companheira(a)
 e. outros: _____

6. Tem filhos?

- a. sim b. não

7. Você mora:

- no campo na cidade

8. Com quem mora atualmente?

- a. com minha mãe f. com meu pai

- b. () com meus pais
 c. () com meus irmãos
 d. () com minha avó ou avô
 e. () com meu/minha companheira
- g. () com amigos ou colegas
 h. () com parentes
 i. () com filhos
 j. () moro sozinho
 k. () Outro. Qual? _____

9. Lugar de moradia

- a. () casa ou apartamento
 b. () quarto ou cômodo alugado
 c. () pensão ou hospedaria
- d. () república
 e. () Outro. Qual? _____

10. Quantas pessoas moram em sua casa?

- a. () Duas pessoas
 b. () Três
 c. () Quatro
- d. () Cinco
 e. () Mais de seis
 f. () Moro sozinho(a)

11. Qual a escolaridade da sua mãe?

- a. () Não estudou
 b. () ensino fundamental incompleto
 c. () ensino fundamental completo
 d. () Ensino médio incompleto
 e. () Ensino médio completo
 f. () Ensino superior incompleto
 g. () Ensino superior completo
 h. () Pós-graduação
 i. () Não sei.

Qual a escolaridade do seu pai?

- a. () Não estudou
 b. () ensino fundamental incompleto
 c. () ensino fundamental completo
 d. () Ensino médio incompleto
 e. () Ensino médio completo
 f. () Ensino superior incompleto
 g. () Ensino superior completo
 h. () Pós-graduação
 i. () Não sei.

12. Quem trabalha na sua casa:

- a. () você
 b. () pai
 c. () mãe
- d. () irmãos
 e. () todos trabalham
 f. () outros: quem: _____

13. Seu pai trabalha?

- a. () sim b. () não c. () procurando emprego d. () nunca trabalhou
 Em que atividade seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida: _____

14. Sua mãe trabalha?

- a. () sim b. () não c. () procurando emprego d. () nunca trabalhou
 Em que atividade sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida: _____

15. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- a. () Até 1 salário mínimo
 b. () De 1 a 2 salários mínimos
 c. () De 2 a 5 salários mínimos
- d. () De 5 a 10 salários mínimos
 e. () mais de 10 salários
 f. () não sei responder

16. Assinale as alternativas corretas quanto a você e o trabalho?

- a. Estou trabalhando ()
- b. Nunca trabalhei ()
- c. Estou procurando emprego ()
- d. Já trabalhei, mas não estou trabalhando no momento ()
- e. Trabalho com carteira assinada ()
- f. Trabalho sem carteira assinada ()
- g. Trabalho com a família ()
- h. Faço bico (trabalho eventual) ()
- i. Prefiro não responder ()

17. Em que atividades você trabalha ou já trabalhou? _____**18. Qual é a sua participação nas finanças de sua família?**

- a. () não trabalho e meus gastos são custeados pela família
- b. () trabalho para ajudar nos gastos da família
- c. () trabalho para meus gastos individuais
- d. () Outra alternativa: _____

19. Quais são suas atribuições em sua casa:

- a. () Ajudar nas atividades domésticas
- b. () responsável pelas atividades domésticas
- c. () ajudar nas atividades do campo
- d. () não tenho nenhuma atribuição
- e. () cuidar de irmãos
- f. () estudar
- g. () outra: _____

20. Dentro da classificação proposta abaixo, como você se classificaria?

- a. () parte da classe alta
- b. () parte da classe média
- c. () parte das classes populares
- d. () nenhuma das alternativas
- e. () prefiro não me classificar

21. Quais são as principais decisões que você vai tomar quando concluir o Ensino Médio?

- a. () prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior: Qual curso: _____
- b. () participar do SISU
- c. () utilizar a nota do ENEM
- d. () trabalhar
- e. () fazer faculdade e trabalhar
- f. () fazer curso (s) profissionalizante (s) e me preparar para o trabalho
- g. () tentar a vida em outro lugar
- h. () fazer cursinho
- i. () casar
- j. () outro: _____

22. Se você assinalou continuar estudando. Como tem feito ou pretende fazer:

	Sim	Não
a. Prestar vestibular em universidade pública, em Irati	()	()
b. Prestar vestibular em faculdade particular, em Irati	()	()

c. Prestar vestibular em universidade pública, nas cidades vizinhas e ir de van todos os dias	()	()
d. Prestar vestibular em universidade particular, nas cidades vizinhas e ir de van todos os dias	()	()
e. Prestar vestibular em universidades públicas, mas em outras cidades e mudar de cidade para estudar	()	()
f. Prestar vestibular em universidades privadas, mas em outras cidades e mudar de cidade para estudar	()	()
g. Ainda não sei como pretendo fazer (assinale essa alternativa caso nenhuma acima corresponda a sua situação)	()	

23. Qual sua perspectiva de vida para os próximos anos:

24. Quais atividades de lazer você realiza, ou seja, o que faz no tempo livre?

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| a. () vou a baladas ou festas | j. () namoro |
| b. () saio com amigos | l. () navego na internet |
| c. () saio com a família | m. () utilizo as redes sociais |
| d. () vou a bares e lanchonetes | n. () assisto séries |
| e. () vou na praça de alimentação | o. () jogo vídeo game |
| f. () vou a praça | p. () leio |
| g. () pratico esportes | q. () vou ao cinema |
| h. () pratico dança | r. () não faço nada |
| i. () participo de grupos religiosos | s. () outros: quais: |
| j. () assisto tv | _____ |

25. Do ponto de vista político, você se considera uma pessoa de:

- | | |
|------------------------|--|
| a. () extrema-direta | f. () esquerda |
| b. () direita | g. () extrema-esquerda |
| c. () centro-direita | h. () não sei responder |
| d. () centro | i. () nenhuma das alternativas anteriores |
| e. () centro-esquerda | j. () outra alternativa: _____ |

26. Você tem alguma preferência partidária?

- | | |
|---------------------|--|
| a. () sim, DEM | i. () sim, PSOL |
| b. () sim, PCB | j. () sim, PSTU |
| c. () sim, PC do B | k. () sim, PT |
| d. () sim, PDT | l. () sim, PTB |
| e. () sim, PMDB | m. () sim, PV |
| f. () sim, PPS | n. () sim, Rede |
| g. () sim, PSB | o. () sim, outro Qual? _____ |
| h. () sim, PSDB | p. () não, não tenho preferência partidária |

27. Você é filiado a algum partido político?

- a. () sim, DEM
 b. () sim, PCB
 c. () sim, PC do B
 d. () sim, PDT
 e. () sim, PMDB
 f. () sim, PPS
 g. () sim, PSB
 h. () sim, PSDB
- i. () sim, PSOL
 j. () sim, PSTU
 k. () sim, PT
 l. () sim, PTB
 m. () sim, PV
 n. () sim, Rede
 o. () sim, outro Qual? _____
 p. () não, não sou filiado a partido

28. Qual é a alternativa que melhor representa sua opinião em relação ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff:

- a. () sempre fui contra
 b. () sempre fui a favor
 c. () era contra e mudei de opinião ao longo do processo
 d. () era a favor e mudei de opinião ao longo do processo
 e. () não tenho (nem tive) opinião formada
 f. () prefiro não responder
 g. () nenhuma das anteriores

29 .Sobre cotas na universidade, você diria que:

- a. () é a favor de cotas sociais
 b. () é a favor de cotas étnico-raciais
 c. () é a favor de cotas para pessoas deficientes
 d. () é contra cotas
 e. () não tem opinião formada

30. Dentre as opções abaixo, assinale aquelas com as quais você concorda:

- a. () descriminalização do aborto
 b. () descriminalização das drogas
 c. () criminalização da homofobia
 d. () criminalização da violência doméstica
 e. () concordo com o casamento civil de casais homoafetivos
 f. () concordo com a adoção de crianças por casais homoafetivos
 g. () não tenho opinião formada sobre esses assuntos

31. Sobre o projeto “escola sem partido” você é:

- a. () a favor b.() contra c.() não tenho opinião formada sobre o assunto

32. Você considera que a existência do Grêmios Estudantil tem:

- a. () muita importância
 b. () importância média
 c. () pouca importância
 b. () nenhuma importância
 c. () não deveria haver Grêmios Estudantis

33. Durante sua trajetória escolar você participou de algum movimento:

- a. () não
 b. () sim, movimento estudantil
 c. () sim, grêmios estudantis
 d. () sim, ocupações das escolas

e. () sim, outro: _____

34. Você conhece a proposta de reformulação do Ensino Médio?

a. () Sim b. () Não c. () prefiro não responder

35. Abaixo estão discriminados os objetivos da reforma do Ensino Médio.

Assinale **sim** para você concorda, **não** para discorda e **talvez** para “não tenho opinião formada sobre o assunto:

Objetivos	Sim	Não	Talvez
a. A reorganização do currículo do Ensino Médio pela proposição da escola em tempo integral.			
b. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino: 05 itinerários formativos 1. Linguagens, 2.matemática, 3.ciências da natureza, 4.ciências humanas e 5. formação técnica.			
c. Contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.			
d. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de Ensino Médio serão língua portuguesa e matemática.			
e. Tornar a língua inglesa como disciplina obrigatória no ensino de língua estrangeira.			

36.Quanto a ocupação da sua escola:

a. () fui a favor da ocupação b. () fui contra a ocupação
c. () prefiro não responder

37.Quanto a participação na ocupação da sua escola:

a. () participei b. () não participei c. () não me preocupei com essa questão

38.Quanto ao objetivo movimento de ocupação de sua escola, ele aconteceu:

a. () contra a reforma do Ensino Médio
b. () para evitar que a reforma do Ensino Médio fosse aprovada
c. () para melhorar as condições de ensino na minha escola
d. () para chamar a atenção das autoridades sobre a situação da escola pública
e. () para melhorar a educação pública em geral
f. () para chamar a atenção dos problemas dos jovens
g. () outro. Qual? _____
h. () não sei. Não participei

39.Quando à ocupação da escola você diria que:

a. () foi legítima b. () mais ou menos legítima c.() não foi legítima

40. Se não participou da ocupação na sua escola, assinale suas motivações:

- a. não tinha tempo
 b. não gosto das discussões
 c. meus pais não apoiaram
 d. não considero importante
 e. não participei, mas eu gostaria
 f. outra razão: _____

41. Você se interessa por política:

- a. nenhum interesse
 b. pouco interesse
 c. muito interesse

42. Como você se sente com relação à política?

- a. Alienado
 b. Indiferente
 c. Desiludido
 d. Interessado
 e. Participativo
 f. nenhuma alternativa

43. Como você participa da política:

- a. Abaixo Assinados
 b. reuniões
 c. Movimentos Sociais
 d. protestos
 e. passeatas
 f. pelas redes sociais
 g. nenhuma alternativa

44. Marque a opção que mais se identifica:

- a. Não me interesso por assuntos relacionados a política;
 b. Não gosto de discussões ou assuntos políticos, porque ninguém se entende e prefiro não me incomodar;
 c. Não adianta participar da política, pois nunca muda nada;
 d. Me interesso por assuntos relacionados a política;
 e. Gosto de discussões e de assuntos políticos;
 f. Considero importante a participação das pessoas na política, para produzir algumas mudanças;
 g. nenhuma das alternativas

45. Como você sabe existem várias coisas e reformas acontecendo no Brasil. Pensando nisso, qual é o sentimento que você tem nesse momento do país?

- a. Inseguro
 b. Indignado
 c. Assustado
 d. Frustrado
 e. Feliz
 f. Confiante
 g. Satisfeito
 h. Seguro
 i. prefiro não me manifestar

=====

Você tem interesse em participar da outra etapa da pesquisa?

- a. Sim
 b. Não

Forma de contato: _____ (nome e turma)

Caso se sinta à vontade e queira, deixe seu e-mail para que possamos lhe devolver os resultados da pesquisa:

2. Roteiro para entrevista:

Nome:

Idade:

Gênero:

Cor:

Estudante do Ensino Médio () sim () não

1. Trajetória familiar (origem pais, ocupação, escolarização)
2. Trajetória pessoal (infância, escolarização, formação, dificuldades, perspectivas)
3. O que ser jovem (lugar social, de moradia, lazer, trabalho, sexualidade, perspectivas futuro)
4. Jovem trabalhador (mercado inserção ou não, sentido do trabalho, perspectivas; emprego/desemprego)
5. Relação entre trabalho e escolarização: limites e possibilidades
6. Lazer (relações sociais, atividades de tempo livre)
7. Movimentos sociais, ação coletiva (vida associativa, voluntariado, igreja, partido, sindicato, grêmios, movimentos)
8. Sentido da ocupação da escola: o que mudou?