

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Murilo de Camargo Wascheck

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDE: IDENTIDADES E PERSPECTIVAS
A PARTIR DOS ESTUDANTES DO IFG CÂMPUS GOIÂNIA

Goiânia

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Murilo de Camargo Wascheck

3. Título do trabalho

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDE: IDENTIDADES E PERSPECTIVAS A PARTIR DOS ESTUDANTES DO IFG CÂMPUS GOIÂNIA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **MURILO DE CAMARGO WASCHECK**, Discente, em 08/01/2021, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Miriam Fábila Alves, Professor do Magistério Superior, em 04/02/2021, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1795910 e o código CRC 4CD802FC.

Murilo de Camargo Wascheck

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDE: IDENTIDADES E PERSPECTIVAS
A PARTIR DOS ESTUDANTES DO IFG CÂMPUS GOIÂNIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Fábria Alves.

Goiânia

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

WASCHECK, Murilo de Camargo
Ensino médio integrado e juventude: [manuscrito] : Identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG câmpus Goiânia / Murilo de Camargo WASCHECK. - 2020.
202 f.

Orientador: Profa. Dra. Miriam Fábila ALVES.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Jovens. 2. Juventudes. 3. Estudantes. 4. Ensino médio integrado. I. ALVES, Miriam Fábila, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 60 da sessão de Defesa de Tese de **MURILO DE CAMARGO WASCHECK** que confere o título de Doutor(a) em **Educação**, na área de concentração em **Educação**.

Aos **dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte (18/12/2020)**, a partir da(s) **14:00**, em plataforma virtual no link público de <https://meet.google.com/tmj-rvcn-edn>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“Ensino Médio Integrado e Juventude: identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG Câmpus Goiânia”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Miriam Fábila Alves (PPGE/FE/UFMG)**, doutora em **Educação** pela **UFMG**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª. Drª. **Valdirene Alves de Oliveira (UEG)**, doutora em **Educação** pela **UFMG** - membro titular externo; Prof. Dr. **José Elias Domingos Costa Marques (IFG)**, doutor **sociologia** pela **UFMG** - membro titular externo, Profª. Drª. **Lucia Maria de Assis (PPGE/FE/UFMG)**, doutora em **Educação** pela **UFMG** - membro titular interno e Prof. Dr. **Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira (PPGE/FE/UFMG)**, doutor em **Educação** pela **UFMG** - membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. **Miriam Fábila Alves**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezoito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Miriam Fábila Alves

Profª. Drª. Valdirene Alves de Oliveira

Prof. Dr. José Elias Domingos Costa Marques

Profª. Drª. Lucia Maria de Assis

Prof. Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábila Alves, Professor do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Professor do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Lúcia Maria De Assis, Professor do Magistério Superior, em 18/12/2020, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por José Elias Domingos Costa Marques, Usuário Externo, em 22/12/2020, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Valdirene Alves de Oliveira, Usuário Externo, em 30/12/2020, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1763204 e o código CRC DCC44CD2.

Referência: Processo nº 23070.051365/2020-26

SEI nº 1763204

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas amadas que faleceram durante este período de doutoramento e que deixaram só lembranças boas, ensinamentos, alegrias, amor e muita, mas muita saudade aqui comigo. Sei o quanto estão felizes ao me verem doutor. Minhas tias Maria Soares de Camargo (18/05/1921-07/10/2018) e Natali Soares de Camargo (25/12/1938-11/08/2019); meu irmão e padrinho Walter Wascheck Filho (22/08/1960-10/07/2019); minha amiga Rosane Maria Bitar Lobo (08/07/1965-14/06/2020); na certeza de que zelam por mim e de que estão abençoados pelos santos, orixás e pelo próprio Cristo.

Dedico esta tese também a cada aluna e aluno que esteve em minha vida profissional de maneira plena. São inumeráveis e, ainda assim, trago-os em minhas melhores memórias e sentimentos. Muitos deles, ainda hoje, posso chamar de amigos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu esposo, Rogério Moura, pela paciência, compreensão, companheirismo e amor durante esta jornada; e à minha mãe, Helenita de Camargo e ao meu pai, Walter Wascheck: amor, gratidão e admiração eternos e incondicionais.

Agradeço às professoras e professores que marcaram a minha jornada como aluno, e que, quase sempre, aparecem como inspiração em minhas atitudes como professor: Lídia, da educação infantil; Josely e Walquíria, da primeira fase do ensino fundamental; Rosa Maria, Elisa, Selma, Noêmia e Lisandro, da segunda fase do ensino fundamental; Carlúcia, Macarrão, Wanessa e Milton, do ensino médio; Dalmo, Lucy, Helena, Cristina, Wagner, Zé Carlos, Wanderley, Cida, Mara e Darlene da graduação; Adelson, Edna, Lúcia, Silvia, Tadeu, Miriam, Diane e Margarida, da pós graduação.

Agradeço aos amigos de infância (e até hoje), Silvio Finotti: obrigado por absolutamente tudo!; e Andrea Rau, que me levou à educação física.

Agradeço aos meus irmãos (Cal, Checo, Beto, Lim, Cri e Lila), minhas cunhadas (Lili, Mana, Mônica), e sobrinhos (Leo, Bru, Fe): obrigado pelo amor, apoio e admiração – ditos e não ditos.

Agradeço às amigas-irmãs Marisa Mello, Lilyana Silvério, Joelma Freire, Clarissa Bouhid, Paula Saad e Isabela Walcacer; gratidão!

Agradeço às amigas de faculdade e da vida: Giannandrea Darques, Marli Palma, Anamaria Moraes, Cristiane Santos; Joelma Gomes e Khellen Soares.

Agradeço aos companheiros da Unidade de Tratamento Espiritualista: Roberto, Madalena e Rafael e todos demais. Gratidão!

Finalmente, agradeço aos professores e colegas que me ajudaram na elaboração desta tese: Vera Lúcia Paganini, Maria Margarida Machado, Miriam Fábila Alves, Lúcia Assis, Valdirene de Oliveira, José Elias Domingos e Ricardo Teixeira. Muito obrigado!

Ensino Médio Integrado e Juventude:
Identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG câmpus Goiânia

RESUMO

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação e discute juventude e ensino médio integrado a partir das narrativas dos próprios jovens. O objetivo geral desta pesquisa é, em perspectiva crítica, compreender, a partir da voz dos jovens, a condição juvenil e o ensino médio integrado a partir da realidade do IFG câmpus Goiânia. Como método, estamos alicerçados na Teoria Crítica da Sociedade, detidamente em Adorno e Horkheimer; e também na filosofia da práxis de Gramsci. São compreensões balizadoras desta tese: os jovens e as juventudes, o ensino médio integrado e a escola, a condição sóciohistórica das juventudes, o caráter formativo do trabalho, as determinantes socioeconômicas da cultura e a formação humana integral. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva e de abordagem mista para a análise qualitativa dos dados coletados através de questionário padrão e aprofundados no grupo focal. Entre os autores que sustentam a nossa análise destacamos Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura, Juarez Dayrell, Luis Antonio Groppo, Marília Sposito, Mônica Ribeiro da Silva, Nora Krawczyk, Paulo Carrano e José Machado Pais. Em perspectiva conclusiva, identificamos que: para os jovens pesquisados a qualidade da formação obtida é alta; que o ensino superior aparece como uma condição palpável; a inserção no trabalho é uma necessidade urgente; as violências social e psicológica são um problema cotidiano; a juventude é um período da vida humana marcado por determinações de ordem cultural, socioeconômica e política, ainda que tangenciada por aspectos geracionais e cronológicos. A complexidade destes dados exige a compreensão de que a juventude se constitui na individualidade na coletividade, em diferentes espaços e instituições, como escola, família, trabalho, religião e mídias digitais.

Palavras-chave: Jovens; Juventudes; Estudantes; Ensino médio integrado.

Integrated High School and Youth:
Identities and perspectives from IFG campus Goiânia students

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line State, Policies and History of Education and discusses youth and integrated high school based on the narratives of the young people themselves. The general objective of this research is, in a critical perspective, to understand, from the voice of young people, the youth condition and the integrated high school from the reality of the IFG campus Goiânia. As a method, we are grounded in the Critical Theory of Society, carefully in Adorno and Horkheimer; and also in Gramsci's philosophy of praxis. These are the key understandings of this thesis: young people and youth, integrated high school and school, the socio-historical condition of youth, the formative nature of work, the socioeconomic determinants of culture and integral human formation. From a methodological point of view, it is an exploratory-descriptive and mixed approach research for the qualitative analysis of the data collected through a standard questionnaire and deepened in the focus group. Among the authors that support our analysis we highlight Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura, Juarez Dayrell, Luis Antonio Groppo, Marília Sposito, Mônica Ribeiro da Silva, Nora Krawczyk, Paulo Carrano and José Machado Pais. In a conclusive perspective, we identified that: for the young people surveyed, the quality of the training obtained is high; that higher education appears as a tangible condition; job insertion is an urgent need; social and psychological violence is a daily problem; youth is a period of human life marked by cultural, socioeconomic and political determinations, albeit tangential by generational and chronological aspects. The complexity of these data requires an understanding that youth is constituted by individuality in the community, in different spaces and institutions, such as school, family, work, religion and digital media.

Keywords: Youth; Youths; Students; Integrated high school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAA – Departamento de Áreas Acadêmicas

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMTI – Ensino Médio Técnico Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GAAAE – Gerência de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFGoiano – Instituto Federal Goiano

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MMDH – Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PPI – Pretos, pardos ou indígenas

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Goiás

ProEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Rede – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEB – Secretaria da Educação Básica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAJUVE – Sistema Nacional de Juventude

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Variação do Número de Alunos de 4º. Ano por Curso no IFG câmpus Goiânia (2018).....	20
Tabela 2: Número de alunos matriculados no ensino médio integrado do IFG (2008-2018)*	29
Tabela 3: Posicionamento pessoal em relação às diferentes modalidades de ensino médio ofertadas no Brasil.....	39
Tabela 4: Tipo de instituição onde cursou o ensino fundamental ou a maior parte dele	53
Tabela 5: Uso de cotas na seleção de alunos para o ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia	56
Tabela 6: Caso não cursasse ensino médio no IFG câmpus Goiânia.....	57
Tabela 7: Decisão de cursar o ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia.....	58
Tabela 8: Existência de ex-alunos do IFG (ou CEFET e Escola Técnica) na família	59
Tabela 9: Nível de conhecimento prévio (antes da inscrição para o exame de seleção) a respeito dos cursos técnicos integrados oferecidos pelo IFG câmpus Goiânia.....	61
Tabela 10: Motivações decisivas para optar pelo ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia	63
Tabela 11: Aspectos determinantes para a escolha do curso técnico integrado.....	64
Tabela 12: Opinião a respeito do tempo de duração do curso técnico integrado no IFG câmpus Goiânia	67
Tabela 13: Sobre as disciplinas dos núcleos básico e técnico do ensino técnico integrado do IFG câmpus Goiânia.....	69
Tabela 14: Importância atribuída ao estágio curricular obrigatório.....	71
Tabela 15: Prioridade ao concluir o ensino médio no IFG câmpus Goiânia.....	71
Tabela 16: Sobre as prováveis opções de curso superior.....	74
Tabela 17: Aspectos positivos da condição de aluno do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia	76
Tabela 18: Aspectos negativos da condição de aluno do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia	80

Tabela 19: Idade dos pesquisados (em anos).....	100
Tabela 20: Identificação de gênero dos jovens pesquisados	101
Tabela 21: Cor ou raça dos jovens pesquisados.....	102
Tabela 22: Religião dos jovens pesquisados	103
Tabela 23: Cidade onde moram os jovens pesquisados	104
Tabela 24: Pessoas com quem os jovens pesquisados dividem a moradia.....	104
Tabela 25: Nível de escolaridade mais elevado dos pais ou responsáveis dos jovens pesquisados	105
Tabela 26: Sobre o auxílio financeiro oferecido aos alunos do IFG câmpus Goiânia	107
Tabela 27: Renda familiar mensal dos jovens pesquisados (valor salário mínimo: R\$ 945,00)	107
Tabela 28: Meio de transporte mais frequente para deslocamento até a escola	109
Tabela 29: Atividades regulares e obrigatórias após as aulas	119
Tabela 30: Sobre seus espaços/momentos de lazer e vida social	122
Tabela 31: Problemas sociais que afetam a condição de jovem e cidadão	124
Tabela 32: Locais (ou pessoas) onde encontra amparo para enfrentar as possíveis adversidades naturais da condição juvenil e de cidadão	128
Tabela 33: Locais onde a juventude (de maneira geral) se encontra bem representada na atualidade.....	131
Tabela 34: Autoidentificação político-ideológica.....	135
Tabela 35: Posicionamentos políticos e ideológicos dos jovens frente a diferentes temas sociais.....	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A NOSSA CENTRALIDADE PASSA PELO OUVIR OS JOVENS...	12
Descrição das Etapas, Características e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo.....	16
1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: REGULAMENTAÇÃO, CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS, CONCEITOS E LUGAR DA FALA COLETIVA DOS JOVENS ...	24
1.1 Aproximações e Distanciamentos entre o Ensino Médio Integrado, a Escola de Tempo Integral e a Formação Humana Integral	31
1.2 Caracterização do Ensino Médio Integrado	39
1.2.1 Os Jovens do IFG e o que dizem a respeito da sua escola e do ensino médio integrado	53
2. JUVENTUDES E OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFG – CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS	86
2.1 Contradições continuadas: o direito dos jovens à escolarização	93
2.2 Os Jovens do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia: uma análise a partir da amostra da pesquisa.....	99
3. OS JOVENS DO IFG CÂMPUS GOIÂNIA E SUAS PERCEPÇÕES A RESPEITO DA SOCIEDADE E DA PRÓPRIA JUVENTUDE	112
3.1 Jovens, cotidiano juvenil e projetos de vida.....	113
3.2 A Condição Juvenil Ampliada sob a Ótica dos Próprios Jovens	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A JUVENTUDE EM PERSPECTIVA	144
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXO A: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO.....	157
ANEXO B: CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	162
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	163
ANEXO D: CARTAZ DA APLICAÇÃO DO GRUPO FOCAL	165
ANEXO E: TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DO GRUPO FOCAL (dez/2018).....	166
ANEXO F: ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL	199
ANEXO G: DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO FOCAL	202

INTRODUÇÃO: A NOSSA CENTRALIDADE PASSA PELO OUVIR OS JOVENS

O tema desta pesquisa, em sentido amplo, contempla o ensino médio técnico integrado e a juventude. Propusemo-nos um roteiro capaz de trasladar pela compreensão teórico-crítica do sujeito e objeto e que, em concomitância, ouvisse o que os jovens deste nível e modalidade de ensino têm a dizer de si, da escola, da sociedade. Neste itinerário, o conhecimento teórico se abriu ao diálogo e à contradição para que a condição social concreta dos jovens aparecesse também por eles mesmos, balizando reflexões sobre a condição juvenil e a sua formação escolar no ensino médio integrado.

Dois importantes marcos da recente história de conquistas e lutas da educação brasileira marcam a delimitação do sujeito e objeto desta pesquisa. O primeiro deles diz respeito à implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e consequente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), regulamentada pela Lei 11.892/2008. Trata-se, pois, da estruturação e expansão do ensino médio e técnico na modalidade integrada em todo o território nacional, como uma política de Estado voltada para a formação da juventude da classe trabalhadora em condição pública e gratuita (OLIVEIRA, 2019). O segundo marco histórico da educação brasileira contemporânea ao qual nos referimos diz respeito ao protagonismo da juventude na luta por direitos básicos dos trabalhadores. Marcadamente entre os anos de 2013 e 2016, os movimentos estudantis – com protagonismo da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) – organizaram atos de resistência e de ocupação de centenas de escolas em todo território nacional, contra as diferentes reformas (Trabalhista, Previdenciária e do Ensino Médio) e políticas orçamentárias em curso (como a Emenda Constitucional 95/2016 que limitou por 20 anos os gastos públicos em educação) (STEIMBACH, 2018).

Destarte, concomitante a estes fatos, os elementos essenciais desta pesquisa são cotidianos na experiência deste pesquisador como professor da educação básica, técnica e tecnológica do IFG¹. Nesses pouco mais de 10 anos

¹ O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – também conhecido como Instituto Federal de Goiás – é autarquia vinculada à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

atuando como professor de educação física no ensino médio integrado, notamos que existem dilemas a serem enfrentados. Não se pode desconsiderar que uma parcela de estudantes está descontente com a escola e o ensino tradicionais. Este ponto de vista é tangenciado pelas reflexões de Dayrell e Carrano (2014, p. 107):

é uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente.

Por outro lado, escola e professores percebem que a autoridade dos seus papéis formativos estão relativizados para os jovens na contemporaneidade digital:

na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de aprendizagem; sua função principal fica deslocada para o grupo, que interage com seu apoio (KUENZER, 2017, p. 350).

Em sentido convergente, a nossa percepção no chão da escola revela que ouvir os jovens – a abertura ao diálogo e à participação dos alunos na instituição e na construção dos saberes – é um instrumento político-pedagógico com perspectivas à emancipação; revela também a necessidade de novos níveis de preparo, planejamento e ajustamento do professor e da escola (superação de paradigmas da educação tradicional); e por fim, alarga as possibilidades de identificação, compreensão e superação dos problemas da escola e seus sujeitos.

Foi justamente das experiências e percepções docentes deste pesquisador que emergiu o problema da pesquisa: quem são os jovens em processo de formação no ensino médio integrado e como eles interpretam essa formação escolar e a sua própria condição juvenil? O objetivo geral desta pesquisa é, em perspectiva crítica, compreender, a partir dos relatos dos próprios jovens, a condição juvenil e a formação escolar no ensino médio integrado. Esse é o ponto de partida

(RFECT), criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 2008. Os dados mais atualizados do Ministério da Educação afirmam que “em 2019, a RFECT está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país”. (BRASIL, 2018).

para a interpretação das possíveis contradições e possibilidades existentes entre as necessidades e interesses dos jovens e as possibilidades da formação escolar técnica integrada ao ensino médio. A partir desta localização definimos os objetivos específicos que nortearam e estruturaram todas as discussões desta pesquisa. Deste modo, a partir das identificações, relatos e posicionamentos obtidos por meio da aplicação de questionário padronizado e da realização de grupo focal objetivamos (1) identificar os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à própria condição juvenil e ao ensino médio integrado; (2) caracterizar os estudantes do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia em seus determinantes individuais, familiares e socioeconômicos; (3) compreender o papel formativo do ensino médio integrado na constituição sociocrítica das juventudes no Brasil contemporâneo.

Em perspectiva cronológica, o primeiro momento desta pesquisa exigiu ampla pesquisa e revisão bibliográfica para levantamento de referenciais teóricos que alicerçassem tanto a produção escrita quanto a elaboração, interpretação e triangulação dos dados coletados pela pesquisa de campo. Neste percurso, a pesquisa social empírica proposta por Horkheimer e Adorno² (1973) se apresentou como essencial para nós, pois, nela, a perspectiva empírica atinge ampla relevância apenas quando atrelada à perspectiva teórica crítica, evitando-se, assim, reduzir os objetos às técnicas. Ao mesmo tempo em que atestarmos como fundante a condição de ouvir os jovens na compreensão crítica de si mesmos (para termos um panorama mais adequado da juventude e da escola) refutamos a possibilidade promover categorizações genéricas a respeito da juventude e da escola partir de quaisquer técnicas de coleta e análise de dados quantitativos. Buscamos, sim, a complexidade dos fenômenos, interpretando-o com sentido e significado a partir dos próprios sujeitos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva e de abordagem mista para a análise qualitativa dos dados coletados através de questionário padrão e aprofundados no grupo focal.

² Adorno e Horkheimer, ao lado de Herbert Marcuse e Walter Benjamin são expoentes da Escola de Frankfurt, fundada em 1923 e propondo-se a discutir o marxismo diante do novo contexto sócio-histórico vigente: Stalinismo, Nazismo, II Guerra Mundial, Milagre Econômico. Esses estudos resultaram em vasta produção teórica, que hoje conhecemos como Teoria Crítica da Sociedade. O ponto de partida essencial dos estudos frankfurtianos está na obra de pensadores como Immanuel Kant, Karl Marx e Sigmund Freud (JAY, 2008).

Durante a revisão bibliográfica levantamos um marco teórico estabelecido essencialmente em pesquisadoras e pesquisadores contemporâneos brasileiros, considerando a relação direta destas produções com os objetos e discussões propostas nessa pesquisa. Neste rol, destacamos as produções de Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura, Helena Abramo, Juarez Dayrell, Luis Antonio Groppo, Marília Sposito, Mônica Ribeiro da Silva, Nora Krawczyk, Paulo Carrano e José Machado Pais (sociólogo português). O recorte filosófico que determina as nossas interpretações de cultura e sociedade estão alicerçados na Teoria Crítica de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer e também na concepção de formação humana integral concebida por Antonio Gramsci, alinhada à formação politécnica de Karl Marx³.

Entre os documentos da legislação brasileira balizadores das nossas discussões destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Juventude, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira além portarias e normativas do Ministério da Educação.

A base de dados documentais quantitativos foi levantada essencialmente em dados da PNAD Contínua de 2014 e 2018 e outros dados do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Já os dados institucionais foram levantados no próprio IFG câmpus Goiânia, junto à Gerência de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino (GAAAE). Em larga medida, foram justamente estes dados quantitativos que permitiram a discussão qualitativa dos fenômenos levantados na pesquisa de campo e no referencial teórico.

A compreensão do referencial teórico escolhido e a interpretação dos dados documentais quantitativos apurados – além da relevância que estes trazem por si mesmos – foram fundamentais para a etapa de pesquisa de campo. Destacamos pelo menos três aspectos desta centralidade: foi no percurso histórico

³ A constatação de que Marx não tenha discutido de forma isolada os elementos de uma concepção educacional é condição bastante cara aos pesquisadores do pensamento marxiano. Todavia, em obras como *A Ideologia Alemã* (1846), *O capital – Volume 1* (1867), *Crítica ao Programa de Gotha* (1875) e *Manifesto Comunista* (1848, em parceria com Friedrich Engels) o filósofo alemão orienta para a necessidade de formação dos sujeitos alicerçada no tripé da educação intelectual, física e tecnológica – indicando claramente a necessidade para a formação integral do ser humano, a omnilateralidade em detrimento da unilateralidade tecnicista. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1.060), “essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra”.

da produção acadêmica e dos dados disponíveis sobre a juventude e o ensino médio integrado que (1) percebemos a necessidade de ouvir e dialogar com os jovens; (2) tivemos condições de elaborar instrumentos de pesquisas, como questionários e roteiros, calcados na realidade; e (3) pudemos interpretar os dados coletados de maneira crítica, aprofundada.

Na pesquisa de campo buscamos caracterizar os aspectos gerais da sua condição econômica, familiar e educacional dos estudantes do ensino médio integrado do IFG, abordando aspectos da sua condição familiar e socioeconômica, aspectos específicos da sua formação escolar (apontando sentidos, significados, necessidades e interesses) e também temas da condição humana juvenil ampliada, como trabalho, lazer, violência, família, posicionamentos políticos, vida em sociedade. Em linhas gerais, podemos afirmar que o jovem estudante do ensino médio integrado do IFG pertence às camadas mais básicas da estrutura socioeconômica e reconhece esse seu pertencimento, reconhecendo e valorizando suas necessidades de trabalho, e formação escolar universitárias na rede pública de ensino; se reconhecem em aspectos geracionais básicos mas, sobretudo em suas perspectivas culturais e de classe.

A partir da premissa indispensável de ouvir e dialogar com os jovens deram-se longos processos de (1) escolha dos instrumentos de coleta de dados adequados; (2) elaboração destes instrumentos; (3) adequações e testes prévios; (4) aplicação dos instrumentos em si; e (5) análise dos dados coletados. Estes processos estão descritos em detalhes, na sequência.

Descrição das Etapas, Características e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo

Até as fases de coleta e interpretação de dados, a pesquisa de campo é um instrumento metodológico que exige um longo período prévio de elaboração que vai da seleção dos instrumentos de pesquisa adequados até a posterior construção, testagem e adequações desses instrumentos. Esse processo é apenas uma das etapas daquilo que Bogdan e Biklen (1999, p. 85) denominam como “plano de investigação” de uma pesquisa qualitativa.

Lembrando que enquanto método, estamos localizados na dialética crítica frankfurtiana⁴, mais detidamente nas produções de Adorno e Horkheimer e, a partir daí, na metodologia da pesquisa social empírica. Assim, o levantamento de dados junto aos sujeitos assume relevância essencialmente em suas interpretações qualitativas e, para isso, pensar os instrumentos de coleta de dados foi algo rigoroso, metucioso⁵. Condição indispensável, buscávamos que os momentos de participação dos estudantes na pesquisa de campo fossem de óbvia participação, mas que também representassem algum nível de formação crítica para os mesmos.

O levantamento quantitativo de características e posicionamentos dos estudantes sempre foi um ponto essencial desta pesquisa e como ansiávamos por uma amostragem numericamente significativa, optamos pelo uso de um questionário padrão com perguntas fechadas (Anexo A), desde que o mesmo abarcasse um rol considerável de perguntas capazes de significar o estudante em suas condições individuais e socioeconômicas desde antes da condição de aluno do IFG e arguisse aspectos relevantes da formação escolar no ensino médio integrado e da condição juvenil sociologicamente ampliada. O questionário, embora amplo (com 48 questões), foi testado com alunos não participantes da pesquisa no sentido de eliminar quaisquer possibilidades de desinteresse entre os pesquisados, especialmente em relação ao tempo de resposta (que não poderia ser muito extenso) e a redação e as temáticas abordadas (que deveriam ser apropriadas e atrativas)⁶. O processo de análise dos dados se deu a partir do suporte do *software* Sphinx Léxica.

⁴ Prioritariamente, o emprego da expressão dialética nesta pesquisa está posta a partir da teoria crítica frankfurtiana, onde aparece cunhada por Adorno como dialética negativa. Adorno considera que, associadas ao universo objetivo (materialismo histórico dialético do pensamento marxiano) estão as premissas subjetivas do indivíduo (em perspectiva psicanalítica freudiana). Para nós, a condição dialética das coisas, sujeitos e objetos é demarcada por condições objetivas e historicamente colocadas, sem desconsiderar a subjetividade dos sujeitos históricos (ADORNO, 2009; ZANOLLA, 2015).

⁵ Para a estruturação definitiva dos instrumentos da pesquisa de campo buscamos a orientação de pesquisadores experientes nas áreas de metodologia da pesquisa e de pesquisa com jovens. Especificamente, tivemos encontros de orientação com as professoras Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, Maria Margarida Machado, Miriam Fábila Alves e o professor Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, todos do PPGE/UFG, além da professora Cláudia Valente Cavalcante, do PPGE/PUC Goiás.

⁶ Os testes e avaliações do questionário foram realizados em pré-testes e teste final realizado em 05 de julho de 2018, quinta-feira, às 10h30, com 15 estudantes voluntários da turma de 3º. Ano do curso

A elaboração do questionário exigiu tempo e pesquisa de metodologias e técnicas de pesquisa qualitativa. Dadas as especificidades dos sujeitos e da instituição pesquisadas, determinamos que não poderíamos seguir modelos de questionários preexistentes. Elaboramos um instrumento disposto em três blocos: dados gerais do aluno(a); dados da formação escolar do aluno(a); dados da condição juvenil ampliada⁷.

Sem perder de vista que necessitaríamos de outro instrumento para aprofundar discussões levantadas pelo questionário, nos preparamos para um segundo momento de pesquisa de campo. Optamos pelo grupo focal⁸, justamente por suas características metodológicas (GONDIM, 2003), desde aquelas relativas à estruturação do grupo pesquisado (número relativamente reduzido de participantes e com diversidade de interesses e posicionamentos), passando por aquelas relativas à condução da atividade (papel moderador, diretivo e não restritivo do condutor) além do lastro acadêmico em pesquisas qualitativas. Por outro lado, ressaltamos que a seleção e utilização dos diálogos coletados no grupo focal⁹ para caracterizar temas e discussões desta tese exigiu cuidado redobrado quanto as minúcias, assim como ressalta Gondim (2003, p. 155): “o grupo que discute muito um assunto o acha com certeza interessante, mas isto não quer dizer nada quanto à sua importância; por outro lado, falar pouco de um tema indica ser ele desinteressante, mas não se pode afirmar sua desimportância”.

A realização do grupo focal contou com um roteiro semiestruturado (Anexo F) e o seu objetivo foi aprofundar discussões e estabelecer esclarecimentos a partir dos resultados do questionário; além de promover formação através do debate. Assim, ao início da atividade apresentamos as características da

de Telecomunicações, no Ginásio do IFG câmpus Goiânia. Destacamos que nenhum aluno demorou mais que 28 (vinte e oito) minutos para responder e avaliar o questionário completo.

⁷ A aplicação dos questionários aconteceu entre os dias 24 de julho e 27 de agosto de 2018 e seu cronograma está descrito no Anexo B. Ao tempo total de aplicação dos questionários (de até 45 minutos) esteve incluída a apresentação, aceite e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) – disponível no Anexo C.

⁸ O grupo focal aconteceu em 12 de dezembro de 2018, das 13h às 14h30 na sala T-109 do IFG câmpus Goiânia (conforme Anexo D). Devidamente autorizado pelo TCLE o grupo focal teve registro audiovisual.

⁹ A transcrição completa do grupo focal está apresentada no Anexo E.

metodologia, além dos objetivos e roteiro. Ao final, todos os alunos presentes receberam uma declaração de participação (Anexo G).

A participação no grupo focal foi de caráter voluntário, contando com nove participantes. Todos estudantes que responderam o questionário foram convidados a participar do grupo focal. Os critérios para participar do grupo focal foram apresentados: ter respondido o questionário, disponibilidade de agenda para a data e horário estabelecidos, restrição numérica metodológica do número de participantes (de 6 a 12 sujeitos) e interesse voluntário em discutir e aprofundar os temas abordados e dados coletados no questionário. A esses critérios somou-se a orientação de que poderia ser relevante ao debate e à pesquisa em si, que este grupo representasse diferentes posicionamentos a respeito da sociedade, juventude, educação, ensino médio integrado e IFG. Espontaneamente, cada turma/curso de estudantes organizou-se para indicar de um a três representantes para o grupo focal.

Destarte, passamos à descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, todos eles estudantes do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia. O referido ensino médio tem duração de quatro anos e é oferecido integrado a sete diferentes cursos de formação técnica: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical, Mineração e Telecomunicações.

Participaram desta pesquisa 83 voluntários, regularmente matriculados nas sete diferentes turmas de 4^o. Ano do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia (no ano letivo de 2018) e com idade igual ou superior a 18 anos. Na Tabela 1, apresentamos o número de alunos regularmente matriculados em cada uma das turmas de 4^o. Ano do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia e a proporcionalidade em relação ao número de estudantes participantes da pesquisa. Demonstra-se, pois, que a nossa proposta de trabalhar com uma amostra significativa de sujeitos foi contemplada com 52,5% dos alunos concluintes do ensino médio integrado.

Tabela 1: Variação do Número de Alunos de 4º. Ano por Curso no IFG câmpus Goiânia (2018)

	Total de alunos matriculados*	Nº. de alunos participantes da pesquisa	% de alunos participantes da pesquisa
Controle Ambiental	23	10	43,4
Edificações	23	14	60,8
Eletrônica	19	11	57,8
Eletrotécnica	25	09	36
Instrumento Musical	27	11	40,7
Mineração	16	16	100
Telecomunicações	25	12	48
Total	158	83	52,5

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos junto à GAAAE/IFG câmpus Goiânia.

Ao determinar os critérios para a seleção desta amostragem avaliamos que (1) os alunos matriculados no último ano do ensino médio teriam mais bagagem de experiências sociais, juvenis e escolares para análise e discussão; (2) alunos com maioria estabelecida teriam autonomia para participar da pesquisa, desde a assinatura do TCLE até a participação na pesquisa em momentos extra aula; (3) a participação se daria exclusivamente por adesão voluntária. Destacamos que nenhum aluno ou aluna apto a participar da pesquisa se negou a assinar TCLE e/ou a responder o questionário. Sendo assim, o único critério de exclusão de alunos aptos para responderem o questionário foi a ausência no dia da aplicação do mesmo.

Ao destacar a importância do ato de ouvir os jovens, traçamos não só os métodos e objetivos desta pesquisa, mas, ainda, o desafio de apresentar todo o conteúdo da pesquisa por um percurso de apresentação que fosse capaz de representar os vieses espiralados da condição juvenil (na medida em que determinantes da perspectiva classista de juventude se entrelaçam com alguns aspectos culturais da perspectiva geracional). São caminhos e relatos que sempre levam adiante, mas nunca de forma linear exata. Na formação para a emancipação dos jovens, são diversas as experiências que precisam ser revisitados e ressignificados; diversos os processos de desconstrução e construção das assertivas individuais e coletivas. Com rigor acadêmico, os vieses espiralados da construção das juventudes estão intencionalmente presentes na apresentação desta tese, desde a introdução e em todas as demais unidades capitulares. De modo associado, todas as tabelas apresentadas vêm em perspectiva descritiva e exploratória, por vezes, cruzando dados com unidades anteriores ou balizando

discussões *a posteriori*. Os dados coletados através da aplicação do questionário estruturado aparecem em condição que ultrapassa a mera descrição de resultados e aparecem articulados aos diagnósticos e relatos observados no grupo focal e assentados conceitualmente.

Cada uma das unidades estruturantes desta tese apresenta (1) o respectivo leque de dados empíricos coletados, (2) as análises dos mesmos e (3) as discussões teóricas associadas. Destacamos que a coleta de dados em campo tem, nesta pesquisa, caráter qualitativo insubstituível e todos os dados utilizados (documentais e coletados) estão referenciados entre si e reiteram as múltiplas determinações dos sujeitos e objetos, revelados de forma processual e contínua. Esta condição (que denominamos espiralada) espelha a complexidade da constituição individual e cultural do jovem estudante.

No capítulo 1, intitulado O Lugar da Fala Coletiva: O Papel do Ensino Médio Integrado na Vida dos Jovens, apresentamos a condição macro que identifica o lugar de fala dos sujeitos desta pesquisa: a de alunos e alunas do ensino médio integrado. São as primeiras discussões em direção à formação integrada (seus marcos teóricos) a partir das percepções dos jovens sobre a instituição escolar e sobre a sua condição de alunos. Abordamos temas de perspectiva ampliada onde eles puderam opinar a respeito das redes pública e privada de ensino, das políticas de acesso à educação pública, do ensino médio clássico (propedêutico) *versus* o ensino médio integrado; e também abordamos temas em perspectiva mais específica, que caracterizam a condição de alunos do ensino médio integrado do IFG, como a influência da família sobre a escolha desta modalidade de ensino e instituição, o quanto conheciam sobre esse ensino médio, sobre o IFG e mesmo sobre seus cursos técnicos, tempo de duração do ensino médio em quatro anos, aspectos positivos e negativos de ser aluno IFG, estágio e questões de futuro, como trabalhar e ou cursar faculdade. O Capítulo 1, pela natureza analítica das temáticas apresentadas aos jovens, conta com número expressivo de relatos do grupo focal.

No capítulo 2, intitulado Juventudes Brasileiras do Ensino Médio Integrado em Perspectiva, apresentamos considerações dialéticas que propiciam a construção de um conceito próprio para a ideia de juventudes – um plural sociológico que não pode ser compartimentalizado em características fisiológicas,

atitudinais ou geracionais. Os principais marcadores sociológicos das diferentes juventudes estão relacionados a aspectos de ordem socioeconômica e ao leque de valores e experiências que trazem. O trabalho, a escolarização e as políticas públicas de garantias de direitos universais aparecem como reflexos destes aspectos – reconhecendo-se nos jovens a plenitude de direitos e cidadania. Apresentamos também o entendimento de cotidiano juvenil como materialização das relações sociais e representação e valores culturais, Ao cabo, trazemos todas estas análises epistemológicas para apresentar os sujeitos da pesquisa em nova perspectiva: suas raízes socioeconômicas e familiares; além de caracterizar aspectos individuais como idade, gênero, cor/raça, religião, cidade onde residem, estrutura, renda e escolaridade familiar. Tabulados, estes dados permitem contextualizações muito importantes a respeito da escola, da sociedade, da política, e da condição juvenil a serem aprofundadas no capítulo seguinte.

No capítulo 3, intitulado Percepções Juvenis a Respeito da Sociedade da Própria Juventude abordamos temas do espectro social e político. Neste capítulo, a condição espiralada da apresentação dos temas desta pesquisa toma relevância mais evidente, quando os lugares das falas dos jovens e as suas condições de pertencimento (socioeconômico e cultural) manifestam-se em suas análises e juízos de valores em situações de preconceito e violência social. Dados do grupo focal e do questionário contextualizam seus posicionamentos político-ideológicos a respeito de temas como religião, aborto, porte de arma, bolsa-família, pena de morte, cotas raciais, movimento LGBTT¹⁰, políticas educacionais, greves de professores, movimento estudantil. Apresentamos e discutimos, ainda, questões do cotidiano juvenil, como trabalho e obrigações do dia a dia, lazer, representatividade na cultura e na mídia, além de espaços e pessoas onde encontram amparo. Assim como o Capítulo 1, esta unidade também vem balizada por vários relatos do grupos focal.

Isto posto, a nossa trama de espirais e ecos juvenis – desconstruídos e reconstruídos – tem o arremate do seu fio condutor nas considerações finais. A juventude pesquisada a partir do ensino médio integrado se apresenta perpassada pela dialética da caracterização do que sejam juventude, educação e sociedade em

¹⁰ Segundo informações do site educamaisbrasil.com.br (2016) à sigla LGBTT têm sido acrescentadas outras abreviações e definições que visam dar representatividade à diversidade sexual humana, *queer*, intersexo, assexual e outros, sob a abreviação LGBTQIA+.

suas pluralidades. Trazemos à superfície aspectos conclusivos e interpretativos dos sujeitos juvenis, da formação escolar, da cultura e da sociedade: espaços e sujeitos contraditórios em si mesmos e nas relações e disputas coletivas.

Enfim, com a palavra, os jovens!

1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: REGULAMENTAÇÃO, CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS, CONCEITOS E LUGAR DA FALA COLETIVA DOS JOVENS

Ao localizar o ensino médio integrado do IFG como objeto de pesquisa é importante localizá-lo no tempo histórico, como fruto de um processo de importantes transformações da educação brasileira em todos os níveis e modalidades. Entre os anos de 2003 e 2016, com a chegada de forças populares à Presidência da República – Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff – o Brasil vivenciou um período de disputas entre interesses conservadores e progressistas (especialmente no Congresso Nacional), mas que não impediram importantes avanços relativos à expansão e democratização da educação brasileira em todos os níveis e modalidades.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos (OLIVEIRA, 2015, p. 627).

Segundo Oliveira (2019), com a publicação da Lei 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996a)¹¹ – durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso – houve um redirecionamento da legislação específica da educação profissional no Brasil e, de forma inédita, apareceu definida como uma modalidade de ensino (Art. 39) e separada da educação básica, com um viés claramente voltado para os interesses do setor produtivo e necessidades do mercado em detrimento da formação integral do trabalhador. As discussões em torno dos rumos da educação estavam largamente

¹¹ *A posteriori* a LDB foi atualizada pela Emenda Constitucional 14/1996, que versa sobre o financiamento público da educação, a obrigatoriedade do ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1996b) e pela Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009), que trata da desvinculação de receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino com vistas à obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e à ampliação de programas suplementares da educação básica.

balizadas em orientações e estudos financiados pelo Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que, inclusive, aparecem como fiadores não só ideológicos deste processo, mas também econômicos: 50% de todo aporte financeiro utilizado pelo Brasil na implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi contraído como empréstimos junto ao BID por um período de dez anos. As condições de precarização da formação do trabalhador eram evidentes:

O PROEP tinha a intenção de aumentar as vagas na educação profissional e diversificar a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, porém, sem dispor de recursos para manutenção, contratação de servidores não docentes e professores e estruturação da carreira docente. Ou seja, as medidas dedicadas à ampliação da educação profissional definidas no PROEP estavam diretamente vinculadas às políticas de ajuste econômico e à diminuição dos encargos financeiros do Estado, mantendo a linha neoliberal adotada pelo governo FHC [...] e representaram um retrocesso para a educação brasileira, pois não apenas impediram a formação integrada da educação profissional com o ensino médio e a articulação dos saberes científicos, tecnológicos e humanísticos, como também regulamentaram estratégias fragmentadas e aligeiradas de formação profissional, com a finalidade de atender as demandas dos setores produtivos, sem a promoção de estratégias eficientes para garantir a escolarização do trabalhador; [...] com a vinculação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com a oferta de cursos de qualificação profissional em substituição à educação básica; e, por fim, a transferência da responsabilidade da definição do currículo, da gestão e do financiamento das instituições de educação para os setores empresariais (OLIVEIRA, 2019, p. 43).

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República em 2003 é marcada por políticas públicas para a educação profissional em novas perspectivas. A partir das discussões do recém-criado Fórum Nacional de Educação Tecnológica e da promulgação do Decreto 5.154/2004, marcado por contradições políticas e ideológicas oriundas das disputas entre forças progressistas e conservadoras, instituiu-se a educação profissional em três diferentes: (1) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, em caráter de terminalidade formativa; (2) formação inicial e continuada de trabalhadores, em caráter de formação contínua (qualificação e requalificação); (3) educação profissional técnica de nível médio (nas modalidades concomitante e subsequente), em caráter de terminalidade formativa (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). Em análise, estes autores afirmam que: (1) a integração da formação profissional ao ensino médio tinha o objetivo de complementaridade e elevação da escolaridade dos

trabalhadores e não de descaracterização da educação básica; (2) dadas as contradições do documento e a hegemonia das forças liberais, em princípio, muito pouco se avançou na qualidade desta formação.

No processo de estruturação da RFEPCT são importantes destaques: (1) promulgação do Decreto 5.225/2004, que incluiu os CEFET no Sistema Federal de Ensino, com atribuições de autonomia universitária, especialmente para criar, organizar e extinguir cursos de educação superior voltados à área tecnológica; (2) promulgação do Decreto 5.840/2006, para a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o objetivo de oferecer formação técnica de nível médio especialmente para adultos trabalhadores nas instituições federais de ensino; instituição do Programa Brasil Profissionalizado (Decreto 6.302/2007), com vistas a caracterizar o ensino médio integrado brasileiro a partir da sua expansão, melhoria da qualidade, caracterização da integração de diferentes áreas do conhecimento, atendimento a arranjos produtivos locais, promover o retorno de jovens e adultos à escola com vistas à conclusão da escolarização básica profissionalizante (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, a sanção do Decreto 6.095/2007 trouxe o novo modelo de educação profissional da Rede Federal e apontou para a adesão voluntária das instituições, que se tornariam autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, e que, destarte, esse seria o modelo basilar para a criação de novas instituições e mesmo para a expansão das instituições existentes (BRASIL, 2007c). Por fim, com a promulgação da Lei 11.892/2008, foi criada a RFEPCT, formada pelas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e CEFET, além dos IF também em criação (BRASIL, 2008). Destacadamente, são finalidades e características dos IF:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, s/p).

Em destaque, a oferta do ensino médio integrado nos IF está regulamentada em condição de oferta mínima de 50% do total das vagas, garantindo condições para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão como instrumentos indispensáveis à articulação entre a educação e o trabalho. Ao estabelecer suas análises a respeito da criação e expansão dos IF, Oliveira (2019, p. 48) afirma que os mesmos representam

uma nova perspectiva para a educação profissional, que passou a ser tratada como uma política de Estado, comprometida com um projeto de nação, e não mais como política de governo, que mantinha o foco prioritário da educação profissional no atendimento ao mundo do trabalho, em oposição à formação ontológica do sujeito.

Além dos aspectos de implantação e regulamentação da Rede Federal destacamos alguns indicadores da sua expansão. Os primeiros anos do governo Lula são marcados por políticas públicas de democratização e expansão da educação profissional de nível técnico, especialmente a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – e estenderam até o governo Dilma Rousseff. Em larga medida, esta expansão capitaneada pela Rede Federal, só foi possível pela entrada em vigor da Lei 11.195/2005, que eliminou a

restrição ao protagonismo federal determinada pela Lei 8.948/1994. O PROEP foi executado em três fases (2005-2007; 2007-2010; 2011-2014) e é marcado por forte aporte financeiro do governo federal em parceria com estados e municípios, pela interiorização das unidades da Rede Federal (BRASIL, 2010b). Segundo Oliveira (2019), a performance desta expansão está marcada por diretrizes bastante específicas para a escolha das localidades, priorizando Estados e regiões sem atendimento da Rede Federal; cidades e regiões de baixo dinamismo econômico, desassistidas por cursos de formação profissional e com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); e estabelecendo cruzamento de políticas educacionais com outras políticas de inclusão socioeconômicas como as de desenvolvimento regional sustentável, agricultura familiar, assentamentos de reforma agrária, proximidade com populações indígenas e quilombolas; além de lastros locais de investimentos Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e de beneficiários do Programa Bolsa Família.

Os indicadores de expansão do número de unidades e municípios atendidos, de ampliação e diversificação dos cursos e de crescimento das taxas de aula reafirmam o papel estratégico, político e social que a Rede Federal atualmente ocupa no cenário nacional. [...] Desde o momento da criação das primeiras escolas de aprendizes e artífices, em 1909, até o ano de 2002, criaram-se 140 instituições, que funcionavam em 119 municípios brasileiros. Após sete anos do governo Lula, com a implantação das fases I e II do PROEP, a Rede Federal chegou a 356 unidades distribuídas por 321 cidades, o que representou uma ampliação de 154,3% no número de unidades escolares. [...] Com a implantação da fase III do PROEP, na primeira gestão do governo Dilma (2011-2014), foram criadas mais 208 unidades, totalizando 568 instituições federais e abrangendo 511 municípios até o final desse período. Em 2018, o *site* do MEC indicava a existência de 644 unidades da RFEPC, localizadas em 568 municípios, com atendimento a mais de 800 mil estudantes em todo país, consideradas as matrículas em todas as modalidades de oferecimento, em cursos presenciais e a distância (OLIVEIRA, 2019, p. 55-57).

A expansão da RFEPC em Goiás foi expressiva, com a implantação e expansão do Instituto Federal de Goiás e o Instituto Federal Goiano¹², marcada pelo aumento do número de unidades e do número de cidadãos atendidos. Até o ano de

¹² O IFGoiano surgiu em 2008 vinculado às Escolas Agrotécnicas Federais existentes em Goiás, integrando em sua estrutura os Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde, Urutaí (e sua Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos), além da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. A expansão do IFGoiano se dá em 2010, com a inauguração do câmpus Iporá, em 2014 dos câmpus Campos Belos, Posse e Trindade. A Instituição também possui quatro câmpus avançados nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando doze unidades, além da sede da Reitoria, instalada em Goiânia.

2006, o IFG contava com apenas duas unidades, nas cidades de Goiânia e Jataí. Ainda em 2006, com o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou-se a Unidade de Ensino Descentralizada de Inhumas (hoje câmpus). Em novas etapas de expansão da Rede, em 2008, foram implantados câmpus nas cidades de Itumbiara e Uruaçu; em 2010, nas cidades de Anápolis, Formosa e Luziânia; em 2012, nas Cidades de Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás; e, em 2014, mais quatro câmpus, Goiânia Oeste, Águas Lindas de Goiás, Senador Canedo e Valparaíso. Desta maneira, atualmente o IFG conta com 14 câmpus e além de uma sede da Reitoria, situada em Goiânia. Todos os câmpus do IFG oferecem cursos técnicos e superiores em diversas áreas.

Estabelecendo o recorte da nossa pesquisa no ensino médio integrado, observamos, através da evolução do número de matrículas (na instituição como um todo e mais especificamente no câmpus Goiânia) como é crescente o número de atendimentos aos estudantes, proporcionalmente à expansão de novas unidades.

Tabela 2: Número de alunos matriculados no ensino médio integrado do IFG (2008-2018)*

Ano	Todos os câmpus	câmpus Goiânia
2008	401	193
2009	915	387
2010	1608	578
2011	2253	780
2012	2819	844
2013	2940	833
2014	3092	806
2015	3049	730
2016	3188	701
2017	3474	706
2018	3664	748

FONTE: elaboração própria, a partir dos dados fornecidos pela própria instituição.

* Excetuando-se os cursos ProEJA

Os dados da Tabela 2 mostram um aumento significativo de matrículas um intervalo de 10 anos. O crescimento do número de matrículas apontado nos primeiros anos diz respeito, essencialmente, à expansão de Rede em si. Entretanto, o crescimento verificado nos últimos anos – especialmente a partir de 2016, quando houve o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e um significativo corte de verbas para a educação pública brasileira e que perdura até os dias atuais, com a

entrada em vigor da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016) – diz respeito à consolidação da Rede em cada região do estado de Goiás.

A expansão do ensino técnico integrado e da Rede Federal explicitou contradições que passamos a desvelar sob a ótica dos jovens; suas interpretações a respeito da sua formação escolar, desde questões como a duração dos cursos, a integração das disciplinas da matriz curricular, o projeto institucional de educação, os pontos positivos e negativos de ser aluno desta escola e as expectativas em relação ao ensino superior.

A partir dos nossos levantamentos em campo uma identificação é incontestável: a condição socioeconômica da juventude está impressa em sua realidade educacional. Especificamente para os jovens oriundos da classe trabalhadora, “a escola constituiu juventude, tanto por sua retirada do mundo do trabalho como pela criação de um mundo relativamente autônomo que contempla formas específicas de sociabilidade entre os pares, de consumo, lazer e ocupação do tempo livre” (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 3). Entretanto, é impossível caracterizar a complexidade da formação escolar e também da condição juvenil apenas pelas relações sociais e de ensino e aprendizagem estabelecidas intramuros. Existem outras variáveis a constituir a juventude e a formação escolar, como aquelas relacionadas à classe social e violência social. Segundo Cruz e Monteiro (2018), entre os jovens de 15 a 19 anos a taxa de homicídios por cem mil habitantes varia de 262,7 para 5,7 se comparamos os jovens com zero a três anos de estudo com jovens que apresentem 12 ou mais anos de estudo, respectivamente; pessoas analfabetas ou com alfabetização deficitária têm 4.473% mais chances de serem assassinadas do que aquelas que concluíram o ensino médio ou mais; 75% da população carcerária brasileira não acessou o Ensino Médio; 1,5 milhão de jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola; somente 58,5% dos alunos que iniciam o Ensino Fundamental concluem o Ensino Médio até os 19 anos; apenas 18% dos jovens brasileiros com idade entre 18 a 24 anos vão para a universidade.

As análises supracitadas confirmam que os jovens participantes desta pesquisa trazem, de maneira geral, condicionantes socioeconômicos similares e que marcam a suas trajetórias familiares, pessoal e estudantil. Os jovens que acessam o ensino médio na Rede Federal e especificamente no IFG estão em busca de um

ensino de características específicas que passam pela condição pública e gratuita e pela formação técnica profissionalizante integrada ao ensino médio. A condição integrada do ensino médio oferecido na RFEPCT diz respeito à sua modalidade de oferta e não pode ser confundida com outras duas definições de campo ortográfico e fonético similares: escola de tempo integral e formação humana integral. A estes conceitos daremos distinções a seguir.

1.1 Aproximações e Distanciamentos entre o Ensino Médio Integrado, a Escola de Tempo Integral e a Formação Humana Integral

Ao definirmos ensino médio integrado, escola de tempo integral e formação humana integral veremos que estes três conceitos, embora distintos, podem apresentar-se de forma conexas na realidade da escola. Idealmente, podemos afirmar que do ensino médio integrado espera-se a formação integral dos sujeitos em perspectiva gramsciana como veremos adiante. Paralelamente, uma escola de tempo integral apresenta características que podem favorecer a oferta do ensino médio integrado e integral.

Entretanto, na teia social, os desafios para que estas integrações aconteçam são muitos, sobretudo, por sua perspectiva contraegemônica. É importante destacarmos que a estratégia de submissão do trabalho manual sobre o trabalho intelectual (em oposição à ideia de integralidade) encontra guarida em um sistema de extrema acumulação de capital financeiro.

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições. Na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem tornando-se “essencial” à sociabilidade humana (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1.059).

Detidamente entre os conceitos postos, destacamos que a expressão ensino médio integrado é a forma reduzida – e correta – de se referir a qualquer curso de formação técnica profissionalizante que aconteça de forma integrada ao ensino médio. Note-se que a formação escolar em questão diz respeito ao ensino médio, última etapa da educação básica, que acontece em uma modalidade de ensino específica: técnica e integrada.

A palavra “integrado”, na expressão “ensino médio integrado à educação profissional”, diz muito sobre o conteúdo e a forma de sua proposta. Contribuir para a superação da dualidade estrutural existente entre o “saber” (ensino médio) e o “fazer” (educação profissional), é um grande desafio a ser cumprido pela proposta de ensino em questão. Ao afirmarmos “contribuir para a superação”, e não simplesmente “superar”, levamos em conta o que nos aponta, entre outros autores, Kuenzer (op. cit.) e Moura (2013): a superação da dualidade estrutural na educação decorre da divisão da sociedade capitalista em classes sociais antagônicas e, portanto, não será superada através de mudanças pedagógicas somente (MOURA, 2017, p. 3-4).

Deste modo, é imperativo que os conteúdos do núcleo de formação básica (arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua estrangeira (inglês e espanhol), língua portuguesa, matemática, química e sociologia) sejam ministrados de forma integrada aos conteúdos técnicos. Observe-se que, como disposto no Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) devidamente atualizado pela Resolução 01/2005 (BRASIL, 2005), a modalidade integrada distancia-se da formação concomitante na medida em que os conteúdos de formação básica e técnica não necessariamente dialogam entre si; e também, distancia-se da formação técnica subsequente ao ensino médio, na qual o aluno tem acesso à formação profissional técnica após ter concluído o ensino médio. Já nas modalidades concomitante e subsequente a formação técnica se sobrepõe à formação humana integral. Por este modo, ainda que esta pesquisa não se proponha a discutir os aspectos da formação de ensino médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), destacamos que existem similaridades entre o ensino médio integrado – objeto desta pesquisa – e os cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA)¹³ da RFEPCT.

¹³ O ProEJA foi criado pelo Decreto 5.478/2005 para atender a uma demanda de educação técnica de nível médio junto à população de jovens e adultos e integrado às atribuições da Rede Federal de

Em sentido convergente, entendemos necessária a distinção entre ensino médio integrado e ensino médio (ou escola) de tempo integral¹⁴. Se a primeira expressão diz respeito a uma etapa e modalidade de ensino específicos – em que o aluno passa pela formação técnica profissionalizante e escolar de nível médio tendo seus conteúdos integrados – a segunda expressão diz respeito exclusivamente ao tempo escolar, ou dito de outra forma, ao tempo diário que o aluno passa na escola. Escolas da educação básica de tempo integral são organizadas de tal forma que o aluno passe dois turnos diários (matutino e vespertino) na escola. Segundo Leclerc e Moll (2012, p. 17), há “consenso sobre a necessidade de ampliar a jornada escolar é um fato da política educacional brasileira”, embora não seja consensual os modelos de implantação (educação integral *versus* jornada ampliada, condições de trabalho docente e caracterização de investimentos públicos em parcerias privadas). A atual legislação brasileira implementa a escola de tempo integral a partir a Lei 13.415/2017 e regulamentada pela Portaria 727/2017, atendendo a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) – compromisso de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014).

A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica. [...] A educação em tempo integral se concretiza por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras (BRASIL, 2014, p. 98).

O PNE 2014-2024 esclarece, ainda, que a ampliação da jornada escolar diária e a implementação da educação em tempo integral exige: projeto pedagógico específico, formação de seus agentes, infraestrutura e os meios para a sua implantação (BRASIL, 2014). No caso específico da implementação e

Educação Profissional e Tecnológica. Essa rede de oferta foi ampliada em diferentes modalidades de oferta e estendida a todos entes federados e redes e ensino com o Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006a).

¹⁴ No caso específico da implementação e expansão do EMTI, a regulamentação se dá pela Resolução 07 de 2016 do FNDE (BRASIL, 2017).

expansão do ensino médio técnico integrado ao ensino médio, a regulamentação se dá pela Resolução 07 de 2016 do FNDE (BRASIL, 2016), que “estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 2016).

A implementação das escolas de tempo integral no Brasil traz em si as contradições de uma sociedade carregada de tantas desigualdades econômicas, sociais e culturais. Segundo Silveira e Cruz (2019), existem correntes ideológicas, políticas e econômicas divergentes nesse processo de propositura de ampliação do tempo escolar: de um lado, aquelas de concepção autoritária ou assistencialista; e do outro, concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Na concretude social de ambas, emergem inúmeras questões de ordem prática, como a viabilidade de recursos humanos e financeiros e a proposta pedagógica de utilização das horas adicionais na escola. Entretanto, segundo levantamento feito por Cavaliere (2009), emergem questões mais amplas, que perpassam a historicização do direito à educação no Brasil e as contradições sociais oriundas de uma ordem econômica globalizada:

A escola [...] brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERI, 2009, p. 51).

Entendemos que a escola de tempo integral atende as demandas específicas da classe trabalhadora de maneira controversa: por um lado, na educação infantil e mesmo no ensino fundamental ela atende às necessidades de famílias e mães trabalhadoras que não têm onde deixar seus filhos para trabalhar, além de contribuir com o aspecto educativo e nutricional das crianças, e econômico das famílias; por outro lado, em relação aos jovens pobres do ensino médio, a escola de tempo integral pode representar um impedimento, na medida em que impossibilita a conciliação de várias horas de escola e de estudo com o tempo de trabalho ou ocupação (indispensável na composição do orçamento familiar). No

entanto, a oferta de educação tempo integral – bem como a sua materialização em projetos pedagógicos – deve ser garantida aos jovens pobres, de maneira a garantir qualidade social e formação compatíveis com essa etapa. Como definem Silveira e Cruz, (2019), a determinação do tempo integral na escola, por si só, não garante condições de acesso universal, permanência, êxito e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente nas redes públicas de ensino. A esta proposta devem estar condicionados projetos e políticas educacionais que garantam a sua efetivação.

Desta maneira, para que a escola de tempo integral receba os jovens oriundos da classe trabalhadora é preciso dimensionar o tempo social ao tempo escolar, essencialmente através de políticas de permanência e êxito com vistas a

investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral [e ou] articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar (CAVALIERI, 2009, p. 52).

Em sentido ilustrativo considere-se a realidade do próprio IFG, distribuído em 14 unidades (ou câmpus): 13 delas estão organizadas como ensino médio integrado de tempo integral e com duração de três anos; todavia, o câmpus Goiânia – o maior e mais antigo de todos – têm o ensino médio integrado organizado em tempo parcial (essencialmente matutino) e com duração de quatro anos. É certo que este modelo, em alguma medida descaracteriza a condição de Rede no IFG, apesar de respeitar as especificidades de cada câmpus e cada colegiado. A análise dos próprios alunos a respeito da organização curricular em três ou quatro anos, em tempo integral ou parcial será contextualizada adequadamente a seguir, a partir dos dados da Tabela 12.

Por sua natureza formativa e mesmo pelo leque ampliado de conteúdos a serem ministrados, o ensino médio integrado exige uma carga horária maior que a do ensino médio sem formação técnica. Entretanto, não necessariamente o ensino médio integrado deve acontecer em escolas de tempo integral, como apontam 59% dos jovens pesquisados (dado disponível na Tabela 12). A escola de tempo integral, para que não seja excludente, prescinde de políticas de acesso, permanência e êxito – como as bolsas de estudo, auxílio permanência,

refeitório com alimentação gratuita ou subsidiada, espaço para sesta e descanso, acesso à internet, além de outros espaços físicos e recursos materiais adequados e uma organização curricular ressignificada. Ressaltamos a observância no grupo focal de que os jovens pesquisados tem a compreensão de qual modelo de organização escolar atende aos interesses dos jovens mais pobres e que necessitam da formação escolar e profissional para que possam, em algum momento, acessar o ensino superior em condição de emprego e renda. Dentre essas observações, a análise a seguir é significativa:

A gente vive numa sociedade de mercado e na nossa sociedade a força da grana é muito grande, então o ensino médio propedêutico – o ensino médio tradicional – como ele oferece uma rápida e objetiva educação para que se faça o vestibular, para que se entre numa faculdade, para que se entre no mercado de trabalho por dinheiro, talvez ele seja mais procurado por conta disso. [...] Então, eu acho que ambos têm o seu lugar. Sem entrar no mérito de certo e errado, ter classes diferentes, ambos têm seu lugar de existir. Se a pessoa tem a oportunidade de esperar pra entrar no mercado de trabalho, fazer uma faculdade antes, lá na frente ela vai ter um salário melhor e todas essas consequências, então o ensino médio propedêutico cabe a ela! Quando a pessoa não tem essa oportunidade então o ensino médio técnico é como uma grande saída (JOVEM 7, 2018).

A reflexão acima traz a convergência da classe social e da importância da formação escolar e profissional para os jovens da classe trabalhadora: o ensino superior aparece como uma perspectiva enquanto o sustento financeiro (e ou o trabalho) aparece como necessidade imediata. Neste aspecto, a formação no ensino médio integrado traz perspectiva de segurança, mas não é ponto final. Assim como a escola, o trabalho também tem destacado papel socializador entre os jovens. Trabalho e escola formam e socializam, com vistas à autonomia.

A tutela, típica da ação escolar, é algo que incomoda particularmente ao jovem de classe popular, que, em geral, adquire mais cedo sua independência de locomoção e autocuidados. A escola, empobrecida e burocratizada, que tutela, mas não oferece algo desafiador, acaba sendo intolerável para uma parte desses jovens, perdendo-os para outros chamamentos da vida cotidiana (CAVALIERI, 2009, p. 57).

Por fim, chegamos à definição daquilo que padronizou-se denominar de formação humana integral, com vistas à distinção do conceito de ensino médio integrado. Em perspectiva histórica, a compreensão da formação humana integral proposta por Antonio Gramsci passa pela ideia de formação omnilateral (em substituição a uma ideia de formação unilateral) presente no pensamento marxiano

sob a denominação de politecnia (em substituição a uma ideia de monotecnia). Segundo Lombardi (2010), no ensino politécnico desenvolve níveis elevados de abstração e reflexão com vistas ao domínio intelectual da técnica e da tecnologia; envolve questões da omnilateralidade perpassadas pelas práticas corporais, artes, história, letras, exploração responsável dos recursos naturais e o exercício da liberdade e racionalidade humanas.

O princípio formativo marxista é revolucionário na medida em que

não tem por fim o aumento da produtividade do capital. Contrariamente, seu objetivo político é que os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas. Em suma, seria a partir da divisão do trabalho, e mais, de sua agudização, que se engendrariam as contradições que possibilitariam sua superação e, em consequência, a da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, cultura técnica e cultura geral, educação profissional e educação geral (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1.062).

Na formação humana integral o trabalho é reconhecido como princípio educativo fundamental dos sujeitos, dotado não apenas da instrumentalização, mas provido de dimensões intelectuais, morais e artísticas capazes de modificar visões de mundo e o próprio *status quo*. Para Gramsci (2001), o modelo de educação com integração da cultura, ciência e trabalho se constitui como o princípio educativo da escola unitária, em superação ao modelo de divisão social presente nos modelos de escola profissionalizante (utilitarista) e escola clássica (humanista).

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que põe em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista de cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (2001, p. 33).

Transportar estes grandes marcos filosóficos – Marx do século XIX e Gramsci do início do século XX – para a atualidade educacional brasileira exige

reflexão: seria possível oferecer formação escolar profissionalizante (como é o caso do ensino médio integrado) aos jovens sem aniquilar justamente o princípio da formação omnilateral e a vertente revolucionária do princípio formativo do trabalho? Embora, em tese, na escola unitária não haja espaço para a profissionalização de crianças e adolescentes, é certo que ela possa se dar entre os jovens como instrumento de emancipação humana da coletividade em perspectiva de futuro. Primeiramente, porque o ensino unitário não pode ser reduzido ao caráter instrumental-profissionalizante; além do que, Gramsci, assim como Marx e Engels apontam para um tempo futuro onde a classe trabalhadora seja o próprio poder político e,

ao discutirem a educação do tempo em que viveram – em uma sociedade capitalista –, admitem a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1.066).

Na atualidade, as limitações econômicas dos núcleos familiares pertencentes às camadas mais pobres exigem algum nível de ocupação dos jovens e, hipoteticamente, a formação técnica garantiria empregabilidade em postos de trabalho mais elaborados (SILVA; PELISSARI; STEIMBAC, 2016). No entanto, esta profissionalização é apenas um dos elementos da formação humana integral. O foco está na compreensão – a longo prazo – de que os aspectos técnicos de qualquer ocupação da juventude (estudar e trabalhar, por exemplo), abrindo espaço para a dimensão formadora do trabalho para a emancipação coletiva.

Emerge, pois o destacado papel da escola enquanto instituição formadora e socializadora. Especialmente na concretude cultural contemporânea brasileira, e

A despeito de todas as críticas, pertinentes ou não, a importância da escola para a sociedade brasileira fica evidente quando se observa que quase todos os programas sociais desenvolvidos por diferentes governos, muitos dos quais vieram a se fundir no atual Programa Bolsa Família, passam por ela. Isso por que sua capilaridade é única entre todas as demais instituições, públicas ou particulares (CAVALIERI, 2009, p. 56).

Mediante o que é definido pela Lei 9.394/1996, compreendemos como pertinente a existência de modelos escolares distintos dentro daquilo que

idealizamos como rede de ensino. É significativo para a complexidade socioeconômica brasileira que a rede privada de ensino coexista com a rede pública, especialmente quando estão garantidos um currículo comum universal e o aporte financeiro pleno à escola pública, reconhecendo a centralidade seu papel formativo junto à juventude brasileira sem esquecer as dificuldades a serem enfrentadas, imprimindo sentido à formação de ensino médio integrado.

1.2 Caracterização do Ensino Médio Integrado

Iniciamos nossas considerações a respeito da educação e do ensino médio integrado a partir dos posicionamentos e narrativas dos jovens que experimentam essa modalidade de ensino já em perspectiva de sua conclusão, ou seja, em condições de elaborar reflexões amadurecidas sobre o seu percurso escolar de finalização da educação básica. As informações levantadas são reveladoras. Em larga medida, a avaliação dos jovens é positiva quando se trata de avaliar o ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia, como mostra a Tabela 3. Para 61,4% dos pesquisados o ensino médio integrado é a melhor modalidade de ensino médio para a formação dos alunos; e apenas 13,3% dos entrevistados considerou o ensino médio em sua modalidade clássica, de formação exclusivamente básica, como a melhor opção. É importante destacar que uma porcentagem considerável de alunos (25,3%) afirmou ser indiferente ou não soube opinar a respeito do tema.

Tabela 3: Posicionamento pessoal em relação às diferentes modalidades de ensino médio ofertadas no Brasil

	No.	%
Julgo melhor para os alunos a modalidade clássica do EM (sem o curso técnico integrado)	11	13,3
Julgo melhor para os alunos a modalidade de EM oferecida pelos IFs (com curso técnico integrado)	51	61,4
Indiferente/Não sei opinar	21	25,3
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Além desses dados, nas conversas do Grupo Focal, apareceram as suas percepções sobre o quadro socioeconômico ampliado e sobre a qualidade da formação adquirida; O posicionamento do Jovem 4, por exemplo, expressa uma capacidade de interpretação do contraditório, estabelecendo algumas críticas à instituição e seus sujeitos.

É... a pergunta era sobre qual era mais formativo, certo? Formativo eu acredito que o ensino técnico seja extremamente mais formativo. O ensino propedêutico ele é mais conteudista. É por isso que a gente sempre fala: lá eles preparam mais para o Enem (porque eles cobram mais conteúdo). Mais formativo o ensino técnico é muito mais! A gente consegue associar questões. É... eu estava até conversando o pessoal da minha turma: às vezes a gente fazendo o Enem não sabia a resposta exata àquela pergunta, mas a gente sabia associar à resposta daquela pergunta e chegar na resposta. Por isso que eu acredito que o ensino técnico é muito mais formativo enquanto ser humano, mas menos conteudista (JOVEM 4, 2018).

A percepção de que um processo de ensino e aprendizagem menos conteudista e mais focado na formação ampliada seja mais significativo aos jovens aparece na seguinte fala (JOVEM 6, 2018): “É justamente a noção crítica da questão em si e não do conteúdo”, logo ressignificada (JOVEM 2, 2018): “Você sabe analisar o contexto que tá tendo aquela pergunta, você não vai chegar e falar: - É essa a questão! Você vai pensar em como chega naquela resposta”.

Os jovens participantes do grupo focal ratificam a importância atribuída ao ensino médio integrado:

Eu acredito que nós temos que ser formados enquanto seres humanos, enquanto pessoas críticas e não simples máquinas pra apertar parafusos numa esteira. Então acredito que deve ter espaço para o ensino propedêutico, para as pessoas que vão pensar e construir uma sociedade melhor (JOVEM 4, 2018).

Todo ensino médio tem que ser [só] técnico? Não. Isso vai acabar excluindo matérias da área de humanas, coisa que é muito prejudicial para o aluno, como pessoa (JOVEM 3, 2018).

Em sentido complementar a estas reflexões dos alunos, trazemos este trecho de diálogo estabelecido entre os Jovens 1 e 6 para destacar a capacidade crítica de perceber as juventudes em diferentes escolas e as contradições da sociedade presentes no ensino médio.

Mas aí entra a liberdade da pessoa escolher, e que, pra mim é extremamente problemático ter só o ensino técnico enquanto formação do ser humano e até mesmo profissional (porque traz essa realidade [*da formação técnica*]). Mas, como as pessoas são livres para escolher o que melhor lhes cabe, então, pra mim, seria errado eliminar de uma vez por todas o ensino propedêutico. Embora seja uma problemática pra mim completamente errônea, mas deve se manter... no sentido ter o direito a escolha porque o ser humano é livre, tendo o posicionamento – ou não – diferente (JOVEM 1, 2018).

Sim, eu acredito muito na lógica do ensino técnico, mas não somente na lógica que está posta hoje em dia. Eu acredito num futuro aonde não vai mais existir ensino propedêutico como é colocado hoje em dia. Eu acredito basicamente num ensino onde tem áreas técnicas, mas também tem áreas mais holísticas como letras, filosofia, essas coisas... num ensino técnico para as pessoas se descobrirem como pessoas, seus gostos pessoais nas músicas, nas artes, nas filosofias, nas exatas. Até mesmo na medicina eu acredito que deveria ter! É só aprimorar esse sistema técnico que está colocado, talvez até com um ano a mais... talvez 4 anos não seria o suficiente. Como eu entrei aqui com 15 anos (eu era uma criança) e vou sair outra criança, entendeu? Eu acho que eu não estou preparado, não preparado o suficiente para uma faculdade ainda. Eu só vou entrar [*no ensino superior*] daqui 2 anos por escolha própria e pessoal da formação minha (JOVEM 6, 2018).

Estas análises dos Jovens 1 e 6 refletem determinado nível de compreensão da formação humana integral (GRAMSCI, 2001), na medida em que a compreensão da função profissionalizante da escola e da universidade não é interpretada pelo viés utilitarista, mas de formação ampliada – sem perder o compasso da realidade estrutural, pela necessidade do trabalho. Nitidamente que a questão da empregabilidade permeia as narrativas dos jovens com alguma reincidência (idealizada pela condição de formação técnica integrada ao ensino médio, especialmente no momento da seleção para o IFG). Entretanto, no decorrer da formação integrada, a questão da empregabilidade dá lugar à necessidade de continuar os estudos e de experimentar outros horizontes no ensino superior. Para esses alunos, o ensino superior é paulatinamente desmistificado pelo acesso às diferentes áreas do conhecimentos em perspectivas de pesquisa e extensão, muito presentes no IFG. Isso torna o ensino superior como algo mais próximo e possível, interessante ao aluno; marca tanto trajetórias de vida (origem social e cultural) quanto possibilidades de projetos futuros.

Entendemos que a profissionalização e a conclusão do ensino médio por si só trazem poucas oportunidades de emancipação intelectual e de ascensão econômica aos jovens das camadas mais pobres.

Segundo Silva, Pelissari e Steimbac (2016, p. 141),

É importante ressaltar a qualidade dos postos de trabalho gerados e, principalmente, aqueles ocupados pela população pobre. No Brasil, por exemplo, como mostra Simões (2010), cerca de 4 milhões de jovens trabalham em atividades informais, das quais 90% correspondem a menos de um salário mínimo. Entretanto, mesmo com a ênfase na importância da busca por educação formal, percebemos não só a não ocorrência de uma relação linear entre educação e empregabilidade, como também, em alguns casos, a inversão desse processo: taxas mais altas de desocupação ou desemprego correspondem a grupos juvenis mais escolarizados. Importante estudo realizado por Ribeiro e Neder (2009), por exemplo, mostra que, ao contrário do que se espera pelo senso comum e do que propala a Teoria do Capital Humano, para algumas faixas etárias e estratos econômicos no Brasil, as taxas de desocupação correlacionam-se positivamente com os anos de estudo. Ou seja, taxas menores de desocupação são encontradas para jovens sem instrução ou com um a três anos de estudo.

Por outro lado, as ocupações em atividades informais são as que têm menores rendimentos. Consideramos que a formação técnica integrada ao ensino médio é uma possibilidade de transformação da condição de empregabilidade visto que pode se consolidar em empregos ou ocupações de rendimento um pouco maiores que aquelas que não exigem qualquer tipo de formação; e também levam os jovens à condição de formação humana geral (e não apenas profissional) com vistas à autonomia crítica. Segundo Kuenzer (2000), as possibilidades da formação integral no ensino médio ampliam-se em uma rede de ensino pública, universal, gratuita, laica e de qualidade; capaz de articular educação formal, cultura, ciência e trabalho; que reconheça a liberdade docente e institucional ao trabalhar estes conteúdos com as diferentes juventudes de diferentes formas, focada em um projeto pedagógico e social mais amplo, para transformar as expectativas do jovem pobre e trabalhador: “nem só especialista e nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente, tendo em vista a construção de relações justas e igualitárias” (KUENZER, 2000, p. 31). Este é um tipo de escola associado a um projeto social ampliado e que visa dirimir desigualdades históricas tais como a violência social e a exclusão dos pobres (sem acesso à moradia própria, bens culturais diversificados, saúde e transporte de qualidade, dentre outros).

As dimensões alargadas deste projeto de escola e sociedade exigem o protagonismo estatal, especialmente como financiador e gestor deste projeto de longo prazo. No campo educacional é preciso enfrentar questões como a dualidade

de oferta e qualidade do ensino: escola de ricos *versus* escola de pobres; formação básica *versus* formação integrada; a aceitação da ideia de que educação não seja mercadoria e ou filantropia e sim um direito essencial e inalienável do cidadão; o crescente discurso empresarial de gestão escolar focada essencialmente em indicadores de avaliação externos, padronizados e universais; um ensino médio largamente focado nos exames de acesso ao ensino superior.

Em sentido abrangente, são as demandas da organização capitalista que determinam a organização escolar. O trabalho pedagógico não é estanque das demais relações produtivas e sociais, assumindo papel de destaque na medida em que é na escola que considerável parcela da sociedade se apropria não só de conteúdos escolares, mas também de conteúdos sociais e atitudinais, como as formalidades de comportamento, horário e hierarquia (típicas do ajustamento atitudinal necessário às relações fluidas de trabalho da atualidade).

A escola é, em geral, um instrumento utilizado para suprimir ou mitigar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflito da sociedade, cujos cenários fundamentais eram e são os campos da economia e da política pública. Por outro lado, ela se constitui num subsistema social de grande importância, pois possui uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica (COELHO; GARCIA, 2015, p. 161).

Segundo os mesmos autores, a escola é espaço do contraditório, e não podemos identificá-la como instrumento inerte, reproduzidor de todas as imposições do capital e do Estado. Notadamente, a escola é espaço privilegiado de educação, emancipação dos sujeitos e transformação da sociedade.

A questão do disciplinamento social e produtivo presente desde a educação infantil destacada por Ariès (1981) é, em causa e efeito, oriunda da sobreposição de interesses burgueses sobre interesses emancipatórios. Este disciplinamento é atitudinal, intelectual, cultural e também político e ético, ao que José Leon Crochík (2009) denomina de Ideologia da Racionalidade Tecnológica e que traz em si a adaptabilidade irrefletida dos sujeitos (heteronomia), as relações humanas pragmáticas e objetivadas (preconceitos); corpos similares e obedientes; uma sociedade tomada por trabalhadores consensuais, apáticos. “Para esta forma de pensar, cujo conteúdo é a forma, os diversos objetos não podem ser diferentes

da forma pela qual são percebidos e refletidos pela razão instrumental” (CROCHÍK, 2009, p. 127).

No Brasil, historicamente, as políticas educacionais estão em disputa por diferentes sujeitos ligados ao setor econômico. Na contemporaneidade da globalização cultural e econômica impõe uma lógica de reorganização do Estado em princípios neoliberais. Neste contexto, Acácia Kuenzer (2005) demonstra que a transição do modo de produção fordista (fragmentado, escalonado) para o toyotista (totalmente digitalizado e fluido) impôs adaptações atitudinais e mesmo morais aos trabalhadores, com competências pessoais e técnicas múltiplas, determinadas em larga medida pelo mérito individual; intensificando as características de mão de obra explorada pelo capital. Os processos tecnológicos provocaram uma repentina reestruturação da cadeia produtiva, via disciplinamento comportamental que, necessariamente, passa pela escola. Do trabalhador em geral é exigido, além do tempo de escolarização e um tipo de atualização permanente (em breves cursos de formação específica), sem que isso lhe assegure autonomia ou garanta empregabilidade e condições salariais mais elevadas. Nessas condições, as relações de trabalho neoliberais apresentam-se ainda mais perversas do que no liberalismo tradicional. Destarte, segundo Kuenzer (2005) o Estado brasileiro não encontra resistência social e política capaz de alterar a sua rota história: incorporar interesses das elites econômicas às políticas públicas. Nesta rota, a autora elenca que padrões atitudinais flexíveis estão sendo, aos poucos, incorporados pela formação escolar e acadêmica:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2005, p. 87).

A tentativa de implementar este rol de competências profissionais às competências pedagógicas da escola passa pela materialização da racionalidade tecnológica definida por Crochík (2009). A falta de um projeto pedagógico para a

presença das tecnologias digitais na escola que potencialize as suas possibilidades emancipatórias pode potencializar este tipo de racionalidade. Ao caracterizar a influência cada vez mais acentuada das tecnologias e mídias digitais na constituição e transformação da cultura, percebe que as mídias digitais passam a dividir com a escola o papel de formadora da juventude.

Neste contexto, a escola tem sido solicitada a fornecer conhecimentos e competências para o enfrentamento das questões postas pela sociedade midiaticizada. A presença dos meios de comunicação nos processos formais de ensino presencial e a distância, a urgência da passagem de uma concepção inicial das tecnologias como recursos auxiliares de ensino para uma compreensão mais sutil de qualidades próprias às imagens (com seu valor polissêmico), e as possibilidades múltiplas de interpretação do jovem-aluno diante de produtos culturais com lógicas e dimensões distintas dos procedimentos escolares apoiados na linguagem verbal, trazem novos desafios para a escola (SOUSA, 2014, p. 78-79).

Embora a mídia tenha um poder de penetração social muito maior que o da escola, a instituição de ensino formal ainda preserva características de hierarquia, saberes e formação que vão além da informação midiática. A esse respeito, Cavalieri (2009, p. 56) aponta que

Mesmo as organizações de comunicação de massa, principalmente cadeias de televisão e rádio, e algumas organizações religiosas, que têm grande alcance em todo o país, não estabelecem com a população a relação orgânica, pessoal e duradoura, tal como o faz a escola. Num país de imenso território, como o Brasil, o Estado se faz presente por meio dela de maneira mais eficaz.

Concomitante à expansão da influência das diferentes mídias e tecnologias digitais sobre a constituição dos jovens, a racionalidade instrumental e tecnológica chega à escola (e à universidade) com diferentes nomenclaturas (apropriadas ou criadas), como gestão participativa, pedagogia das competências, meritocracia, sustentabilidade, qualidade total. O arremedo destes conceitos para o ambiente escolar se traduz em uma “formação administrada” (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 6), com disciplinas instrumentais (em detrimento da formação integral), conteúdos associados a projetos de vida individuais (em detrimento a projetos coletivos), empreendedorismo (em detrimento do cooperativismo), desenvolvimento de competências múltiplas (em detrimento da apropriação filosófica dos conteúdos).

As abordagens pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de habilidades individuais em detrimento de uma percepção crítica de coletividade marcam um modelo de educação em que a força de trabalho está focada nas necessidades empresariais. Como repercute Ferretti (2002, p. 299), “O conhecimento em geral e o científico em particular tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultuosos, bem como de investidas ideológicas que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais”. Este tipo de apropriação do conhecimento encontra lastro histórico na educação brasileira, especialmente em reformulações e entendimentos que posicionam o ensino médio afastado de suas potencialidades formativas integradas. Observemos que

A princípio, o Ensino Médio brasileiro, foi instituído com o intuito de uma preparação para o Ensino Superior, ou seja, o mesmo possuía uma natureza estritamente propedêutica. Tal formação se arrefece a partir de 1930 devido às necessidades impostas pelo processo de industrialização e a necessidade de que as escolas se articulassem com a preparação para o trabalho. [...] Este contexto se intensifica na década de 1970 com a profissionalização compulsória e se arrefece na década de 1990. Na atualidade, a maioria dos jovens e adultos brasileiros frequenta uma escola média não profissionalizante (CALÔNICO JÚNIOR, 2016, p. 267).

Se ao princípio o ensino médio brasileiro se caracterizou pela preparação para o ensino superior, em grande parte, por atender uma parcela reduzida dos jovens brasileiros, atualmente, ele precisa atender a outras demandas sociais, como

a preparação básica para o trabalho e a cidadania; no aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; na compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade (CALÔNICO JÚNIOR, 2016, p. 267).

Observa-se, assim, a estruturação de modelos diferentes de ensino médio: uma escola que se pretende propedêutica, voltada para a elite e parcela da classe média e que prepara para o acesso às melhores universidades; e outra, voltada para a larga maioria dos jovens brasileiros, que encerra a formação escolar na educação básica, preparando-os para ocupações ou empregos de baixa remuneração e com poucas possibilidades de ascensão econômica e formativa (KUENZER, 2005).

No Brasil, segundo Krawczyk (2011b), os embates no campo educacional são históricos, com diferentes forças sociais – progressistas (em defesa da escola pública, universal, gratuita, laica e de qualidade social) e conservadoras (em defesa de diferentes modelos formativos definidos a partir do público a ser alcançado). O modelo escolar que atende aos interesses conservadores promove a ruptura entre o trabalho intelectual e do trabalho braçal. Este é um discurso que não reconhece no próprio trabalho seu caráter formativo geral, para além do caráter específico da ocupação, revelando aquilo que Marx (2001) classificou como trabalho alienado.

A história da relação entre ensino médio e educação profissional no Brasil é repleta de avanços e retrocessos, no que se refere às tentativas de se romper com a dualidade estrutural e construir um EM que propicie, universalmente, condições de acesso a estágios superiores de ensino (GAMELEIRA; DANTE, 2017, p. 4).

Na intencionalidade destes embates, o ensino médio integrado busca consolidar-se como espaço democrático, de formação política para a superação das desigualdades sociais e econômicas que desfavorecem a maioria pobre da população.

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional (KUENZER, 2007, p. 1.156).

Neste percurso, Kuenzer (2007) ressalta que, na transição dos séculos XIX e XX, o desenvolvimento da mão de obra brasileira, em larga medida, estava distanciado de sustentações teóricas mais específicas. A transferência de competências e a apreensão dos saberes se davam, efetivamente, pela experimentação e pela troca de experiências. Advém daí muito da aceitação social do saber tácito sobre o científico, da prática sobre a teoria. Essa aceitação social foi transferida rapidamente para a escola de formação profissional, em caráter operacional.

Nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista. Para compreender esta diferenciação, a afirmação de Gramsci (1978), quando se refere ao caráter antidemocrático da escola tradicional, que, ao fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola, perpetua o privilégio do exercício de funções intelectuais e diretivas, caracteriza bem a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação rígida (KUENZER, 2007, p. 1.157).

Neste breve percurso apontado por Acácia Kuenzer (2007), observamos a existência de dois modelos de escolas de ensino médio no Brasil: uma escola que formava a minoria privilegiada, especificamente na rede privada de ensino, e que ocuparia a maioria e as melhores vagas das melhores universidades. Para essa minoria o ensino médio seria tanto formação quanto rito de passagem, absolutamente natural e obrigatório. Para uns, a escola

assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais (KUENZER, 2007, p. 1.165).

Como consequência, a condição de exclusão social dos mais pobres é reverberada em exclusão escolar e, sem essa formação específica, é fácil perceber que as possibilidades de acesso aos bens econômicos e culturais apresentam-se como barreira de difícil transposição.

No Brasil, a consolidação de um projeto nacional de democratização do ensino médio e da educação pública é tardia e, nesse sentido, Silva (2015) pontua que apenas com a entrada em vigor da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009) é que se pode falar em direito à educação básica (e especialmente ao ensino médio) proclamado, definindo a obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos, garantindo a sua expansão – com vistas à universalização.

As políticas públicas de inclusão social e de redistribuição de renda implementadas pelo governo federal brasileiro a partir do século XXI iniciaram um movimento de superação desta realidade. No campo específico da educação, a

implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007 – em substituição e ampliação do raio de ação das políticas setoriais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 até 2006 – permitiu avanços tanto na alocação de verbas quanto no número de alunos matriculados. Na sequência, a entrada em vigor da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL 2009) garantiu mais verbas para a expansão da educação pública em todos os níveis e também a obrigatoriedade da educação básica para crianças de jovens dos quatro aos 17 anos. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, regulamentado pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) busca garantir a oferta de educação de qualidade, especialmente nas escolas públicas, com a universalização do ensino obrigatório (ensino médio para jovens de até 17 anos de idade), redução das desigualdades com valorização das diversidades (regionais e individuais) e valorização dos profissionais da educação.

Aparentemente, muito daquilo que se tem discutido a respeito do ensino médio no Brasil aponta para um quadro de crise. Os altos índices de evasão, fracasso (reprovação) e desinteresse por este nível de ensino entre os jovens (mesmo com as atuais políticas setoriais de democratização do acesso) entrelaçam-se com características da configuração e da identidade desse nível de ensino na educação nacional (KRAWCZYK, 2011a). Assim, é correto afirmar que “a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui. O país já não suporta tamanha desigualdade educacional” (KRAWCZYK, 2011a, p. 754).

Embora nos últimos anos o Brasil experimente um salto positivo, demonstrando uma tendência de universalização do ensino médio e, a partir de 2009, tratando-o como obrigatório, é modelo macroeconômico que define as segmentações de oferta, especialmente a partir da força política que o empresariado ligado aos grandes conglomerados da educação privada exerce no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação/CNE (KRAWCZYK, 2011b).

Estas segmentações estão postas da seguinte forma, segundo Krawczyk (2013): a segmentação vertical (notada especialmente entre o ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) está atrelada à necessidade de trabalho (emprego ou ocupação) e é essa condição que, em larga medida, define o acesso e a permanência dos jovens tanto no ensino médio quanto no ensino superior; entre os mais pobres as tensões entre sobreviver e educar-se – ou o emprego e a escola – são bem mais cruciais do que entre os mais ricos. Já a segmentação horizontal é aquela que diferencia escolas, turmas e alunos, mediante critérios ora mais evidentes, como as avaliações das secretarias de educação, testes estandardizados como o PISA¹⁵, avaliação pelo ENEM; ou mais subliminares, como questões de cor e raça, gênero e renda. Essa mesma segmentação é que nivela a mão de obra e o salário não pela formação, mas pelas vagas disponíveis. Neste sentido é ilustrativo o alto número de diplomas superiores disputando vagas de nível médio no mercado de trabalho.

Há uma tendência estrutural de retração do mercado de trabalho e a demanda por trabalho por parte da população aumenta, sendo criadas, por isso, exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação. Porém, isso não se traduz, automaticamente, em exigências elevadas de conhecimentos, nem garante ao jovem com ensino médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão (KRAWCZYK, 2011a, p. 758).

Estas contextualizações não se encerram em si mesmas, provocando algumas reflexões a respeito do ensino médio: a formação escolar básica focada na aprovação para o ensino superior limita a formação humana integral? A formação escolar básica focada na profissionalização técnica limita a formação humana integral? É possível pensar e implementar uma educação emancipatória em um país tão desigual como o Brasil? Para todos esses questionamentos a resposta é, certamente, sim: o ensino superior não pode se apresentar como único espaço de formação pelo trabalho; a profissionalização – inegavelmente, uma condição da formação técnica integrada ao ensino médio – é incapaz, por si só, de justificar a formação básica e humana; o ensino médio integrado se apresenta como

¹⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação desenvolvida e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e está presente em diversos países. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

possibilidade concreta de formação humana, especialmente na educação pública brasileira. O ensino médio integrado à educação profissional de nível médio é, como nos aponta Moura (2013, p. 705):

Uma possibilidade de travessia na direção formativa pretendida para os jovens brasileiros. [...] Conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Entre a utopia e a concretude histórica, entendemos que, em longo prazo, há algo de revolucionário nesta nossa premissa advindo da apropriação do poder político e da força de trabalho por parte do trabalhador e na perspectiva de superação do modelo atual da economia global marcada pelo consumo irrefletido, transfigurado como necessidade humana. Neste ponto, percebemos que

As concepções de Gramsci a respeito da escola unitária e de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, provenientes de Marx e de Engels, não colidem. Ao contrário, compreende-se que são complementares, tendo quem vista que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnicidade anunciado, mas não muito explorado pelos autores alemães, qual seja: a dimensão intelectual, cultural e humanística (MOURA, 2013, p. 707).

É na escola unitária – tão distante e tão próxima do ensino médio integrado brasileiro – que se dá a formação humana integral. Cabe ressaltar que, em Gramsci, a formação humanista está distanciada do entendimento liberal clássico, iluminista; e é muito mais o desenvolvimento de uma capacidade de pensar o trabalho como princípio educativo, de se apropriar – nas dimensões prática e intelectual – da totalidade social. Em nossa realidade, portanto, o ensino médio integrado e a formação integral dos sujeitos não podem se reduzir à profissionalização (embora ela esteja presente). A profissionalização em si é posterior à formação humanista e aos conhecimentos da cultura geral. Gramsci ressalta:

Não se aprendia o latim e o grego para se falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo [...] As línguas latina e grega eram aprendidas, mecanicamente, mas existem muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicidade e aridez. Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Ressaltamos que, como última etapa da educação básica, o ensino médio integrado deve ser, *a priori*, promotor de condições de autodisciplina intelectual e autonomia moral; e, *a posteriori*, de condições de apropriação prático-produtivas ou científicas. Ressaltamos que Gramsci considera que as condições materiais concretas da sociedade são decisivas e, por vezes, intransponíveis sem a intervenção estatal. A formação humanista requer protagonismo estatal e larga envergadura a de investimentos financeiros (material científico e pedagógico, formação continuada, estrutura física, etc.).

A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares (GRAMSCI, 2001, p.36).

Disputas entre o campo progressista e os representantes dos interesses empresariais na política e na educação exigem que conquistas do sistema educacional sejam negociadas à exaustão, garantindo, de tempos em tempos, avanços maiores que os retrocessos (SILVA, 2015). Fora desse entendimento – na radicalidade revolucionária ou na aceitação permissiva – entendemos que “se está abrindo espaço e estendendo o tapete vermelho para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor dos seus interesses, com financiamento público e aplausos da população” (MOURA, 2013, p. 717). Não por outra razão, a questão econômica é condição material concreta e impeditiva de primeira ordem, no tocante à possibilidade de implementação desta concepção educacional. Estas possibilidades e receios aparecem de forma direta e indireta nas narrativas dos jovens a respeito

da sua formação no ensino médio integrado. São narrativas de uma juventude que se percebe como sujeito histórico e que, em momento algum, trazem a possibilidade de uniformização: na mesma escola, diferentes olhares revelam e são revelados por diferentes juventudes.

1.2.1 Os Jovens do IFG e o que dizem a respeito da sua escola e do ensino médio integrado

Em interlocução com a caracterização do ensino médio integrado em sentido ampliado, apresentamos agora os dados da formação escolar dos alunos e alunas do IFG câmpus Goiânia. São informações que versam a respeito da condição escolar destes jovens desde o ensino fundamental até sua experiência no ensino médio. São abordadas, ainda, temáticas relativas às expectativas pós-conclusão de curso (como o acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior).

Para caracterizar a formação escolar dos estudantes participantes desta pesquisa iniciamos pelos dados relativos ao ensino fundamental, em perspectiva escolar e socioeconômica, como demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4: Tipo de instituição onde cursou o ensino fundamental ou a maior parte dele

	No.	%
Escola pública	39	47
Escola privada	30	36,1
Escola conveniada	14	16,9
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Cruzando os dados da Tabela 4 com a renda familiar declarada (dados da Tabela 27, Capítulo 2), há equivalência: 48,2% dos alunos declararam renda familiar de até 03 (três) salários mínimos, ante 47% deles que estudaram em escolas públicas. Nesse sentido, ao levantarmos a discussão entre os alunos no grupo focal sobre a existência de relação direta entre a baixa renda familiar e a condição de

aluno de escola pública – os relatos revelam a consciência dos estudantes quanto ao pertencimento de classe. A totalidade dos participantes do grupo focal percebe sua origem na classe trabalhadora e ratifica a relação entre a baixa renda familiar e a condição de aluno de escola pública, mediante respostas imediatas como “claro” e “óbvio que sim”. A fala do Jovem 1, a seguir, é ilustrativa nesse sentido, ainda que em um dado momento carregue idealizações sobre a qualidade da formação escolar da rede privada e elitizada de ensino e sobre um possível papel redentor da escola.

Teoricamente, uma pessoa que é de um nível mais alto não vai querer estudar no IFG. Não só porque embora tenha status de ser uma escola elitista, uma escola que é de elite mesmo sendo pública, mas visando uma lógica de entrar só na faculdade, só de se cursar com o objetivo de entrar na faculdade não faz sentido nenhum alguém que têm grana pra pagar uma escola seja “topzêra” (como um WR da vida, um Dinâmico da vida [colégios particulares bastante elitizados, de Goiânia-GO]) vai entrar aqui pra quê? Sendo que lá ele vai ter toda uma assistência, vai ter todo um auxílio, vai poder estudar, vai ter recursos didáticos e profissionais pra isso, pra ajudar o aluno [idealmente, em perspectivas ampliadas às do IFG] (JOVEM 1, 2018).

No entanto, o espaço público se apresenta, mais uma vez, como espaço da contradição e os dados da Tabela 4 permitem outra frente de análise: um número considerável de alunos que cursa o ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia vem de escolas privadas (36,1%) ou conveniadas (16,9%), totalizando 53% dos alunos concluintes. São alunos, portanto, que fizeram a transição da rede privada para a rede pública de ensino. Assim, é possível afirmar que existem famílias da classe média que buscam a rede pública de ensino por vieses econômicos e ou de qualidade da formação escolar.

O levantamento de que 47% dos alunos concluintes são oriundos da rede pública de ensino é sintomático da realidade socioeconômica e reforça a importância da rede pública de educação no Brasil, revela um percurso longitudinal da formação escolar básica estabelecido essencialmente na escola pública e ratifica a relevância social da educação pública e gratuita para a população brasileira. Esse percurso de formação na escola pública é reconhecido e de alguma forma valorizado pelo próprio IFG, que estabelece no exame de seleção, para o ensino médio

integrado a destinação de pelo menos 50% das vagas de cada curso para alunos provenientes do ensino fundamental público¹⁶.

Em nosso questionário, aquilo que denominamos como cota – expressão amplamente decodificada socialmente – refere-se às ações afirmativas de reserva de vagas de que trata a Lei 12.711/2012 e suas atualizações. Em convergência, os editais de seleção de alunos para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG definem as seguintes reservas de vagas: no mínimo, 50% das vagas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio para estudantes que tenham cursado todo o ensino fundamental em escola pública (excluindo-se escolas do Sistema S, fundações, escolas conveniadas ou similares, mesmo que mantenham educação gratuita). A partir deste critério, por diferentes escalonamentos, as vagas são distribuídas pelos seguintes critérios: (A) renda inferior (RI) familiar *per capita* de 1,5 salário mínimo ou menos, associada às condições PPI (preto, pardo, indígena), PcD (pessoas com deficiência) ou, não sendo PPI e PcD, à categoria DC (demais candidatos); (B) renda superior (RS) familiar *per capita* acima de 1,5 salário mínimo, seguindo os mesmos desdobramentos PPI, PcD e DC utilizados na categoria RI. Destarte, rendimentos como Bolsa Família, Pró-Jovem, auxílio alimentação, auxílio transporte e similares não constituem as categorias RI e RS. Finalmente, apenas o percentual de vagas remanescentes destina-se ao sistema universal (SU).

Cabe ressaltar que o número de candidatos cotistas não é elevado, e este fenômeno se justifica, sobretudo, pelo volume e complexidade dos documentos comprobatórios das condições RI, PPI e PcD exigidos pelo edital de seleção do IFG, de acordo com a legislação vigente e, especialmente, no sentido de se evitarem fraudes. Essa nossa afirmação está corroborada pelo cruzamento dos dados das Tabelas 4 e 5. Como vimos na Tabela 4, 47% dos alunos afirmaram ter cursado o ensino fundamental ou a maior parte dele em escola pública. No entanto, a Tabela

¹⁶ O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG de 2018 determina em sua política de ingresso e responsabilidade social que é política institucional “que democratizar o acesso dos estudantes por meio da adoção das cotas sociais, étnico-raciais e pessoas com deficiências, às/aos alunas/os oriundas/os de escola pública; democratizar o acesso das/os estudantes por meio da ampliação das formas de acesso” (IFG, 2018, p. 44). Esta determinação vem amparada em legislação federal específica, a saber: Lei 12.711/2012 (alterada pela Lei 13.409/2016); no Decreto 7.824/2012 (alterado pelo Decreto 9.034/2017); Portaria Normativa/MEC 18/2012 (alterada pela Portaria Normativa/MEC 09/2017); que dispõem sobre a implementação da reserva de vagas nas instituições federais de ensino.

16 apresenta que apenas 26,5% destes mesmos alunos conseguiu acessar o IFG em condição de cotista.

Tabela 5: Uso de cotas na seleção de alunos para o ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia

	No.	%
Cotista	22	26,5
Não Cotista	61	73,5
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nosso levantamento a respeito das cotas no IFG revela, de imediato, que a maioria dos alunos concluintes do ensino médio integrado em 2018 (73,5%) não acessou a instituição pelo instrumento das cotas (frente a 26,5% de cotistas) o que indica a necessidade de facilitar e ampliar o acesso dos jovens que tem perfil para serem contemplados pelas cotas. Por outro lado, os dados das Tabelas 4 e 27 demonstram que a política de cotas é um importante instrumento que possibilita aos estudantes mais pobres (1) cursar o ensino médio integrado (não podemos perder de vista a importância atribuída pelas famílias à formação técnica, no sentido restrito da profissionalização) e (2) acessar a formação de ensino superior público. Esses alunos, ao serem questionados sobre suas motivações pela escolha do IFG como escola, manifestam com muita objetividade a questão da qualidade do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia: “Escola pública de qualidade!” (JOVEM 9, 2018) e “Eu não tinha condições de pagar um ensino médio caro” (JOVEM 4, 2018). Mais uma vez, observa-se a idealização a respeito da qualidade da formação da escola privada.

Ainda no sentido de caracterizar o itinerário escolar dos alunos, levantamos a reflexão sobre os seus destinos escolares caso não tivessem cursado o ensino médio no IFG câmpus Goiânia. A intenção era levantar mais dados que caracterizassem o percurso escolar mediante a necessária ligação (ou não) com a escola pública. O primeiro destaque que levantamos é bastante representativo: nenhum aluno considerou interromper os estudos tendo concluído o ensino fundamental. Esse dado revela a importância do ensino médio para estes jovens. Os resultados deste questionamento estão explicitados na Tabela 6 e revelam, mais

uma vez, o marcador socioeconômico definindo os itinerários escolares: boa parte deles (44,6%) teria dado continuidade aos estudos na rede privada de ensino. Esse dado ratifica o que já foi apresentado: (1) 47% dos alunos pesquisados já haviam cursado o ensino fundamental na rede privada e (2) 44,5% dos alunos declarou possuir renda familiar acima de três salários mínimos. Observa-se, pois, a existência de diferentes juventudes, oriundas de diferentes classes sociais, convivendo no IFG enquanto cursam o ensino médio.

Por outro lado, em nosso levantamento fica evidente que uma expressiva parcela dos alunos do IFG câmpus Goiânia (49,4%) tem na rede pública de ensino a prioridade (ou única possibilidade) de concluir o ensino médio, ainda que não seja na modalidade integrado. É preciso considerar que estes números expressam a realidade específica dos estudantes do IFG, para os quais os projetos e perspectivas de futuro passam necessariamente pela escola.

Ressaltamos que todas as respostas correspondentes à opção “Outra” identificaram-na como escola conveniada.

Tabela 6: Caso não cursasse ensino médio no IFG câmpus Goiânia

	No.	%
Cursaria em outra escola pública	38	45,8
Cursaria em escola privada	37	44,6
Tentaria aprovação no IFG no ano seguinte	3	3,6
Pararia de estudar	0	0
Outra	5	6
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A respeito do tipo de escola onde o aluno cursaria o ensino médio caso não tivesse acessado o IFG, 45,8% da amostra apontou a rede pública enquanto 44,6% apontou a rede privada de ensino. Deste ponto, emergem questionamentos no sentido de identificar as motivações e influências que determinaram a escolha do IFG. Os dados da Tabela 7 mostram que na quase totalidade dos casos (97,6%) o próprio aluno participa da escolha de sua escola de nível médio, por decisão autônoma (21,7%) ou influenciada por terceiros, como amigos (12%), escola (12%) e, sobretudo, pela família (51,8%), tal qual nos traz Corrochano (2014, p. 221): “há um esforço coletivo das famílias para garantir a conclusão desse nível de ensino,

inclusive prescindindo do trabalho juvenil, como mostram muitos estudos que focalizam as gerações mais jovens”. Concomitantemente, revela o peso atribuído á escola e especialmente aos professores, no tocante às escolhas educacionais: “um professor meu – só que ele não estudou aqui – falou que a escola era boa. Então eu vim porque ele falou: vai lá e faz, que é bom” (JOVEM 6, 2018).

Tabela 7: Decisão de cursar o ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia

	No.	%
Somente minha	18	21,7
Minha, influenciada pela família	43	51,8
Minha, influenciada por amigos	10	12
Minha, influenciada pela escola	10	12
Outra	2	2,4
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A Tabela 7 nos permite, ainda, considerar o raio de penetração social atingido pelo IFG e pela própria Rede nas famílias e também no espaço territorial – veremos nas Tabelas 23 e 28 do Capítulo 2, que a maioria dos municípios da região metropolitana de Goiânia envia jovens para o IFG câmpus Goiânia. Além disso, 53,2% dos alunos declarou que têm no transporte público seu meio de transporte para a escola, o que determina residências em alguma medida afastadas da mesma. Demonstra-se assim, que ao buscarmos compreender o jovem e sua relação com a escola “é preciso pensar este indivíduo considerando sua relação, também, com outras diferentes instâncias sociais, como a escola, a família, trabalho” (BUNGENSTAB, 2016, p. 16-17) além de aspectos de territorialidade, como moradia e transporte público. Destacamos que na categoria “Outra”, apontada na Tabela 7, os dois alunos desse universo (2,4%) relataram que a decisão de cursar o ensino médio IFG foi uma imposição da família.

Sobre a decisão familiar e compartilhada de matricular o jovem no IFG, os relatos dos jovens pesquisados revelam, mais uma vez, a compreensão dos marcadores socioeconômicos e sua relação com a escolarização. O relato a seguir remete à qualidade atribuída pelos estudantes à formação adquirida no IFG – neste caso, especificamente focada no acesso ao ensino superior. No grupo focal, o Jovem 6 (2018) faz uma análise comparativa no seguinte sentido: enquanto a família rica ou de classe média se sacrifica para manter os filhos em boas escolas da rede

privada de ensino, aos jovens das classes econômicas menos favorecidas cabem outros sacrifícios – como morar longe da escola, depender de transporte público, em alguma medida prescindir do trabalho e salário dos filhos – buscando as escolas públicas de melhor qualidade de ensino, com números de aprovação no ENEM amplamente reconhecidos pela mídia, como é o caso do Institutos Federais.

O que um pai rico e uma mãe rica quer pro seu filho, é que ele passe na [universidade] Federal. Não serve se for na PUC, têm que ser na Federal porque não podem pagar 1.000 reais de mensalidade porque a gente já pagava o ensino médio [em] colégios que sejam objetivos, focado em passa os alunos no vestibular (JOVEM 6, 2018).

Como veremos na Tabela 15, 58,9% dos estudantes concluintes do ensino médio no IFG câmpus Goiânia tem como prioridade cursar o ensino superior, esta é um pauta que os mobiliza em todo o percurso da pesquisa e mesmo da escola.

Quando cruzamos os dados da Tabela 7 (com um lastro de avaliação bastante positiva do IFG no núcleo familiar dos alunos, com 54,2%) com os dados da Tabela 8 (que conhece e legitima o IFG como uma opção de formação na educação básica a ser continuada pela família para 47%), é possível afirmar que, em alguma medida, a avaliação positiva do IFG e do ensino médio integrado se dá por algum tipo de experiência vivida. Porém, o leque de influência não tem causa única, já que mais da metade dos alunos (51,8%) afirma que não há na família ex-alunos do IFG.

Tabela 8: Existência de ex-alunos do IFG (ou CEFET e Escola Técnica) na família

	No.	%
Há	39	47
Não há	43	51,8
Não sei informar	1	1,2
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O rol de pessoas que conhecem e legitimam o IFG como uma escola pública de qualidade sem relacionar-se direta ou indiretamente com a instituição (alunos, ex-alunos, familiares e servidores, por exemplo) é explicado, em parte, pelo

projeto institucional Conhecendo o IFG. Trata-se de um projeto de extensão permanente que desde 2012 recebe alunos e professores de escolas públicas e privadas (especialmente do ensino fundamental) no intuito de divulgar as ações, instalações e cursos oferecidos. Segundo dados da própria instituição, ano a ano existem relatos de alunos novatos¹⁷ que optaram pelo ensino médio do IFG após este projeto. O relato a seguir diz respeito ao fato de que familiares, amigos, escola e especificamente professores estimularem o interesse de alunos do ensino fundamental pelo IFG:

Por exemplo, eu tive um professor, na verdade eu não tive ninguém de família que estudou aqui, não tive conhecimento de nenhum amigo... de nada! [Só] tive a referência de um professor que estudou aqui há 30 anos e me falou que era a melhor escola de Goiânia... e era de graça! Então, pra um menino que veio de uma escola estadual, de um ensino totalmente precário, ouvir isso de um professor, pesa demais (JOVEM 1, 2018).

Esta legitimação da qualidade do ensino oferecido pelo IFG não é isenta de dúvidas, quando se trata de caracterizar as especificidades de cada um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no câmpus Goiânia (controle ambiental, edificações, eletrônica, eletrotécnica, instrumento musical, mineração e telecomunicações). No cotidiano escolar, entre servidores e alunos, não são incomuns dúvidas como: Quais são os conteúdos de cursos como instrumento musical ou telecomunicações? Qual são as diferenças entre os cursos de eletrônica e eletrotécnica? Quais as atribuições profissionais de um técnico em mineração, edificações ou controle ambiental? Esses questionamentos (embora de ordem instrumental) precisam de esclarecimentos, justamente para dar sentido e significado à formação integral. Com o objetivo de fomentar esse debate, levantamos junto aos alunos qual era o nível de conhecimento dos mesmos a respeito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo IFG câmpus Goiânia antes de serem alunos desta instituição, como demonstra a Tabela 9.

¹⁷ Matérias divulgadas no site institucional do IFG confirmam esse dado, como <<https://www.ifg.edu.br/component/content/article?id=14389:campus-goiania-retoma-maratona-do-projeto-conhecendo-o-ifg>>.

Tabela 9: Nível de conhecimento prévio (antes da inscrição para o exame de seleção) a respeito dos cursos técnicos integrados oferecidos pelo IFG câmpus Goiânia

	No.	%
Desconhecia totalmente	16	19,3
Conhecia parcialmente	59	71,1
Conhecia bem	8	9,6
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os dados coletados demonstram que a ampla maioria dos alunos do IFG câmpus Goiânia afirmaram conhecer bem (9,6%) ou parcialmente (71,1%) os cursos, totalizando (80,7%). Este dado é bastante específico dos alunos concluintes, como foi caracterizado nas discussões do grupo focal: “A pessoa entra pra Mineração e acha que vai pegar na picareta” (JOVEM 7, 2018); “É uma visão que eu tinha quando tinha 14 anos! Eu achava que Mineração era pegar a picareta ou pegar a enxada; que Música era tocar coisas o dia inteiro e eu não sei tocar nada” (JOVEM 6, 2018); “[Um colega meu] entrou pensando que o curso de Telecomunicações era na área do jornalismo” (JOVEM 5, 2018).

Como o enunciado da questão do referido questionário é bastante clara em sua delimitação temporal – inclusive com grifo de destaque – é latente compreender que esta porcentagem elevada se trata de uma compreensão elástica do significado de “parcial”. Por outro olhar, podemos considerar que as respostas vieram investidas de conhecimentos presentes (e não pretéritos) dos seus próprios cursos.

E chegar aqui é um pouco decepcionante, ainda mais porque... porque a maioria das pessoas que escolhem determinados cursos não escolhe porque sabe qual é mesmo a área de atuação... é porque pressupõe alguma coisa [falas sobrepostas]. Porque, por exemplo, eu tenho uma amiga que estuda Música aqui, mas ela já estudava música anterior a isso. Ela entrou aqui e mesmo já estudando música há muito tempo ela não gosta do curso de Música no Instituto Federal... ela queria mudar de área! Eu, por exemplo, pesquisei um pouco... achei o nome interessante... quer sabe, vou pra Telecomunicações! Mas aí, cheguei aqui e me deparei com uma realidade do curso, com certeza é um curso [área] que eu não quero continuar a estudar (JOVEM 1, 2018).

Por último, destacamos uma das falas do Jovem 5, que faz questão de relacionar a falta de conhecimento do curso técnico em si com outras questões como evasão, empregabilidade e formação continuada:

Minha turma tem 12 alunos. Começou com 37 e saiu uns 22 nesse período de quatro anos. Só que, desses 12 alunos, quem tem disposição para trabalhar na área são três. E essa disposição, ainda assim, é porque precisam do dinheiro que a formação técnica vai proporcionar para ele, para entrar no mercado de trabalho ou, no caso, pra juntar [dinheiro] para depois fazer uma faculdade em outro lugar (JOVEM 5, 2018).

Para esses alunos – de diferentes classes sociais, oriundos de escolas públicas ou privadas e influenciados por diferentes sujeitos a estudarem IFG – quais seriam as motivações decisivas para optar pelo ensino médio no IFG? Com esse questionamento buscamos iniciar um levantamento diverso dos anteriores, deslocando os interesses e razões de ordem mais pessoal para as motivações, mais inerentes às características institucionais e entender quais dessas características poderiam ter influenciado a decisão de matrícula (e mesmo de permanência) do aluno. Destarte, como entendemos que a esse questionamento cabem causas multifatoriais, demos a opção para que os alunos marcassem até três aspetos, como podemos observar na Tabela 10. Quando se trata de analisar os aspectos institucionais que motivaram esses alunos, há destaque para a condição pública e gratuita da instituição (72,2%) e também para diversos aspectos da qualidade da formação, como (1) a qualidade do ensino oferecido, com foco na obtenção da formação técnica integrada, para 72,2% dos alunos; (2) a qualidade do ensino oferecido, com foco na aprovação para o ensino superior, para 37,7% dos alunos; e a qualidade do ensino oferecido, com foco nas atividades extracurriculares, esportivas, artísticas, acadêmicas, etc., para 20,4% dos alunos. Há, ainda, a motivação pela condição democrática da instituição 13,3% dos estudantes. Neste rol de reconhecimentos positivos a respeito do ensino oferecido pelo IFG podemos observar diferentes espaços de formação humana e integral.

Tabela 10: Motivações decisivas para optar pelo ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia

	No. de respostas	% da amostra total (83)
Não consegui vaga em outra escola	0	0
A condição pública e gratuita do IFG	60	72,2
A condição democrática do IFG	11	13,3
A qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco na obtenção da formação técnica integrada ao EM)	60	72,2
A qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco na aprovação para o ensino superior)	31	37,3
A qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco nas atividades extracurriculares, esportivas, artísticas, acadêmicas, etc.)	17	20,4
A possibilidade de pleitear um auxílio financeiro	3	3,6
A localização da instituição	10	12
Não sei opinar	0	0
Total	192	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ainda destacando as motivações decisivas para optar pelo ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia (Tabela 10) observamos que a localização da instituição foi um critério de decisão destacado por 12% alunos.

Avançando ainda mais em direção àquelas características institucionais do IFG câmpus Goiânia mais importantes para os seus alunos, buscamos outro levantamento, que de alguma forma aprofundasse ao anterior. Buscamos levantar não mais dos aspectos gerais da instituição, mas as características específicas do curso técnico integrado ao ensino médio em si: escolhida a instituição, por que optaram por seu curso? Mais uma vez consideramos a causalidade multifatorial e, aqui, cada aluno pôde marcar até duas opções. De antemão, ressaltamos que na única marcação na opção “Outra”, o aluno a identificou como “interesse em algumas matérias da grade curricular do curso técnico” (especificamente, no curso de mineração).

Tabela 11: Aspectos determinantes para a escolha do curso técnico integrado

	No. de respostas	% da amostra total (83)
Teste de aptidão profissional	5	6
Afinidade/interesse com a área de formação	58	69,9
Nota do ponto de corte de anos anteriores	9	10,8
Empregabilidade	17	20,4
Influência de familiares, amigos, etc.	26	31,3
Escolha aleatória	11	13,3
Outra	1	1,2
Total	127	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nesse levantamento, um aspecto assumiu protagonismo com ampla vantagem sobre os demais: a afinidade/interesse com a área de formação, com 69,9%. Assim, em cruzamento com os dados da Tabela 7, onde levantamos que 97,6% dos alunos participaram de forma decisiva na escolha da instituição em que cursariam o ensino médio, também a escolha do curso foi dada com autonomia pelos alunos. Podemos associar esta questão da autonomia juvenil para a escolha do próprio curso ao constatarmos que 31,3% dos alunos teve a sua decisão influenciada (não imposta, portanto) por familiares, amigos e etc. Outra opção considerada pelos alunos para a escolha do seu curso foi a questão da empregabilidade, para 20,4% dos alunos. Mais uma vez, a questão da empregabilidade surge como uma questão que não pode ser ignorada pelo ensino médio integrado, mesmo na perspectiva gramsciana da formação escolar humana integral: em nome do contraditório, a empregabilidade não é uma questão basilar da formação integral, mas é, sem sombra de dúvida, uma questão complementar, especialmente sob a ótica dos jovens; “É a lógica que a gente estava explicando antes, da escola pública de qualidade. Vou trabalhar na área [de formação técnica], [...] pra eu me bancar na faculdade, pra continuar estudando, pra poder ter dinheiro pra continuar estudando!” (JOVEM 1, 2008).

Outro ponto levantado como decisivo na escolha do curso técnico foi a nota de ponto de corte, atingindo 10,8% das marcações. Essa é uma questão importante para uma parcela considerável dos alunos, que sempre comparam dados de concorrência das seleções de alunos dos anos anteriores para se decidirem. São questões que variam muito de curso para curso e dizem respeito não só à nota do ponto de corte, mas também ao número de candidatos por vaga e ao chamamento

de alunos do cadastro de reserva (em 2ª. chamada adiante). Em alguma medida, essa porcentagem relativamente baixa pode ser explicada pela escolha determinada mais pela afinidade com o curso do que pela dificuldade de aprovação. Por outro lado, as demais marcações são bastante reveladoras, visto que 11 alunos afirmam ter feito escolha aleatória do curso e cinco fizeram sua escolha a partir do resultado de testes vocacionais: essa amostragem coincide com exatidão ao número de 16 alunos que, pelos dados da Tabela 9, disseram desconhecer totalmente os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo IFG câmpus Goiânia.

No grupo focal, os diálogos e posicionamentos a respeito dos distanciamentos e aproximações a respeito do IFG, da formação integrada e da questão mais objetiva dos cursos técnicos foram profícuos e muito bem marcados pelos alunos. Selecionamos esse breve diálogo entre os Jovens 1, 3 e 7 (2018), no sentido de caracterizar estes distanciamentos e aproximações:

Não sei se eu falo pela Jovem 3 [ambos são do curso de Instrumento Musical], mas pra mim também pesou poder estudar, fazer o ensino médio de graça, sim (e com qualidade) e também poder estudar música junto [curso técnico integrado]. Porque é uma coisa que se eu fosse estudar em outros lugares eu ia ter que pagar! Ia ter que pagar professor particular, teria que fazer cursos... E a oportunidade de estudar os dois juntos aqui, por mais que no futuro eu não quisesse seguir com a carreira da música, foi um fator que pesou demais (JOVEM 7, 2018).

Essa questão de estudar música pesou muito na minha escolha. Porém quando eu entrei aqui, as pessoas que me indicaram aqui, pessoas com quem eu convivia, que me falaram que aqui era um lugar muito bom (que estudavam ou que estudaram aqui) disseram que, inclusive, o ensino médio daqui era equivalente a escolas como WR, que é colégio de elite. Então quando eu passei aqui, eu esperava um ensino médio muito forte quando eu cheguei aqui [não era]... (JOVEM 3, 2018).

Eu acho que a maioria (e isso eu falo pelo pessoal do meu curso, mesmo) vem estudar numa escola que é pública e teoricamente de qualidade, que vai proporcionar uma profissão pra eu poder – se eu não conseguir entrar na faculdade – me manter no mercado de trabalho ou juntar uma grana pra estudar ou manter um outro projeto que queira buscar isso. [...] Chega aqui [no IFG], o cara não sabe o que vai fazer, não sabe a área que vai trabalhar. [...] Você entra na escola porque o curso que você vai fazer vai dar dinheiro quando você formar, pra ter um trabalho na área, pra [depois] você pensar em fazer uma faculdade (JOVEM 1, 2018).

Estas narrativas revelam, reiteradamente, o discurso do senso comum que generaliza e idealiza a qualidade da formação oferecida na rede privada de ensino. Por outro lado, revela o reconhecimento por parte dos alunos de qualidades existente no ensino médio integrado do IFG – basicamente atreladas a três outras

perspectivas: (1) a condição pública e gratuita, (2) a possibilidade de emprego oferecida pela formação técnica e (3) a formação básica focada no acesso ao ensino superior (público e gratuito). Mais uma vez, ressaltamos que esses três aspectos (escola gratuita, empregabilidade e acesso ao ensino superior) são reafirmados inúmeras vezes nas narrativas dos jovens.

Como apontamos desde a introdução desta tese, a questão do tempo de duração do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia é bastante presente e está longe de ser consensual¹⁸. De um lado, a perspectiva de concluir o ensino médio em três anos e que traz consigo a questão da eficiência atrelada ao aligeiramento da formação (que propicia aos alunos o acesso mais rápido ao mercado de trabalho e ao ensino superior) e a necessidade indissociável de organização curricular em escola de tempo integral (afastando uma parcela de alunos trabalhadores da escola). Por outro, a perspectiva de organização do ensino médio integrado em quatro anos e turno escolar único (majoritariamente matutino), contemplando uma organização curricular ampliada dos conteúdos básicos e técnicos, a estruturação dos estágios e o ensino com mais alcances nas atividades e projetos de pesquisa e na extensão. Revelando o contraditório, temos consciência que, de maneira geral, o alargamento do tempo de formação escolar entre os jovens está associado ao aumento do tempo de cooperação e ou dependência econômica e emocional da família, aquilo que Abramo (2008) chamou de extensão da juventude.

Os dados a respeito do tempo de duração ideal do ensino médio integrado sob a ótica dos próprios estudantes são apresentados na Tabela 12.

¹⁸ O tempo de duração dos cursos técnicos integrados ao ensino médio é uma questão bastante sensível no IFG. Atualmente, em um longo processo de formações e debates coordenado pelo Pró-Reitoria de Ensino, essa é uma das questões colocada á mesa de discussão por ocasião da implementação da Lei nº 13.415/2017 em curso nacionalmente, o IFG está em fase de elaboração das suas novas diretrizes curriculares e organizacionais do ensino médio integrado. O objetivo é que as novas diretrizes e um novo modelo de organização para o ensino médio integrado seja implementado a partir de 2021.

Tabela 12: Opinião a respeito do tempo de duração do curso técnico integrado no IFG câmpus Goiânia

	No.	%
É ideal que dure 4 anos em turno único	42	50,6
É ideal que dure 4 anos em turno integral	8	9,6
É ideal que dure 3 anos em turno único	7	8,4
É ideal que dure 3 anos em turno integral	19	22,9
Indiferente/Não sei opinar	7	8,4
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em proporção expressiva, 50,6% dos alunos afirmam que o modelo curricular vigente no câmpus Goiânia (com duração de quatro anos em turno único) é coerente e não precisa de modificações. Por outro lado, 22,9% dos estudantes enxergam algum benefício na redução de quatro para três anos de duração, mas entendem que, neste caso, o leque ampliado de componentes curriculares exige uma organização escolar de tempo integral¹⁹. Nesta mesma linha, de reconhecer a complexidade dos componentes curriculares, 9,6% dos estudantes optam pela organização de quatro anos em tempo integral. Somados, estes três perfis de alunos chegam a 83,1%. Para este conjunto numericamente expressivo, dadas as especificidades do ensino médio integrado, não há espaço para a oferta reduzida a três anos em turno único no câmpus Goiânia (como é o padrão das escolas de formação geral, públicas e privadas). No entanto, 8,4% dos estudantes avaliaram como possível esta organização curricular concentrada em três anos.

As discussões no grupo focal a respeito do tempo de duração ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia ajudaram a compreender melhor os dados do questionário. De maneira geral, os estudantes apontaram várias ressalvas quanto à escola de tempo integral, criticando a idealização deste modelo de organização escolar, essencialmente por excluir do seu quadro de alunos aqueles que precisam trabalhar. Destacaram que sem a escola pública e o protagonismo do Estado

¹⁹ Aparentemente, a organização curricular de três anos em tempo integral é a que mais se assemelha ao modelo em curso no câmpus Goiânia (de quatro anos em tempo parcial): a perspectiva de simples realocação de disciplinas e cargas horárias como estratégia de enxugamento de um ano letivo, redistribuindo-as aos três anos restantes é simplista e acarreta problemas, como os experimentados atualmente na instituição. Os câmpus com organização curricular estabelecida em três anos em tempo integral sobrecarregam os alunos com carga horária de aulas diárias e número excessivo de disciplinas por ano letivo (comprometendo processos de ensino e aprendizagem e de avaliação).

(através de fomento de políticas e verbas para o aperfeiçoamento permanente da escola, seus servidores e alunos) não há perspectivas de sucesso nesse modelo no que tange à superação dos quadros de exclusão social por parte das classes mais pobres. Em contrapartida, no grupo focal os alunos também reconheceram algumas possibilidades de avanços concretos na escola de tempo integral, como o acesso facilitado a reforço escolar, oficinas pedagógicas e refeições escolares.

Os relatos do grupo focal demonstram que os alunos veem sentido no modelo de ensino médio em quatro anos, a fim de garantir, minimamente, as condições de formação integrada e integral: “Os quatro anos pra quem entrou aqui são de extrema importância! Quem entra aqui e saiu com três anos [evadindo ou se certificando pelo ENCCEJA] teve uma visão diferente daquilo que queria fazer na vida” (JOVEM 5, 2018). Outras contextualizações estabelecidas no grupo focal também são significativas, especialmente esta sequência de diálogo estabelecida entre os Jovens 1 e 6:

Turno integral é totalmente excludente! Eu, por exemplo, trabalhei durante três anos aqui no Instituto Federal – estudava de manhã e trabalhava a tarde. Esse ano eu parei porque eu preciso do estágio. Então, pra eu formar, eu não posso trabalhar. Eu teria saído no primeiro ano se fosse integral (JOVEM 6, 2018).

Eu não acredito que a absorção do ensino e a lógica que permeia tudo isso (do cara vir pra cá e ter que se manter o dia inteiro) o Instituto não oferece toda estrutura, tanto educacional quanto estrutural (JOVEM 1, 2018).

Se fosse uma grande escola com refeitório, dormitório, alojamento e toda uma estrutura totalmente preparada para horizontalizar as oportunidades de permanência, aí eu concordo: pode ser em três anos, pode ser integral, pode ser em quatro anos integral... dando a oportunidade pra todo mundo se manter! (JOVEM 6, 2018).

Mas, aí é estrutura da educação, o que, hoje, o Instituto atualmente não fornece (JOVEM 1, 2018).

Nosso próximo ponto de análise traz os jovens para ainda mais próximos da perspectiva integrada do ensino médio, na medida em que foram chamados a analisar as condições da sua formação a partir da integração dos componentes curriculares (disciplinas e conteúdos) básicos e técnicos aos quais tiveram acesso. O que se percebe, tanto pelo questionário quanto pelos relatos e mesmo no cotidiano escolar é que a integração plena dos conteúdos ainda é uma utopia. No entanto, reconhecemos que os diferentes espaços e sujeitos do IFG se

propõem a pensar a importância e o modo de se implementar conteúdos do ensino médio de forma integrada: sala de aula, discussões de alunos, colegiado de professores, documentos e eventos institucionais, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). O caráter instrumental da formação técnica oferecida historicamente pelo IFG (desde os tempos de Escola Técnica Federal e CEFET), constitui um entrave nesse momento de disputas e novos paradigmas educacionais.

Para compreender esta perspectiva de integração da formação a partir dos conteúdos do ensino médio integrado, solicitamos aos alunos que avaliassem essa integração a partir dos conteúdos das áreas básica e técnica. Os dados coletados estão expostos na Tabela 13.

Tabela 13: Sobre as disciplinas dos núcleos básico e técnico do ensino técnico integrado do IFG câmpus Goiânia

	No.	%
As disciplinas dos dois núcleos têm clara relação formativa entre si	4	4,8
As disciplinas dos dois núcleos têm alguma relação formativa entre si	64	77,1
As disciplinas dos dois núcleos não têm relação formativa entre si	10	12
Não sei opinar	5	6
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Entre as opiniões pontuadas nos extremos, 12% dos estudantes disse que as disciplinas dos núcleos básico e técnico não têm nenhuma relação formativa entre si enquanto 4,8% dos estudantes disse que há clara relação. A ampla maioria dos estudantes (77,1% do total) está situada entre esses extremos e afirma reconhecer alguma relação entre as disciplinas dos núcleos básico e técnico. Entende-se que para estes alunos os conteúdos da área técnica desenvolvem algum nível de relação com a sociologia do trabalho, as práticas corporais e saúde do trabalhador, os cálculos matemáticos, a interpretação de texto e inúmeras outras relações (ainda que não tenham sido planejados e executados em conjunto pelas diferentes áreas, disciplinas ou professores).

Durante o grupo focal surgiu a hipótese de se priorizar a formação técnica em detrimento da formação básica, priorizando a empregabilidade do jovem. A análise a seguir descreve a interpretação do coletivo, que se posicionou pela qualidade da formação integrada:

Eu acho que isso não é justo [priorizar a profissionalização] porque quando a gente pensa nisso, a gente pensa que nós já somos alunos daqui, nós já temos uma pensamento crítico porque a nossa escola têm uma base muito boa. Se for para pensar que a gente vai colocar um ensino [só] técnico, os alunos vão ser criados pra ser uma máquina, não vão ter aula filosofia e sociologia, como já querem tirar da gente. E não é justo, a meu ver, a gente pensar só na nossa condição de privilégio, por estudar numa escola muito boa na capital do Estado. A gente já imagina o contexto em escolas que não vão ter a mesma base que a gente tem. Quer dizer, vai para o ensino técnico pra trabalhar, justamente pra fazer essas pessoas não terem um senso crítico tão bom, pra fazer as pessoas estudarem o curso técnico e já ir pro mercado de trabalho independente da formação [superior] (JOVEM 3, 2018).

O estágio curricular é outro aspecto da cultura escolar dos cursos de ensino médio integrado que demanda muito debate entre professores e alunos no IFG e, assim, trouxemos esse tema para a discussão com os jovens. Em consonância com a LDB, o estágio curricular é regulamentado pela Resolução 06/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que traz as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, onde o estágio supervisionado é tratado como um componente curricular importante, mas não necessariamente como obrigatório. Essa possibilidade da não obrigatoriedade (além da possibilidade de flexibilização da carga horária e da metodologia de implementação) vem na contramão de inúmeros pareceres e resoluções de conselhos profissionais de profissões técnicas regulamentadas, que exigem cargas horárias mínimas de estágio durante a formação do profissional da área. Este, portanto, é um campo de muitas disputas dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A área de formação técnica faz questão dos estágios para a profissionalização dos alunos, a área pedagógica reconhece no estágio seus valores formativos e a legislação educacional não contempla a legislação de regulação profissional.

Não raro, por diferentes prismas, o modelo do estágio curricular dos cursos de ensino médio integrado do IFG é criticado por alunos e professores, que enxergam problemas como carga horária excessiva, dificuldade de acesso a campos de estágio efetivamente na área técnica (em mineração, por exemplo), choque com atividades extra escola (como o trabalho formal). Ao contrário deste debate, o levantamento desta pesquisa revela uma avaliação positiva do estágio para 75,9% dos alunos pesquisados. De outra maneira, 18,1% dos alunos julga o estágio pouco

importante e, portanto, atribuindo alguma importância em alguns casos. Apenas 4,8% dos alunos declararam o que o estágio não é importante e, portanto, dispensável e 1,2% se posicionou como indiferente à questão problematizada, como vemos na Tabela 14.

Tabela 14: Importância atribuída ao estágio curricular obrigatório

	No.	%
Muito importante	63	75,9
Pouco importante	15	18,1
Nada importante/Dispensável	4	4,8
Indiferente/Não sei opinar	1	1,2
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A seguir, as Tabelas 15 e 16 dizem respeito a levantamentos do questionário que estimularam os alunos a refletir sobre suas perspectivas pra um futuro breve, visto que estavam muito próximos a concluir o ensino médio, o que, de alguma forma, representa encerramento de abertura de ciclos. O objetivo dos questionamentos foi levantar informações a respeito das prioridades dos jovens ao concluírem o ensino médio, como trabalhar, cursar faculdade e que cursos pretendem cursar, dentre outras possibilidades. Como entendemos que estas possibilidades não se apresentam aos jovens de maneira descolada umas das outras, solicitamos que marcasse até duas possibilidades, de acordo com suas prioridades. Desta forma, a Tabela 15 traz os seguintes dados:

Tabela 15: Prioridade ao concluir o ensino médio no IFG câmpus Goiânia

	No. de respostas	% da amostra total (83)
Parar de estudar	1	1,2
Trabalhar	48	57,8
Cursar faculdade	80	96,3
Fazer intercâmbio	6	7,2
Outra	1	1,2
Total	136	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O desejo de dar continuidade aos estudos no ensino superior está em consonância com um fenômeno contemporâneo brasileiro relativo à expansão do

número de vagas no ensino médio e também no ensino superior. Para boa parte dos jovens existe

O desejo de continuidade dos estudos através do ingresso no ensino superior, uma formulação majoritária entre eles. Este fato em si já denota uma novidade desta nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, passam a vislumbrar esta perspectiva, o que não ocorria na geração dos seus pais. Estes, no geral, apresentavam uma escolaridade mais baixa do que a dos filhos (LEÃO, DAYRELL, REIS; 2011, p. 1.067).

Destaca-se que esta expectativa se dá de maneira diversa entre os jovens.

As estratégias formuladas para esta continuidade dos estudos mostraram-se diferenciadas. Para boa parte deles, o desejo de continuidade dos estudos era formulado por meio de uma inserção imediata no ensino superior, logo após a conclusão do ensino médio. Boa parte dos jovens incluídos neste eixo apresentava como perfil o fato de serem mais novos, sem maiores defasagens idade/série; frequentavam o curso diurno e não se encontravam inseridos no mercado de trabalho. Uns poucos já investiam na viabilização deste projeto, como fazer cursinhos pré-vestibulares, por exemplo, visto como um pré-requisito básico, principalmente para aqueles oriundos da escola pública. Mas a grande maioria formulou seu projeto de forma genérica, apontando o desejo de continuidade dos estudos através de um curso, mas sem demonstrar conhecer de fato as especificidades dos diferentes cursos, as possíveis dificuldades que tal escolha acarretaria (LEÃO, DAYRELL, REIS; 2011, p. 1.076).

Em nossa pesquisa, quando o questionamento relaciona-se às suas prioridades ao concluir o ensino médio, os jovens, de maneira majoritária, 80 dos 83 entrevistados afirmaram que têm como prioridade cursar faculdade, o que corresponde a 96,3% das respostas neste tipo de levantamento (com opção de duas respostas por aluno). Em sentido oposto, apenas um aluno relatou ter como prioridade única parar de estudar (o estudante assinalou apenas uma opção no questionário). Os cinco alunos que assinalaram alternativa que aponta como prioridade “Fazer intercâmbio” associaram-na a outra alternativa, qual seja, “Cursar faculdade”.

Ainda analisando os dados da Tabela 15, observamos que apenas um aluno (ele marcou apenas uma alternativa no questionário), destacou a opção “Outra” e descreveu a sua prioridade única como “empreender”. Entendemos que, em alguma medida, esta descrição corresponde à opção “Trabalhar”. O universo de 48 alunos (57,8% da amostra) que assinalou a alternativa “Trabalhar”. Destes, 47

assinaram duas opções: “Trabalhar” e “Cursar faculdade”. Este é um dado representativo e que reporta à condição da formação técnica que, naturalmente, alarga o leque de possibilidades de trabalho. Este raciocínio está presente na análise do Jovem 7 (2018): “O curso técnico é procurado por pessoas de uma renda mais baixa que precisam ingressar no mercado de trabalho com mais rapidez de tempo, pra depois ganhar um salário melhor e fazer uma faculdade” (JOVEM 7, 2018). Observa-se que a análise do estudante corrobora o levantamento de Sposito, Souza e Silva (2018):

Não há como negar que o trabalho segue sendo uma dimensão importante na vida de moças e rapazes de 15 a 17 anos. Em 2014, 16,4% dos jovens dessa faixa etária conciliavam estudo e trabalho, e outros 5,7% dedicavam-se apenas às atividades laborais. Em números absolutos, tratava-se de um contingente formado por pouco mais de 2,3 milhões trabalhadores, dentre os quais 50,4% não possuíam vínculos formais e 36,9% cumpriam jornadas iguais ou superiores a 40 horas semanais (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p.6).

Na sequência do questionário de levantamentos do questionário, investigamos as possíveis relações entre a escolha do curso superior e o leque de disciplinas técnicas e básicas às quais os alunos tiveram acesso no IFG; levantar até que ponto as especificidades dos conteúdos do ensino médio integrado influenciam a escolha do curso superior de cada aluno. Estes levantamentos estão elencados na Tabela 16, quando 42,7% dos alunos responderam que as suas escolhas de curso superior têm relação direta com a formação adquirida no ensino médio integrado do IFG, sobretudo por influência de conteúdos e professores específicos ligados às disciplinas da área de formação técnica. Esse dado reforça a valorização atribuída à questão do estágio curricular, demonstrado na Tabela 14, onde 75,9% dos alunos avaliaram o papel do estágio em suas formações como “Muito importante”. A avaliação positiva do estágio, logicamente, depende de questões técnicas, mas também passa por questões de foro íntimo, como aproximações, sentidos e significados atribuídos aos conteúdos e hábitos da profissão técnica, os quais, ainda que de forma aproximada, têm relação com a escolha do curso superior.

Por outro lado, um quantitativo de alunos muito equivalente ao anterior, correspondente a 41,5%, manifestou-se por um encaminhamento do ensino superior bem diverso do primeiro. Para esses alunos, as prováveis opções de curso superior

que escolherão não têm relação direta com a formação adquirida durante o ensino médio integrado do IFG. Esse dado é interessante na medida em que (1) desmistifica a ideia de continuidade óbvia das formações técnica e superior; e (2) ratifica a formação humana integral no ensino médio, abrindo diferentes leques de opções e necessidades formativas. Em sentido ilustrativo, vejamos essa análise do grupo focal onde, em um dado momento, o Jovem 5 (2018) argumenta: “[Nós somos] diferente daquelas pessoas que fazem colégio privado, porque lá ele entra, vai pra faculdade e chega lá, o índice de desistência [...] é extremamente grande. Agora, quem estuda aqui e vai pra faculdade, costuma se manter no curso que ele escolheu, porque já têm experiência, sabe a área que gosta”. Rapidamente, o Jovem 6 (2018), pontua o contraditório: “Ou da que ele não gosta!”

Tabela 16: Sobre as prováveis opções de curso superior

	No.	%
Elas têm relação direta com minha formação de EM no IFG, sobretudo por influência de conteúdos e professores específicos das disciplinas técnicas	35	42,7
Elas têm relação direta com minha formação de EM no IFG, sobretudo por influência de conteúdos e professores das disciplinas de formação geral	7	8,5
Elas não têm relação direta com minha formação de EM no IFG	34	41,5
Não pretendo cursar ensino superior	0	0
Não sei opinar	6	7,3
Em branco	1	1,2
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Um número reduzido de estudantes (apenas 8,5%) manifestou relação entre as opções de curso superior e as disciplinas do núcleo básico (de formação geral). Destacamos que este dado confirma indicadores de pesquisas que demonstram o desinteresse dos jovens pela carreira docente na contemporaneidade brasileira. Segundo Gatti (2012), aspectos como baixa remuneração, precarização das condições de trabalho nas redes pública e privada e oportunidades de trabalho em outras carreiras profissionais são definidores deste desinteresse, que já se apresenta como um problema para a educação básica:

O crescimento econômico avançando pelas diversas regiões do país criará nelas novas oportunidades de trabalho concorrenciais à atividade docente, o que preocupa, uma vez que, mantidas atuais as condições da carreira e remuneração dos docentes, ou pouco as melhorando, possa haver um esvaziamento crescente na procura pelo magistério. Estudo de Oliveira e Vieira (2010, p. 25-27) sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil mostra que a situação dos salários dos professores é realmente problemática, no sentido de não serem salários condizentes com o exigido quanto à sua formação, condições de trabalho e cobranças feitas pelos programas de avaliação externa e respectivos indicadores, sem que lhes sejam oferecidos apoios pedagógicos diretos para atuarem (GATTI, 2012, p. 96-97).

Ainda a respeito das prováveis opções de curso superior, a variável “Não sei opinar”, com 7,3%, não surpreende na medida em que manteve-se mais ou menos estável desde as Tabelas 12 e 13 (destacando que não são os mesmo alunos a repetir a mesma marcação). Destaque para o aluno que no questionamento exposto pela Tabela 15 optou por “Parar de estudar” e agora se manifestou de maneira diversa, abordando uma provável relação de curso superior com a área técnica.

Os dados a seguir finalizam os levantamentos do questionário a respeito da formação escolar básica dos jovens. De alguma maneira, buscamos encerrar esse rol de perguntas de maneira que os alunos, concluintes do ensino médio integrado, pudessem desenvolver um olhar pretérito para o seu percurso como aluno. Em dois questionamentos distintos, os estudantes avaliaram os aspectos positivos e negativos que marcaram as suas condições de alunos do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia.

No grupo focal, quando estimulados a refletir sobre os aspectos positivos de serem alunos do IFG, a primeira reação de todo o coletivo presente, foi apontar a liberdade como um dos principais aspectos positivos de suas experiências. E seguiu-se um diálogo entusiasmado, com algumas falas sobrepostas, de onde se extrai as seguintes falas a respeito das virtudes do ensino médio integrado e da escola:

O crescimento como pessoa! (JOVEM 8, 2018);

O crescimento como ser humano, o pensamento crítico! (JOVEM 4, 2018);

Pra mim, é o status que isso vai me dar depois [pois vou seguir na área da música profissionalmente e também no ensino superior] (JOVEM 7, 2018);

Eu não acredito nisso [que o ensino médio integrado promova status!] (JOVEM 1, 2018);

Pessoalmente, o nosso curso [Edificações] não dá status nenhum. (JOVEM 4, 2018).

O debate de ideias no grupo focal e os dados do questionário trazem diferentes olhares e oposições de ideias; idealizações e desmistificações; indicação da formação humana integral sobreposta aos conteúdos escolares; valorização da liberdade de pensamento, atitude e posicionamento crítico. Segue a Tabela 18, elencando todos os aspectos positivos apontados pelos jovens.

Tabela 17: Aspectos positivos da condição de aluno do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia

	No. de respostas	% da amostra total (83)
Autonomia dos alunos (uniforme, pátio, liberdade de expressão...)	72	86,7
Qualidade da estrutura física e recursos materiais da instituição	60	72,2
Amizades e relações pessoais em geral	57	68,7
Projetos (artísticos, esportivos, pesquisa...)	57	68,7
Qualidade da formação integral oferecida aos alunos	52	62,7
Condição institucional laica, política, gratuita	52	62,7
Localização e facilidade de acesso	34	41
Possibilidade de cursar disciplinas em dependência (sem reprovação)	27	32,5
Relação professores /servidores e alunos	24	29,3
Nível de exigência com notas e conteúdos	21	25,3
Certificação (ENEM, ENCCEJA ...)	14	16,9
Greves, paralisações, ocupação	2	2,4
Índices de reprovação e evasão	1	1,2
Outro	0	0
Total	473	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Destacamos que a análise da Tabela 17 demanda um cuidado especial, na medida em que cada aluno pôde assinalar até sete alternativas, dado o caráter individualmente multifatorial para cada sujeito e, nesse sentido, obtivemos 473 respostas (uma média de 5,6 respostas por aluno). Assim, percentuais aparentemente baixos, podem representar quantitativos elevados de parcelas da amostragem. Vejamos o caso de 15,2% dos alunos que consideram a autonomia

dada aos alunos (por exemplo, em relação ao uso do pátio, à não obrigatoriedade do uso de uniforme escolar e do pátio, à liberdade de expressão e etc.): essa porcentagem, aparentemente baixa, representa 72 alunos, ou seja, 86,7% dos alunos pesquisados, um quantitativo bastante representativo. Deste modo, seguimos destacando os aspectos positivos apontados por um quantitativo de alunos mais representativo. Destacadamente, a maioria dos aspectos positivos apontados retoma a questão da qualidade do ensino e da instituição em si, como elencamos a seguir – antes, destacamos que os argumentos expostos a seguir não se tratam de algum tipo de apologia institucional, mas, sim, de melhor caracterizar e exemplificar os aspectos do IFG câmpus Goiânia que foram ressaltados pelos alunos. Não se trata também de idealizar a escola. Cada um desses aspectos transcorre de maneira enxuta, apresentando deficiências muito características da escola pública em geral e que resistem com luta coletiva e empenho individual dos servidores:

- 60 alunos (72,2% da amostra), destacaram positivamente o aspecto da qualidade da estrutura física e dos recursos materiais da instituição. De fato, essa é uma característica bastante singular do IFG câmpus Goiânia, que conta com dezenas de salas de aula; laboratórios de informática; laboratório gastronômico; ampla biblioteca e acervo bibliográfico (com sala de estudos e atendimento em tempo integral); complexo poliesportivo bem estruturado (ginásio, mini ginásio, salas de dança, musculação, ergometria e ginástica); teatro amplo e bem equipado, auditórios e cinemateca; salas de atendimento multiprofissional na área social e da saúde; um elevador e amplas rampas de acesso para PcDs em todos os prédios; pátio bem arborizado e com projeto paisagístico; patrimônio Art Déco tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); dentre outros²⁰. Antecipamos aqui um dado comparativo com a Tabela 18: em oposição aos 72,2% de pesquisados que avaliam positivamente a estrutura física e os recursos materiais do IFG câmpus Goiânia, para outros 16,9% elas representam aspectos negativos da escola;

- 57 alunos (68,6% da amostra), destacaram positivamente o aspecto dos projetos desenvolvidos na escola (como artísticos, esportivos, de ensino, pesquisa e extensão). De fato, todas as coordenações de cursos do ensino médio integrado

²⁰ Estas informações estão disponíveis na página digital Apresentação do câmpus Goiânia (IFG, s.d.) e foram atualizadas *in loco* durante a pesquisa.

desenvolvem semanas voltadas para a formação técnica e maioria das coordenações de área (como educação física, letras, matemática, dentre outras) desenvolvem eventos específicos para o ensino médio. Existem ainda vários eventos e atividades institucionais, dentro do próprio câmpus, como exibição de filmes com debate (Cine Psi), inúmeras apresentações de música, teatro e dança, jogos intercursos além de treinamentos esportivos e de musculação, empreendedorismo juvenil, semana de ciência e tecnologia, dezenas de visitas técnicas, intercâmbio de alunos estrangeiros, monitorias, dentre outras; tudo absolutamente gratuito aos alunos. Além de eventos organizados pelas representações estudantis, como calouradas, saraus e outros;

- 52 alunos (62,6% da amostra), reforçaram positivamente o aspecto da qualidade da formação integral oferecida aos alunos, aspecto já discutido, sob diversos olhares, junto às Tabelas 3, 7, 8, 11, 14, 15 e 16;

- 52 alunos (62,6% da amostra), reforçaram a avaliação positiva dos aspectos institucionais ligados à sua condição pública, gratuita, laica e aberta a diferentes posicionamentos políticos;

- 57 alunos (68,6% da amostra), destacaram positivamente o aspecto das amizades e relações pessoais em geral desenvolvidas no IFG. Esse é um aspecto menos institucional e mais pessoal, pois depende de empatias e sentimentos íntimos que, no entanto, encontram espaço de manifestação dentro do cotidiano escolar.

O relato a seguir retrata muito bem cada um desses aspectos:

Sabe o que acho que é? É a diversidade de possibilidades que você tem... não é nem de pensamento... é a possibilidade que você têm! Porque você chega aqui, embora você estude um curso que teoricamente é tecnicista e voltado pra área de cálculo, você tem a oportunidade fazer projetos numa outra área que você se identifique... Você tem a área de fazer um esporte (que você pode viajar, por isso e você sente prazer naquilo), você pode fazer academia, você pode viajar para outros Estados... pode ir até pra outros países por um projeto que não têm nada a ver com seu curso, mas que te dá prazer! Então... eu sempre falo isso e algumas pessoas não entendem: eu acho que o Instituto prepara muito pra vida mesmo, entendeu? Ele prepara pra vida justamente porque ele não prende. Embora o Instituto seja claramente tecnicista ele não prende. ele te dá possibilidades de escolha, que você pode se descobrir. Embora te prenda a algumas coisas ele ainda te proporciona oportunidade de você identificar: isso eu não quero de jeito nenhum, aquilo eu posso querer, aquilo eu tenho certeza que quero manter na minha vida... Então o processo é dinamizado, o que é muito válido no Instituto Federal (JOVEM 1, 2018).

Em perspectiva numérica diversa das anteriores (com percentuais bastante baixos) aparecem como positivos os seguintes aspectos: índices de reprovação e evasão (um aluno, ou 0,2%) e greves, paralisações, ocupação (dois alunos, ou 0,4%). Esses dois aspectos, entretanto, serão abordados a partir dos dados da Tabela 18, visto que lá eles aparecem com representatividade numérica bem mais significativa (como aspectos institucionais negativos).

Ainda na Tabela 17, no rol de aspectos positivos da condição de aluno do IFG câmpus Goiânia avaliados com quantitativos percentuais intermediários (Tabela 17), observamos uma característica em comum: todos esses aspectos se relacionam a interesses particulares de cada aluno. Esses dados estão assim distribuídos: localização e facilidade de acesso (aspecto positivo para 41% dos estudantes); possibilidade de cursar disciplinas em dependência, sem reprovação (aspecto positivo para 32,5% dos estudantes); nível adequado de exigências relativas a notas e conteúdos (aspecto positivo para 25,3% dos estudantes); certificação pelo ENEM, ENCCEJA (aspecto positivo para 16,9% dos estudantes); relação de professores e servidores com os alunos (aspecto positivo para 29,3% dos estudantes). Todavia, optamos por caracterizar as questões da relação professor e alunos logo a seguir, junto à análise da Tabela 18, visto que lá existe uma representação numérica exatamente oposta (25 alunos avaliaram negativamente a relação professor e alunos) e onde cabem relatos do grupo focal de maneira ilustrativa mais pertinente.

Apresentamos, então, a Tabela 18, que traz à discussão os aspectos negativos da condição de aluno do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia. Aqui também foi considerada a questão multifatorial na avaliação mais precisa dos alunos e, cada um deles pôde marcar até 7 alternativas. Ressalte-se, desde o princípio da análise, que o número total de apontamentos positivos é bem maior que o de apontamentos negativos: 473 (uma média de 5,6 respostas positivas por aluno) ante 233 (uma média de 2,8 respostas negativas por aluno). Este dado, por si só, ilustra mais uma vez a avaliação positiva dos alunos sobre o modelo de ensino do IFG e ratifica a capacidade dos mesmos de, ainda assim, desenvolverem um posicionamento crítico frente aos problemas da instituição.

Tabela 18: Aspectos negativos da condição de aluno do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia

	No. de respostas	% da amostra total (83)
Greves, paralisações, ocupação	74	98,1
Índices de reprovação e evasão	56	67,4
Relação professores /servidores e alunos	25	30,1
Nível de exigência com notas e conteúdos	22	26,5
Qualidade da estrutura física e recursos materiais da instituição	14	16,9
Qualidade da formação integral oferecida aos alunos	10	12
Certificação (ENEM, ENCCEJA ...)	8	9,6
Autonomia dos alunos (uniforme, pátio, liberdade de expressão...)	6	7,2
Possibilidade de cursar disciplinas em dependência (sem reprovação)	5	6
Localização e facilidade de acesso	4	4,8
Outro	3	3,6
Condição institucional laica, política, gratuita	3	3,6
Amizades e relações pessoais em geral	2	2,4
Projetos (artísticos, esportivos, pesquisa...)	1	1,2
Total	233	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na avaliação dos alunos, dois aspectos aparecem com representação destacada quando se tratou de identificar os aspectos negativos da condição de estudante do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia: greves, paralisações e ocupação (com 89,1% de indicações negativas) e os índices de reprovação e evasão (com 67,4% de indicações negativas). Aqui cabe uma contextualização importante, no que diz respeito à ocupação do câmpus Goiânia pelo movimento estudantil secundarista, ocorrida no ano de 2016. Enquanto na Tabela 18 as ocupações escolares foram amplamente avaliadas negativamente, os dados apresentados na Tabela 35 (Capítulo 3) caracterizam apoio total (25,6%) ou parcial (41,5%) às mesmas. Neste contexto, cabe a contextualização específica do movimento de ocupação de escolas de secundaristas no Brasil e mais especificamente em Goiás em Goiânia. Segundo Mascarenhas *et al* (2017), de maneira indireta, a organização do movimento de ocupação das escolas em Goiânia teve início com os protestos contra o aumento da tarifa do transporte público em 2013. Ele surgiu em resposta ao uma crescente militarização de escolas públicas em Goiás, o fechamento do histórico Colégio Estadual José Carlos de Almeida e, sobretudo, como revolta frente a aprovação da Lei 18.658/2014 (GOIÁS, 2014) que determinava a presença de Organizações Sociais (OS) na administração de escolas estaduais em Goiás. Em outubro de 2015, com presença de professores, estudantes

e simpatizantes foi criado o Comitê Contra a Terceirização da Escola Pública em Goiás, mas as estratégias resistência (audiências públicas, passeatas e formação política nas escolas) foram consideradas ineficientes pelo movimento de estudantes secundaristas, que optou pela ocupação das escolas.

A inspiração para as ocupações veio do manual *Como Ocupar um Colégio?*, disponível no perfil *O Mal Educado*, uma das páginas de apoio à luta dos estudantes no *Facebook*, baseado nas experiências do movimento chileno (conhecido como a Revolta dos Pinguins), que em 2011 ocupou mais de setecentas escolas do país (MASCARENHAS *et al*, 2017, p. 61).

Assim, ainda em 2015, surge Movimento Secundaristas em Luta: “um movimento social sem precedentes na história de Goiás, tanto por sua dimensão quanto por suas táticas” (MASCARENHAS *et al*, 2017, p. 61). Em 9 de dezembro de 2015, aconteceu a ocupação da primeira escola, o Colégio Professor José Carlos de Almeida. Na sequência, 27 e escolas foram ocupadas em Goiânia e região metropolitana, São Luís dos Montes Belos, Cidade de Goiás e Anápolis. Em 26 de janeiro de 2016 foi ocupada a sede da Secretaria da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). Neste tempo, todo o movimento sofria forte campanha de criminalização de seus atos e membros e “na operação de desocupação da secretaria por parte da polícia militar, foram presas 31 pessoas, entre estudantes e apoiadores, detidas e levadas para a Delegacia de Repressão às Ações Criminosas Organizadas (DRACO)” (MASCARENHAS *et al*, 2017, p. 62). O movimento encerrou as ocupações em março de 2016, reverberando suas bandeiras

na sociedade goiana e no Brasil [quando] o governo de Goiás teve de recuar na implantação de seu projeto de OS”. [...] Segundo informações da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), em 2016 mais de 1200 instituições foram ocupadas, além de 139 universidades em todo o país, em protesto contra a PEC 241, agora Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016 (MASCARENHAS *et al*, 2017, p. 63).

Em nível nacional, o movimento estudantil secundarista organizou em 2016 diversas ocupações de escolas, como forma de protesto contra a PEC 241 que, hoje aprovada como a Emenda Constitucional 95/2016, limita investimentos na educação pública brasileira, e também contra a Medida Provisória 746/2016 que estabelecia mudanças radicais na LDB, visando a reforma do ensino médio. Esta

reforma foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada nos termos da lei federal n. 13.415/2017.

Segundo dados dos portais g1.globo.com e emailsgoias.com.br a ocupação do câmpus Goiânia se deu entre os dias 18 de outubro a 23 de novembro de 2016 e contou com a participação de mais de 300 alunos. As ocupações aconteceram em meio a inúmeros apoios e também muitas críticas por uma parcela considerável da sociedade e dos próprios alunos e professores. Em nossa avaliação (que participamos do processo mantendo algumas visitas aos alunos ocupantes e, *a posteriori*, cuidamos de propiciar espaços de diálogos entre os alunos em sala de aula) constatamos que, em larga medida, as ocupações deixaram lastros positivos e negativos. Elas representaram avanços políticos e relacionais entre estudantes, professores e gestores, mas deixaram também sequelas, especialmente na polarização política – avessa ao contraditório e, por vezes, agressiva. Até o fim do ano letivo de 2018 essa polarização política entre os alunos era evidente e por isso consta como elemento da nossa pesquisa. Atualmente, pouco (ou nada) se fala das ocupações de 2016 no IFG.

No grupo focal, a principal ruptura apontada pelas greves, paralisações e ocupação diz respeito às alterações no calendário escolar, com férias reduzidas e calendários de anos letivos que só se encerravam no ano seguinte. Todavia, é perceptível que os alunos compreendem as greve e paralisações como uma necessidade de luta de classe, em prol da educação pública. Ao acessarem a informação de as greves, paralisações e ocupações foram apontadas como ponto negativo pela maioria, os jovens reagiram coletivamente em discordância e ratificando as seguintes falas dos Jovens 6 e 2: “Pra mim, não. Eu voltei muito mais esclarecido” (JOVEM 6, 2018); “As greves não necessárias. Assim... não são agradáveis, mas são necessárias” (JOVEM 2, 2108). É interessante indicar que estes posicionamentos do grupo focal ratificam os dados da Tabela 35 (Capítulo 3) onde 91,5% dos estudantes pesquisados declararam apoio (total ou parcial) às greves e paralizações e 66,2% declararam apoio (total ou parcial) à ocupação do câmpus em 2016.

A respeito da avaliação negativa dos índices de reprovação e evasão presente no questionário os participantes do grupo focal a associam diretamente à

postura metodológica dos professores e seus instrumentos avaliativos; criticaram também a instituição, que regulamenta estes procedimentos avaliativos. De maneira geral e sem citar nomes, as disciplinas técnicas foram as mais criticadas. A seguinte fala do Jovem 9 (2018) projeta demandas específicas do seu curso, Telecomunicações:

Eu posso falar?... Tirando as [disciplinas de] dependências, eu acho que é a questão de não ajudar tanto [o aluno]. Eu falo por experiência da minha turma, porque a gente sempre, às vezes, precisava de alguma coisa, tipo: esse ano a gente estava querendo marca uma visita técnica e [...] não tinha uma verba ou não tinha uma autorização. Era sempre o pessoal de Engenharia, ou o pessoal de Eletrônica, ou o pessoal de Eletrotécnica [que tinham as verbas liberadas]. [...] Mas o nosso curso de Telecomunicações não é tão visto, tão focado como os outros cursos [do nosso DAA].

A este respeito e com outro olhar, o Jovem 4 faz ponderações a respeito dos níveis de cobrança de rendimento escolar na instituição, ponderando que os níveis de estresse que se dão em nível macro – na cultura e sociedade – e está refletida na escola:

Eu acredito que esse seja um problema muito relacionado ao seu Departamento. Acredito que o nosso curso não tem o que reclamar de Coordenação de Curso em, por exemplo, apoiar os alunos. Mas essa questão do estresse do aluno, ela é muito recorrente, com todo mundo que a gente fala no campus. É incrível a quantidade de alunos que teve problemas psicológicos, problemas de ansiedade, depressão... alguma coisa, com algum problema de cabeça a gente sai daqui! [...] A quantidade de suicídios²¹! Eu fiquei quatro anos aqui, eu não sei nem dizer quantas pessoas eu vi eu ouvi falar que se suicidaram. Então, eu acho que é uma questão muito séria, que precisa ser trabalhada melhor entre os alunos, porque os alunos estão saindo daqui por causa da Instituição e com problemas sérios de cabeça (JOVEM 4, 2018).

As críticas aos índices de reprovação e evasão estão diretamente relacionadas a outros dois pontos negativos expostos na Tabela 18: a relação professor/servidores e alunos (ruim para 30,1% dos pesquisados) e o nível de exigência com notas e conteúdos (ruim para 26,5% dos pesquisados). Neste ponto de discussões, destaca-se no grupo focal duas ponderações:

²¹ A Coordenação de Apoio Estudantil acompanha sistematicamente os casos de suicídio de alunos, e com as famílias, não identificou nenhuma relação direta entre os suicídios e o cotidiano escolar.

Um professor chegou na sala e falou: Nossa, vocês estão sendo falados na reunião como a pior turma! No outro ano [de novo]: Nossa, vocês são a pior turma! [...] E outros professores vêm falar que a nossa turma é a mais empenhada, que nossa turma faz todas as coisas e atividades. [...] Uai, mas o que está acontecendo? (JOVEM 9, 2018);

O estresse [...] diz respeito à formação educacional no que tange a relação professor-aluno e é muito prejudicial. Pelo menos no meu curso, foi extremamente prejudicial. Pra uma turma que começou com 37 alunos e ter só 12 formandos [...] eu acho que a problemática acadêmica em si é toda errada (JOVEM 1, 2018).

A respeito da avaliação negativa da qualidade da estrutura física e dos recursos materiais da instituição (apontada por 14 alunos, o que representa 16,8% da amostragem total, com 83 sujeitos), retomamos em sentido comparativo os dados da Tabela 17, onde 72,2% da amostragem total de jovens pesquisados avaliou positivamente esse mesmo aspecto institucional, revelando críticas pertinentes a uma realidade que, apresentando características positivas, precisa de melhoras, cuidados e investimentos financeiros permanentes, como depreende-se da seguinte fala no grupo focal:

Com relação à estrutura do campus, eu vou te falar! Eu já visitei outros câmpus, tive oportunidade de conhecer outros Estados, conheci um câmpus de Minas Gerais e fiquei chocado! O R.U. [restaurante universitário]? Dá vontade de morar lá, é gigante e a comida é muito saborosa. E aqui eu sofro pra comprar um salgado, que custa quatro “conto”! (JOVEM 6, 2018).

No rol de aspectos negativos da condição de aluno do IFG câmpus Goiânia apontados com baixa representatividade percentual na Tabela 18 cabem algumas reflexões:

- a qualidade da formação integral oferecida aos alunos do ensino médio do câmpus Goiânia foi avaliada como negativa por 4,3% da amostragem da Tabela 18, embora essa qualidade tenha sido largamente ressaltada como positiva em todo nosso percurso investigativo. Entretanto, estas avaliações negativas estão diretamente relacionadas com opiniões apontadas pela opção “Outro”, nesta mesma tabela, onde (1) os alunos que têm foco na aprovação para o ensino superior reclamam da ausência de foco do ensino médio integrado na preparação para o ENEM e para exames vestibulares; (2) aponta-se algum descaso com o núcleo de disciplinas básicas em prol das disciplinas técnicas o núcleo técnico; e (3) reclamam do desinteresse de professores para participarem de projetos de iniciação científica;

- outras questões que são muito caras à maioria dos alunos e ou que representam avanços da formação humana integral e da emancipação dos sujeitos, foram apontadas como negativas por uma parcela mínima de jovens, o que revela, mais uma vez, as contradições presentes na caracterização das diferentes juventudes. São elas: certificação de nível de ensino (ENEM e ENCCEJA); autonomia dos alunos relativa ao uso do uniforme, pátio e liberdade de expressão; possibilidade de cursar disciplinas em dependência, sem reprovação; localização e facilidade de acesso ao câmpus; condição institucional laica, pública, gratuita e de liberdade de expressão política; estímulo de desenvolvimento de amizades e relações pessoais em geral; participação em projetos artísticos, esportivos e de ensino, pesquisa e extensão.

Tendo apresentado e discutido a avaliação dos jovens a respeito dos aspectos positivos e negativos da condição de aluno do ensino médio integrado no IFG câmpus Goiânia, finalizamos nossa análise a respeito daquilo que os jovens pensam a respeito da sua formação no ensino médio integrado. Neste percurso analítico ficou evidente a avaliação positiva do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia e também a condição diversa das juventudes presentes na mesma escola e, por vezes, na mesma classe social. Adiante, encaminhamos as nossas discussões na direção do conceito sociológico de juventude e, a partir daí, as raízes socioeconômicas e familiares dos sujeitos deste estudo.

2. JUVENTUDES E OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFG – CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

O recorte amostral desta pesquisa diz respeito a um universo muito específico: jovens do ensino médio integrado. No Capítulo 1 exploramos o lugar privilegiado que a escola – mais especificamente a RFEPCT e os Institutos Federais – ocupa na constituição dos sujeitos e os sentidos e significados da formação integrada e integral para uma parcela da juventude brasileira. O ponto de vista destes jovens traz especificidades, na medida em que representa o olhar daquela parcela que encontrou mecanismos para a conclusão da educação básica – e eles foram convidados a analisar a sua condição de estudantes e a formação escolar em si. Na sequência, estabeleceremos as discussões a respeito da constituição sociológica da juventude, traçando paralelos entre as perspectivas geracional e classista para compreender a condição juvenil em sua totalidade, e não apenas como estudantes.

Neste percurso de definições e conceitos, reportamo-nos a Adorno (2008), que esclarece a respeito da rigidez intelectual com a qual os fatos sociais devem ser analisados na dialética negativa. Segundo o autor, a força do senso comum está na banalização do cotidiano, na interpretação pragmática dos fatos. Deste modo, a compreensão da juventude como categoria social exige reflexões que passam pelas discussões a seguir.

Um breve levantamento feito por Sposito; Souza; Silva (2018) revela que o acúmulo de conhecimentos produzidos sobre juventude no Brasil e na Europa é consistente, apontados em pesquisas de estado da arte e de revisões de literatura. Estas autoras apontam que no Brasil, a partir dos anos 1980, as questões da pesquisa em juventude começam a surgir em estudos que priorizavam métodos qualitativos (etnografias, estudos de caso, histórias de vida, entre outros): “tratava-se de encontrar caminhos que construíssem alternativas à hegemonia imperante das abordagens quantitativas calcadas em procedimentos estatísticos” (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 2). Esta situação de enfrentamento teórico foi profícua, pois, a partir daí abriram-se diversas janelas de diálogo metodológico e teórico no sentido revelar a importância da complementaridade em ambas. Em sentido

convergente, balizados por Dayrell (2003), Dayrell e Carrano (2014) e Pais (1990a; 2005; 2009), vamos estabelecer reflexões relativas à concepção de juventudes que orientam esta pesquisa.

Balizados pelas elaborações de Ariès (1981) e Groppo (2016), de que conceitos como infância e juventude são construções históricas e sociais, é possível pensar o quanto a indústria cultural²² consegue homogeneizar pessoas e atitudes – adultizando as crianças²³ e juvenilizando os adultos²⁴ – através da moda (traduzida em vestimentas, acessórios e cosméticos), dos costumes (como códigos de linguagem, cinema e música) e das mídias digitais de ordem planetária, por exemplo.

. Os espaços da mídia de alcance massificado, especialmente a internet e a televisão, se abriram para a discussão de temas da juventude, sobretudo aqueles relacionados a problemas sociais, como violência, drogadição, resultados escolares precários, sexualidade e gravidez (FISCHER, 2005). Em perspectiva acadêmica, segundo Abramo (1997), o movimento do final do século XX e início do século XXI foi o de discutir a juventude em perspectiva institucional (escola, família, sistema jurídico) e essencialmente teórica. Sposito (2009) também registra um pequeno avanço no número de publicações de dissertações e teses a respeito da juventude nos primeiros anos da década de 2000. Considerando este quadro, a reflexão de Abramo (1997, p.29) permanece bastante atual:

²² Indústria cultural é um conceito próprio da teoria crítica frankfurtiana, calcado por Adorno e Horkheimer, desde 1947, quando os autores já viam a necessidade de distinguir cultura popular – ideias, histórias e atitudes que são emergem genuína e espontaneamente de grupos sociais distanciados da cultura de massa (industrializada e que homogeneiza a sociedade em larga escala). A preservação da cultura popular depende essencialmente da transmissão oral entre seus sujeitos, enquanto a cultura de massa é determinada pela produção e consumo de bens e hábitos que terminam por determinar hábitos e valores híbridos. A indústria cultural está na ideologia do liberalismo econômico e diz respeito à padronização cultural, consumo alienado e racionalidade instrumental (ADORNO, 1978; ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

²³ O processo de adultização das crianças é discutido, sobretudo, nas ciências da propaganda, *marketing* e administração. Indicamos a leitura de Netto, Brei e Flores-Pereira (2010). Trata-se de um processo é definido pelo consumo de mercadorias e vem fortemente marcado pela erotização e ou transferência de padrões adultos para o universo das crianças.

²⁴ O Processo de juvenilização dos adultos é definido por Pais (1993) como um fenômeno contemporâneo e geracional, de modo que a socialização de diferentes gerações se encarrega, mutuamente, de influenciar atitudes, comportamentos e valores.

De um modo geral, pode-se dizer que a “juventude” tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. [...] Não é por acaso que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integridade moral do indivíduo – do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela.

Em geral, os estudos da sociologia da juventude estão organizados a partir de correntes teóricas distintas e que imprimem diferentes olhares sobre esses sujeitos, tomando-os inicialmente em perspectiva geracional e, posteriormente, também em perspectiva classista. Em consonância com Pais (1990a) entendemos que distinguir estas duas perspectivas contribui, *a priori*, para delimitá-las em suas premissas sociológicas e, *a posteriori*, para o estabelecimento de possíveis espaços de confluência e de ampliação do leque de características que determinam a juventude.

Em perspectiva geracional, essencialmente, a juventude é dada por uma condição de fase da vida, trazendo consigo aspectos determinados eminentemente pela condição de transitoriedade etária, sociodemográfica, de fase de maturação sexual, afetiva, social, intelectual, físico-motora. A ideia de uma cultura juvenil é dada pela sociologia funcionalista, como uma subcultura do organismo social ampliado – situando que os primeiros estudos da sociologia da juventude marcam a perspectiva geracional, especialmente a partir de 1920, com os estudos e pesquisas de caráter funcionalista da Escola de Chicago; considera-se, sobretudo, aspectos mais uniformes e homogeneizadores dos jovens; largamente tidos como problemas sociais da atualidade e potencialidades de desenvolvimento moral e econômico futuros (BUNGENSTAB, 2016).

Já na perspectiva classista o conjunto social é tomado, essencialmente, como diversificado – diferentes culturas juvenis compõem a cultura, o tecido social. Esta perspectiva considera que universos sociais distintos determinam indivíduos sócio-históricos distintos, “em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes

interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc.” (PAIS, 1990a, p. 140). Observa-se que tudo aquilo que podemos chamar de cultura juvenil – valores, hábitos, comportamentos, necessidades, expectativas, etc. – está em alguma medida relacionado à fase de vida (maturacional e cronológica), e largamente relacionado à trajetória social coletiva. Esta constatação corrobora com o nosso entendimento de que o conceito de juventude precisa ser compreendido em diferentes esferas sociais implicando em dizer de diferentes juventudes, afinal são muito distantes as realidades dos jovens mais ricos e mais pobres da população brasileira; assim como são distanciadas as realidades dos jovens ribeirinhos e rurais dos jovens dos grandes centros urbanos, por exemplo. Os distanciamentos são marcantes e têm em sua raiz não na condição de maturação biológica determinada geneticamente (como são os marcadores da adolescência), mas, sobretudo, na condição de trabalho e renda e que, por sua vez, está refletida em outros determinantes sociais importantes como a formação escolar, bens culturais, a estrutura familiar, o pertencimento cultural geográfico (arte, violência, saneamento básico, asfalto, transporte público, religião e tec.). De tal forma que

Alterações no acesso ao sistema de ensino não serão revertidas totalmente, apesar das profundas desigualdades a serem observadas no mundo do trabalho e das ocupações. A produção de novas expectativas de consumo, as mudanças nas relações de gênero, a busca pelo reconhecimento das identidades étnico-raciais e das orientações afetivo-sexuais, o incremento de formas mais igualitárias nas interações sociais no espaço público, de modo a estabelecer a aceitação das diferenças, não serão eliminados facilmente e poderão ser traduzidos em novas demandas e conflitos sociais (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 4).

As diversas interações sociais às quais as autoras se referem se dão, em perspectiva adorniana, no espaço e tempo denominado cultura. Adorno (2003) determina de forma radical que o conhecimento é o caminho para a emancipação dos sujeitos – embora possa representar, também, instrumento de dominação, especialmente da juventude, destacando que “a escola não constitui um fim em si mesma [e] que o fato de ser fechada constitui uma necessidade e não uma virtude. [Assim como] a fórmula imbecil da cultura jovem como sendo uma cultura própria, como subcultura” (ADORNO, 2003, p. 115). Nesses termos, Adorno aponta para a materialização das instituições (não só a escola) e para a presença de determinantes subconscientes nos sujeitos, especialmente manifesta na adesão cega e voluntária aos coletivos (como no caso das gangues juvenis, da participação

política acrítica, da cultura juvenil de massa), radicalizando pelo exemplo das atrocidades acontecidas em Auschwitz:

Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos [...]. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista (ADORNO, 2003, p. 127).

Note-se que os aspectos geracionais da constituição juvenil aparecem entrelaçados às possibilidades culturais classistas (participação política, círculo social ampliado dentro e fora da escola) e cujo fio condutor apresenta-se na condição – individual e coletiva – da subjetividade.

Ao analisar a experiência formativa em Adorno (na introdução da obra *Educação e Emancipação*) o filósofo Wolfgang Leo Maar ratifica a condição contraditória do conhecimento e do indivíduo:

Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (ADORNO, 2003, p. 15).

Neste itinerário de análise, marcamos nosso posicionamento de interpretação das juventudes: (1) em perspectiva classista (especialmente fundamentados por Pais e Dayrell) por entender que os marcadores sociais são especialmente incisivos na determinação de condição de vida dos sujeitos; (2) em perspectiva dialético-crítica (especialmente fundamentados em Adorno e Horkheimer) por entender que os sujeitos têm características individuais e coletivos de ordem psicanalítica que desconstruem as tentativas de interpretação idealizada, de homogeneização atitudinal, de padronização biológica.

Consideramos o sujeito social essencialmente a partir da sua construção sócio-histórica (perspectiva classista) sem negar que esta condição têm marcadores geracionais, maturacionais e biológicos. É inquestionável o valor do conceito de adolescência associado à juventude em espaços e campos de saberes

específicos, como no direito, psicologia, dentre outros. Todavia esta relação entre ambos não os torna sinônimos. A adolescência representa um marcador biológico bastante significativo, trazendo consigo relevantes transformações corporais e atitudinais, oriundas de maturações endócrina e sexuais. Este marcador biológico, em larga medida, marca a chegada de um período bastante complexo da vida humana, ao qual denominamos juventude.

De acordo com Pais (2005), questão do cotidiano juvenil é território de representações, atitudes e diálogos imprescindível à compreensão da juventude enquanto coletivo social. É no cotidiano juvenil que se dão a materialização das relações sociais e a construção da subjetividade pelo processo psicossocial e histórico; no cotidiano juvenil estão presentes não só as necessidades humanas básicas, mas também aquelas específicas, distintivas e restritivas de uma determinada fase da vida.

Ainda segundo Pais (1990a) as discussões a respeito do cotidiano juvenil se dão a partir de suas filiações identitárias como as relações em família (morar com os pais, gravidez precoce, casamento, divórcio e etc.), na escola (concluir a educação básica, ter formação técnica, acessar o ensino superior e etc.), no trabalho (emprego, desemprego, lazer) e também nos grupos juvenis (ou tribos e neotribos). Estas relações e estes espaços não constituem os jovens de forma homogênea e as aproximações e os distanciamentos entre esses grupos não são apenas de ordem econômica, mas perpassadas por questões diversas que podem alterar o entendimento do conceito de cultura e modo de vida juvenil contemporâneos, para além daquelas apontadas pelas correntes geracional e classista: “se existem fases da vida é porque se encontram sujeitas a regularidades embora cada indivíduo possa viver singularmente o seu próprio curso de vida” (PAIS, 2009, p. 374). As possibilidades do cotidiano juvenil, portanto, são inúmeras e marcam de maneiras diferentes, diferentes juventudes. Ainda que existam traços universais, não consideramos coerente a ideia de singularização para a juventude, ou seja:

Concebo a dialética das juventudes e da condição juvenil, primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que coloca constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral (GROPPO, 2004, p. 14).

As juventudes não podem ser definidas apenas a partir de suas características individuais biológicas, pelo aspecto maturacional e relativamente universal, pois os aspectos coletivos e classistas se sobrepõem aos aspectos biológicos em sua condição de sujeito social. Entretanto, como adverte Abramo (2016) é impossível desconsiderar que determinados eventos são socialmente reconhecidos em aspecto geracional, como padrões do ciclo de vida adulta: inserção no mercado de trabalho, constituição de domicílio próprio, casamento, geração de filhos. Acontece que com os processos de adultização das crianças e especialmente de juvenilização dos adultos, a juventude deixa de ser pensada

Como momento apenas de preparação, prévio a uma entrada mais densa nas outras esferas sociais, como convencionalmente se definia o principal conteúdo da juventude [...]. Cada vez mais conectado a todas as informações, sem interdições existentes em outros tempos, o jovem inicia muitos percursos paralelos de inserção, inclusão, participação e autonomia. Pesquisas recentes sobre os jovens no Brasil têm buscado compreender o que é “ser jovem”, ou o que significa viver a juventude, principalmente pelo levantamento de como os próprios jovens percebem essa condição (ABRAMO, 2016, p.55).

Neste contexto, apresentamos o conceito de que a juventude é o período do desenvolvimento humano integral (biológico e social, individual e coletivo) situado entre a infância a vida adulta, sem limites cronológicos precisos, e onde estão presentes as características humanas básicas e também aquelas distintivas, relativas aos processos de desenvolvimento fisiológico, relacional e de pertencimento sociohistórico. Com Dayrell (2003) reiteramos que a juventude é parte de um processo de constituição dos sujeitos que é amplo e complexo ao mesmo tempo em que traz especificidades que marcam individual e coletivamente a formação humana, pois:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42).

É importante destacar que a condição sociológica da juventude precisa estar reconhecida na cultura, inclusive na percepção de que a legislação em vigor lhes garanta direitos básicos para o exercício pleno da cidadania, especialmente

aqueles que garantam a formação escolar básica. Neste ponto, encaminhamos as nossas discussões a esfera dos direitos dos jovens em condição ampliada e em recorte, apontando o direito à educação básica.

2.1 Contradições continuadas: o direito dos jovens à escolarização

Existe um recorte temporal que caracteriza a trajetória escolar básica dos jovens brasileiros desde a sua infância. A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) determina que a educação escolar brasileira esteja estruturada da seguinte forma: educação básica²⁵ – composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e pela educação superior, composta pela graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996a). A educação básica comporta três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação básica pode ser oferecida por meio do ensino regular, educação especial (para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação) e educação de jovens e adultos. Além de todas estas modalidades e níveis, a LDB ainda define a educação profissional e tecnológica nas seguintes modalidades: qualificação profissional, técnica de nível médio, tecnológica de graduação e tecnológica de pós-graduação (IBGE, 2019a).

Em alguma medida o recorte temporal de conclusão da educação básica exige ajustamentos da rede ensino e das crianças e jovens. Evasão, repetência, falta de acesso e de vagas especialmente nas redes públicas de ensino podem alargar o tempo escolar destes sujeitos. É fato que exista uma condição intermitente do percurso escolar para uma parcela dos jovens mais pobres:

²⁵ Segundo a LDB, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996a).

Os processos de exclusão precoce do sistema de ensino, sobretudo para os segmentos populares, não significaram, nos últimos 50 anos, uma situação irreversível para parte daqueles que tiveram acesso à escola. Idas e vindas, postergação da escolaridade para outros momentos do percurso de vida, incluindo a idade adulta, sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, sendo difícil considerar, sob o ponto de vista processual, marcadores definitivos do término da escolaridade (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 3).

Os dados da PNAD 2018 a seguir (IBGE, 2019a) demonstram a dimensão dos desafios enfrentados pela juventude para a conclusão da sua formação básica. São números que, de maneira geral, apresentam saldo positivo nos últimos anos, mas que ainda constituem desafios a serem enfrentados:

- a taxa de analfabetismo brasileira entre pessoas de 15 a 59 anos vem diminuindo, mas ainda persiste em índices que correspondem a 6,8% da população em 2018, ante 6,9% em 2017 e 7,2% em 2016;
- o percentual de pessoas que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório em 2018 no Brasil foi de apenas 47,4% (ante 46,2% em 2017 e 45% em 2016);
- as desigualdades econômicas e educacionais regionais no Brasil são históricas e persistem. Ao levantarmos o número médio de anos de estudo entre pessoas de 25 anos ou mais de idade vemos que estes dados têm melhorado lentamente ano a ano, sem diminuir as desigualdades regionais. Em 2018, o número médio de anos de estudos na região Nordeste foi de 7,9; na Norte, 8,7; na Sul, 9,5; na Centro-oeste, 9,6; e na Sudeste, 10. Há, portanto, uma variação de mais de dois anos entre as regiões mais e menos desenvolvidas economicamente.;
- apenas 40,3% da população parda e negra com idade de 25 anos acima chegou a concluir o ensino básico obrigatório – ante 55,8% da população branca.

Os dados de 2018 específicos sobre os jovens de 15 a 17 anos disponibilizados pela PNAD apontam que a taxa de escolaridade subiu para 88,2%, após dois anos de estabilidade. “Em termos regionais, houve melhora no indicador da Região Sul – de 85,8% em 2017 para 88,2% em 2018. Nas demais regiões, o indicador se manteve estatisticamente estável” (IBGE, 2010, p. 7). Assim, a Meta 3 do PNE 2014-2024 de universalizar do ensino para esta faixa etária da juventude

(que deveria ter ocorrido em 2016) continua um desafio que dificilmente será superado. Outro dado da PNAD 2018 confirma que, em média nacional, 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esta etapa da educação básica, com as seguintes disparidades:

As Regiões Norte e Nordeste, mesmo registrando uma melhora no indicador entre 2017 e 2018, ainda tiveram as menores taxas, respectivamente de 61,9% e 61,3%. As demais regiões superaram os 70%, mas as variações deste indicador não foram estatisticamente significativas entre 2017 e 2018. Vale ressaltar que o Sudeste, vem mantendo, desde 2016, a maior proporção de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio ou com esse nível completo, 76,4% em 2018. No entanto, esses resultados indicam que as regiões terão que enfrentar desafios para alcançar essa meta, inclusive considerar que parte do atraso escolar vem do ensino fundamental (IBGE, 2010, p. 7).

O percurso temporal da obrigatoriedade da educação básica brasileira sinaliza um dado importante para as pesquisas sobre juventude: a idade de acesso ao ensino médio. Considerando as faixas etárias pertinentes à educação infantil e ao ensino fundamental, o aluno acessa o ensino médio por volta dos 14 ou 15 anos de idade (em condição de oferta obrigatória, por parte do Estado, para jovens de até 17 anos, como determina a Emenda Constitucional n. 59/2009). Assim, a chegada ao ensino médio acompanha, de alguma forma, a chegada à juventude, compondo um período de transições variadas, escolares e não escolares. Se para muitos jovens esse período de transição é visto como uma conquista – mais autonomia e liberdade de ser e existir – para outros ela representa perdas, com novas pressões, rotinas, cobranças. Sem dúvida, um dos principais marcadores de conflito desta fase está na necessidade de ocupação e renda imposta às famílias mais pobres (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2016), embora existam várias outras questões importantes, inclusive as de ajuste maturacional de ordem afetiva, emocional, corporal, fisiológico.

Em visão panorâmica do cotidiano escolar, vemos que estas conquistas e perdas são marcantes na transição do ensino fundamental para o ensino médio (e não apenas na vida doméstica e privada): a presença da família na escola e nos momentos de estudo diminui na mesma medida em que a responsabilização do jovem por si mesmo, aumenta. O aluno passa a ser mais responsabilizado por sua trajetória escolar e, no cotidiano da maioria dos jovens mais pobres, consolida-se a necessidade de trabalhar ou ocupar-se (em oposição ao

tempo escolar e de estudo). Por outro lado, surgem outras questões profundas, típicas da maturação biológica, como as diversas alterações corporais, a descoberta da sexualidade, a intensificação das relações afetivas e amorosas, dentre outras (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Aspectos como a falta de articulação entre estas diferentes etapas da educação básica (especialmente o descompasso entre conteúdos e metodologias) são muito significativos para os estudantes e isto fica evidente em seus relatos; e eles são bastante assertivos ao determinar que “um período de intensa socialização, de muita experimentação, de intermináveis brincadeiras e de tempos mais livres” (TITTON, 2010, p. 170). Em alguma medida esta transição é marcada como um tempo de angústias e adaptações que vão da ausência de merenda gratuita na escola e da necessidade de trabalhar até condições bastante específicas da organização escolar do ensino médio, como a fragmentação do currículo, a lógica de aprofundamento dos conteúdos e o distanciamento afetivo em relação aos professores, além de um modelo diverso de organização do tempo, espaço e rotina escolares. A chegada ao ensino médio joga luz àquilo que é apontado como lamentável por Paulo Freire (2002): intensifica-se a educação tecnicista, o conteúdo funcionalista, as relações frias e distantes entre os professores e seus alunos.

As caracterizações do ensino médio que apresentamos, desde o seu lugar na legislação da educação básica brasileira, o modo como a condição socioeconômica interfere no rendimento escolar dos jovens e a existência de conflitos que marcam a transição do ensino fundamental para o ensino médio espelham a existência de elementos dialéticos (coletivos e individuais) que constituem e significam a juventude. Ao pensar os jovens como categoria social é preciso considerar a existência de diferentes pontos de partida e itinerários, diferentes visões de presente e de futuro, diferentes valores e culturas dentro de um mesmo coletivo social. Precisamos, pois, falar em diferentes juventudes a constituir a juventude e também dos instrumentos legais que garantam o exercício da cidadania e o direito à educação.

. Segundo Costa (1986), as leis são instrumentos basilares – e em larga medida coercitivos – indispensáveis à sociedade contemporânea. Em bases psicanalíticas, o autor demonstra que as leis e o direito são dialéticos: estabelecem

liberdades e também ordem e repressões; regulam o tecido social e estruturam as relações de poder. Em sentido convergente, acrescentamos que, para além do campo do direito, a educação também é um fenômeno dialético.

O Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei n. 8069/1990) define como criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e, como adolescente, a pessoa dos 12 aos 18 anos de idade (em casos excepcionais, estende-se esse entendimento a entre 18 e 21 anos de idade). Depois de 30 anos da sua promulgação, o ECA continua sendo objeto permanente de disputas de cunho semântico, social e legal. Diferentes sujeitos e instituições com interesses não raro, antagônicos, estabelecem conflitos e resistências sobre as garantias ali estabelecidas. Segundo levantamentos da pesquisa Agenda Juventude Brasil: Leituras sobre Uma Década de Mudanças (PINHEIRO *et al*, 2016) para os jovens, a questão da violência social (em suas diferentes perspectivas) representa os maiores gargalos por eles enfrentados:

Quando perguntados sobre qual o problema do país que mais os incomodava, 65% dos entrevistados falaram da corrupção, seguida do poder dos traficantes (46%), da desigualdade social (42%), do despreparo e da violência da polícia (26%), da destruição do meio ambiente (25%), da lentidão da Justiça (22%) e da falta de perspectiva profissional para os jovens (20%). A questão do racismo e outras formas de discriminação foi apontada por 34% do conjunto dos entrevistados, sendo que, entre os jovens negros (36%), houve mais menções ao racismo do que entre os jovens brancos (30%) (FREITAS, 2016, p. 119).

A defesa dos direitos da criança, adolescentes e jovens no Brasil se constitui em um campo de disputas históricas entre forças progressistas e conservadoras:

As orientações defendidas pelos movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1980 procuraram superar uma concepção restritiva do que é ser criança e adolescente, caminhando para uma representação que reconhece direitos e demanda políticas dos que ainda não atingiram a maioridade. O estatuto legal traz em seu bojo uma nova concepção de direitos que incide fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Sob esse ponto de vista, as lutas sociais em torno dos direitos da infância e da adolescência ofereceram caminhos novos para a constituição de uma imagem positiva em torno de ações destinadas a esses segmentos (SPOSITO; CARRANO, 2007, p. 184).

Ainda que para uma parcela considerável da população o direito à educação seja uma questão óbvia, ela precisa de inúmeras regulamentações para que aconteça como direito universal das crianças e jovens e dever (de oferta) do Estado. Leis não são, portanto, instrumentos capazes de definir com clareza os sujeitos sociais e a cultura por si só, mas são indispensáveis à manutenção de direitos e deveres. As leis podem ser elaboradas com vistas à emancipação, liberdade e equidade ou podem legitimar desigualdades sociais, preconceitos, coerção e abuso de autoridade. Não raro, especialmente em sociedades economicamente desiguais como a brasileira²⁶, minorias sociais necessitam de leis específicas para garantir direitos básicos, como os garantidos pelo ECA²⁷ e pelo Estatuto da Juventude.

Com vistas a garantir direitos e balizas para a execução de políticas públicas específicas para a juventude, em 2013, depois de mais de dez anos de tramitação no Congresso Nacional foi promulgada a Lei n. 12.852/2013 que institui o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e sobre SINAJUVE (regulamento pelos Decretos n. 9.306/2018 e n. 10.226/2020). O Estatuto da Juventude, no rol das legislações e pesquisas nacionais e internacionais define como jovens a parcela da população com idade entre 15 e 29 anos de idade. Portanto, alarga significativamente a faixa etária definida pelo ECA. Nesse sentido,

é preciso lembrar que o estabelecimento dos 29 anos como marco para a juventude é recente no país [...] e que boa parte dos organismos de pesquisa e cooperação (inclusive o sistema ONU) usa como referência etária para a definição de juventude o arco entre 15 e 24 anos (ABRAMO, 2016, p. 22-23).

Em perspectiva estritamente voltada para a formação escolar dos jovens e considerando-se a faixa etária estabelecida pelo Estatuto da Juventude,

²⁶ Dados da PNAD Contínua 2018 disponibilizados pelo IBGE revelam que, no Brasil, o rendimento médio mensal do cidadão obtido com o trabalho pela parcela de 1% da população de maior renda atingiu 33,8 vezes o da parcela com menor rendimento (PERET, 2019).

²⁷ Reportando-nos especificamente ao ECA, vimos que com o passar dos anos o campo semântico da nomenclatura adolescente estreitou-se sobremaneira: recente pesquisa realizada pelo instituto Datafolha aponta que 84% das pessoas entrevistadas na enquete são favoráveis à redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, enquanto apenas 14% são contrários à alteração da lei e 2% são indiferentes ou não opinaram (ESTARQUE, 2019).

constata-se que o mesmo regula políticas setoriais da educação básica e também do ensino superior (graduação e pós-graduação). Destarte, especialmente na faixa etária de convergência entre este Estatuto e o ECA – dos 15 aos 18 anos – o entendimento jurídico vigente estabelece que os direitos definidos pelo ECA podem se sobrepor ao Estatuto da Juventude no sentido de ampliar garantias aos jovens.

Apontados os componentes da legislação relativos ao direito dos jovens à educação no Brasil, passamos à apresentação daquilo que a juventude pensa de sua pluralidade e de sua formação escolar secundária e técnica. Os jovens pesquisados trazem consigo aproximações e distanciamentos que enriquecem a nossa análise ao mesmo tempo em que enraízam a noção de juventudes. Nosso percurso segue, então, apresentando os estudantes do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia.

2.2 Os Jovens do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia: uma análise a partir da amostra da pesquisa

Passamos à apresentação e análise de dados que identificam os jovens participantes desta pesquisa em suas características socioeconômicas e familiares. São informações de idade, gênero, cor ou raça, religião, cidade onde moram, meio de transporte e família (sujeitos, nível de escolaridade, renda), que marcam a condição juvenil.

Entre os estudantes que participaram da nossa pesquisa notamos que o volume de distorção idade-série é irrelevante (3,6%) e, quando há, essa distorção é pequena (de um ou dois anos, apenas). Como o ensino médio do IFG câmpus Goiânia tem duração de quatro anos, idealmente, espera-se que um aluno sem histórico de reprovação em sua jornada escolar chegue ao 4º. Ano do ensino médio aos 18 ou 19 anos, o que corresponde a 96,4% da amostra. Este dado revela, ainda, que o índice de retenção (reprovação), pelo menos entre os alunos concluintes, também é mínimo. A nossa pesquisa traz os números absolutos de evasão em relação ao número de ingressantes (ano de 2015), mas não consegue estabelecer a causa. Todavia, há a noção compartilhada entre os estudantes pesquisados de que

as reprovações são fator decisivo na evasão. Os levantamentos sobre a variação de idade entre os pesquisados consta da Tabela 19.

Tabela 19: Idade dos pesquisados (em anos)

	No.	%
18	60	72,3
19	20	24,1
20 ou mais	3	3,6
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na pesquisa levantamos também a autoidentificação de gênero entre os jovens pesquisados por entender que, em tese, as mulheres têm mais dificuldade de acessar instituições, cursos e postos de trabalho de caráter e ou modalidade técnica. Historicamente, boa parte dos cursos técnicos oferecidos pelo IFG tem predominância masculina, como nas áreas de edificações, eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações. Por outro lado, considerávamos dados de exclusão escolar determinados pela condição socioeconômica relativa aos homens: “entre as mulheres de 15 a 17 anos, 74,4% estavam frequentando o ensino médio, porém, entre os homens desta idade, a taxa foi de 64,5%, uma diferença de 10 p.p. entre mulheres e homens” (IBGE, 2010, p. 7).

Todavia, nossa amostragem desconstrói ambas afirmações. Em linhas gerais observamos que há equilíbrio de gênero entre os estudantes do ensino médio do IFG, com uma pequena superioridade numérica do gênero masculino sobre o feminino: 51,8% ante 48,2%. Cabe destacar que não houve declaração de gênero na opção “Outro”. A Tabela 20 traz os dados de declaração de gênero dos entrevistados. Para nós, este levantamento sobre gênero é esclarecedor, pois desmistifica a ideia de que os cursos técnicos oferecidos pelo IFG câmpus Goiânia são voltados hegemonicamente para homens. Na verdade, a pesquisa confirma um levantamento de análise panorâmica facilmente observável na instituição: de que a presença de mulheres e homens é bastante equivalente nos cursos de nível médio.

Tabela 20: Identificação de gênero dos jovens pesquisados

	No.	%
Masculino	43	51,8
Feminino	40	48,2
Outro	0	0
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Outro dado de análise deste levantamento diz respeito à autodeclaração de cor ou raça. Em um quadro de visão panorâmica da instituição, percebemos com clareza e predominância de pretos e pardos entre os alunos do ensino médio integrado e dos demais níveis e modalidade de ensino do IFG câmpus Goiânia. Surpreendeu-nos o fato de que 41% dos alunos se declaram brancos. O levantamento também surpreendeu os jovens participantes do grupo focal, que apontaram, como explicação, a falta de consciência da negritude entre os pardos.

Em outro espectro de análise – comparando o nosso levantamento com os dados da PNAD Contínua 2018/IBGE – percebemos uma inversão: a pesquisa nacional aponta que a frequência escolar líquida é maior entre os jovens brancos:

Em relação à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 76,5% para as pessoas brancas de 15 a 17 anos, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 64,9%. Apesar de mais baixo, o indicador para pessoas pretas ou pardas foi o único que cresceu de 2017 para 2018, uma variação de 1,4 p.p. (IBGE, 2010, p. 7).

No IFG câmpus Goiânia essa situação se inverte: a maioria dos alunos (51,8%) se declara negra ou parda. Ainda que a estratificação em percentual pareça muito baixa para amarelos (3,6%), indígenas (1,2%) e mesmo para sujeitos sem declaração de cor ou raça (2,4%) esse dado revela que a escola pública se abre, ainda que timidamente, para a diversidade étnica brasileira. Revela, ainda, a dificuldade que os indígenas brasileiros encontram para acessar a escola pública nos centros urbanos, ainda que no IFG sejam contemplados com cotas de seleção para alunos oriundos da escola pública em condição de PPI (pretos, pardos ou indígenas). Os dados sobre cor e raça dos alunos pesquisados constam da Tabela 21.

Tabela 21: Cor ou raça dos jovens pesquisados

	No.	%
Parda	37	44,6
Branca	34	41
Preta	6	7,2
Amarela	3	3,6
Sem declaração	2	2,4
Indígena	1	1,2
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao elencar os levantamentos relevantes para esta pesquisa, em princípio consideramos o dado sobre a religião dos alunos como irrelevante, na medida em que estávamos pesquisando uma escola pública e indiscutivelmente laica. Ainda assim, entendemos que o componente religioso é um marcador determinante na sociedade brasileira e vislumbramos que a moral cristã poderia influenciar e determinar posicionamentos progressistas e ou conservadores a respeito de questões muito importantes do cotidiano juvenil e que serão apresentadas e discutidas no Capítulo 3, como posicionamento político-ideológico, pena de morte, aborto, direitos LGBTT, espaços de socialização juvenil, dilemas emocionais da juventude.

Os números levantados apontam para uma forte presença das religiões cristãs na sociedade brasileira, com considerável prevalência de católicos (38,5%), seguidos pelos protestantes (de todas as igrejas e denominações), com 26,5%. O nosso levantamento apresenta dois destaques distintivos dos levantamentos nacionais: (1) a sobreposição do número de ateus e agnósticos, ambos com 9%, sobre o número de espíritas, com 7%; e (2) o fato de nenhum aluno ter declarado ser adepto de religiões de matriz afro-brasileira. Vemos ainda que 3,6% dos entrevistados não se posicionou sobre o tema da identificação religiosa (deixaram em branco) e uma pessoa (1,2% do total de entrevistados) destacou na opção “Outra”, a condição de “Sem religião no momento”, apontando, talvez um interstício de buscas. Os levantamentos sobre religião levantados pela pesquisa constam da Tabela 22.

Tabela 22: Religião dos jovens pesquisados

	No.	%
Católico	32	38,5
Protestante	22	26,5
Ateu	9	10,9
Agnóstico	9	10,9
Espírita	7	8,4
Em branco/não respondeu	3	3,6
Outra	1	1,2
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Destacamos que a representatividade religiosa presente na amostragem da pesquisa é díspar em relação aos números da realidade brasileira, segundo dados do censo 2010 (IBGE, 2012), como vemos a seguir. Católicos: 38,5% (pesquisa 2018) para 64,6% (censo 2010); Protestantes: 26,5% (pesquisa 2018) para 22,2% (censo 2010); Sem religião: 23% (pesquisa 2018 – entre ateus, agnósticos e “Outra”) para 8% (censo 2010); Espíritas: 8,4% (pesquisa 2018) para 2% (censo 2010). Para a variação levantada, não conseguimos estabelecer justificativa plausível e talvez caiba esperar a divulgação de dados censitários do IBGE mais atualizados para outra análise comparativa.

Em outra categoria de análise, agora geográfica, observamos que o raio de penetração social do IFG é considerável não só em Goiânia. Jovens residentes em cidades como Aparecida de Goiânia e Senador Canedo que têm câmpus do IFG, além de Hidrolândia e Trindade que têm câmpus do IFGoiano, optam por estudar no câmpus Goiânia. As causas dessa decisão não foram investigadas, mas possibilitam hipóteses como história do câmpus Goiânia, oportunidades de locomoção e opção por um curso específico. Ao todo, ampla maioria dos alunos pesquisados residem em Goiânia (84,4%); 15,6% dos alunos pesquisados (o que corresponde a 13 pessoas) residem em oito cidades do entorno da capital, como exposto na Tabela 23.

Tabela 23: Cidade onde moram os jovens pesquisados

	No.	%
Goiânia	70	84,4
Abadia de Goiás	1	1,2
Aparecida de Goiânia	2	2,4
Damolândia	1	1,2
Guapó	1	1,2
Hidrolândia	1	1,2
Nerópolis	1	1,2
Senador Canedo	4	4,8
Trindade	2	2,4
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao buscarmos um retrato da estrutura do núcleo familiar – a partir de quem seriam as pessoas com quem os jovens dividem moradia – destaca-se que a figura materna tem elevada presença (90,3%) nas diversas possibilidades de organização familiar. Surpreende o elevado número de presença paterna em casa: 73,4%. Entre os modelos de estrutura familiar mais presentes estão aqueles que apontaram viver com mãe, pai e irmão(s), para 53% dos alunos; aqueles que vivem apenas com mãe e pai, para 10,8% dos alunos; e a estrutura familiar determinada sem a presença masculina, apenas com mãe e irmão(s), para 8,4% dos alunos. Entre os 90,3% de alunos que declaram viver com a presença materna, 15,6% não têm pai nem padrasto em casa. Já entre os 73,4% que têm a figura paterna em casa, apenas 2,4% não têm mãe nem madrasta em casa. Sobre a existência de irmãos, 74,6% dos pesquisados declararam que têm irmão(s) morando na mesma casa e destes, apenas um aluno declarou ter três ou mais irmãos, todos os demais têm um ou dois irmãos apenas. Apenas 7,2% do total da amostragem (seis estudantes) declarou viver em lares sem a presença da mãe e do pai, em configurações que abrangem avós, avôs e ou irmãos.

Tabela 24: Pessoas com quem os jovens pesquisados dividem a moradia

	No.	%
Mãe, pai e irmão(s)	44	53
Mãe e pai	9	10,9
Mãe e irmão(s)	7	8,4
Mãe, pai, irmão(s) e avó/avô/outros	4	4,8
Avó/avô/outros	4	4,8
Demais arranjos familiares	15	18,1
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Já a Tabela 25 apresenta o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos pesquisados. Este levantamento visa identificar correlações entre o nível de formação escolar das famílias e respectiva estratificação financeira. Nesta questão trazemos para análise apenas uma resposta por aluno, justamente aquela correspondente à formação mais elevada apontada para seus pais ou responsáveis. Essa informação nos ajuda a compreender pelo menos dois aspectos relevantes: alunos com famílias de maior nível de escolarização têm rendimento mensal familiar mais elevado; e a importância atribuída a um diploma de ensino médio integrado, quando o filho supera e ou iguala a formação escolar dos pais e responsáveis em 51,8% dos casos. Observa-se a representatividade numérica de pais e ou responsáveis com ensino superior completo (37,3%) e mesmo incompleto (10,9%).

Tabela 25: Nível de escolaridade mais elevado dos pais ou responsáveis dos jovens pesquisados

	No.	%
Ensino fundamental incompleto	5	6
Ensino fundamental completo	3	3,6
Ensino médio incompleto	2	2,4
Ensino médio completo	33	39,8
Ensino superior incompleto	9	10,9
Ensino superior completo	31	37,3
Não sei informar	0	0
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao encaminharmos para a análise de dados relativos à renda pessoal e familiar dos estudantes, destacamos a especificidade do momento histórico em que estes jovens constituíram a condição de estudantes da educação básica. Todos os participantes da pesquisa nasceram nos primeiros anos do século XXI e viveram um período de implantação de várias políticas voltadas para a melhoria das condições de vida das classes sociais consideradas vulneráveis e da classe trabalhadora com um todo (ABRAMO, 2016). Podemos destacar (1) as políticas públicas eficientes de controle da mortalidade infantil; (2) o acesso ao ensino fundamental em patamares tendentes à universalização; e (3) a políticas públicas de aumento do poder aquisitivo das famílias e do poder de compra do salário mínimo. Segundo dados

consolidados da PNAD 2004-2014, em 2004 81,8% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam uma instituição de ensino. Em dez anos esse número evoluiu para 84,3%. Destaca-se, portanto, que nos últimos anos a experiência de aluno tem marcado a estruturação da condição juvenil brasileira, obviamente, sem subsumir suas experiências familiares e afetivas, de trabalho e econômicas, dentre várias outras. Segundo Sposito, Souza e Silva (2018) este período também observou-se a implementação de políticas de valorização da educação pública e também de interesses diversos de representantes da sociedade civil organizada, surtiram efeito positivo. O aumento do número de jovens na escola se deu no todo da população, mas, especialmente, entre os sujeitos de perfil de exclusão escolar mais evidente no Brasil: jovens negros, pobres e do sexo masculino. Em outras palavras:

Ao longo da década, foi entre os jovens pertencentes a famílias do primeiro quintil (20% mais pobres) que constatamos o crescimento mais expressivo da proporção de estudantes, com uma variação positiva de 10,6 pontos percentuais. Ainda que com menor intensidade, movimento similar ocorreu entre a população negra e jovens do sexo masculino, acenando avanços no enfrentamento de desigualdades educacionais (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p.5).

A respeito da renda mensal individual do próprio aluno, os dados são os seguintes: 44,6% deles declarou ter algum tipo de renda mensal, como salário, auxílio, bolsa de estágio, etc.; enquanto 55,4% afirmou não possuir nenhum tipo de renda. Dentro do universo de alunos que declararam possuir algum tipo de rendimento mensal, 37,8% têm rendimentos estão abaixo de 200 reais mensais e a origem do mesmo é o auxílio permanência oferecido aos alunos de baixa renda familiar comprovada. Na outra ponta desta análise estão os alunos que declararam possuir remuneração na faixa de renda mais elevada, acima de 600 reais, representando consideráveis 27% do total da amostra. Para estes, a origem dos rendimentos é essencialmente a remuneração de estágio ou do emprego registrado em carteira. Assim, este último fluxo de valores de renda aponta que, de alguma forma, os jovens trabalhadores são pessoas de referência (usando expressão da PNAD) na composição do orçamento doméstico. Destarte, 35,2% têm rendimentos na zona intermediária, variando entre 200 e 600 reais.

A respeito do auxílio financeiro oferecido aos alunos do IFG câmpus Goiânia, a totalidade da amostra afirmou conhecer o programa de auxílio ao

estudante. Entretanto, 43,4% deles nunca recebeu este tipo de ajuda. Boa parte dos alunos afirmou receber (37,3%) ou já ter recebido (19,3%) esse tipo de complementação financeira. Este último grupo, que revela a condição pretérita da ajuda, nos confirma que a condição é flutuante, determinada por editais específicos e com prazos pré-determinados (no caso das bolsas) e ou por aumento da renda própria do aluno, revelando, sobretudo, condições de empregabilidade.

Tabela 26: Sobre o auxílio financeiro oferecido aos alunos do IFG câmpus Goiânia

	No.	%
Desconheço	0	0
Não recebo	36	43,4
Já recebi	16	19,3
Recebo atualmente	31	37,3
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na sequência de análise dos dados da realidade socioeconômica dos alunos do IFG câmpus Goiânia, levantamos dados relativos à renda familiar, como exposto na Tabela 27.

Tabela 27: Renda familiar mensal dos jovens pesquisados (valor salário mínimo: R\$ 945,00)

	No.	%
Até 1 salário mínimo (até R\$ 945,00)	4	4,8
Entre 1 e 2 salários mínimos (R\$ 946,00 até R\$ 1.890,00)	20	24,1
Entre 2 e 3 salários mínimos (R\$ 1.891,00 até R\$ 2.835,00)	16	19,3
Entre 3 e 4 salários mínimos (R\$ 2.836,00 até R\$ 3.780,00)	8	9,6
Entre 4 e 5 salários mínimos (R\$ 3.781,00 até R\$ 4.725,00)	10	12
Acima de 5 salários mínimos (R\$ 4.726,00)	19	22,9
Não sei informar	6	7,2
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

É importante destacar que não existe parâmetro oficial para se determinar o que seja classe social²⁸ no Brasil. Assim, com interesses diversos,

²⁸ Em tempo, é preciso pontuar que a ideia de classe social aqui aplicado é distante do conceito marxiano de classe social: a primeira é uma construção de economistas contemporâneos e leva em conta basicamente o total de rendimentos de uma família ou domicílio e suas experiências e expectativas de consumo. Já o conceito é uma construção sociológica mais claramente definida a partir do pensamento marxiano e leva em conta a exploração da força de trabalho por parte dos que detêm os meios de produção, simbolizada na luta de classes.

diferentes entidades e pesquisas de segmentos públicos ou privados estabelecem diferentes categorias e nomenclaturas para este tipo de análise²⁹.

O levantamento da renda familiar do aluno tomou como parâmetro o valor do salário mínimo à época (R\$ 945,00). Para efeito comparativo, os dados da PNAD Contínua 2018 apontavam que o rendimento médio mensal domiciliar brasileiro correspondia a R\$ 1.373,00 reais na média nacional e em Goiás um pouco menos: R\$ 1.323,00 (IBGE, 2019b; 2019c). Ainda segundo publicação do próprio IBGE (2019d), na pesquisa de orçamentos familiares, as classes de rendimento total e variação patrimonial mensal familiar brasileira no período 2017-2018 estavam assim distribuídas³⁰:

- acima de R\$ 23.850,00;
- entre R\$ 14.310,00 e R\$ 23.850,00;
- mais de R\$ 9.540,00 a R\$ 14.310,00;
- mais de R\$ 5.724,00 a R\$ 9.540,00;
- mais de R\$ 2.862,00 a R\$ 5.724,00;
- mais de R\$ 1.908,00 a R\$ 2.862,00;
- abaixo de R\$ 1.908,00.

Desta forma, em cruzamento com os dados da Tabela 27, verificamos que o IFG atende, essencialmente, jovens oriundos das camadas mais pobres e intermediárias da sociedade, com 69,8% dos alunos tendo renda familiar de até cinco salários mínimos (o equivalente a R\$ 4.725,00). Destacamos que este percentual é ainda maior, na medida em que a faixa de renda mais alta elencada no questionário abarca uma fatia da terceira faixa de renda familiar mais baixa do IBGE

²⁹ Um levantamento feito por esta pesquisa em diferentes páginas da internet constatou que classificações elaboradas por entidades como o Banco Mundial, a Secretaria de Acompanhamento Econômico (vinculada ao Ministério da Economia), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos/DIEESE, a Fundação Getúlio Vargas/FGV e a Consultoria Target estão entre as mais utilizadas e são, todas, díspares entre si. Optamos por utilizar os dados disponibilizados pelo IBGE (PNAD Contínua).

³⁰ No referido documento, as faixas de rendimento não recebem nomenclaturas como classe, ricos ou pobres.

(que vai até R\$ 5.724,00). A suposição razoavelmente aceita tanto intra quanto extramuros desta instituição de ensino, de que o IFG é uma escola que em larga medida atende famílias ricas, portanto, não encontra respaldo na realidade concreta levantada por esta pesquisa. De certa forma, a observação do Jovem 1 (2018) de que “a experiência de vida um aluno que estuda aqui [no IFG] e de um aluno que estuda numa escola que se paga R\$ 3.000,00 de mensalidade são totalmente diferentes. O raciocínio crítico, a lógica crítica são totalmente diferentes”, expressa a consciência e a percepção dos distanciamentos sociais impostos pela questão econômica e o foco da formação integrada e integral. De fato, o estímulo ao pensamento científico e crítico é basilar no IFG e tipificado desde o seu Estatuto, entre os seus princípios norteadores: “natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob responsabilidade da União, garantindo-se a elevação da escolarização da classe trabalhadora, tendo como fundamento o currículo integrado, a Formação Omnilateral e a Escola Unitária” (IFG, 2018, p. 3).

Fechando o levantamento que identifica quem são os jovens participantes desta pesquisa, analisamos outro dado relativo à condição socioeconômica: o meio de transporte mais frequentemente utilizado para o deslocamento até a escola, como exposto na Tabela 28.

Tabela 28: Meio de transporte mais frequente para deslocamento até a escola

	No.	%
Não uso/vou a pé	3	3,6
Carona (carro, moto...)	4	4,8
Carro ou moto própria/da família	25	30,1
Táxi, mototáxi, Uber e similares	1	1,2
Transporte público coletivo	42	50,6
Transporte escolar particular	1	1,2
Transporte escolar público	4	4,8
Outros	3	3,6
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

De um lado, temos aqueles alunos que fazem uso do transporte público³¹: 50,6% da amostra faz uso do transporte público coletivo e 4,8% o

³¹ Destacamos que o IFG câmpus Goiânia tem localização privilegiada quando se trata de possibilidades de acesso ao transporte público coletivo, pois está situado no Bairro/Setor Central e está próximo a importantes avenidas de fluxo deste tipo de transporte.

transporte escolar público, totalizando 55,4% do total; e do outro temos aqueles que utilizam o transporte particular, veículo próprio/da família (30,1%) ou por locação (escolar ou táxi e similares (2,4%), totalizando 32,5%. Além destes, 4,8% vão de carona; 3,6% utilizam a bicicleta³² como meio de transporte à escola (como apontado na categoria Outros); e 3,6% vão a pé (3,6%). Estes números dizem muito do pertencimento de classe social dos estudantes do ensino médio do IFG câmpus Goiânia, especialmente pelo uso do transporte público como meio de transporte à escola para mais da metade deles. Em contrapartida, o número de alunos que faz uso do transporte particular também é considerável. Revela-se, mais uma vez, que a maioria destes jovens pertence às camadas menos favorecidas economicamente, sem perder de vista que há uma composição plural com outros estratos econômicos no cotidiano escolar juvenil.

Em sentido recapitulativo, observa-se nesta amostra que os estudantes do IFG câmpus Goiânia não apresentaram apenas duas características de ordem socioeconômica e familiar hegemônica: a forte presença de mães e pais nos núcleos familiares (independentemente de fatores como formação escolar e renda) e moradia no município de Goiânia. A partir daí, a diversidade e ou pulverização de possibilidades marcam a distribuição de gênero, as identificações religiosas e étnico-raciais e a escolarização dos estudantes e suas famílias. Destacadamente, o balizador de renda familiar contribui para o pertencimento dos jovens à escola pública e ao ensino médio integrado.

Finalizada esta etapa de análise caminharemos para a interpretação dos dados relativos à percepção destes estudantes a respeito da sociedade da própria juventude, como eles se percebem coletivamente na teia social, perpassada pela vida escolar, mas experienciada em outros espaços de convívio e identificação, recortada por diferentes problemas sociais e violências e cotidianamente pontuada por questões de ordem sociais e pontuais, diretamente relacionadas ao exercício da cidadania e à filiação filosófico-ideológica, como o direito à educação, ao aborto, ao

³² Em visão panorâmica da realidade recente do câmpus Goiânia, percebemos que é crescente a adesão à bicicleta como meio de transporte utilizado por alunos e servidores. Por reivindicação dos alunos prontamente encampada pela gestão local foi implantado um bicicletário fechado com estrutura para trancamento com cadeado atendido pela vigilância patrimonial no estacionamento (o que dificulta furtos). Além disso, foi instalado um ponto de bicicletas de aluguel na área externa do câmpus, em parceria com prefeitura da cidade e a empresa que fornece as bicicletas.

consumo de droga e ao porte de arma de fogo; o acesso a políticas de transferência de renda, de igualdade de gênero e raça. Estas análises aparecem contextualizadas pela condição de alunos do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia e de diversidade da juventude.

3. OS JOVENS DO IFG CÂMPUS GOIÂNIA E SUAS PERCEPÇÕES A RESPEITO DA SOCIEDADE E DA PRÓPRIA JUVENTUDE

A determinação em pesquisar e ouvir a juventude circunscrita a um ambiente escolar, especialmente em condição regular de matrícula e frequência, traz consigo as especificidades de um duplo recorte: o primeiro deles apresenta a escola como uma instituição central na constituição da condição juvenil (sem desconsiderar as demais dimensões, como família, trabalho, religião, espaços de cultura e convivência e outros); já o segundo recorte é tanto metodológico quanto um posicionamento político e pedagógico – e ele ratifica o título do Capítulo 3 – os jovens na escola não podem ser reduzidos à condição de alunos, simplesmente.

Para Abramo (1997), interpretar a condição juvenil implica em perceber uma dupla condição de temporalidade: uma é ciente de que a juventude (e as demais fases da vida) contemporânea se constitui de forma diversa das observadas no passado (esta percepção carrega, portanto, uma carga geracional considerável); e outra que remete à condição histórico-crítica de cada sujeito e classe social, nos diferentes tempos históricos. Podemos afirmar que condição juvenil corresponde ao ser jovem sem perder de vista o processo geracional e histórico dos sentidos e significados de sê-lo e percebê-lo. Além disso,

a singularidade da condição juvenil é dada pelo que se vive nesse momento da vida, numa dada conjuntura histórica. No período histórico atual, trata-se de uma longa transição da infância para a idade adulta, caracterizada por um intenso processo de definições, escolhas e arranjos para a construção de uma trajetória de inserção e autonomia. Cada vez mais, os elementos necessários para realizar esse processo de transição se multiplicam e se diversificam, fazendo com que os jovens tenham de compor uma equação com inúmeros elementos para viver a vida presente e preparar a vida futura: escola, trabalho, vida familiar e sociabilidade, sexualidade, namoro, lazer, vida cultural (ABRAMO, 2016, p. 19).

Compreendemos que precede e constitui a condição de aluno outras dimensões que acabam por determinar o sujeito social e cultural, como “do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1.068). Se desconsiderássemos essas prerrogativas constitutivas dos sujeitos isso equivaleria a afirmar que as experiências dos jovens fora da escola

correspondem a um vazio, um não tempo que desconsidera a construção sociohistórica dos sujeitos. É preciso revelar o jovem que existe no aluno. Destarte, este capítulo se propõe a revelar e discutir temas sociais da juventude em sentido amplo, sem delimitar-se exclusivamente ao espaço escolar.

Cada jovem que frequenta a escola traz consigo experiências, demandas e expectativas únicas e são sujeitos plenamente capazes de se posicionar frente a sua condição juvenil ampliada e como

indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão (LEÃO; DAYRELL; REIS; 2011, p. 1.068).

Observamos nos relatos dos jovens presentes no Capítulo 1 e a seguir, no Capítulo 3, que os jovens reconhecem a condição integrada dos conteúdos, referendando a importância da formação integral com vistas à autonomia, ao desenvolvimento do senso crítico. Deste modo, corroborando com o entendimento de que “o ensino médio representa uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa” (WELLER, 2014, p. 140).

Quando os jovens são estimulados a refletir sobre a sua condição juvenil – em sentido privado ou como coletividade – os seus posicionamentos revelam uma diversidade de práticas e hábitos que tomamos em duas frentes de análise: uma pela percepção do cotidiano juvenil (PAIS, 1990b) e outra pela ideia de projeto de vida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011), (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

3.1 Jovens, cotidiano juvenil e projetos de vida

Quando Pais (1990b) formula a compreensão do cotidiano juvenil ele o faz a partir de pesquisa empírica a respeito das atividades de lazer de jovens portugueses de diferentes meios e classes sociais. Tacitamente, lazer e tempo de trabalho são conceitos interdependentes presentes nos conteúdos e análises das

Tabelas 15 e 16 (Capítulo 1). As semelhanças encontradas entre o nosso levantamento (Tabelas 23 e 27, Capítulo 2) e o realizado por Pais são muitas e revelam diversidades de interesses e hábitos dentro da unidade (jovens do ensino médio integrado, largamente circunscritos ao mesmo meio socioeconômico e geográfico).

Essas práticas têm semelhanças morfológicas ou de superfície que – poderíamos dizer – são próprias da “juventude” quando esta se toma como um *colectivo* referido a *uma fase de vida*. Ou seja, são essas semelhanças morfológicas que estarão na base daquilo que as chamadas “culturas juvenis” possam ter de comum. [...] Contudo, sob a aparente *unidade* da juventude (quando esta aparece referida a uma fase de vida) é possível encontrar uma *diversidade* de situações sociais que tornam heterogênea a experiência de ser jovem (PAIS, 1990b, p. 640, grifos do autor).

Caracterizamos o diagnóstico de Pais em nossos levantamentos na medida em que os dados mostram que 97,5% boa parte dos jovens declarou hábitos de lazer (97,5% do total da amostra), que variam entre atividades como estar em casa, passear, acessando a internet, estar com familiares, amigos, namorados(as). Esse mesmo grupo de jovens mescla outros interesses ou hábitos cotidianos, como estudo, leitura e pesquisa, religião, artes e exercícios físicos. Portanto, a análise do cotidiano juvenil atesta a compreensão da ideia de juventudes, um conceito plural. Ainda que exista no posicionamento de cada jovem um lastro relativamente linear circunscrito na perspectiva geracional de definição de juventude há, sem dúvida, um lastro da perspectiva classista bastante consistente, revelando diversidade de posicionamentos oriundos de bases culturais e socioeconômicas diversas, assim como observou Pais (1990b), relatando uma diversidade de apropriações dos espaços de lazer entre os jovens de um mesmo local e círculo social.

O conceito de cultura juvenil é relativamente limitante na medida em que legitima ideias funcionalistas de sociedade, como a moratória social – uma condição em que o jovem, por vários fatores, prolonga o tempo da juventude, deixando de exercer papéis e representações sociais reconhecidas como da fase adulta:

Margulis e Urresti (1996) destacam, em seus textos, um certo prolongamento da juventude na atualidade – que eles chamam de moratória social –, em função mesmo da ambiguidade das fronteiras etárias, dos deslocamentos, das experiências, das transformações, da demora e da incompletude de certas vivências, da inserção em (e transição por) processos como os já citados. Vivemos, com isso, o borramento de delimitações que antes pareciam muito mais precisas entre infância e juventude e entre juventude e vida adulta. Entendemos que esse prolongamento da juventude tem afetado os/as jovens de modo geral, embora de diferentes formas e por motivos distintos. Entre os principais fatores dessa moratória podem-se destacar: transformações no mundo do trabalho que retardam o ingresso do/a jovem no mercado de trabalho e exigem dele/a cada vez mais qualificação e/ou escolarização; conseqüentemente, maior tempo de permanência na casa da família e casamentos e/ou filhos mais tardiamente (ANDRADE; MEYER, 2014, p. 90-91).

De tal forma que, no cotidiano social, cultura juvenil é, essencialmente, cultura. Posicionamentos a respeito da juventude embasados exclusivamente na ideia de cultura juvenil restringem reflexões sociocríticas, afinal tendem a compartimentalizar culturas em aspectos geracionais, com uma cultura da infância estanque da cultura juvenil, adulta e de idosos, por exemplo. Ainda assim, pontuamos que o entendimento de cultura juvenil precisaria ser trazido à tona, justamente para ressignificar o debate do senso comum que, de forma acrítica, toma como definitiva a idealização da cultura juvenil. De maneira emblemática podemos caracterizar este fenômeno no processo de juvenilização da sociedade, qual seja, o enraizamento de hábitos sociais e especialmente de consumo típicos dos jovens também às crianças e especialmente aos adultos. Nesse sentido, Groppo (2010, p. 13-14) nos situa, dizendo:

A juvenilização da vida: identifica-se esta temática a partir da obra de Baudrillard (1972, 1991; cf. Santos, 1992), na qual a juventude, como vivência real, identidade sociocultural efetiva e símbolo carregado de possibilidades de ruptura histórica e contestação, é recodificada como “juvenilidade”, isto é, torna-se um “signo”, esvaziado de sentidos autênticos produzidos pela vivência social concreta. A juvenilidade passa mesmo a determinar aos indivíduos a maneira mais legítima de vivenciar o que seria a juventude, a partir do consumo de dados produtos e atitudes indicados pela “sociedade de consumo”.

De forma muito evidente este processo está determinado pelos efeitos nocivos da indústria cultural (ADORNO, 1978), especialmente na indústria do cinema, música, vestuário e cosmética; e encontra lastro cultural através da ideologia da racionalidade tecnológica (CROCHÍK, 2009) que naturaliza e dissemina

os efeitos da instrumentalização e do consumo em todas as esferas da vida humana.

A partir deste posicionamento crítico é que identificamos os sentidos prático e ideológico daquilo que Pais (1990b) chama de cultura juvenil. Ambos os sentidos aparecem em nossa pesquisa, primeiramente considerando o baixíssimo volume de jovens (apenas 0,5%) que declararam não ter ou não priorizar lazer e vida social. Àquilo que o autor definiu como sentido prático do cotidiano juvenil revela-se em espaços e hábitos que, em perspectiva geracional, são interessantes aos jovens, como grupos de jovens em igrejas, além de mídias digitais, redes sociais específicas. Ainda assim, o sentido ideológico atribuído pelos jovens a esse mesmo cotidiano, ao fim e ao cabo, terminam por deslegitimar a ideia de cultura juvenil, visto que estão presentes hábitos e espaços de fruição cultural sem distinção geracional, como o ócio em casa, estar com amigos, namorar, passear, dançar, ir ao cinema, praticar exercícios físicos, frequentar bares e lanchonetes (PAIS, 1990b).

Outra reflexão que trazemos para análise nesta pesquisa busca a compreensão do conceito de projeto de vida e vem fundamentada a partir de Leão, Dayrell e Reis (2011) e Alves e Oliveira (2020). Segundo estes autores, trata-se de uma proposta pedagógica de responsabilização do aluno pelo seu próprio futuro (largamente equiparada às ideias de dedicação, sucesso e empreendedorismo) e, em alguma medida, também de responsabilização da escola (melhores escolas atraem melhores alunos). É por este viés que se dá a curricularização do projeto de vida.

Dessa forma, há uma correspondência entre a biografia e o projeto, um estruturando-se em função do outro. A partir dessa lógica, a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto. Tal concepção, apesar de não ser mais hegemônica, encontra-se ainda presente no imaginário social contemporâneo, disputando com outros modelos e concepções (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1.073).

Organizações financeiras como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação Lemann e várias outras patrocinam e publicam pesquisas no sentido de legitimar um conteúdo curricular e uma organização escolar que deem cabo de um descompasso entre o que se ensina na

escola e aquilo que se espera como habilidade do trabalhador na vida adulta (ALVES; OLIVEIRA, 2020). Trata-se de uma visão de educação que instrumentaliza ao limite as possibilidades formativas da escola.

O IFG, desde o seu Estatuto, distancia-se desta compreensão de educação e sociedade ao definir como princípio norteador institucional o “compromisso com os direitos humanos, com a justiça social, com a equidade, com a diversidade, com a cidadania, com a ética, com a preservação do meio ambiente, com a transparência e com a gestão democrática” (IFG, 2018, p. 3). Entretanto, não se pode negar que a ideia de projeto de vida – em perspectiva crítica – coexista com a formação voltada à omnilateralidade.

Na perspectiva da vida cotidiana, Leão Dayrell e Reis (2011) observam que entre os jovens mais pobres a ideia de sucesso como projeto de vida é substituída pelo exercício efetivo da cidadania e da dignidade:

Diante de um cenário marcado pelas incertezas, a grande maioria elaborava seus projetos na forma de sonhos. É o sonho de uma vida melhor, mais digna, onde pudessem se realizar como jovens e como cidadãos. E neste sonho expressavam o desejo de “ser mais”: mais iguais, mais humanos, com uma vida mais digna” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1.081).

Ratifica-se, pois, que projetos de vida estão fortemente atrelados ao posicionamento ideológico e à visão de mundo. Como veremos na Tabela 35, a maioria dos alunos pesquisados revela posicionamentos progressistas em detrimento do conservadorismo político social, apoiando bandeiras e lutas como os movimentos de igualdade de gênero e raça.

A seguir, apresentaremos analisaremos os dados que tratam da percepção da própria condição juvenil e, conjuntamente, daquilo que marca o posicionamento social, político e ideológico no presente e futuro dos jovens. São percepções do cotidiano juvenil em dimensões que podem potencializar ou restringir a vida presente e os projetos para o futuro.

3.2 A Condição Juvenil Ampliada sob a Ótica dos Próprios Jovens

A escola representa um espaço e tempo específico na socialização dos jovens. Como veremos a seguir, existem outros locais e atividades que marcam suas relações sociais e vida em comunidade, como família, trabalho, academia e praças de ginástica, família, igreja, espaços de lazer e as relações estabelecidas em plataformas e mídias digitais. Veremos que todos estes espaços ajudam a constituir, em alguma medida, posicionamentos ideológicos e mesmo políticos; e que neles se dão relações de conflito, amparo e representatividade da juventude contemporânea.

A condição estudantil predominante entre esses adolescentes exige um olhar que situe a dimensão do uso do tempo não escolar como foco de novas investigações. Um conjunto de práticas e atividades fora da jornada escolar permanece desconhecido, seja ele relacionado a ocupações percebidas como complemento ao escopo formativo, muitas vezes apoiadas pelas famílias, seja relativo ao que moças e rapazes fazem longe e fora do controle do mundo adulto, algo que, na acepção da socióloga Anne Barrère, tem como reguladores a escolha e o gosto pessoal, podendo, por isso, constituir-se em uma arena importante de experimentação, de exercício de autonomia e de aprendizagens. Navegar pela internet, trocar ideias com os amigos, ouvir músicas, dançar e cantar, praticar esportes e engajar-se em diferentes modalidades de jogos (de modo espontâneo ou planejado) são atividades que demandam um investimento pessoal, diferente segundo cada indivíduo, mas, na maioria das vezes, extremamente intenso e marcado por uma busca de realização/revelação de si (BARRÈRE, 2011). A mobilização dos adolescentes em torno dessas atividades indica, segundo a referida autora, que elas extrapolam aquilo que é mais comumente tratado como um campo dedicado ao lazer, à busca de diversão ou ao ócio improdutivo. (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 8-9).

As indicações de Sposito, Souza e Silva (2018) são indicativas do que trazemos como dados de análise na Tabela 29, com reflexões a respeito das atividades cotidianas tidas como regulares e obrigatórias pelos jovens. Optamos por elencar grupos de atividades que em visão panorâmica fazem parte da rotina juvenil e, ainda, oferecer uma oportunidade de resposta aberta (opção “Outra”) justamente para possibilitar a manifestação de algo que nos escapasse. De fato, sete alunos fizeram essa opção, ainda que algumas delas pudessem ter sido contempladas nas categorias “Escolares (tarefas, estudos, ...)” e “Nenhuma atividade específica”. As respostas oferecidas pela categoria “Outra”, foram as seguintes: três alunos envolvem-se com curso pré-vestibular; um aluno leitura extracurricular e outro com curso de filosofia e voluntariado. Além destes, um aluno descreveu como regular e obrigatório o bem estar psicológico e outro aluno declarou não desenvolver atividade regular e obrigatória justamente porque seu curso no IFG é de tempo integral (essa,

uma realidade atribuída ao curso técnico em Instrumento Musical). Em tempo, destacamos que três alunos manifestaram “Nenhuma atividade específica” e apenas um aluno declarou não saber opinar sobre a existência ou não de atividades regulares e obrigatórias fora do tempo escolar.

Metodologicamente, orientamos que o volume de marcação de itens e atividades seria livre, no sentido de abarcar todas as atividades tidas como regulares e obrigatórias pelos jovens. Os dados coletados estão expostos abaixo

Tabela 29: Atividades regulares e obrigatórias após as aulas

	No. total de respostas	% da amostra total 83
Escolares (tarefas , estudos...)	63	75,9
Trabalho ou estágio	53	63,8
Exercícios físicos (esporte, academia...)	30	36,1
Cuidar da casa ou de familiares	27	32,5
Religiosas (cultos , cursos...)	21	25,3
Mídias digitais (blog, aplicativo...)	19	22,8
Curso de língua estrangeira	15	18
Artísticas (música, dança, desenho...)	11	13,2
Outra	7	8,4
Nenhuma atividade específica	3	3,6
Não sei opinar	1	1,2
Total	250	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao analisar a Tabela 29 dois recortes são marcantes: (1) o envolvimento com as atividades escolares e (2) com as atividades de trabalho e estágio. A partir destes dois recortes vamos estabelecer as principais análises de cruzamento das respostas múltiplas dos alunos, dadas as suas significâncias. Vemos que 63 alunos (o que corresponde a 75,9% dos alunos pesquisados) declararam se envolver de maneira regular e obrigatória com as atividades escolares mesmo no tempo extra à escola. Esse dado fomenta exposições dos mesmos quanto a densidade e dificuldade em atender as exigências curriculares e institucionais de um curso técnico integrado. Por outro lado, surge um dado bastante representativo da realidade dos alunos do ensino médio mais pobres: a necessidade premente de trabalhar conjuntamente à formação escolar, chegando a 53 alunos de um universo pesquisado de 83 sujeitos, o que corresponde a 63,8% da amostra. Cruzando estas respostas, vemos que:

- apenas três declararam envolverem-se apenas com os estudos;
- seis alunos tem no trabalho e estágio sua única atividade regular e obrigatória, não se envolvendo com estudos ou atividades domésticas;
- quatro alunos declararam envolvimento obrigatório e regular associando trabalho e estágio e com outras atividades variadas;
- a maioria dos alunos que declarou se envolver regular e obrigatoriamente não só com as atividades escolares (43 entre 63 alunos), declarou fazê-lo conjuntamente com o trabalho e estágio e, ainda, com outras atividades, como cuidar de casa, exercícios físicos;
- entre os 63 alunos que se envolvem com as atividades de estudo, 17 declararam envolvimento regular e obrigatoriamente também com outras atividades variadas, mas que não passam pelo trabalho e estágio.

Observa-se, então, uma sobrecarga de atividades escolares no cotidiano destes estudantes. Associado à escola, o trabalho é, sem dúvida, um marcador muito forte. Destarte, se cruzarmos a informação de que 53 alunos declararam trabalho e estágio com os dados sobre a renda do próprio aluno, apresentada no Capítulo 2, detectamos que apenas 37 alunos declararam renda, ou seja, pelo menos 16 alunos trabalham ou estagiam sem receber remuneração, revelando um nível de precarização do trabalho ou mesmo a necessidade de trabalhar em ocupação ou empresa familiar. Outro cruzamento que não nos escapa é relativo aos dados da Tabela 14 (Capítulo 1), onde 75, 9% dos alunos pesquisados definiu o estágio curricular como muito importante à formação do ensino médio integrado. Por fim, associados à Tabela 15 (Capítulo 1) esses dados reforçam a necessidade ou intenção de mais da metade dos alunos 56,6% dos alunos pesquisados de trabalhar concomitante à intenção de cursar o ensino superior. Destacamos como essa necessidade de trabalho concomitante ao ensino superior pode restringir as opções de cursos de tempo integral e ou com grande demanda de tempo de estudo.

Ainda discutindo as atividades regulares e obrigatórias citadas pelos alunos, observamos a representativa presença dos exercícios físicos em seus

cotidianos (como obrigação e ou como lazer). Entre os 30 alunos que declararam praticar algum tipo de exercício físico como atividade regular e obrigatória, 21 deles o fazem como atividade de lazer e outros nove como obrigação e regularidade. Destes dados podemos inferir valores como o cuidado com a saúde e ou a rotina como atletas amadores ou profissionais. Todas as 21 declarações de obrigações religiosas vieram associadas a outras atividades variadas, especialmente rotinas de estudo. Destacamos que 13 estão ligadas ao protestantismo, cinco ao catolicismo e três ao espiritismo. Como 25 jovens pesquisados declarou ter nas atividades religiosas um opção de lazer, talvez seja possível inferir valores a essas declarações se lembrarmos que 62 alunos declararam alguma filiação religiosa (Tabela 22, Capítulo 2). Além disso, 19 alunos (ou 22,8% da amostra) declararam regularidade e obrigatoriedade em atividades de mídias digitais (blog, aplicativo...); 15 alunos (18% do total da amostra) declaram atividades em curso de língua estrangeira. Destacamos também uma relevante declaração de envolvimento obrigatório com atividades artísticas (música, dança, desenho...): 11 alunos, 13,2% da amostra. Esse dado é encabeçado sobretudo por alunos do curso de Instrumento Musical, envolvidos com trabalhos informais e atividades nas igrejas.

Na sequência da análise de dados que tratam das atividades regulares e obrigatórias do cotidiano juvenil trazemos as atividades de lazer e vida social, justamente por considerar esta esfera social essencial na socialização dos jovens (PAIS, 1990b). Dado coletado por esta pesquisa revela que, de fato, o lazer é tomado com bastante apropriação pelos jovens em seus cotidianos, visto que a totalidade da amostragem pesquisada soube se manifestar frente ao que seja lazer e vida social e, destes, 97,5% dos alunos pesquisados declarou ter e priorizar alguma atividade de lazer.

Também na Tabela 30 demos liberdade para que os alunos marcassem livremente os itens do questionário, no mesmo sentido trazido à Tabela 29: abarcar todas as possibilidades de lazer do cotidiano. Os dados coletados estão expostos abaixo.

Tabela 30: Sobre seus espaços/momentos de lazer e vida social

	No.de respostas	% da amostra total (83)
Ficar à toa em casa e/ou com familiares	67	80,7
Estar com amigos e/ou namorar	59	71
Mídias digitais, redes sociais, etc.	59	71
Passear (ruas, praças, shoppings, etc.)	49	59
Culturais e artísticas (dança, cinema, etc.)	38	45,7
Exercícios físicos (academia, parque, etc.)	33	39,7
Bares, lanchonetes e similares	33	39,7
Ligadas à religião e fé	25	30,1
Grupos de estudo ou pesquisa	7	8,4
Outros	5	6
Não tenho/priorizo lazer e vida social	2	2,4
Não sei opinar	0	0
Total	376	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quando tratamos das atividades de lazer e vida social do cotidiano juvenil, os dados levantados pelo nosso questionário confirmaram algumas expectativas entre as atividades com maior número de adeptos: ficar à toa em casa e/ou com familiares foi a opção de lazer mais citada pelos jovens, com 67 marcações em uma amostragem de 83 sujeitos (o que corresponde a 80,7% da amostra). Este dado confirma a forte presença da família na vida dos alunos do IFG câmpus Goiânia, como vimos através dos dados expostos pela Tabela 24 (Capítulo 2) desta pesquisa, onde verificamos que boa parte das moradias dos alunos é estruturada de maneira diversificada, mas com forte presença materna (90,3% dos lares), paterna (73,4% dos lares) e predominância de casas (53%) na formatação clássica, com presença da mãe, pai e irmão(s). Este dado também reverbera dois outros levantamentos desta pesquisa: (1) entre os locais ou pessoas onde os jovens encontram amparo para enfrentar os problemas cotidianos, 78,3% da amostra declarou estar na família este amparo (Tabela 32); (2) e 8,4% deles afirmou que a violência doméstica é um problema que afeta as suas condições de jovens e cidadãos. (Tabela 31)

É também elevado o número de jovens que declara como atividade e vida social o fato de estar com amigos e/ou namorar: 59 alunos, ou 71% da amostra. Este levantamento ratifica outro dado levantado por nós, quando 84,3% dos jovens pesquisados afirmou que é nos amigos onde encontram amparo para enfrentar os

problemas da condição juvenil e de cidadão (dado da Tabela 32). Outros levantamentos com identificação bastante expressivos foram: 71% da amostra (ou 59 jovens) declarou ter nas mídias digitais, redes sociais, e etc. uma de suas atividades de lazer – um dado esperado para a juventude contemporânea e que reflete as intercorrências da racionalidade instrumental e tecnológica apontadas pela Teoria Crítica da Sociedade em Adorno e Horkheimer (1985) e em Crochík (2009), respectivamente. O fato de socializar, passear em ruas, praças, shoppings, etc. foi apontado como atividade de lazer para 49 jovens (ou 59% da amostra). Ainda a respeito das atividades de lazer presentes na vida dos jovens e levantadas por esta pesquisa, houve as seguintes manifestações:

- 43% dos jovens apontaram as atividades culturais e artísticas, como dança, cinema e etc.;
- 39,7% declararam praticar exercícios físicos;
- 39,7% declararam passeios em bares, lanchonetes e similares;
- 30,1% apontaram atividades ligadas à religião e fé;
- 8,4% dos jovens relacionaram atividades coletivas de estudo ou pesquisa com lazer;
- em escala bastante reduzida apareceram as seguintes opções (cada uma delas foi citada por apenas por 1,2% dos jovens entrevistados): festas, jogos, leitura e escrita, leitura e estudo individual, viajar.

O pensamento marxiano afirma que trabalho e lazer são elementos indispensáveis à constituição do sujeito, da cultura e da sociedade (MARX, 2001). Ambos se dão de forma dirigida e controlada, respectivamente como forma de coerção e de manipulação com desdobramentos à alienação dos sujeitos. A juventude representa boa parte da força de trabalho disponível e por essa razão não está imune aos problemas sociais que afetam a condição de cidadãos – largamente em perspectiva classista da juventude, mas também em características que podemos caracterizar em perspectiva geracional.

A seguir, analisaremos mais três aspectos do cotidiano juvenil, diretamente relacionados aos problemas sociais que afetam as juventudes; aos locais (ou pessoas) onde encontram amparo para enfrentar seus problemas; e aos locais nos quais percebem relevante representatividade juvenil na atualidade. Na Tabela 31 apresentamos os dados relativos à percepção do jovens a respeito dos problemas sociais que os afetam no cotidiano. Destacamos que neste levantamento orientamos os alunos a responderem livremente a questão, sem limitação de marcações. Além disso, não oferecemos o item “Outro” por avaliarmos durante a fase de teste do questionário que o leque de itens apresentados era o adequado. Ainda assim, dois alunos não souberam opinar e houve uma resposta em branco.

Tabela 31: Problemas sociais que afetam a condição de jovem e cidadão

	No.de respostas	% da amostra total (83)
Violência social (roubos, homicídios, etc.)	70	84,3
Solidão, angústia, ansiedade, depressão	37	44,5
Difícil acesso à rede pública de saúde	32	38,5
Difícil acesso à rede pública de transporte coletivo	26	31,3
Intolerância religiosa	25	30,1
Bullying escolar	23	27,7
Baixa renda salarial familiar	23	27,7
Problemas familiares de relacionamentos	23	27,7
Suicídio entre jovens	21	25,3
Preconceito	20	24
Difícil acesso a eventos e bens culturais	18	21,6
Problemas de auto aceitação	18	21,8
Difícil acesso à rede pública de educação	10	12
Violência doméstica	7	8,4
Não sei opinar	2	2,4
Em branco	1	1,2
Total	355	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na diversidade de dados coletados aparece destacada a violência social (como roubos, homicídios e etc.) como o maior problema dentre todos os outros que afetam a condição de jovem e cidadão. Esta é uma afirmação de 70 entrevistados (ou 84,3% da amostra total). O diálogo cotidiano com os estudantes traz à tona o medo ou a experiência (direta ou indireta) com furtos e roubos na rua ou nos ônibus e terminais do transporte público de bens como aparelhos celulares, tênis, carteira e dinheiro, bicicleta, eventualmente um notebook.

Este é um fenômeno apontado por pelo menos duas pesquisas de âmbito nacional: Agenda Juventude Brasil (VENTURI, 2016) e Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2014). Ao analisar dados dos dois levantamentos, Venturi (2016) destaca, entre outros dados, a composição demográfica das mortes por homicídio e da população carcerária brasileira: acentuadamente crescente entre jovens negros.

Embora a taxa geral de mortalidade no país tenha diminuído 3,5% nas três últimas décadas, a participação das *causas externas* aumentou 28,5%, puxada pelas *mortes violentas*, que, nesse período, cresceram 72,8%², e dentro destas, pelas *mortes por homicídio*, com aumento de 132,1%, com acentuada participação juvenil. De fato, embora os jovens (15 a 29 anos) correspondam a cerca de ¼ da população brasileira, foram as vítimas de mais da metade dos 52.198 homicídios registrados no país em 2011. Ao longo de toda a última década, o índice de jovens brasileiros que morreram por homicídio foi cerca de três vezes maior que o de não jovens. [...] [Ao] captar relatos de vivência ou proximidade dos/as jovens a contextos de violência dessa natureza, foram levantados, entre outros, indicadores relativos (1) à perda de pessoas próximas que tenham morrido de forma violenta, (2) à experiência de terem sido assaltados/ as e (3) ao contato pessoal com armas de fogo. Dada a política de consumo de drogas vigente, cuja essência proibicionista empurra os usos recreativo, dependente e terapêutico para a clandestinidade e para a esfera do crime de tráfico, optou-se por listar também entre os indicadores de proximidade a contextos de violência (4) o contato assumido com a maconha e com o *crack*. Nos resultados para todo o país, conforme parâmetros amostrais da pesquisa, mais de ¼ dos/as jovens entrevistados/as (28%) afirmou já ter sido assaltado/a, “seja na rua ou em casa” (17% uma vez, 6% duas vezes e 4% três ou mais vezes); quase 3 em cada 5 “viu de perto alguma arma de fogo que não fosse de policial ou militar” (57%), sendo que mais de ¼ disse já ter segurado uma arma (27%), seja de parente/amigo (22%) ou própria (5%); e metade (51%) perdeu “um parente ou amigo próximo”, morto de forma violenta – seja assassinado (22%), em acidente de trânsito (22%) ou por suicídio (3%) (VENTURI, 2014, p. 175-177).

Reverbera no coletivo pesquisado alguns tipos de violência associadas, em efeito, a quadros de ordem psíquica e de foro íntimo. São diferentes tipos e intensidades de violência que, como afirma Costa (1986, p. 9), invadiram “todas as áreas da vida de relação do indivíduo: a relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas, com seu corpo e sua mente” (COSTA, 1986, p. 9). Tipificadas, estas situações foram assim identificadas:

- solidão, angústia, ansiedade, depressão: problema para 44,5% dos jovens pesquisados;
- intolerância religiosa: problema para 30,1% dos jovens pesquisados;

- bullying escolar³³: problema para 27,7% dos jovens pesquisados;
- problemas familiares de relacionamentos: problema para 27,7% dos jovens pesquisados;
- suicídio entre jovens: problema para 25,3% dos jovens pesquisados;
- preconceitos diversos: problema para 24% dos jovens pesquisados;
- problemas de autoaceitação: problema para 21,6% dos jovens pesquisados;
- violência doméstica: problema para 8,4% dos jovens pesquisados³⁴.

No questionário, os tipos de preconceitos citados foram: “racial” com seis citações; “todos os tipos” com três citações; “machismo” com duas citações; além dos seguintes tipos, cada um deles com uma citação: “a partir de estereótipos”, “como bissexual”, “crença”, “estatura”, “homofobia”, “ideológico/cultural”, “LGBTQ”, “pré-julgamentos sobre aparência” e “social”. Destacamos como as questões de identificação sexual e as estereotípias ainda representam um tabu e marcam a atitude preconceituosa.

No grupo focal foram desenvolvidas discussões a respeito destes problemas de ordem emocional que afetam a condição de jovem e cidadão. Ao se depararem com o dado de que apenas 24% dos alunos que responderam ao questionário elencou o preconceito como um problema, houve muito espanto e conversas sobrepostas. A indignação generalizada ocorreu no sentido de reconhecer que o preconceito é um problema muito mais abrangente entre os jovens do que 24%. Foram falas incisivas, como: “Mentira, isso!” (JOVEM 1, 2018) e “Nossa, eu não disse isso, não!” (JOVEM 9, 2018). Todos os presentes se manifestaram no sentido de que esse dado não corresponde à realidade do cotidiano juvenil e também no sentido de que, certamente, algumas pessoas

³³ Não nos escapa a necessidade de destacar que o bullying escolar está diretamente relacionado ao preconceito dos agressores frente as suas próprias idealizações e projeções acerca de qualquer característica das vítimas. Bullying escolar é “uma atitude violenta, sádica e eletiva, determinada pelo preconceito dos agressores” (WASCHECK, 2016, p. 46).

³⁴ É importante destacar que os sete jovens que indicaram a violência doméstica como um problema associaram-na aos problemas de relacionamento familiar. Todavia, para outros 23 jovens, a existência de problemas de relacionamento no núcleo familiar não chega à condição de violência doméstica.

minimizam e banalizam o preconceito sofrido. Como exemplo, trazemos a seguinte fala: “Talvez as pessoas até não reconheça que sofreram esse preconceito, porque é uma questão muito velada na sociedade. Ah, mas ele falou de tal jeito, não foi preconceito” (JOVEM 2, 2018); à qual se complementa: “[Como se fosse] só opinião” (JOVEM 8, 2018). Incrédulo, o Jovem 6 chega a questionar se essa avaliação dizia respeito ao preconceito dentro da escola (julgando que nesse espaço o preconceito é menor que no coletivo social. Na sequência, o Jovem 9 faz um depoimento longo e forte respeito do racismo vivido pela sua mãe e da homofobia sofrida por ele mesmo (inclusive dentro de casa). O jovem conclui que o seu posicionamento firme na rua e em família e os esclarecimentos que ele próprio levou à sua mãe foram essenciais para a superação dos quadros de banalização dos preconceitos e da superação das dores e traumas, o que fortaleceu as relações familiares.

Em seguida os jovens passam a pontuar algumas das diversas possibilidades de preconceito: “Orientação sexual, racismo é questão de sociedade mesmo, questão de vivencia, de viver, quem viver já foi afetado por algumas tipo de preconceito, seja ele por credo, seja ele por sexualidade, seja ele por opinião, corpo físico, biotipo” (JOVEM 1, 2018); “Porque você é magra demais ou gorda demais, porque você não se encaixa na sociedade” (JOVEM 4, 2018). É possível repercutir estes dados com os fornecidos à frente, pela Tabela 32, onde se constata que a maioria dos jovens busca alento para estes e outros problemas entre seus amigos (84,3%) e ou entre seus familiares (78,3%). Revela-se, portanto, uma situação em que a perspectiva geracional da juventude é inegável: buscam seus pares na expectativa de serem compreendidos mediante um diálogo mais horizontalizado ou buscam seus familiares na expectativa de contarem com experiência dos mais velhos para solucionar problemas.

Problemas de ordem socioeconômica também foram levantados pela pesquisa. São eles: difícil acesso à rede pública de saúde (um problema para 38,5% dos jovens pesquisados (32 sujeitos)); difícil acesso à rede pública de transporte coletivo (um problema para 31,3% dos jovens pesquisados (26 sujeitos)); baixa renda salarial familiar (um problema para 27,7% dos jovens pesquisados (23 sujeitos)); difícil acesso a eventos e bens culturais (um problema para 21,6% dos jovens pesquisados (18 sujeitos)); difícil acesso à rede pública de educação (um problema para 12% dos jovens pesquisados (10 sujeitos)). Todos estes aspectos

ratificam o pertencimento de classe entre os alunos do IFG câmpus Goiânia – a maioria deles, pobres e a situação de formação escolar sociocrítica dos alunos, especialmente ao reconhecer as suas próprias dificuldades (transporte, renda, outras escolas públicas de qualidade) para terem acesso, permanência e êxito escolar em uma instituição de ensino pública referenciada pela qualidade da formação integrada.

Frente a esta diversidade de problemas buscamos levantar também as possibilidades de refúgio (locais ou pessoas). Os dados coletados estão tabulados na Tabela 32. Lembramos que os alunos puderam marcar até quatro opções entre as dez apresentadas, no sentido de priorizar os espaços e pessoas mais significativos em situação de busca de amparo frente às adversidades. Seguem os dados:

Tabela 32: Locais (ou pessoas) onde encontra amparo para enfrentar as possíveis adversidades naturais da condição juvenil e de cidadão

	No.de respostas	% da amostra total (83)
Amigos	70	84,3
Família	65	78,3
Igreja	29	34,9
Mundo digital	16	19,2
Psicólogos e médicos	15	18
Escola	8	9,6
Outros	4	4,8
No consumo de drogas	3	3,6
Não sei opinar	3	3,6
Trabalho	1	1,2
Em branco	1	1,2
Total	214	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

As informações da Tabela 32 trazem dois destaques ao identificar locais ou pessoas amplamente reconhecidos pelos jovens. São eles os amigos (84,3% ou 70 respostas) e a família (78,3% ou 65 respostas) seu principal ponto de refúgio e amparo para conseguir superar os problemas cotidianos (apontados na Tabela 31). Cabe destacar que família e amigos aparecem simultaneamente em 93,9% das respostas (78 sujeitos) e, muitas vezes associados também à igreja e ou ao mundo digital. Nove alunos indicaram apenas uma opção entre todas possibilidades de espaços e pessoas onde encontram amparo: três não souberam

opinar, três identificaram a família e igreja, amigos e mundo digital foram apontados por um aluno cada. Excetuando-se estes nove casos, todas as opções de locais ou pessoas a seguir oferecem algum nível de amparo aos jovens em justamente em associação com a família e ou amigos; e este posicionamento foi confirmado pelos jovens nas discussões do grupo focal.

A igreja representa um local de amparo para 34,9% dos jovens pesquisados (29 sujeitos) e esta informação corrobora o relevante número de jovens (73,4%) que declarou ter alguma religião (Tabela 22, Capítulo 2). A diversidade de possibilidades do mundo digital já foi reconhecida pelos jovens em suas atividades regulares e obrigatórias (para 22,8% da amostra) e, especialmente, em suas atividades de lazer (para 71% da amostra). Não surpreende, portanto, que 19,2% dos jovens pesquisados (16 sujeitos) tenham no mundo digital um espaço de amparo. Profissionais da saúde como psicólogos e médicos foram indicados por 18% dos jovens (15 sujeitos) como pessoas onde encontram ajuda. Já a escola aparece como espaço de refúgio para 9,6% dos jovens (oito sujeitos). Em escala bastante reduzida, com porcentagens abaixo dos 4% aparecem o consumo de drogas (três alunos), namorado(a) (dois alunos), esportes (um aluno), vídeo game/amigos virtuais (um aluno), trabalho (um aluno). Três alunos não souberam opinar e houve uma resposta em branco.

Dada a especificidade dos jovens participantes deste estudo – todos eles alunos do ensino médio integrado regularmente matriculados e frequentando as aulas – é propício trazer à luz os olhares dos jovens elaborados nas discussões do grupo focal a respeito da escola e do atendimento psicológico oferecido pela mesma. Claramente, notamos que (1) existe confusão a respeito das atribuições do psicólogo escolar, tomadas em larga medida, como um terapeuta clínico; (2) existe uma tendência a idealizar o papel da escola em atender individualmente cada aluno em seus problemas de ordem pessoal; (3) ao mesmo tempo, existe entre os alunos a noção de que os professores podem perceber, dialogar e ou encaminhar alunos com algum tipo de problema. Ao saberem que apenas 9,8% dos alunos manifestou encontrar refúgio para os problemas na escola, os jovens se manifestaram:

Eu passei por muitas coisas insuportáveis com relação ao Instituto. A escola não é um lugar tão bem visto como refúgio, porque nós sabemos que... tudo bem... o corpo acadêmico tem a obrigação de se prontificar a resolver os problemas dos estudantes. [...] Inclusive têm até o centro de psicologia! Porém a gente não busca apoio na escola, porque a gente acredita que a escola não vai dar o apoio que a gente precisa. A gente não reconhece na escola a base que a gente precisaria ter pra resolver certos conflitos, certos problemas (JOVEM 3, 2018).

A gente tem uma precariedade muito grande com relação a parte psicológica no Instituto Federal. A CAPD [*Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente*] existe... esse ano! Eu fui descobri que isso existe este ano... porque eu fui chamado lá pra ser advertido com relação a comportamento [...]. Só descobri esse lugar pra ser advertido e pra tentar resolver conflitos com os professores. Então, você fala: o professor é da escola e a escola quer me punir e o professor [*também*] quer me punir. Então quem eu vou procurar? A escola não quer ser isso [*apoio ao contraditório*] (JOVEM 6, 2018).

Até porque quando você pode ir lá procurar alguém (ou a psicóloga), têm inúmeras pessoas na fila que também precisam [*do apoio*], então a gente não pode desmerecer a necessidade delas. Mas, quando você vai procurar, a fila é enorme e tem só uma psicóloga faz a consulta pra atendimento [*na Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE)*] e uma [*outra*] psicóloga no Departamento que vem só no período da manhã. Eu precisei de um acompanhamento psicológico esse ano porque estava passando por um processo muito difícil em casa... questão do IF, enfim. Eu fui procurar e ela não estava aqui, estava de licença. Mas não colocaram nenhuma psicóloga pra substituir, tanto que a fila só foi aumentando. A psicóloga só fica no período da manhã como se no período da tarde a gente não tivesse atividade complementar aqui, não tivesse aluno mesmo sendo superior ou do técnico... e a gente precisa desse apoio (JOVEM 9, 2018).

A contextualização do distanciamento entre a escola e seus alunos traz dois pontos a serem analisados: ainda que escola entenda o aluno e reconheça a sua presença e protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem, está indicado por uma parcela de estudantes que a instituição não consegue dialogar com os mesmos. O distanciamento apontado pelo grupo na análise dos dados diz que, daqueles sujeitos da gestão escolar dos quais esperavam apoio ou orientação, receberam críticas. Estas indicações estão apontadas também na pesquisa de Freitas (2016):

No entanto, considerando que entender seus alunos e dialogar com suas questões é condição *sine qua non* para que a escola possa realizar um processo educativo satisfatório, é preocupante que apenas um quarto dos jovens a avalie como plenamente satisfatória em ambos os aspectos, e que as maiores parcelas a avaliem apenas como razoavelmente satisfatória. Além disso, são bastante significativas as parcelas dos que consideram que a escola pouco ou nada os entende (18%), e mais ainda a dos que consideram que ela pouco ou nada se interessa por seus problemas (31%). A conexão da escola com esses vários aspectos parece pouco ter se alterado nos últimos dez anos. Os dados coletados muito pouco diferem dos levantados pela pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, de 2003, mas, quando diferem, é para pior (FREITAS, 2016, p. 141-142).

Perseguindo os sentidos do reconhecimento de locais e pessoas que representem algum nível de ajuda frente a adversidades emocionais e sociais do cotidiano, vimos a necessidade de levantar informações a respeito da representatividade juvenil: locais onde, reconhecidamente, a perspectiva geracional da juventude coabite de forma significativa com os demais sujeitos sociais. Intencionalmente orientamos aos jovens pesquisados para que, julgando pertinente, marcassem sem restrição numérica os itens do questionário (no sentido de abarcar todos os locais onde a juventude se percebe representada). Os dados coletados estão expostos na Tabela 33.

Tabela 33: Locais onde a juventude (de maneira geral) se encontra bem representada na atualidade

	No.de respostas	% da amostra total (83)
Universidade	40	48,1
Música	35	42,1
Mídia (TV, internet, revistas, etc.)	33	39,7
Escola	30	36,1
Esporte	28	33,7
Religião	17	20,4
Família	12	14,4
Não sei opinar	11	13,2
Bens de consumo	5	6
Trabalho	1	1,2
Em branco	1	1,2
Total	212	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O levantamento de dados sobre os locais onde a juventude se encontra bem representada na atualidade mostra que as instituições clássicas e anteriormente reconhecidas pelos próprios jovens pesquisados como espaços de

amparo e de formação (como universidade, escola, religião e família) dividem terreno com as diferentes esferas da indústria cultural. Destacamos como ponto negativo deste levantamento específico o distanciamento existente entre trabalho e locais de representatividade juvenil. De fato, em Abramo (1997), Groppo (2010) e Krawczyk (2011b) reconhecemos que diferentes processos sociais como o alargamento do tempo escolar, a crise econômica associada ao desemprego e às relações de trabalho fluidas afastam os jovens dos postos de trabalho, gerando um sentimento de falta de representatividade.

É evidente o reconhecimento positivo que os jovens do ensino médio integrado atribuem à escola e à universidade em todo o percurso desta pesquisa. Este reconhecimento está refletido na Tabela 33: entre os espaços de representatividade da juventude: a universidade para 48,1% da amostra (ou 40 sujeitos) e escola para 36,1% da amostra (ou 30 sujeitos). É prudente considerar que caráter da formação integral do IFG contribui sobremaneira para este reconhecimento.

Em outra frente de interpretação observamos que a percepção dos jovens a respeito da família e da religião como espaços de representatividade da juventude (Tabela 33) são díspares em relação aos locais onde reconhecidamente têm amparo para o enfrentamento de problemas (Tabela 32). Vejamos que enquanto 78,3% dos jovens encontram apoio nas famílias, ao mesmo tempo 14,4% deles afirmam que esta não é uma instituição na qual os jovens se sentem representados. Em alguma medida este dado dialoga com o levantamento sobre juventude e participação elaborado pela Agenda Juventude Brasil, que afirma “ao responderem sobre o fator mais importante para a sua vida hoje, 75% dos entrevistados referem-se ao apoio da família” (SOUTO, 2016, p. 280), sobrepondo a importância da família inclusive ao esforço individual e às políticas de governo para determinar a participação política e social da juventude.

Em relação à religião também há um distanciamento considerável: enquanto 34,9% dos jovens afirmou encontrar amparo nas igrejas, apenas 20,4% se sente bem representados nessas instituições. Fato é que, ainda que outros espaços de socialização tenham surgido na contemporaneidade (especialmente ligados à

mídias digitais), a religião ainda é espaço identitário e associativo para muitos jovens (NOVAES, 2005).

Por outro lado, os espaços demarcados pela indústria cultural têm relevantes níveis de reconhecimento junto aos jovens quando questionados a respeito dos seus espaços de representatividade. “A participação no campo da cultura e do consumo está relacionada, em certa medida, ao tipo de emprego ou atividade remunerada que terão” (WELLER, 2016, p. 139) e, obviamente, são espaços marcados pelo consumo de mercadorias e ideias como e poder de formatar e reformatar comportamentos, valores, cultura e sociedade – boa parte deles inevitavelmente apropriada pelos adultos: música (42,1% dos pesquisados ou 35 sujeitos); mídias como TV, internet, revistas e etc. (39,7% dos pesquisados ou 33 sujeitos); esportes (33,7% ou 28 sujeitos); bens de consumo (6% dos pesquisados ou 5 sujeitos). Por fim, 11 alunos não souberam opinar e houve uma resposta em branco.

Propondo-nos um fechamento coerente para o diagnóstico da percepção dos jovens sobre a própria condição juvenil passamos a tratar de questões fortemente marcadas por posicionamentos políticos e ideológicos. Tratam-se de diversos temas sociais da contemporaneidade brasileira, todos eles envoltos – no plano macro das disputas políticas – em tabus e polêmicas que terminam por resvalar em visões de mundo mais progressistas ou mais conservadoras. Neste ponto é pertinente apresentar os resultados colhidos pela pesquisa Agenda Juventude Brasil (PINHEIRO *et al*, 2016), onde os as análises a respeito da participação social e política dos jovens observou que variáveis como escolarização e renda

Produzem inflexões significativas no rol de percepções acerca da política, mas seu impacto não se faz numa única e mesma direção. Por exemplo, os jovens mais escolarizados não apresentam necessariamente posicionamentos de cunho mais progressista ou mais conservador. [...] Cabe aqui esse alerta, com o intuito de evitar associações precipitadas entre maior escolaridade e maior adesão a valores democráticos ou a comportamentos mais cidadãos (SOUTO, 2016, p. 280).

Em sentido convergente ao levantamento de Souto, antes de elencar cada um destes 14 temas, julgamos pertinente levantar a autoidentificação político-

ideológica dos jovens para, a seguir, buscar correlacioná-la com seus posicionamentos de apoio ou não apoio.

Os dados levantados determinam que entre os 83 jovens pesquisados a autodeterminação de filiação político-ideológica está assim distribuída: 22 deles se definiram de esquerda (26,5% da amostra), 20 deles se definiram de centro (24,1% da amostra) e sete se definiram como de direita (8,4% da amostra). Destacamos que expressiva parcela de jovens (39,8% ou 33 sujeitos) não soube se definir ideologicamente quando o tema foi a política. Um aluno deixou a questão em branco. É pertinente destacar que entre os sete estudantes que se autodeclararam como de direita, cinco são protestantes, um é católico e um é ateu. Observou-se que desses sete jovens, apenas dois deles tiveram postura conservadora coerente à autoidentificação política ao analisarem as questões sociais elencadas na Tabela 35. Todos os demais, por muitas vezes oscilaram entre posicionamentos progressistas e conservadores e ou optaram por manifestarem “Não sei opinar” a respeito destes temas sociais. Outras duas situações de destaque são: (1) os jovens identificados como de centro ou que não souberam se identificar politicamente mantiveram posicionamentos conservadores; (2) os jovens identificados como de esquerda mantiveram posicionamentos progressistas em todas pautas sociais levantadas.

De maneira ilustrativa para estas identificações políticas trazemos um comentário isolado que se deu no grupo focal e que, talvez, ilustre bem a impressão que os próprios alunos têm daqueles que se declararam de centro ou que não souberam opinar. O grupo focal foi realizado na mesma ocasião das eleições presidenciais de 2018, quando o candidato da extrema direita venceu as eleições. Então, no momento em que se discutia a legalização do porte arma (plataforma de campanha deste candidato, deu-se o seguinte e breve diálogo: “Podia deixar só os alunos do IF votar para presidente, que aí dava certo” (JOVEM 6, 2018 [com impostação de voz irônica]). Rapidamente o Jovem 2 conjectura, também com bastante ironia: “Será?”. Em seguida, outra intervenção:

A tabela de dados coletados [Anexo F] mostra o que é natural de todo ambiente acadêmico: a mentalidade geral é voltada à esquerda... é o que a gente vê! Os assuntos, as maiorias apoiam assuntos que apoiam as alas da esquerda (JOVEM 7, 2018).

Declaradamente, este aluno considera que a cessão de apoio a qualquer causa está perpassada por interesses pessoais e pelo moralismo (no sentido da ausência de qualidades como altruísmo). Como vemos, de fato, o espectro político entre os alunos da instituição é plural e a tabulação dos dados coletados a respeito da autoidentificação político-ideológica está exposta também na tabela abaixo.

Tabela 34: Autoidentificação político-ideológica

	No.	%
Esquerda	22	26,5
Direita	7	8,4
Centro	20	24,1
Não sei opinar	33	39,8
Em branco	1	1,2
Total	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Estes dados não chegam a nos surpreender exceto pelo número elevado de jovens que não soube se posicionar em algum espectro político e também pelo índice de alunos identificados com o espectro político de direita (8,4%) visto que o mesmo estaria, em tese, diretamente associado aos movimentos religiosos conservadores, especialmente entre os protestantes (26,5% da amostra).

Desde o princípio da pesquisa, em nossa linha de raciocínio, a análise dos dados tabulados na Tabela 35 necessitava, em antemão, de determinada contextualização – justamente aquele exposto na Tabela 34 e em suas análises: a autoidentificação político-ideológica em muito ajudaria a explicar os posicionamentos progressistas e conservadores dos jovens perante temas como pena de morte, porte de arma, legalização do aborto e da maconha, por exemplo. Todavia, o que vimos foi que apenas os jovens autoidentificados como de esquerda mantiveram-se coerentes com as suas pautas políticas. Os jovens de direita, em certa medida, mostraram-se incoerentes, ora defendendo um Estado assistencialista e distributivo (apoiando o Bolsa Família e o Auxílio Estudantil), mas se opondo às bandeiras do movimento estudantil e do movimento feminista, por exemplo. De maneira clara, as posturas conservadoras expostas na Tabela 35 representam as declarações dos jovens que não souberam se localizar politicamente (entre centro, direita e esquerda), seguidos daqueles que se posicionaram ao centro. Eis os dados:

Tabela 35: Posicionamentos políticos e ideológicos dos jovens frente a diferentes temas sociais

Tema	Apoio Totalmente		Apoio em Situações Específicas		Não Apoio		Não Sei Opinar		Em branco / Não respondeu		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Auxílio financeiro a estudantes	73	89	8	9,8	0	0	1	1,2	1	1,2	83	100
Movimento e representação estudantil	60	73,2	14	17,1	5	6,1	3	3,7	1	1,2	83	100
Igualdade de gênero/movimento LGBTT	54	65,1	17	20,5	7	8,4	5	6,0	0	0	83	100
Cotas raciais	52	62,7	18	21,7	9	10,8	4	4,8	0	0	83	100
Movimento feminista	42	50,6	30	36,1	5	6,0	6	7,2	0	0	83	100
Bolsa Família	38	46,3	33	40,2	6	7,3	5	6,1	1	1,2	83	100
Greves e movimento sindical	31	37,3	45	54,2	6	7,2	1	1,2	0	0	83	100
Liberalização do consumo de maconha	28	33,7	26	31,3	20	24,1	9	10,8	0	0	83	100
Regulamentação do aborto	26	31,3	41	49,4	12	14,5	4	4,8	0	0	83	100
Ocupação das escolas (2016)	21	25,6	34	41,5	24	29,3	3	3,7	1	1,2	83	100
Pena de morte	5	6	18	21,7	57	68,7	3	3,6	0	0	83	100
BNCC	5	6,1	16	19,5	24	29,3	37	45,1	1	1,2	83	100
Reforma do Ensino Médio	4	4,9	11	13,4	49	59,8	18	22	1	1,2	83	100
Liberação do porte de armas	3	3,6	11	13,3	63	75,9	6	7,2	0	0	83	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Iniciamos a análise dos dados tabulados na Tabela 35 com os temas sociais que ecoam de maneira mais direta na escola e na condição de jovens estudantes. Enquanto na Tabela 17 (Capítulo 1) o aspecto negativo mais relevante do IFG foram as greves, paralizações e ocupações (chegando a 89,1% de indicações), aqui esse dado não se confirmou: 91,5 dos estudantes declararam apoio total (37,3%) ou parcial (54,2%) às greves e movimento sindical; enquanto 67,1% declararam apoio total (25,6%) ou parcial (41,5%) às ocupações. Em ambas as situações, vemos que o apoio parcial predomina sobre o apoio irrestrito, denotando algum nível de oposição ao tempo de duração ou possíveis radicalidades destes movimentos. O contraditório talvez seja em decorrência de que, aqui, a planificação desses temas se deu junto a outros elementos sociais que indicam lutas e resistências da classe trabalhadora e minorias, enquanto na Tabela 18 (Capítulo 1)

eles podem ter se sentido estimulados à crítica institucional. Como caracterização do contraditório, apresentamos este posicionamento:

O que mais me chamou atenção nessa tabela [Anexo F] foi a opinião geral de que a pior coisa da instituição foram as greves e paralisações. [...] Porque a gente vê um apoio categórico ao movimento estudantil, às ocupações de 2016 e às greves. [...] Eu volto à história de que a sociedade é assim, a sociedade é o ser humano e o ser humano é assim [*contraditório*] (JOVEM 7, 2018);

Não se pode perder de vista que boa parte das movimentações organizadas pelo movimento estudantil e sindical do IFG câmpus Goiânia entre os anos de 2016 e 2018 buscava resistir a políticas educacionais propostas pelo Governo Michel Temer e que representaram retrocessos para a educação pública, em especial, a Reforma do Ensino Médio e considerando

o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação, [...] [na medida em que] responde a interesses de seus principais interlocutores, o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, ao flexibilizar a necessidade de contratação de professores licenciados, e o Movimento Todos pela Educação, ao direcionar o currículo para a formação das “personalidades produtivas” e estimular o “mercado de serviços educacionais (Araújo, 2018, p. 220).

Na Reforma do Ensino Médio estão elencadas diversas proposições que, em análise aprofundada, representam fragmentações e perdas, como: (1) a apresentação de um programa de expansão das escolas de tempo integral restringindo os objetivos da Meta 6 do PNE 2014-2024 (que a implementação de escolas de tempo integral para 50% das escolas públicas e 25% dos alunos) e sem definição de aportes financeiros que deem conta da sua implementação física, da contratação e formação de professores e das políticas de permanência e êxito para os alunos; (2) a substituição de um entendimento amplo de educação, com conexão das diversas áreas do conhecimento pela fragmentação dos saberes em cinco itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional) sem a obrigatoriedade de que cada sistema educacional ou escola seja obrigada a oferecer todos itinerários aos seus alunos (o que induz a uma falsa ideia de autonomia de escolha de itinerários); (3)

permissão para a contratação de professores sem formação superior específica; (4) opção por tempos de formação escolar fora da própria escola ou a distância, flexibilizando até 40% da carga horária total do ensino médio (ARAÚJO, 2018).

Em sentido ilustrativo, lembramos que 90,3% dos alunos declarou apoio ao movimento estudantil: 73,2% de maneira irrestrita e 17,1% em apoio parcial. Ainda que os temas da Reforma e da Base nacional tenham sido discutidas na instituição pelos movimentos estudantil e sindical, uma parcela significativa dos estudantes não soube opinar sobre os temas: 45,1% no caso da BNCC e 22% no caso da Reforma do Ensino Médio. Em posicionamento mais assertivo, 29,3% dos alunos não apoiava a BNCC; 19,5% apoiava parcialmente e apenas 6,1% apoiava integralmente. Quanto à Reforma do Ensino Médio, é expressiva a quantidade que se opõe ao novo modelo aprovado e sancionado: 59,8%, enquanto 13,4% apoiam parcialmente e apenas 4,9% apoiam a Reforma. Ainda que uma parcela significativa dos alunos tenha declarado não apoiar – e retificando que representativa parcela de estudantes declarou não saber opinar a respeito da – também no grupo focal as reflexões não ecoaram.

Outro levantamento da Tabela 35 trata da questão das cotas raciais como direito de PPI (detidamente em processos como exame vestibular e concursos públicos). Contextualizando a questão, lembramos que 51,8% dos estudantes pesquisados se declararam pretos ou pardos (Tabela 21, Capítulo 2) e que 26,5% deles declararam ter acessado a condição de aluno do IFG através das políticas de cotas. Em sentido aparentemente contraditório, números bem acima destes expressam o apoio às políticas de cotas em sentido macro, chegando a 84,4%: destes, 21,7% apoiam parcialmente e 62,7% apoiam totalmente. Todavia, lembramos que, muitos pretos e pardos deixam de usar o direito às cotas no IFG devido à burocratização do processo e que, em larga medida, existe a inclinação progressista entre o corpo discente do IFG – claramente expressa em todos os temas em análise na Tabela 35. Dilatadamente há entre os estudantes uma percepção da sociedade em que os direitos coletivos de inclusão se sobrepõem aos interesses particulares, como no caso das cotas.

Ainda na análise de temas sociais relacionados mais diretamente à condição escolar dos jovens, aparece a situações de apoio ou não apoio às políticas

de permanência e êxito da instituição – caso do auxílio financeiro aos estudantes. Nas discussões do grupo focal, quando instigados a refletir sobre a discrepância manifesta pelos estudantes em relação ao apoio irrestrito ao Programa Bolsa Família (46,3%) e ao Auxílio Estudantil (89%) a compreensão geral dos alunos foi de que, nesse caso, (1) o interesse privado se sobrepôs ao interesse coletivo e que (2) houve um sentimento de empatia por boa parte dos colegas que não recebem o auxílio, mas que compreendem a sua importância: “Gente, fantástico esse apoio ao auxílio estudantil! Eu não entendo como que não é 100%” (JOVEM 1); “Eu também não! É quem não recebe! (JOVEM 4, 2018). De toda maneira, o apoio a ambos auxílios financeiros é bastante significativo: 98,8% dos jovens apoia o auxílio financeiro aos estudantes (89,% totalmente e 9,8% parcialmente); e 86,5% apoiam o Bolsa Família (46,3% totalmente e 40,2% parcialmente).

À guisa das análises de temas sociais, destacamos que o IFG câmpus Goiânia conta com projetos e instâncias de discussão de temas relativos às pautas de minorias sociais como os movimentos negro, LGBTT e feminista. Destacamos Núcleo Étnico Racial (NEGRA); além das organizações estudantis Coletivo Feminista Dercy Gonçalves e o Triângulo Rosa (coletivo de diversidade sexual e de gênero).

A respeito dos movimentos de igualdade de gênero/LGBTT, 85,6% dos estudantes declararam apoio: 65,1% totalmente e 20,5% parcialmente. Embora o número final de apoio ao movimento feminista seja levemente superior ao movimento de igualdade de gênero/LGBTT (86,7% ante 85,6%), o apoio irrestrito é menor (50,6% ante 65,1%) e o apoio parcial maior (36,1% ante 20,5%). Em ambos movimentos a declaração de não apoio é relativamente pequena: 8,4% dos jovens não apoiam as lutas por igualdade de gênero/LGBTT e 7,6% não apoiam o movimento feminista. Nesse sentido, fica estampada e condição de diversidade de posicionamentos dentro de uma unidade de jovens escolares.

Tema muito caro ao movimento feminista (e também às instituições religiosas em sentido oposto), avaliamos a questão da regulamentação do aborto junto aos jovens. Enquanto 14,5% dos jovens entrevistados declarou não apoiar a regulamentação, a maioria deles declarou apoio 80,7% (31,3% totalmente e 31,3% parcialmente). Ao serem estimulados a analisar os números do questionário a

respeito do aborto, onde 80% dos alunos do câmpus Goiânia declarou apoiar total ou parcialmente a legalização do aborto, de pronto a seguinte manifestação (JOVEM 6, 2018) foi apoiada pela maioria dos presentes: “Talvez é o senso crítico entrando em operação aí, né?”.

Destacamos que a questão religiosa é bastante variável em relação às declarações dos jovens não só em relação ao apoio ou não apoio à regulamentação do aborto. Ciente de que os cristãos representam a maioria da população brasileira, destacamos que nessa pesquisa:

- 64% dos jovens se declararam cristãos católicos ou protestantes (Tabela 22, Capítulo 2);
- 25,3% dos jovens tem como obrigatórias e regulares as atividades ligadas à fé (Tabela 29);
- 30,1% dos jovens tem na religião atividades ligadas a lazer (Tabela 30);
- 30,1% dos jovens declarou como problema social a intolerância religiosa (Tabela 31);
- 34,9% dos jovens declarou encontrar nos movimentos religiosos um espaço de amparo frente aos problemas do cotidiano (Tabela 32);
- 20,4% dos jovens declarou ver a juventude bem representada nos movimentos religiosos e igrejas.

Por último, trazemos à baila três questões que no período de realização dos levantamentos de campo desta pesquisa (ano de 2018) estavam ainda mais presentes no cotidiano brasileiro especialmente por serem pautas antagônicas dos dois candidatos protagonistas das eleições presidências daquele ano, e também de candidatos ao legislativo. Essas pautas são: liberalização do consumo de maconha, liberação do porte de armas e aprovação da pena de morte no país. A respeito desses três temas também o posicionamento do aluno se deu em perspectiva de apoio às pautas progressistas.

Em relação à liberalização do consumo de maconha, 65% dos alunos declarou apoio (33,7% totalmente e 31,3% parcialmente) enquanto 24,1% declarou-se contrário à liberalização e 10,8% não souberam opinar.

Em relação à liberação do porte de arma, 16,9% dos alunos declarou apoio (3,6% totalmente e 13,3% parcialmente) enquanto a ampla maioria (75,9% dos pesquisados) declarou-se contrária à liberação. Ao saberem que 75,9% dos jovens pesquisados é contra a liberação do porte de arma ao cidadão comum, o seguinte posicionamento foi apoiado pelo coletivo: “Que bom! E isso reflete a formação da gente” (JOVEM 2, 2018).

Finalmente, em relação à aprovação da lei de pena de morte no Brasil, ampla maioria se formou contra essa possibilidade, com 68,7%. Outros 3,6% não souberam opinar e 27,7% declarou apoio à proposta (apenas 6% de forma irrestrita, ante 21,7% de apoio parcial).

Estabelecidas a exposição e as análises dos posicionamentos dos jovens a respeito de temas que os atingem cotidianamente (direta ou indiretamente), podemos ampliar a nossa frente de análises. A existência concreta das juventudes é perpassada por elementos objetivos e subjetivos de demandam um olhar mais detido se a intenção é compreendê-las além da morfologia superficial do senso comum.

A simples existência de hábitos e práticas juvenis não tem força para legitimar a ideia funcionalista de cultura juvenil em detrimento de uma noção muito maior que é a cultura e sociedade plural dos sujeitos. Ainda que existam fenômenos como a juvenilização dos adultos (especialmente mediante consumo e hábitos) há um lastro de hábitos e práticas sociais e econômicas que são construídas historicamente e que perpassam toda a sociedade, em qualquer idade ou fase da vida. Assim, conseguimos demonstrar que o cotidiano juvenil se dá essencialmente em perspectiva classista embora coabitem elementos de perspectiva geracional. Por exemplo, o hábito de ficar em casa com a família nos momentos de desocupação é um hábito construído historicamente e que envolve as diversas gerações; e que, de maneira emblemática, está definido por diferentes parâmetros econômicos e sociais para diferentes sujeitos. Ao mesmo tempo, o fator geracional determina atividades e gostos específicos para cada pessoa.

Em retomada analítica, destacamos a ótica dos jovens do IFG câmpus Goiânia sobre sua condição juvenil: entre as atividades regulares e obrigatórias após as aulas destacam-se os estudos e o trabalho. Nos momentos de lazer os jovens buscam, sobretudo, atividades simples e que implicam de pouco ou nenhum custo financeiro, sobretudo estar em casa, passear com amigos, namorar, ficar na internet. O principal problema social que afeta a vida destes jovens é a violência relacionada a furtos, roubos e similares. Também os problemas de ordem psíquica (solidão, angústia, bullying escolar, preconceitos subsumidos, medo do suicídio) afetam o cotidiano juvenil, assim como os problemas de ordem econômica e de políticas públicas (transporte, saúde, educação, baixa renda familiar). No enfrentamento destes e outros problemas os jovens declararam encontrar amparo basicamente na família e entre amigos. Alguns reportam-se à fé e igrejas. Os estudantes participantes do grupo focal relataram falta de apoio psicológico e afetivo na escola. Estes mesmos jovens declararam que se sentem representados socialmente, fundamentalmente na escola e na universidade, sem deixarem de se reconhecer nos elementos da indústria cultural (música, mídias de informação, esportes e bens de consumo). Na esfera política, a maioria dos jovens (63,9%) não se posicionou com clareza (de esquerda ou de direita), declarando-se de centro ou não opinando. Todavia, quando provocados a avaliar a relevância de temas sociais sensíveis como auxílio financeiro a estudantes, movimento e representação estudantil, igualdade de gênero e movimento LGBTT, cotas raciais, movimento feminista, Bolsa Família, liberalização do consumo de maconha e regulamentação do aborto a maioria dos alunos se posicionou de forma a apoiar total ou parcialmente os movimentos, lutas e políticas de inclusão das minorias sociais.

Expostas todas estas características, hábitos e práticas o que se vê é a diversidade na singularidade juvenil. Os jovens não se comportam e maneira passivamente homogênea, mesmo pertencendo a um mesmo meio social e ou frequentando a mesma escola. Ainda que com posicionamentos políticos similares frente a problemas sociais, cada um deles se coloca no debate e mesmo no mundo de maneira única. A partir deste ponto, sob o pretexto de elaborar um fechamento para esta pesquisa que seja coerente não só do ponto de vista metodológico, mas também em relação ao nosso posicionamento político-pedagógico nas relações de

ensino e aprendizagem partimos a estabelecer as últimas considerações sobre juventude e ensino médio integrado desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A JUVENTUDE EM PERSPECTIVA

Nossa interpretação dos temas ensino médio integrado e juventude define que a formação escolar dos jovens não se dá exclusivamente por meio dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento e nem pelo treinamento de uma profissão – exatamente na mesma linha daquilo que Paulo Freire identificou em *Pedagogia da Autonomia*: “o domínio técnico [está] a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2002, p. 52). Neste processo de ensino e de aprendizagem emergem outros fatores que possibilitam compreender não só a instituição escolar, mas, especialmente, a formação da juventude.

Destacando um ponto decisivo desta tese – ouvir e dialogar com a juventude – apontamos para um lugar de fala no qual a participação juvenil é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos autônomos e da sociedade inclusiva e participativa. Entre os nossos resultados, vimos que os rótulos de identidades e culturas juvenis são incapazes de definir a complexidade destes sujeitos. Ao mesmo tempo, apresentamos contextos e relatos que expressam como a desigualdade socioeconômica afeta direta e incisivamente a condição juvenil. De posse deste dado, afirmamos que, paradoxalmente, a escola representa para os jovens tanto a presença (um espaço de formação e experiências emancipatórias largamente reconhecido), quanto a ausência (um espaço de embates, onde a fala, a participação efetiva e as opiniões e interesses dos estudantes são subsumidos em debates institucionalizados de gestão).

Ao identificar os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à própria condição juvenil e ao ensino médio integrado, observamos que os aspectos limitadores presentes em projetos político-pedagógicos de natureza conteudista e ou acelerada estão dados na medida em que menosprezam as determinações materiais e imateriais de cada estudante e de cada família. Trata-se de aspectos cotidianos práticos e subjetivos – como os que envolvem a qualidade de uma noite de sono, por exemplo – e de questões relativas ao pertencimento histórico, econômico, social. Deste modo, estamos ratificando o papel formativo da escola e do trabalho com perspectivas à autonomia, ao domínio do tempo, à apropriação dos

sentidos da força de trabalho. Assim, entre a utopia e as possibilidades da formação humana integral, observamos junto aos jovens pesquisados que o ensino médio integrado se apresenta como formação emancipatória.

As características metodológicas desta pesquisa nos permitiram a coleta, descrição e análise qualitativa de dados empíricos no sentido de significar a escola sob a ótica dos próprios estudantes. Assim como Sposito, Souza e Silva (2018, p. 3), verificamos que os “dados quantitativos apresentam um conjunto de temas capazes de estimular a reflexão, de modo a nutrir a pesquisa qualitativa com novos problemas e, sobretudo, ampliar a produção de conhecimentos sobre os jovens no Brasil”.

Estabelecemos reflexões em conjunto com os estudantes que nos permitem afirmar que existem elementos institucionais imprescindíveis à formação integral: capacitação técnica dos professores e demais agentes escolares, ênfase na formação científica em todas as áreas do conhecimento, recursos materiais, estímulo à liberdade de pensamento, laicidade, convívio democrático do contraditório político e ideológico, respeito à condição humana do aluno, vigorosas políticas de acesso, permanência e êxito para os alunos.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo IFG atendem, sobretudo, a jovens de renda familiar baixa ou intermediária, a maioria deles pretos ou pardos e com significativa presença das mães na estruturação dos lares. Estes jovens não apresentam padronização de atitudes, pensamentos e posicionamentos de ordem política e ideológica.

Por outra perspectiva, ao caracterizar os estudantes do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia em seus determinantes individuais, familiares e socioeconômicos, identificamos que para os alunos do ensino médio integrado do IFG câmpus Goiânia a qualidade da formação adquirida é alta; que o término desta etapa da educação básica não representa um fim em si mesma e que o ensino superior aparece como um projeto de futuro; a inserção no trabalho é uma necessidade urgente; as violências social e psicológica representam alto grau de angústia e medo; e que a juventude é um período da vida humana marcado, sobretudo, por determinações de ordem cultural, socioeconômica e política, ainda que tangenciada por aspectos geracionais e cronológicos. Estes levantamentos são

complexos e exigem a compreensão de que os jovens se constituem, em larga medida, fora do ambiente escolar, em uma diversidade de espaços e instituições, como família, trabalho, religião e mídias digitais. Ainda assim, a ideia de uma cultura juvenil, rica em si mesma, mostra-se incompleta, especialmente em um tempo de alargamento da condição juvenil entre uma parcela considerável de adultos.

Por fim, a compreensão do papel formativo do ensino médio integrado na constituição sociocrítica das juventudes no Brasil contemporâneo no possibilita afirmar que formação politécnica é instrumento para autonomia na medida em que reconhece a profissionalização dos jovens como um entre vários outros elementos de formação intelectual, física e tecnológica. Assim, ratificamos a condição sociocrítica deste estudo, cuja propositura é no sentido da resistência à racionalidade instrumental e à alienação. Com as análises estabelecidas pudemos caminhar da perplexidade (frente a uma ideia do senso comum de que o ensino médio está em crise absoluta) para as perspectivas formativas concretas do ensino médio integrado. Dando voz e protagonismo aos posicionamentos juvenis, ratificamos reflexões que abarcam um projeto nacional de educação básica – pública, universal, gratuita, laica e de qualidade – balizada pela formação humana integral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 25-36, maio-dez. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo Venturi; NOVAES, Regina. **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- ADORNO, Theodor W. **As estrelas descem à Terra**: a coluna de astrologia do Los Angeles Times, um estudo sobre superstição secundária. Trad. Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas**. In: Revista humanidades e inovação. v.7, n.8. Palmas: UNITINS, 2020. p. 20-35.
- ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. In: **Educar em Revista**. Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99. Curitiba, Editora UFPR: 2014.
- ARAUJO, Ronaldo Mota Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer: a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. In: **Holos**. Ano 34, v. 8, p.219-232, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Poder Executivo: Brasília, 2004.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006**: institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional [...]. Poder Executivo: Brasília, 2006a.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 6.302 de 12 de dezembro de 2007**: Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Poder Executivo: Brasília, 2007a.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007**: Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica [...]. Poder Executivo: Brasília, 2007c.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009**: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Poder Executivo: Brasília, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 8.069 de 13 de julho 1990**: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Poder Executivo: Brasília, 1990.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394/1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo: Brasília, 1996a.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**: altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/1996. Poder Executivo: Brasília, 2006b.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Poder Executivo: Brasília, 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 12.852/2013**: institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens [...]. Poder Executivo: Brasília, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 13.005 de 25 de junho 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Poder Executivo: Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 01 de 03 de fevereiro de 2005**: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e [...]. Poder Executivo: Brasília, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009**: acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir [...]. Poder Executivo: Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional 14 de 12 de setembro de 1996**: Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação [...]. Poder Executivo: Brasília, 1996b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>>. Acesso em 09 jul.2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2018**. Rio do Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em:<ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_nacional_pos_Amostra_de_Domlcilios_catinua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2018.pdf>. Acesso em 18 jun.2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalhos e Rendimento. **Educação 2018**: PNAD contínua. IBGE: Rio de Janeiro, 2019a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalhos e Rendimento. **Rendimento de todas as fontes 2018**: PNAD contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalhos e Rendimento. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018**: primeiros resultados. IBGE: Rio de Janeiro: IBGE, 2019d.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População residente, por sexo e grupos de idade, segundo as grandes regiões e as unidades da federação 2010**: distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade. IBGE: Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12>>. Acesso em 29 abr.2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Estatuto**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <<http://ifg.edu.br/documentos/62-ifg/a-instituicao/11547-estatuto2019>>. Acesso em 03 jul.2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto político pedagógico institucional**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf>. Acesso em 03 jul.2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: resultados e resumos. Brasília, n.d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em 18.mar 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Inep: Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 07 de 3 de novembro de 2016**: Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos [...]. MEC: Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de desenvolvimento da educação**: Programa de expansão da educação profissional. MEC: Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 727 de 13 de junho de 2017**: estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. MEC: Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura**: propostas conceituais e metodológicas. MEC: Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Processo de contas ordinária anual**: Relatório de gestão do exercício 2009. MEC: Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6/2012**: define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC: Brasília, 2012.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO**: investigações sobre a “crise” entre os jovens e o ensino médio [manuscrito]. 2016. CLXXI, 171 f.

CALÔNICO JÚNIOR, Flávio. Acesso, permanência e condições de ensino: assimetrias e simetrias entre Santa Catarina e Paraná. In: SILVA, Mônica Ribeiro; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves [Orgs.] **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: **Revista Em Aberto**: INEP. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Alexandra Joelma Dal Pizzol; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Permanecer ou abandonar, eis a questão: um estudo sobre os motivadores da permanência e abandono escolar em escolas profissionais. In: SILVA, Mônica Ribeiro; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves [Orgs.] **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. 2. ed. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CROCHÍK, José Leon. et. al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. In: **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), v. 26, p. 123-132, 2009.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário brasileiro da educação básica 2018**. São Paulo: Moderna, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ESTARQUE, Marina. Maioria quer redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, segundo Datafolha. In: **O Estado de São Paulo. São Paulo**. 14 jan. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/maioria-quer-reducao-da-maioridade-penal-de-18-para-16-anos-segundo-datafolha.shtml>>. Acesso em 04 mar. 2020.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? In: **Revista Educação e Sociedade**. v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Campinas, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. In: **Caderno Cedes**. V. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. Campinas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Felipe da Silva. Juventude negra: qual é mesmo a diferença? In: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo Venturi; NOVAES, Regina. **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

FREITAS, Maria Virginia de. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo Venturi; NOVAES, Regina. **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2004.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). In: **IV Colóquio Nacional e I**

Colóquio Internacional: a produção do conhecimento em educação profissional. IFRN, Natal, RN, 24 a 27 de julho de 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**. v. 42 n. 145 p.88-111 jan./abr. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: 2012.

GOIÁS, Casa Civil. **Lei 18.658, de 02 de outubro de 2014:** Confere nova redação a dispositivos da Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005 [...]. Goiânia, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2:** os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 2. ed. Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Coed. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROPPO, Luis Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. In: **Revista de Educação do Cogeime**. n.25, p.9-22, Dez. 2004

GROPPO, Luis Antônio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: **Revista Última Década**. Valparaíso, Chile: Centro de Estudios Sociales, dez.2010. p.11-26.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventudes:** sociologia, cultura e movimentos. UNIFAL-MG: Alfenas, 2016.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (Orgs). **Temas Básicos de Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

IFG. **Apresentação do câmpus Goiânia**. Disponível em: <<http://ifg.edu.br/component/content/article/261-ifg/campus/goiania/geral/471-apresentacao-do-campus-goiania>>. Acesso em: 20 dez.2018. s.d.

JAY, Martin. **A imaginação dialética:** história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Apresentação para o tema em destaque: políticas de ensino médio. In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. v. 41, n. 144 (set/dez), p. 688-691, ano 2011b.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. v. 41, n. 144 (set/dez), p. 754-771, ano 2011a. Disponível em: <noraunicamp.blogspot.com.br/p/minhaspublicacoes.html?m=1>. Acesso em: 16 dez. 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo**. 36ª. Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf>. Acesso em 13 ago. 2018

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Revista Educação e Sociedade**. ano XXI, nº 70, p. 15-39, Abril. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr-jun, 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline Moll [Orgs]. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: **Em Aberto**: políticas de educação integral em jornada ampliada. v. 25, n. 88, p. 1-214, jul/dez 2012. Inpe: Brasília, 2012.

LEITE, Gisele. O ensino médio no Brasil. In: **Jornal Jurid**. 26 set. 2016. Disponível em: <<https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/o-ensino-medio-no-brasil>>. Acesso em 17 jun. 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Manuscrito [tese]. UNICAMP: Campinas, 2010. 377f.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação** [online]. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em 18 nov. 2020.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação.** Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil: 4 a 8 de novembro de 2002.

NETTO, Carla Freitas Silveira; BREI, Vinícius Andrade. FLORES-PEREIRA, Maria Tereza. O fim da infância? As ações de marketing e a “adultização” do consumidor infantil. In: **Revista de Administração Mackenzie.** v. 11, n. 5 set-out. São Paulo: 2010. p. 129-150.

NOVAES, Regina. Juventudes, percepções e comportamentos: religião faz diferença. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul-set, 2015.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades.** Manuscrito [tese]. Goiânia, 2019. 267f.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da Juventude: alguns contributos. In: **Revista Análise Social.** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. v. XXV. Lisboa, Portugal: 1990a, p. 139-165.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. Lazeres e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica. In: **Revista Análise Social.** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. v. XXV. Lisboa, Portugal: 1990b, p. 591-644.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. In: **Revista Sociologia, Problemas e Práticas.** Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Instituto Universitário de Lisboa). n. 49. Lisboa, Portugal: 2005, p. 53-70.

PERET, Eduardo. Renda do trabalho do 1% mais rico é 34 vezes maior que da metade mais pobre. In: **Agência IBGE Notícias.** Rio de Janeiro, 16 out. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre>>. Acesso em 05 mar. 2020.

QUAL o significado da sigla LGBTQIA+? Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>>. Acesso em 24 nov.2020.

SANTOS, José Luís Guedes [et al]. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. In: **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. v. 26, n. 3. Florianópolis, 2017.

SILVA, Mônica ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do ensino médio. In: **Jornal de políticas educacionais**. v. 9, n. 17-18. Curitiba, 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. In: SILVA, Mônica Ribeiro; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves [Orgs.] **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. In: **Revista Ciências Humanas**. URI, Frederico Westphalen, RS, p. 92-115, set/dez. 2019.

SOUSA, Cirlene Cristina de. **Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à mídiatização das sociedades contemporâneas**. Manuscrito [tese]. UFMG: Belo Horizonte, 2014. 376f.

SPOSITO, Marília Pontes [coord]. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. [Coleção Educação para Todos].

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativo. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.44, 2018.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016)**. Manuscrito [tese]. Curitiba, 2018. 348f.

VIEIRA, Dilmar Marques. Considerações acerca das propostas de mudanças nos sistemas estaduais de ensino médio: o caso do Paraná. In: **Cadernos PDE Volume I: o professor PDE e os desafios da escola pública paranaense 2009**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, SEED: 2009.

WASCHECK, Murilo de Camargo. **Cultura, preconceito e indivíduo: análise crítica do bullying escolar**. Manuscrito [tese]. UFG: Goiânia, 2016. 101f.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014**. Secretaria Nacional da Juventude: Brasília, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/80>>. Acesso em 24 nov.2020.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZANOLLA, Silvia R. S. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. In: **Kriterion**. Belo Horizonte: UFMG, Impresso, dez/2015, p. 451-471.

ANEXO A: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO

Questões 1-12: DADOS GERAIS DO ALUNO(A)

- | | |
|---|--|
| <p>1) Idade (em anos):
 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 20 ou mais</p> <p>2) Identificação de gênero:
 <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
 <input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>3) Cor ou raça:
 <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Amarela
 <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Sem
 declaração</p> <p>4) Religião:
 <input type="checkbox"/> Ateu <input type="checkbox"/> Agnóstico <input type="checkbox"/> Católico
 <input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> Protestante
 <input type="checkbox"/> Outra: _____</p> <p>5) Cidade onde mora:
 <input type="checkbox"/> Goiânia <input type="checkbox"/> Outra: _____</p> <p>6) Tipo de moradia:
 <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Própria
 <input type="checkbox"/> Cedida por terceiros
 <input type="checkbox"/> Outra: _____</p> <p>7) Pessoas com quem divide a moradia:
 <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Avó/Avô
 <input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a) do
 pai ou mãe
 <input type="checkbox"/> Irmã(os). Quantos? _____
 <input type="checkbox"/> Outros. Quantos? _____</p> <p>8) Existência de ex-alunos do IFG (ou
 CEFET e Escola Técnica) em sua
 família:
 <input type="checkbox"/> Há. Quem: _____
 <input type="checkbox"/> Não há <input type="checkbox"/> Não sei informar</p> <p>9) Nível de escolaridade dos pais ou
 responsáveis: (MARQUE ATÉ 2
 OPÇÕES)
 <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto
 <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo
 <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto
 <input type="checkbox"/> Ensino médio completo
 <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto
 <input type="checkbox"/> Ensino superior completo
 <input type="checkbox"/> Não sei informar</p> | <p>10) Renda mensal (salário, auxílio, bolsa
 de estágio, etc.) <u>do próprio aluno(a)</u>:
 <input type="checkbox"/> Não tenho
 <input type="checkbox"/> Tenho. R\$ _____;
 Origem: _____</p> <p>11) Renda familiar mensal (valor do
 salário mínimo (SM) atual = R\$
 945,00):
 <input type="checkbox"/> Até 1 SM <input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 SM
 <input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 SM <input type="checkbox"/> Entre 3 e 4
 SM
 <input type="checkbox"/> Entre 4 e 5 SM <input type="checkbox"/> Acima de 5
 SM
 <input type="checkbox"/> Não sei informar</p> <p>12) Meio de transporte mais frequente
 para deslocamento até a escola:
 (MARQUE APENAS 1 OPÇÃO)
 <input type="checkbox"/> Não uso/vou a pé
 <input type="checkbox"/> Carona (carro. moto...)
 <input type="checkbox"/> Carro próprio/da família
 <input type="checkbox"/> Moto própria/da família
 <input type="checkbox"/> Táxi, mototáxi, Uber e similares
 <input type="checkbox"/> Transporte público coletivo
 <input type="checkbox"/> Transporte escolar particular
 <input type="checkbox"/> Transporte escolar público
 <input type="checkbox"/> Outro: _____</p> |
|---|--|

Questões 13-28: DADOS DA FORMAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO(A)

- 13) Tipo de instituição/escola em que cursou o ensino fundamental (ou a maior parte dele):
 Pública Privada
 Conveniada
 Outra: _____
- 14) Caso não cursasse ensino médio (EM) no IFG câmpus Goiânia:
 Cursaria o EM em escola pública
 Cursaria o EM em escola privada
 Tentaria aprovação no IFG no ano seguinte
 Pararia de estudar
 Outra: _____
- 15) Na seleção para o IFG câmpus Goiânia você concorreu:
 Como cotista. Cota(s): _____

 Ampla concorrência
- 16) Decisão de cursar o ensino médio no IFG câmpus Goiânia: **(MARQUE APENAS 1 OPÇÃO)**
 Somente minha
 Minha, influenciada pela família
 Minha, influenciada por amigos
 Minha, influenciada pela escola
 Outra: _____
- 17) Posicionamento pessoal em relação às diferentes modalidades de EM ofertadas no Brasil:
 Julgo melhor para os alunos a modalidade clássica do EM (sem o curso técnico integrado)
 Julgo melhor para os alunos a modalidade de EM oferecida pelos IFs (com curso técnico integrado)
 Indiferente/Não sei opinar
- 18) Sobre o auxílio financeiro oferecido aos alunos do IFG câmpus Goiânia:
 Desconheço Não recebo
 Já recebi
 Recebo atualmente. Valor: _____
- 19) Conhecimento prévio (ou seja, antes da inscrição para o exame de seleção) a respeito dos cursos técnicos integrados ao EM oferecidos pelo IFG câmpus Goiânia:
 Desconhecia totalmente
 Conhecia parcialmente
 Conhecia bem
- 20) Foram motivações decisivas para optar pelo EM no IFG câmpus Goiânia: **(MARQUE ATÉ 3 OPÇÕES)**
 Não consegui vaga em outra escola
 A condição pública e gratuita do IFG
 A condição democrática do IFG
 A qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco na obtenção da formação técnica integrada ao EM)
 A qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco na aprovação para o ensino superior)
 A qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco nas atividades extracurriculares, esportivas, artísticas, acadêmicas, etc.)
 A possibilidade de pleitear um auxílio financeiro
 A localização da instituição
 Não sei opinar
- 21) Foram aspectos determinantes para a escolha do seu curso técnico integrado ao EM: **(MARQUE ATÉ 2 OPÇÕES)**
 Teste de aptidão profissional
 Afinidade/interesse com a área de formação
 Nota do ponto de corte de anos anteriores
 Empregabilidade
 Influência de familiares, amigos, etc.
 Escolha aleatória
 Outra: _____
- 22) Tempo de duração do curso técnico integrado ao EM no IFG câmpus Goiânia:
 É ideal que dure 4 anos em turno único
 É ideal que dure 4 anos em turno integral
 É ideal que dure 3 anos em turno único
 É ideal que dure 3 anos em turno integral
 Indiferente/Não sei opinar

- 23) O seu curso no IFG câmpus Goiânia é “integrado”, ou seja, ele é tanto de EM quanto de formação técnica/profissional. Sobre essa formação integrada:
- As disciplinas dos dois núcleos (EM e técnico) têm clara relação formativa entre si
 - As disciplinas dos dois núcleos (EM e técnico) têm alguma relação formativa entre si
 - As disciplinas dos dois núcleos (EM e técnico) não têm relação formativa entre si
 - Não sei opinar
- 24) Papel atribuído ao estágio curricular obrigatório:
- Muito importante Pouco importante
 - Nada importante/Dispensável
 - Indiferente/Não sei opinar
- 25) Prioridade ao concluir o EM no IFG câmpus Goiânia: **(MARCAR ATÉ 2 OPÇÕES)**
- Parar de estudar Trabalhar
 - Cursar faculdade
 - Fazer intercâmbio
 - Outra: _____
- 26) Sobre as prováveis opções de curso superior:
- Elas têm relação direta com minha formação de EM no IFG, sobretudo por influência de conteúdos e professores específicos das disciplinas técnicas
 - Elas têm relação direta com minha formação de EM no IFG, sobretudo por influência de conteúdos e professores das disciplinas de formação geral
 - Elas não têm relação direta com minha formação de EM no IFG
 - Não pretendo cursar ensino superior
 - Não sei opinar
- 27) São aspectos positivos da condição de aluno do EM no IFG câmpus Goiânia: **(MARCAR ATÉ 7 OPÇÕES)**
- Qualidade da formação integral oferecida aos alunos
 - Qualidade da estrutura física e recursos materiais da instituição
 - Amizades e relações pessoais em geral
 - Relação professores/servidores e alunos
 - Nível de exigência com notas e conteúdos
 - Projetos (artísticos, esportivos, pesquisa...)
 - Certificação (ENEM, ENCCEJA...)
 - Possibilidade de cursar disciplinas em dependência (sem reprovação)
 - Índices de reprovação e evasão
 - Autonomia dos alunos (uniforme, uso do pátio, liberdade de expressão, etc.)
 - Condição institucional laica, política, gratuita
 - Greves, paralisações, ocupação
 - Localização e facilidade de acesso
 - Outro: _____
- 28) São aspectos negativos da condição de aluno do EM no IFG câmpus Goiânia: **(MARCAR ATÉ 7 OPÇÕES)**
- Qualidade da formação integral oferecida aos alunos
 - Qualidade da estrutura física e recursos materiais da instituição
 - Amizades e relações pessoais em geral
 - Relação professores/servidores e alunos
 - Nível de exigência com notas e conteúdos
 - Projetos (artísticos, esportivos, pesquisa...)
 - Certificação (ENEM, ENCCEJA...)
 - Possibilidade de cursar disciplinas em dependência (sem reprovação)
 - Índices de reprovação e evasão
 - Autonomia dos alunos (uniforme, uso do pátio, liberdade de expressão, etc.)
 - Condição institucional laica, política, gratuita
 - Greves, paralisações, ocupação
 - Localização e facilidade de acesso
 - Outro: _____

Questões 29-48: DADOS DA CONDIÇÃO JUVENIL AMPLIADA

- 29) Atividades regulares e obrigatórias após as aulas: **(MARCAR LIVREMENTE)**
- () Escolares (tarefas, estudos...)
 () Curso de línguas estrangeira
 () Trabalho ou estágio
 () Cuidar da casa ou de familiares
 () Artísticas (música, dança, desenho...)
 () Exercícios físicos (esporte, academia...)
 () Religiosas (cultos, cursos...)
 () Mídias digitais (blog, aplicativo...)
 () Nenhuma atividade específica
 () Não sei opinar
 () Outra: _____
- 30) Sobre seus espaços/momentos de lazer e vida social: **(MARCAR LIVREMENTE)**
- () Ficar à toa em casa e/ou com familiares
 () Estar com amigos e/ou namorar
 () Grupos de estudo ou pesquisa
 () Passear (ruas, praças, shoppings, etc.)
 () Ligadas à religião e fé
 () Mídias digitais, redes sociais, etc.
 () Culturais e artísticas (dança, cinema, etc.)
 () Exercícios físicos (academia, parque, etc.)
 () Bares, lanchonetes e similares
 () Não tenho/priorizo lazer e vida social
 () Não sei opinar
 () Outros: _____
- 31) Autoidentificação político-ideológica:
- () Esquerda () Direita
 () Centro () Não sei opinar
- 32) Posicionamento pessoal em relação a regulamentação do aborto:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 33) Posicionamento pessoal em relação a liberalização do consumo de maconha:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 34) Posicionamento pessoal em relação ao movimento feminista:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 35) Posicionamento pessoal em relação ao movimento de igualdade de gênero (LGBTT):
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 36) Posicionamento pessoal em relação às cotas raciais:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 37) Posicionamento pessoal em relação à liberação do porte armas ao cidadão comum:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 38) Posicionamento pessoal em relação a pena de morte:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 39) Posicionamento pessoal em relação a greves de trabalhadores e ao movimento sindical:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 40) Posicionamento pessoal em relação ao Bolsa Família:
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 41) Posicionamento pessoal em relação ao auxílio financeiro a estudantes (auxílio permanência, FIES, transporte escolar, meia entrada, etc.):
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar
- 42) Posicionamento pessoal em relação a representatividade estudantil nas escolas (Ex.: grêmios estudantis, associação atlética, UBES):
- () Apoio totalmente
 () Apoio em situações específicas
 () Não apoio () Não sei opinar

- 43) Posicionamento pessoal em relação ao movimento estudantil de ocupação das escolas (como os de 2016):
 Apoio totalmente
 Apoio em situações específicas
 Não apoio Não sei opinar
- 44) Posicionamento pessoal em relação à Reforma do Ensino Médio, recentemente aprovada pelo Congresso Nacional:
 Apoio totalmente
 Apoio em situações específicas
 Não apoio Não sei opinar
- 45) Posicionamento pessoal em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada pelo Congresso Nacional:
 Apoio totalmente
 Apoio em situações específicas
 Não apoio Não sei opinar
- 46) Principais problemas sociais que afetam a sua condição de jovem e cidadão: **(MARCAR LIVREMENTE)**
 Violência social (roubos, homicídios, etc.)
 Violência doméstica
 Suicídio entre jovens
 Bullying escolar
 Preconceito: _____
 Intolerância religiosa
 Difícil acesso à rede pública de saúde
 Difícil acesso à rede pública de educação
 Difícil acesso à rede pública de transporte coletivo
- Difícil acesso a eventos e bens culturais
 Baixa renda salarial familiar
 Problemas familiares de relacionamentos
 Problemas de autoaceitação
 Solidão, angústia, ansiedade, depressão
 Não sei opinar
- 47) Locais (ou pessoas) onde encontra amparo para enfrentar as possíveis adversidades naturais da condição juvenil e de cidadão: **(MARCAR ATÉ 3 OPÇÕES)**
 Família Trabalho Igreja
 Amigos Escola Mundo digital
 No consumo de drogas
 Psicólogos e médicos
 Outros: _____
 Não sei opinar
- 48) Locais onde a juventude (de maneira geral) se encontra bem representada na atualidade: **(MARCAR LIVREMENTE)**
 Escola Família Música
 Religião Esporte Trabalho
 Bens de consumo Universidade
 Mídia (TV, internet, revistas, etc.)
 Não sei opinar
-

ANEXO B: CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Curso	Data	Horário	Local (IFG)
Controle Ambiental	24/07/2018, terça-feira	10h30	Sala S-109
Edificações	25/07/2018, quarta-feira	07h45	Sala T-502C
Eletrônica	25/07/2018, quarta-feira	11h30	Sala S-308
Eletrotécnica	23/08/2018, quinta-feira	08h30	Sala T-301B
Instrumento Musical	27/08/2018, segunda-feira	08h45	Sala T-103
Mineração	23/08/2018, quinta-feira	07h	Sala S-502 ^a
Telecomunicações	25/07/2018, quarta-feira	10h	Ginásio

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você, aluno(a) do 4º. Ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG câmpus Goiânia com idade igual ou superior a 18 anos, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Juventude e Ensino Médio Integrado: da Epistemologia às Contradições e Possibilidades Formativas**. Eu, **Murilo de Camargo Wascheck**, sou o pesquisador responsável por esta pesquisa e minha área de atuação/pesquisa é Ciências Humanas (Educação e Educação Física). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento impresso em duas vias (uma via é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável). Esclareço que caso se recuse a participar desta pesquisa você não será penalizado de forma alguma. Aceitando participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável via e-mail professormcw@gmail.com ou mesmo via telefônica (a cobrar), através do número **(62) 98412-5393**. Ao persistirem dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone **(62)3521-1215**.

1 OUTRAS INFORMAÇÕES IMPORTANTES DA PESQUISA

1.1 Justificativa: compreender para além dos documentos oficiais, a natureza da formação técnica integrada ao ensino médio oferecida pelo modelo da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – mais especificamente no Instituto Federal de Goiás câmpus Goiânia (IFG/Goiânia) – considerando aspectos como qualidade do ensino, formação profissional, formação integral do sujeito e, sobretudo, expectativas e interesses dos jovens.

1.2 Objetivos: compreender os conceitos de juventude e ensino médio integrado para interpretar as tensões (contradições e possibilidades) existentes entre as necessidades e interesses dos jovens e a natureza da formação escolar técnica integrada oferecida aos jovens na contemporaneidade, tendo como lócus o IFG/Goiânia e, como sujeitos, os alunos de ensino médio concluintes (alunos do 4º. ano).

2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO DETALHADA DOS MÉTODOS E TERMOS DE CIÊNCIA

É condição indispensável para ser voluntário nesta pesquisa que você esteja plenamente esclarecido(a) e ciente dos seus direitos nos termos que seguem. Assim, você declara: (1) seu desejo voluntário em participar desta pesquisa/questionário, consciente dos seus termos e objetivos, e da importância social e acadêmica decorrente da sua participação; (2) sua ciência da condição plena de anonimato: o pesquisador, em tempo algum, irá identificar os participantes desta pesquisa/questionário; (3) sua ciência da condição imperativa de divulgação dos resultados desta pesquisa, tornando-os públicos, autorizando a divulgação da sua opinião e respostas, imagem e voz (não personificadas), desde que seja preservado o seu anonimato; (4) sua ciência da garantia de liberdade. Assim, a qualquer tempo, você poderá se recusar a continuar participando desta pesquisa podendo, inclusive, revogar este TCLE sem penalização alguma (até a tabulação conclusiva dos dados coletados). Declara, ainda, que está ciente de que tem a liberdade de se recusar a responder determinadas questões que, por ventura, lhe causem desconforto/constrangimento emocional ou psicossocial; (5) sua ciência de que a participação nesta pesquisa está plenamente isenta de cobranças de taxas e quaisquer outros custos financeiros e de que você tem o direito de ser ressarcido(a) em caso de gastos com esta pesquisa; (6) sua ciência de que tem o direito de pleitear indenização por danos morais ou emocionais advindos desta pesquisa; (7) sua ciência de que seus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, autorizando a guarda destas informações em forma

de banco de dados que só poderá ser utilizado se aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa institucional e devidamente respaldado(a) por todas garantias deste TCLE).

3 LIVRE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, inscrito(a) sob o CPF _____-_____, concordo em participar da pesquisa **Juventude e Ensino Médio Integrado: da Epistemologia às Contradições e Possibilidades Formativas**. Declaro ter 18 anos de idade ou mais e que sou aluno(a) regularmente matriculado no 4º. Ano de um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG câmpus Goiânia. Destaco que fui devidamente esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, **Murilo de Camargo Wascheck**, sobre a pesquisa em si (seus objetivos, procedimentos e métodos), sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação e sobre TODOS meus direitos de participante. Assim, declaro e assino minha concordância e aceitação voluntária para participar desta pesquisa/questionário nos termos acima descritos.

Goiânia, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) Participante

(por extenso)

Assinatura do Pesquisador Responsável

(por extenso)

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua 235, s/n, Setor Universitário, CEP 74605-050, Goiânia, Goiás, Brasil – Telefone: (62) 3209-6321

ANEXO D: CARTAZ DA APLICAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Campus Goiânia

Gerência de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino - GAAAE

AUTORIZAÇÃO PARA USO EXTRAORDINÁRIO DE SALA DE AULA

Sala: T-109

Sala Reservada ao Professor

Murilo de Camargo

Data: 12/12/2018

Horário: 13:00 às 14:30 horas

Obs.: havendo conflito de aulas, favor procurar a Gerência Acadêmica com antecedência.

Goiânia, 10/12/2018



ANEXO E: TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DO GRUPO FOCAL (dez/2018)

Pesquisador: Gente, então, nós vamos começar agora a pesquisa, o tempo inteiro vocês podem levantar... pra lanchar... A ideia é mantê-los atentos; e pedir que vocês falem numa tom de voz um pouco mais alto e que evitem, na medida do possível, falar por cima do outro, com o único objetivo de salvar as gravações e não de impedir o debate. As falas todas têm que ser garantidas! O grupo focal é uma metodologia científica, então ele tem algumas roteiros pra seguir. Eu tô trazendo pra vocês, com o objetivo de legitimar o questionário que vocês responderam, a partir da opinião de vocês... não adianta eu interpretar o questionário se os objetivos são esses aqui [*escritos na lousa*]. O objetivo é saber do jovem, não é saber de mim. Beleza?

Jovens respondem: Beleza.

Pesquisador: Então é nesse sentido: interpretar aquele questionário. Eu tô trazendo temas que precisam ser problematizados e/ou que não foram solucionados no questionário, tá bom? Existe um limitador bastante forte que é o tempo. Nós temos 1h30 (agora 1h15, que já estava programado esse pequeno atraso) pra gente discutir tudo que é relevante, OK? Num dado momento, se precisar, eu passo o material impresso pra vocês, pra contextualizar as falas, tá bom?

Jovens respondem: Tá.

Pesquisador: É... é importante que todos falem, pelo menos um pouco, sem falar só por obrigação, falar quando sentir intencionalidade. Vamos lá, sobre os Aspectos Gerais que vocês responderam de vocês naquele questionário: a idade de entrada ou acesso no ensino médio está girando no Instituto em toda rede de ensino entre 14 e 15 anos, e de acesso ao ensino superior – no caso de vocês aqui do Instituto que formam no 4º ano – aos 18 anos. Então vamos por: 15-18 ou 14-18 anos. Pra vocês essas idades são coerentes, são apropriadas, com 15 anos entra no médio e com 18 entrar no superior, qual a opinião de vocês?

Jovem 1: Assim, via de regra eu acredito que sim, mas têm outros fatores que são inerentes a isso: reprovação no ensino médio, ou outros fatores por exemplo, é... o exemplo do próprio ensino médio, por ser nossa realidade mais próxima, alguém

que já tenha cursado o 1º ano e recursar, digamos assim, por interesse diversificado e de pessoa pra pessoa, variando. Então eu acredito que isso tem uma variação ainda maior quando se trata do superior porque nem todo mundo que sai do ensino médio, seja no comum (ou profissionalizante que é nossa realidade) poucas são as vezes, digamos assim, que sai direto para universidade, então acredito que a variação maior aconteça do ensino médio para o superior, invés do ensino fundamental digamos dois, em relação ao ensino médio.

Jovem 2: Mas, ainda têm alguns fatores que são alheios a isso. Pra entrar no ensino médio, pra quem vem da rede pública, ainda tem o fator de entrar no ensino fundamental por questão de idade; e as pessoas entram no ensino médio mesmo sem fazer o 1º ano antes, ela acaba entrando com 16 anos ou até com mais.

Pesquisador: Obrigado. Vocês não acham que 14 anos é muito novo pra entrar no ensino médio, não? Vocês não acham que 18 anos é muito novo pra entrar no superior, não (que é imaturo)?

Jovem 3: É... Então... Em questão a entrar aqui, especificamente no Instituto Federal, com 14 anos não é tão, digamos assim, próprio pro aluno, porque quando ele entrar aqui ele já têm uma diferença gritante do antigo sistema da escola dele, independente ser for escola particular ou pública. Porque tinham regras diferentes, tinham formas diferentes de comportamento e alguns alunos chegam aqui e eles se deparam com um situação de liberdade que nem sempre é bem aproveitável, porque às vezes essa liberdade toda acaba sendo prejudicial para o aluno. Em relação ao ensino superior, né (já com 18 anos)... eu acredito que é assim: em relação a nós, é um pouco até utópico falar que a gente vai entrar em qualquer curso que a gente quiser com 18 anos, considerando que o ensino médio daqui prioriza a área técnica. Então a gente tem todo um despreparo do ensino médio mesmo, em si, as matérias de ensino são colocadas de lado na minha área técnica. E... eu não sei se é só no meu curso (mas acredito que seja em todos) e ai a gente acaba sendo prejudicado por isso. Isso é bom por um lado que a gente sai daqui com 18 anos com diploma técnico, mas é ruim porque a gente não consegue ingressar diretamente no ensino superior. Sempre têm 1 ou 2 anos de espaço entre eles.

Jovem 1: E assim, eu acho que outro fator relevante, pessoal, assim, é o comportamental. É tão comportamental que quando a gente entrar aqui é um

choque extremo, é uma realidade totalmente diferente porque pra um aluno que vem do ensino regular, seja ele particular ou público, vir pra uma realidade de um Instituto Federal que têm uma liberdade comportamental – liberdade de expressão significativa na formação do aluno – e se manter no ensino regular na escola pública ou particular durante o ensino médio, e entrar numa faculdade são duas realidades diferentes. Pra nós que vivemos isso no ensino médio dos técnicos profissionalizantes e pra quem faz o ensino médio numa escola de ensino comum.

Jovem 4: Não é que essa liberdade é ruim, né? Às vezes a gente fala isso, aí vejo que alguns professores veem como se essa liberdade fosse ruim pros alunos. Não é isso! É só que eu acho que nós alunos, principalmente quando nós entramos, nós entramos muito novos, a gente precisava de uma orientação melhor de como utilizar essa liberdade. Ela é ótima. Eu acho que todo mundo que entra aqui passa por um processo de transformação pessoal muito grande pra se tornar uma pessoa melhor. Só que a gente não tem orientação de como usar essa liberdade e às vezes alguns alunos acabam se perdendo no caminho e acabam tendo dificuldade na área acadêmica por isso.

Jovem 3: E outras questões também são muito relevantes pra nossa formação aqui, como técnico. Porque quando a gente entra aqui no 1º ano eles explicam pra gente de forma geral como as coisas vão ser, só a gente, vai passando os anos, e a gente não têm aquela orientação que a gente precisava. Por exemplo: com relação a horas complementares: muitas pessoas da minha turma não sabiam nem como começar esse processo. E às vezes a gente vai no chefe de departamento e questiona. Pergunta: como que faz tal procedimento? Aí ele fala: aí você tem que ver com tal coisa ou então essa outra coisa, essa outra organização. E aí eles acabam sempre colocando – como as responsabilidades são muito bem separadas aqui – e não é uma pessoa que coordena tudo, a gente tem essa situação de conflito também. Porque acaba que não tá tudo muito bem explicado; e aí fica tudo pro 4º. Ano (pra resolver).

Pesquisador: E isso exige uma maturidade, né (do aluno de ensino médio)? Deixa eu pergunta pra vocês outra coisa: como é que vocês veem no seu curso e no Instituto a divisão por gênero de alunos do ensino médio? Vocês acham que é 70-30% 50-50%? Como é que vocês supõem, acham que seja?

Jovem 2: No nosso curso é bem equilibrado. Eu acho que é o curso mais equilibrado que tem em relação ao gênero (que é Edificações). A nossa turma, no início foi, tipo, 15-15 e agora tá sendo 10-10, que é os que ficaram. É bem equilibrado.

Jovem 1: Assim... é... eu sou da área digamos, que é voltada pra área tecnicista. É... então no que tange a ser exato – na lógica exata da coisa. Eu acho que há uma disparidade muito grande nessas áreas... mais voltada ainda pra cursos tidos como a maioria dos profissionais, digamos assim, ser homens. Por exemplo, Instrumento Musical³⁵ eu acho que é uma coisa mais equilibrada, tal como Edificações. Mas eu acho que outrora não era assim. Penso eu que, ainda hoje, isso de forma geral para os cursos de Eletrotécnica e Eletrônica, esses dois cursos (principalmente na área técnica integrada, que é nossa realidade) o curso é mais feito por homens. Outros cursos eu não tenho tanto diálogo, não tenho tanto conhecimento, mas voltados pras áreas exatas, digamos assim, eu acredito que seja mais por homens. E até a permanência, porque quando a gente fala de cursar um curso, não têm a ver só com a formação. Mas, no processo da formação, a gente vê que a permanência se dá mais por homens que por mulheres. Muito embora em outros cursos, por exemplo, Controle Ambiental, quando chega a primeira turma, como o caso desse ano, a maioria esmagadora é composta por mulheres. Então, depende do curso e depende do processo de formação. Ao longo do processo de formação que têm essa diversificação quanto a gênero.

Jovem 5: Eu acho assim, essa questão do curso, vem de uma visão da sociedade e das áreas de trabalho que cada um exerce. Por exemplo, na nossa área, têm a empresa – Empresa X – que deixou de contratar mulheres pra trabalhar em campo porque aconteceram um monte de processo moral. E assim, vai variar dentro das nossas áreas, porque, nas nossas áreas, como têm o trabalho pra carregar equipamento mais pesado e você correr um risco maior, acaba tendo menor índice de mulheres. Não sei exatamente se isso tem a ver com questão do gênero, mas acontece... aparentemente acontece! E aí, como a visão sociedade inteira é essa, não vai mudar. Agora, um curso como Controle, que eu acho assim, não têm visão

³⁵ No IFG existem duas maneiras de se referir a um mesmo curso técnico integrado ao ensino médio: Instrumento Musical (a forma oficial) ou a forma abreviada e mais usada, Música. Notaremos essa dualidade no transcrito desse Grupo Focal.

completa de como seria a execução desse curso na área de trabalho, vai ter um índice maior de mulheres. Agora, o curso deles, por ser mais equilibrado, já ser um curso – e da própria área de Engenharia Civil também – mais equilibrado, vai ter uma tendência ao equilíbrio. Assim, é uma visão da sociedade com relação aos cursos na área de trabalho.

Pesquisador: Alguém discorda da fala do jovem 5?

Jovem 6: Sim, eu tenho um adendo pra colocar aqui pra complementar, o que vejo hoje acontecendo é uma exclusão das mulheres das outras áreas e o que acaba empurrando ela por curso de Controle Ambiental que é o que ta mais longe de uma área de exatas, porque é uma área masculina, e só os homens devem estar socialmente colocados, e acaba que ela vão pra Mineração ou Controle Ambiental, e parte pra Edificações, mais aí é mais equilibrado por área de engenharia civil. Então.. já está um pouco afastado da área das exatas puras, que é Eletrotécnica e Eletrônica, é isso que faz ter mais homens – aliás, mais mulheres – há uma apreensão social pra elas não entrarem naquelas áreas, o que sobram pra elas são os outros três cursos.

Jovem 2: A questão familiar: nossa, mas você vai fazer Eletrotécnica, Eletrônica? Mas isso não é coisa de menino?

Jovem 6: Trabalhar de eletricista? Nossa Senhora! [*com ironia*]

Jovem 4: Eu gostaria de complementar o que o Jovem 6 falou. Infelizmente a gente não tem ninguém de Eletrônica e Eletrotécnica aqui, né? Conversando com alguns alunos do curso – eu estava conversando sobre isso com alguns amigos recentemente – eles estavam falando que além de entrarem poucas meninas (que a gente já falou). Acontece de ser uma área muito machista. Dentro dos próprios professores têm muita brincadeira que... sabe... que tem aquele fundo... piadinha machista. Isso de uma forma ou outra incomoda as meninas que chegam a entrar no curso e muitas desistem por isso. Então eu acho que esse é um ponto muito importante: é uma área extremamente machista.

Jovem 7: Eu não quero entrar no âmbito do machismo, mas, estudando... estudando um pouco a pré-história, a gente começa a ter uma visão um pouco mais cética sobre essas coisas. Hoje eu enxergo como um processo natural da evolução

do ser humano enquanto indivíduo, enquanto ser humano sociedade, que remete aos nossos tempos de pré-civilização... que... é... que gera em nós esse fenômeno pelas mulheres buscarem áreas de trabalho que tangem mais ao pensamento e homens buscarem áreas que tangem mais a utilização da força física. Talvez esse fenômeno possa explicado por isso, o processo natural. É claro, o machismo existe e estamos lidando com ele todo tempo. Mas, talvez, essa procura seja mais natural do que a gente está pensando. Eu imagino que como a sociedade é composta por seres humanos, então a sociedade enquanto instituição não tem tanta força quanto o próprio pensamento humano. E e se o pensamento, se encaramos o pensamento como cativo desse processo natural da mulher colhedora e do homem caçador, a gente pode se inclina a pensar que a procura de mulheres por cursos como Música, Letras, Telecomunicações, Edificações que mexe com projeto, e a baixa procura por cursos como Eletrônica e Eletrotécnica... é... sejam um processo de certa forma, até certo ponto historicamente natural.

Jovem 1: Eu tenho um adendo a fazer também, é em relação ao próprio trabalho. Porque numa formação técnica o objetivo é colocar o profissional pra trabalhar, digamos assim. E essa pressão que as meninas disseram, que não tem haver só com família, machismo, têm haver com o próprio trabalho, as áreas de atuações efetivamente de algumas cursos com relação aos outros, são feitos mais por mulheres e outros mais por homens. O trabalho é assim! Isso eu não sei até que ponto é em relação só ao machismo... é natural, é inerente, tipo, ao ser humano mesmo. Mas, a área de atuação fora do educacional, área de trabalho propriamente dito, tem a ver com a procura do curso realizado por homens ou por mulheres.

Pesquisador: Antes do Jovem 9 falar a gente já dá o gancho pra outra problemática, que essa: gênero. Vocês então concordam que no âmbito geral do Instituto, pelo que vocês observam – no visual – o número de mulheres e de homens no ensino médio é equivalente?

Jovens Respondem: Não.

Jovem 7: Eu diria que sim, mas não nas mesmas áreas.

Pesquisador: Não estou falando de área, do falando do ensino médio inteiro, é 50-50%?

Jovem 1: Acredito que pra nossa realidade aqui do Instituto... Tsc! Tsc!

Jovem 8: Existem mais cursos voltados mais para área de exatas, então o número de homem acaba sendo maior.

Pesquisador: Então pegando o gancho desse machismo, vamos pensar em outra categoria então, que é em relação ao preconceito de cor e raça. Como é que vocês veem, primeiro, na fala de vocês a proporção de negros e pardos (auto declarados negros e pardos – vocês se declararam) – e brancos? Como vocês veem essas proporções aqui dentro?

Jovem 2: Há uma disparidade muito grande.

Jovem 9: Então... eu pegando uma parte da questão anterior... é... têm uma disparidade muito grande. No trabalho, eu fazia estágio numa empresa aí e meu orientador de estágio (o trabalho dele era no campo) mesmo que ele tivesse a mesma formação de uma outra mulher que tem lá dentro, o trabalho dela era ficar mexendo com o computador. Não que ela não gostasse, mas ela sempre mencionou: “muito chato, porque eu não posso mexer com essa área do campo, porque eles meio que barram as mulheres”. Eu acho assim, que um sério problema - eu posso está sendo bem utópico e errado – mas eu acho que também é uma falta de incentivo de comércio, do comercial, das propagandas, sabe? Porque a gente sempre olha as propagandas e têm sempre um menino. eu vejo nos ônibus dois meninos nas propagandas do IF. Raramente você vê uma menina (já pegando o gancho): uma menina negra e um menino negro juntos em um curso técnico ou um capacete de proteção indicando um curso de Edificações. Você sempre vai ver uma menina com alguma coisa de... relacionada ao Controle Ambiental ou alguma coisa de Mineração. Por exemplo, você nunca vai ver escrito, por exemplo, Eletrotécnica (que é um curso mais voltado pra área de exatas, um curso mais masculino). Nossos professores mesmo: nós temos desde o primeiro ano, na primeira vez (porque eu fui jubilado) eu tive mais professores homens que mulheres, isso incluindo as matérias comuns e as matérias técnicas. Nós tínhamos uma professora de matéria técnica que ela era excelente. Os meninos sabem, ela era incrível! Mas ela foi meio que jogada pro lado porque ela era contrato e foi mandada embora. Aí chegou outro professor homem mesmo – e não tinha a mesma qualificação que ela – e ele meio que foi mais valorizado... porque é ele que a gente decidiu contrata mesmo, porque

ele é concursado. A gente perguntou se não tinha como continuar com ela? Porque ela é ótima, ela têm didática... e assim, é uma desigualdade muito grande que a gente têm. Na questão de negros, pardos e brancos, eu acho que minha turma agora está um pouco equilibrada nessa questão. No Instituto eu acho que esse ano (esse ano de 2018) teve mais acesso de pessoas com baixa escolaridade, baixa renda e pessoas negras e pardas... pelo que eu pude ver aqui. Eu via mais pessoas brancas do que pessoas pardas e negras aqui dentro. Eu não sei se pra vocês é mesma visão, mas pra mim, a minha visão, é algo... é ponto positivo. Mostra que está chegando a outros lugares mais afastados do centro, que é uma realidade que tá melhorando.

Jovem 7: O curso de Música – como a própria música erudita é elitista – a gente têm uma parcela muito pequena de pardos... negros e pardos! Infelizmente nosso curso é composto na grande maioria por pessoas brancas de alta classe?

Jovem 9: De alta classe?

Jovem 7: É... de classe média baixa e há um pouco mais alta.

Jovem 1: Assim, um adendo que eu tenho pra fazer é que de forma geral os incentivos para se ingressar numa escola técnica como hoje, se a gente pegar pra analisar o banner que é distribuído com a imagenzinha dos personagens que estudam no IF a maioria dos personagens que estão no bannerzinho é branco; ou não reconhecidos como pretos ou pardos. Porque têm esse problema também: o autorreconhecimento dos próprios alunos! É... já cheguei a falar com pessoas que eu me reconheço como negro, mas eu e tenho uma colega que falou pra mim: “não, amigo, você é muito meu amigo, então você não pode ser negro. Você é branco. Eu não te vejo negro te vejo como negro” –mesmo eu me autodeclarando assim, entendeu? Então está relacionado com o próprio pensamento individual de cada um, não dá pra falar de forma geral. Assim... posso opinar visualmente, como o senhor [o *Pesquisador*]. Visualmente, tem se tornado mais equilibrado. Mas se for parar pra pensar, e fazer uma pesquisa de pessoa pra pessoa, aí a disparidade vai ser enorme, vai ser exacerbada!

Jovem 4: Parece que as pessoas têm dificuldade de se reconhecer como negras. O racismo e o preconceito é tão forte que as pessoas têm medo não sei de se reconhecer como negras, é estranho.

Jovem 2: Uma coisa boa do IF é que muitas pessoas que vão ingressando no IF vão se aceitando.

Jovem 4: Aham!

Jovem 2: Às vezes a menina usava chapinha porque não gostava do cabelo aí chega aqui, no último ano, já está com cabelo enrolado! Eu sou um exemplo disso! Porque... nossa... eu não ficava sem progressiva e agora só ando com meu cabelo enrolado. É uma coisa de se aceitar. Eu sempre me declarei negra, mas nunca gostei de andar com meu cabelo enrolado.

Pesquisador: É... só pra contextualizar – porque você (Jovem 6) tinha me perguntado – só 41% dos alunos se declaram branco no Instituto.

Jovem 1: O que é uma surpresa, porque se for parar pra pensar mesmo, se perguntar...

Jovem 4: É!

Jovem 5: Mas, na pesquisa, estava negros, pardos e brancos [*as 3 possibilidades em separado*], né? Então, ainda assim, é uma grande maioria, 3 de 100... 40%?

Jovem 3: É mais que 1/3!

Jovem 5: É mais que 1/3!

Pesquisador: Negros e pardos são...

Jovem 4: Negros e pardos estavam separados?

Pesquisador: 51%. Separados! Negros e pardos.

Jovem 4: Ah, tá!

Jovem 1: Até pra definir é difícil, porque às vezes o negro não se reconhece como negro verdadeiramente, mas se reconhece como pardo. Pra mim, é muito falho a

questão do autorreconhecimento. Mesmo tendo essa problemática de fazer essa junção: negros e pardos somam um tanto; e branco é tanto. Pra mim...

Jovem 7: Mas, também explica que o ambiente anônimo da pesquisa traz às pessoas um pouco de liberdade. Então as pessoas às vezes não se declaram verbalmente, mas na pesquisa como é anônima, ela não precisa pôr a mão no fogo, então ela põe o que ela realmente acha.

Jovem 6: Em relação às propagandas do IF nas mídias físicas, o que ocorre é que – eu não sei se inconsciente ou consciente – o que ocorre é a reprodução de padrão racista, segregacionista que tem na sociedade. Porque... igual... vamos supor como o Jovem 1 falou: eles reproduzem o cenário que existe dentro do IF... porque igual ele falou: se reproduz o fato de ter mais mulher em Controle Ambiental. Você vai ver as propagandas de Controle Ambiental só tem as meninas no laboratório, fazendo análise, tudo bonitinho de jaleco. Aí você vai na Eletrotécnica só têm os caras lá, mexendo nos circuitos. O que acaba é que eles só reproduzem... porque, na minha visão, eles não estão tendo uma análise crítica com relação a essa publicidade do IF lá fora. E reproduzir o padrão social que já existe aqui – já deixando claro que é errado, é desigual! – e jogar lá fora... o que acaba atraindo mais esse próprio padrão, replicando uma realidade escrota, você acabar atraindo essa própria realidade pra dentro, sem mudar ela.

Jovem 2: Mas, é... desculpe o termo [*reportando-se ao Jovem 6*]... é bobagem pedir da mídia ou da propaganda que analise alguma coisa criticamente. Porque a gente precisa pensar que essa instituição, por mais que seja uma instituição pública, é uma empresa! Então, eles estão preocupados em vender. E como se vende? Reproduzindo o que a mídia produz... porque é uma fórmula! A mídia já sabe o que vende! E se o que a mídia vende tá vendendo, então a minha mídia aqui [*no IFG*] vai fazer igual pra vender também.

Jovem 6: É... Mas o que acontece é que aqui é uma instituição de pensamento, não só técnico, né? Não é só uma empresa que visa o lucro. Ela visa o aprendizado, então, ela tem fornecer o aprendizado em todas suas escalas, não somente na técnica.

Jovem 3: A questão é que o IFG já espera que as mulheres se interessem por áreas destinadas “às mulheres” e que os homens se interessem por áreas destinadas a homens. Então por isso eles fortalecem essa ideia, porque eles pensam, no senso comum, que fazendo esse tipo de propaganda vão acabar atraindo aluno pra cá.

Jovem 2: É o chamado público alvo!

Jovem 3: Isso! Exatamente! E aí... isso, claro, é totalmente excludente com as pessoas que se interessam por uma área ou por outra. Mas, mesmo assim [*normalizado pelo senso comum*] isso precisa ser combatido, né?

Jovem 1: E voltando ao próprio tema que estávamos debatendo que é a questão de raça propriamente dito, eu acho que é extremamente falho. Essa lógica de publicidade, de atingir o público mesmo por... por uma mídia que é feita de forma errada, pra mim! Como você faz uma propaganda onde tem, vamos supor, 8 pessoas, 1 mulher é negra e 1 homem é negro e só; o resto tudo branco?!

Pesquisador: Como você falou, né... é uma instituição que é pra educar! Deixa eu aqui, otimizar o tempo e não as falas. De forma bastante objetiva: vocês acham que a religião é tema que pontua na cultural institucional e juvenil do IFG? É um tema que pontua no cotidiano?

Jovem 2: Não tanto... Mas, assim, tinha certos grupos que tipo sai divulgando que vai ter grupo de oração e tudo mais..., Mas não tem um destaque, assim.

Jovem 3: É algo que existem, mas não é algo que...

Jovem 2: ...que as pessoas gostam de aderir...

Jovem 3: ...que seja assim, tão...

Jovem 1: ...intenso!

Jovem 4: É! Que tenha tanta força na instituição. Não induz as nossas ações.

Pesquisador: Outra coisa, outro posicionamento pontual de vocês. Assim, bastante pragmático: alunos que moram muito longe do IFG, inclusive em outras cidades, eles passam por mais dificuldades de permanência e êxito?

Jovens respondem: Com certeza!

Jovem 3: Em relação ao meu curso principalmente, que é Música, todos os cursos têm aula só no período matutino. O nosso “é matutino” só que na prática é integral, porque somos obrigados a ficar aqui o dia todo... até por questão de estudar o instrumento, né? A gente é obrigado a ficar aqui porque não pode sair da instituição com o instrumento pra estudar em casa; e os alunos que moram muito longe, eles têm dificuldade de vir pra cá e de ficar aqui... Além de nós termos aulas no período matutino integralmente e no vespertino parte da tarde (sem considera as horas de estudo, e horas de ensaios, essas coisas) na maioria das vezes as apresentações são no período noturno. Ou seja o aluno que mora em Trindade, que mora em Nerópolis, ele é obrigado a servir a instituição. Se o concerto é às 8h acaba no mínimo às 9h30. Então ele obrigado sair daqui de Goiânia às 9h30 da noite! Geralmente ele se locomove com transporte coletivo, porque não tem meios e nem dinheiro pra ir de uma forma mais segura pra casa, sem correr riscos; e ele é impedido de se recusar a participar dessa atividade, porque é uma atividade que sempre vale nota.

Jovem 1: É isso que eu ia falar agora. É muito estranha essa lógica, porque se alguma coisa que não está prevista no próprio regulamento da instituição, é um meio que força o aluno de uma forma totalmente errada, num sistema de lógica que só se baseia no coeficiente de rendimento baseado na nota... e não de aprendizado! Porque, forçar um aluno – no exemplo da Música – a ficar aqui até 9h30 da noite, num horário que não é dele está estudando, pra ter uma nota de um recital que deveria ser optativo, tornando aquele recital obrigatório porque você precisa tirar nota no final do bimestre! Essa lógica é muito errada, pra mim, mais pesado para o curso de Música. Para os outros cursos – e a gente volta numa outra lógica também – é a obrigação do próprio ensino [*referindo-se à relação de ensino e aprendizagem*]. Porque, por exemplo, eu moro afastado daqui e tem professor que fala que você não pode chegar depois de 07h10 da manhã! Não influencia no trânsito, não influencia na hora que você acorda, a hora que você chega em casa, a hora que você tem pra estudar; não influenciado – levando em conta, melhor dizendo – os fatores que é da sua formação, por exemplo, os recursos pra você estar estudando (porque às vezes você depende do Instituto, tem que ficar aqui até mais tarde e [*desconsiderando que, no outro dia, o aluno deve*] estar aqui às 07h da manhã porque, se não, você vai reprova por falta, porque eu não vou te dar

presença. Então é uma lógica que é... eu acho que massacra o aluno e obriga o aluno a se submete a isso visando um sistema de avaliação falha.

Jovem 5: O argumento que o professor mais se utiliza e se baseia pra poder fazer essa obrigação do aluno estar aqui é o Regulamento [*Regulamento* Institucional]. Eles falam assim: tá no regulamento e se tá no regulamento eu devo cumprir e você também. E aí eles se baseiam nisso sem levar em consideração a questão social e o ambiente que a pessoa vive. Deixa eu falar... não é só você vir até aqui! Envolve todo um trajeto pra você vir, envolve toda uma situação de trânsito, envolve toda uma situação de RMTC [*Rede Metropolitana de Transporte Coletivo*] que acaba tirando ônibus e mudando linha diariamente... Acaba que você, durante o período de estudo, acaba tendo que mudar pra outra cidade. E você, morando longe, você têm continuar vindo estudar aqui... e isso o professor não leva em consideração.

Jovem 3: É isso acaba excluindo os alunos que moram longe. Porque, os alunos que chegam cedo geralmente são os alunos que moram perto, porque eles podem acordar mais tarde, eles podem vir de formas mais confortáveis pra cá, eles podem vir de carro, podem vir de moto, podem vir de van... e os alunos que moram longe, eles são forçados a aderir outros hábitos de rotina, mesmo! Por exemplo, acordar 5h da manhã! Eu, particularmente, acho isso muito cruel com a pessoa porque não é natural o ser humano acordar 5h da manhã todos os dias. Nem os animais estão acordados às 5h da manhã! Então, a instituição força o aluno a acordar cedo e as regras são rígidas e... seria muito mais conveniente pro professor mesmo (da disciplina) adotar outras formas de... é... avaliação! Por exemplo: o aluno só consegue chegar aqui no mínimo... no máximo... no mínimo, 07h30... assim, ele não consegue chega antes disso. Então ele poderia falar: olha, tal dia, então, à tarde, nós vamos fazer um esquema que seus colegas que sempre chegam no horário vão te ensinar tal coisa que você perdeu; ou então, adotar novas formas de avaliação, outras formas de estudo, outras formas de cobrança que não sejam tão prejudicial e tão negativa pro aluno. Até porque isso influencia na questão da saúde do aluno e acaba refletindo.

Jovem 1: E o próprio rendimento escolar, o que é pior, né?

Pesquisador: Vamos otimizar o tempo aqui. É... vocês... um número relevante de alunos responderam o questionário que estão no Instituto tendo familiares ou

peessoas próximas que já passaram por aqui. Vocês têm afinidade com o Instituto a ponto de indicar o Instituto como uma boa escola, ou não?

Jovens respondem: Sim! Sem sombra de dúvidas!

Jovem 7: Apesar de todos esses problemas, a gente ainda... sei lá... a gente ainda ganha um certo status estudando aqui também.

Jovens Respondem: [*Falas sobrepostas*].

Jovem 4: Eu indicaria por causa do caráter social da instituição. A instituição transforma muito o modo de pensar das pessoas. É... em geral as pessoas entram cheias de preconceitos e elas saem deixando esses preconceitos pra trás e é por isso que eu indicaria!

Jovem 3: É... eu não indicaria 100%. Eu indicaria 50-50%. Isso não faz muito sentido mais pode anotar aí. É... eu indicaria pela questão social, eu acho que deve ser adotado em todas as escolas a questão de fazer o aluno pensar por si só. Apesar de ser uma coisa tecnicista [*o curso técnico de nível médio do IFG*] de forçar o aluno a pensar, a ser útil pra mercado de trabalho, faz o aluno refletir sobre quem ele é, sobre os gostos dele, como ele se identifica no mundo. E eu não indicaria pela questão de que... assim... no meu curso particularmente, nós não temos base nenhuma pra prova de vestibular e Enem. No curso de vocês [*referindo aos Jovens do curso de Edificações (que de antemão negam a afirmativa)*] eu acredito que seja um pouco menos pior porque têm mais área de matemática, coisas assim... Até o curso de vocês não facilita? [*surpresa com a negativa dos alunos de Edificação*]. Isso faz com que, por exemplo, se um aluno aí... é... ele estuda aqui e ele quer fazer um curso [*superior*] que não seja da área que ele está estudando [*no ensino médio*], ele quer mudar de área, ele não têm acesso a essa mudança porque aqui não têm condições. Assim... a instituição não fornece isso e ele não têm condições de... sei lá... pagar um cursinho, de estudar fora, de estudar por conta própria, mesmo! E acaba que os alunos que têm mais condições financeiras – que são aqueles que chegam no horário, que moram mais perto – eles conseguem fazer isso (mas não é uma coisa que inclui todo mundo). Eu não indicaria porque aqui é difícilíssimo mudar de área. Claro, se eu for seguir na minha área [*de formação técnica*] eu tô muito mais garantida que as pessoas de outras escolas de música e artes, más... se eu quiser

mudar de área, a própria escola dificulta isso. E aqui não oferece nenhum tipo de ajuda por parte da equipe pedagógica do Instituto. E já tentei várias vezes procurar ajuda – em relação a teste vocacional, em relação, sei lá, alguma forma de apoio dos professores de exatas, alguma coisa assim – e ele não fornecem ajuda nenhuma. Nenhuma base, nada... Assim só pra monitoria, que é algo pra esclarecer dúvidas, não é de ensinar. E é isso.

Jovem 7: Será que eu posso falar? Eu acho que eu posso responder alguma coisa sobre isso sendo um pouco pragmático... mas não tanto! Quando a gente entrou aqui, a gente fez uma prova e essa prova teve um edital, e fora que é uma escola com uma tradição imensa, que todos conhecem o IFG. Então, eu acho que, até certo ponto, todos entramos aqui cientes da... como diz o ditado... “a gente sabia onde estava amarrado o bode”...

Jovem 3: Discordo!

Jovem 7: ...Até certo ponto! Então... até certo ponto, é claro que a contingência impede que a vida seja feita de escolhas... mas, até certo ponto, nós fizemos uma escolha de estar aqui. Portanto, de novo, até certo ponto, nós nos submetemos ao sistema que estamos inseridos. É claro que a gente tem toda a liberdade e... e é claro que a gente deve questionar e criticar o sistema. Mas, tanto como indicar [*o IFG como uma boa escola*] deve ser uma indicação cética, olha é muito bom por isso e isso. Mas o sistema é esse! Você vai ou não? E quanto a história do professor, se eu puder voltar um pouquinho, é a mesma história... Talvez ele até tenha o direito de cobrar de nós estarmos na aula no horário certo porque o contrato de trabalho diz isso e nós assinamos esse contrato. É claro, se ele, se o professor fosse mais tolerante seria muito bom pra nós. Mas, enquanto funcionário da instituição (que trabalha por contrato) ele tem também o direito de cobrar certos cumprimentos de horário, né? É a questão do contrato mesmo! Nós estamos estudando aqui cientes de certas... certas coisas. E como nada é perfeito... as dificuldades existem.

Pesquisador: Esse material [*impresso*] que eu estou entregando pra vocês é para uma discussão posterior, tá?

Jovem 3: É... OK! Essa questão de novos campos do contrato, enfim, é válido. Só nós entramos aqui com uma maturidade que não era ao nível do que... é... a

responsabilidade que nós tivemos não é, como eu posso dizer isso, não bate com que era esperado! Ou seja: OK, vocês tomaram essa decisão. Mas será mesmo que uma pessoa com 14 ou 15 anos é capaz de decidir o ensino médio dela sem ter base em outros aspectos. Por exemplo, se antes de entrar nós tivéssemos uma palestra falando olha gente é o seguinte: isso aqui é uma escola técnica, vocês vão estudar e ter experiência nessa área. Porém vocês não vão ter formação de ensino médio, as aulas de exatas de vocês vão ter que levar nas coxas, muitas matérias vocês vão ter que levar de qualquer jeito pra conseguir terminar o ano. No meu terceiro ano de Música eu tinha 15 matérias na grade – 16! Contando a da tarde – aí você chega e fala pro aluno: mais você escolheu isso!? Não é bem assim! Nem tudo o aluno escolhe. Não é justo colocar essa responsabilidade no aluno. Só porque você entrou aqui consciente disso?! Isso não é justo!

Pesquisador: Sem apontar respostas, eu quero que vocês reflitam porque esse momento precisa ser formativo pra vocês (vocês precisam sair daqui com uma semente na cabeça). Vejam como o Jovem 7, a Jovem 3 e o que vocês disseram até agora responde àquela setinha ali [*item escrito na lousa*]: a formação em questão, ou seja, a formação do IFG, atende as necessidades objetivas e subjetivas dos alunos? Algumas sim, algumas não, né? Porquê o que é necessidade para Jovem 6 não é necessidade para a Jovem 2. Qual a necessidade objetiva de um aluno para conseguir ficar no IFG até tal hora? Isso é necessidade objetiva – comer! – não é isso que vocês estão trazendo?

Jovens respondem: Sim! Isso!

Pesquisador: Agora por conta do tempo preciso dar uma avanço grande e eu quero, com muito cuidado, pedir pra vocês: se você concorda com que o outro diz não repetir – pra gente ganhar tempo, têm coisa muito interessante pra gente passar! Agora vamos pra Aspectos da Formação Escolar [*categoria do questionário*] de vocês (vocês [*como sujeito*] indefinido, não como cada um de vocês [*isoladamente*]). Tipo de Escola [*categoria*]: quase metade dos alunos do Instituto declarou que concluiu o ensino fundamental em escola pública. Isso será que têm relação direta de casualidade com renda? Será que há a mesma proporção? Por exemplo: 47% disseram que vieram de escola pública. Na opinião de vocês, algo em torno de 47% diz ter renda econômica mais baixa?

Jovem 6: Claro!

Jovem 1: Eu acredito que sim. E por quê? Eu vou justificar! Porque, teoricamente, uma pessoa que é de um nível mais alto não vai querer estudar no IFG. Não só porque embora tenha status de ser uma escola elitista, uma escola que é de elite mesmo sendo pública, mas visando uma lógica de entrar só na faculdade, só de se cursar com o objetivo de entrar na faculdade não faz sentido nenhuma alguém que têm grana pra pagar uma escola seja “topzêra” (como um WR da vida, um Dinâmico da vida [*colégios particulares e bastante elitizados, de Goiânia-GO*]) vai entrar aqui pra quê? Sendo que lá ele vai ter toda uma assistência, vai ter todo uma auxílio, vai poder estudar, vai ter recursos didáticos e profissionais pra isso, pra ajudar o aluno.

Pesquisador: Alguém discorda dessa fala nem que seja parcialmente? Os muito ricos evitam o instituto, ou ignoram o Instituto?

Jovem 9: Eu acho que depende.

Jovem 6: Só um adendo... Eu acho que justamente eles ignoram existência do Instituto Federal, pelas mesmas coisas que o Jovem 3 critica o instituto federal por não preparar os alunos pro ensino médio, e o que um pai rico e uma mãe rica quer pro seu filho, eu que você passe na federal não serve se for na PUC, têm que ser na federal porque não podemos pagar 1.000 reais de mensalidade pra você que a gente já pagava o ensino médio pra você que é 1.000 reais, aí eles querem seus filhos na federal, que levem a procurar colégios que sejam objetivos, focado em passa os alunos no vestibular.

Jovem 1: E aí você completa a minha fala...

Jovem 6: Sim!

Jovem 1: ...Eu acredito que geral embora seja interessante estudar aqui independente da classe social que está submetida, e ela está vivendo... é... o objetivo não é nem do aluno porque com certeza de experiência de vida um aluno que estuda aqui e um aluno que estuda numa escola que se paga 3.000 reais de mensalidade, nossas experiências de vida são totalmente diferentes! O raciocínio crítico, a lógica crítica, eu penso é totalmente diferente da outra, isso aí vai

fomentado uma preconceito, vai fomentado outra sociedade, que justifica outros pontos que a gente já argumentou aqui, discordando ou não.

Pesquisador: Tem a ver – de tal forma que vocês podem voltar pra pontuar na fala de vocês – a pergunta foi objetiva no sentido de abrir: qual é o posicionamento de vocês, alunos do 4º ano, com relação as modalidades de ensino médio ofertadas no Brasil. Têm o ensino que é propedêutico, que é o do WR, que não têm curso técnico: então vamos chamar, aqui, de ensino médio tradicional; e tem o ensino médio técnico [*que é o do IFG*]... Esse dado da pesquisa é altamente surpreendente – do ponto de vista do pesquisador, absolutamente surpreendente!

Jovem 7: Você quer saber a nossa opinião sobre...?

Pesquisador: ...O que vocês acham mais formativo e interessante para os jovens: o propedêutico (público ou privado) ou o ensino médio integrado ao técnico?

Jovem 7: Bom... A gente vive numa sociedade de mercado e na nossa sociedade a força da grana é muito grande, então o ensino médio propedêutico – o ensino médio tradicional – como ele oferece uma rápida e objetiva educação para que se faça o vestibular, para que se entre numa faculdade, para que se entre no mercado de trabalho por dinheiro, talvez ele seja mais procurado por conta disso. Enquanto o curso técnico é procurado por pessoas de uma renda mais baixa que precisam ingressar no mercado de trabalho com mais rapidez de tempo, pra depois ganhar um salário melhor e fazer uma faculdade. Então, eu acho que ambos têm o seu lugar. Sem entrar no mérito de certo e errado, ter classes diferentes, ambos têm seu lugar de existir. Se a pessoa tem a oportunidade de esperar pra entrar no mercado de trabalho, fazer uma faculdade antes, lá na frente ela vai ter um salário melhor e todas essas consequências, então o ensino médio propedêutico cabe a ela! Quando a pessoa não tem essa oportunidade então o ensino médio técnico é como uma grande saída.

Jovem 4: É... A pergunta era sobre qual era mais formativo, certo? Formativo eu acredito que o ensino técnico seja extremamente mais formativo. O ensino propedêutico ele é mais conteudista. É por isso que a gente sempre fala: lá eles preparam mais para o Enem (porque eles cobram mais conteúdo). Mais formativo o ensino técnico é muito mais! A gente consegue associar questões. É... eu estava até

conversando o pessoal da minha turma: às vezes a gente fazendo o Enem não sabia a resposta exata àquela pergunta, mas a gente sabia associar à resposta daquela pergunta e chegar na resposta. Por isso que eu acredito que o ensino técnico é muito mais formativo enquanto ser humano, mas menos conteudista.

Jovem 6: É justamente a noção crítica da questão em si e não do conteúdo.

Jovem 4: É!

Jovem 2: Você sabe analisar o contexto que ta tendo aquela pergunta, você não vai chega e fala é essa a questão, você vai pensa em como chega naquela resposta.

Pesquisador: Alguém discorda de uma fala que o Jovem 7 trouxe apenas com sim ou não, que apesar disso tudo existe lócus pra duas escolas diferentes, têm existe as duas?

Jovens respondem: Não! Sim! [respostas divergentes]

Jovem 4: Eu acredito que nós temos que ser formados enquanto seres humanos, enquanto pessoas críticas e não simples máquinas pra apertar parafusos numa esteira. Então acredito que não deve ter espaço para o ensino propedêutico e, sim, pra pessoas que vão pensar e construí uma sociedade melhor.

Jovem 1: Mas aí entra a liberdade da pessoa escolher, e que, pra mim é extremamente problemático, pra só o ensino técnico enquanto formação do ser humano e até mesmo profissional (porque trás essa realidade [*da formação técnica*]). Mas, como as pessoas são livres para escolher o que melhor lhes cabe, então, pra mim, seria errado eliminar de uma vez por todas o ensino propedêutico. Embora seja uma problemática pra mim completamente errônea, mas deve se manter (no sentido ter o direito a escolha porque o ser humano é livre, tendo o posicionamento – ou não – diferente).

Jovem 6: Sim, eu acredito muito na lógica do ensino técnico, mas não somente na lógica que está posta hoje em dia. Eu acredito num futuro aonde não vai mais existir ensino propedêutico como é colocado hoje em dia. Eu acredito basicamente numa ensino onde tem áreas técnicas, mas também tem áreas mais holísticas como letras, filosofia, essas coisas... num ensino técnico para as pessoas se descobrirem como pessoas, seus gostos pessoais nas músicas, nas artes, nas filosofias, nas exatas.

Até mesmo na medicina eu acredito que deveria ter! É só aprimorar esse sistema técnico que está colocado, talvez até com um ano a mais... talvez 4 anos não seria o suficiente. Como eu entrei aqui com 15 anos (eu era uma criança) e vou sair outra criança, entendeu? Eu acho que eu não estou preparado, não preparado o suficiente para uma faculdade ainda. Eu só vou entrar [*no ensino superior*] daqui 2 anos por escolha própria e pessoal da formação minha.

Jovem 3: Sobre essa questão de finalizar o ensino propedêutico e deixar só o ensino técnico, eu acho que isso não é justo porque quando a gente pensa nisso, a gente pensa que nós já somos alunos daqui, nós já temos um pensamento crítico, mas a nossa escola tem uma base muito boa. Se for para pensar que a gente vai colocar um ensino técnico no interior do Maranhão, os alunos deles vão ser criados pra ser uma máquina, não vão ter aula filosofia e sociologia, como já querem tirar da gente. E não é justo, ao meu ver, a gente pensar na nossa condição de... na nossa questão de privilégio que a gente tem por estudar numa escola muito boa na capital do Estado. A gente imagina o contexto em escolas que não vão ter a mesma base que a gente tem! Porque, de uma forma ou de outra, as pessoas que vão ser responsáveis por aplicar esse ensino técnico para esses alunos, talvez façam com que esse ensino acabe sendo a mesma coisa do ensino tradicional... Porém, antes! Ou seja... ao invés de preparar o aluno: você tem que ser uma máquina de estudar, você tem que ser uma máquina de pensar pra você ir pra faculdade pra você estudar mais na faculdade e trabalhar! Quer dizer, você vai para o ensino médio pra trabalhar – porque é o que já querem implementar em escolas de ensino médio que a gente já tem – justamente pra fazer essas pessoas não terem um senso crítico tão bom... pra fazer as pessoas estudarem o curso técnico junto e já ir pro mercado de trabalho independente da formação... é... da formação crítica da pessoa. Assim, a gente vê isso como algo muito positivo no ensino técnico porque a gente já tem acesso a isso, a gente já tem acesso à parte boa da coisa! Mas, se fosse ver isso de uma forma geral, é melhor deixa isso aberto pra pessoa ter a liberdade de escolha. Porque, às vezes, pra uma pessoa, ela sem ter uma condição de crítica no momento, um condição reflexiva, que seja por condição financeira ou por questão familiar (ou criação, não sei) talvez, para essa pessoa, ter essa liberdade de escolha seja melhor pra ela ir aprendendo na prática ao invés de colocar ela [*impositivamente em um modelo de escola média única e universal*]. Todo ensino

médio tem que ter um ensino técnico? Isso vai acabar excluindo matérias da área de humanas, coisa que é muito prejudicial para o aluno (como pessoa mesmo).

Pesquisador: Um número muito pequeno de alunos respondeu que tinha conhecimento prévio satisfatório a respeito do curso técnico. Tipo, eu não sabia nada de Controle Ambiental. Aí a minha pergunta para vocês, de forma mais objetiva: isso é uma problema hoje no 4º ano, isso foi uma problema muito grande, difícil de ser transposto? Ou, tipo, as coisas foram se resolvendo?

Jovem 5: Por exemplo, minha turma tem 12 alunos. Começou com 37 e saiu uns 22 nesse período de 4 anos. Só que, desses 12 alunos, quem tem disposição pra trabalhar na área são 3. E essa disposição, ainda assim, é porque precisam do dinheiro que a formação técnica vai proporcionar pra ele, pra entrar no mercado de trabalho ou, no caso, pra juntar [*dinheiro*] pra depois fazer uma faculdade em outro lugar... pra depois poder parar de fazer! Então, no final foi tipo, vou usar o exemplo do Jovem 1: ele entrou pensando que no curso de Telecomunicações na área do jornalismo.

Jovem 1: Assim, eu acho que é problemático demais e que dialoga – dialoga super! – com que discutimos anteriormente no sentido que têm ser feito um aprimoramento do ensino, isso em qualquer esfera. Derrubar essa elitização que têm no ensino propedêutico! Fala: - Ah, só quem têm dinheiro pra pagar... não sei o que... Porque o foco é outro! Às vezes, se fosse uma pessoa de renda baixa lá teria esse pensamento, de entrar, se formar e ir direto pra faculdade sem querer formar no técnico. Mas, o que acontece? Porque não têm essa informação (e isso vem de outros problemas sociais) chega aqui [*no IFG*] o cara não sabe o que vai fazer, não sabe a área que vai trabalhar. Ou só ouve falar: ei, você é pobre, né? Você é de periferia, né? Você entra na escola lá porque o curso que você vai fazer lá vai dar dinheiro quando você formar, pra ter um trabalho na área, pra [*depois*] você pensar em fazer uma faculdade.

Pesquisador: Então... Deixa eu dobrar uma pergunta... Volta 4 anos aí (lá no questionário eu dei possibilidades, mas agora vocês não vão lembrar delas): qual foi a maior motivação pra vir estudar no Instituto, no IFG, a maior?

Jovem 9: Escola pública de qualidade.

Jovem 4: Eu não tinha condições de pagar um ensino médio caro.

Jovem 1: Exatamente! Eu vou até um ponto mais além. E é a lógica que a gente estava explicando antes, público de qualidade pelo que falam, vou trabalhar na área e ganha um dinheiro pra formar depois, pra eu me bancar na faculdade pra continuar estudando, pra poder ter dinheiro pra continuar estudando.

Pesquisador: Deixa eu agregar uma coisa a fala de vocês... Quando a gente fala público não significa é gratuito! A gente têm transporte público pago (porque é concessão. Então, toda vez que vocês quiserem falar sobre isso em outros espaços, digam público e gratuito.

Jovem 1: Então é essa lógica mesmo... É... eu acredito que pra nossa realidade que é mais próxima – eu acredito que não tem ninguém que é rico suficiente pra se manter sozinho – então acho que a maioria (e isso eu falo pelo pessoal do meu curso, mesmo) vou estudar numa escola que é pública, teoricamente de qualidade, que vai me proporcionar uma profissão pra eu poder, se eu não conseguir entrar na faculdade eu me manter no mercado de trabalho ou juntar uma grana pra estudar ou manter um outro projeto que queira buscar isso.

Jovem 7: Não sei se eu falo pela Jovem 3 [*ambos são do curso de Instrumento Musical*], mas pra mim também pesou poder estudar, fazer o ensino médio de graça, sim (e com qualidade) e também poder estudar música junto [*curso técnico integrado*]. Porque é uma coisa que se eu fosse estudar em outros lugares eu ia ter que pagar! Ia ter que pagar professor particular, teria que fazer cursos... E a oportunidade de estudar os dois juntos aqui, por mais que no futuro eu não quisesse seguir com a carreira da música, foi um fator que pesou demais.

Jovem 3: Então... Essa questão de estudar música pesou muito na minha escolha. Porém quando eu entrei aqui, as pessoas que me indicaram aqui, pessoas com quem eu convivia, que me falaram que aqui era um lugar muito bom (que estudavam ou que estudaram aqui) disseram que, inclusive, o ensino médio daqui era equivalente a escolas como WR, que é colégio de elite. Então quando eu pensei aqui, eu esperava um ensino médio muito forte quando eu cheguei aqui...

Jovem 1: É essa questão mesmo... de chegar aqui e não encontrar essa realidade que a maioria teve. Por exemplo, eu tive um professor, na verdade eu não tive

ninguém de família que estudou aqui, não tive conhecimento de nenhuma amigo de nada, tive a referência de um professor que estudou aqui há 30 anos atrás e me falou que era a melhor escola de Goiânia... e era de graça! Então, pra um menino que veio de uma escola estadual, de um ensino totalmente precário, ouvir da fala de um professor pesa demais. E chegar aqui é um pouco decepcionante, ainda mais porque... porque a maioria das pessoas que escolhem determinados cursos não escolhe porque sabe qual é mesmo a área de atuação... é porque pressupõe alguma coisa [*falas sobrepostas*]. Porque, por exemplo, eu tenho uma amiga que estuda Música aqui, mas ela já estudava música anterior a isso. Ela entrou aqui e mesmo já estudando música há muito tempo ela não gosta do curso de Música no Instituto Federal... ela queria mudar de área! Eu, por exemplo, pesquisei um pouco... achei o nome interessante... quer sabe, vou pra Telecomunicações! Mas aí, cheguei aqui e me deparei com uma realidade do curso, com certeza é um curso [*área*] que eu não quero continuar a estudar.

Pesquisador: É... é claro que não existem determinantes históricos construídos de forma definitiva (eles são reiteradamente construídos). Então, eu não posso dizer que só pode falar que o curso de 4 anos é bom porque passou por 4 anos, a gente pode ter opinião sobre isso.

Jovem 6: Um professor parecido com o do Jovem 1 só que ele não estudou aqui, falou que a escola era boa. Então eu fui porque ele falou: vai lá faz que é bom.

Pesquisador: E há pouco o Jovem 6 disse que podia ter até 5 anos (é uma opinião dele). Um levantamento central pra esse câmpus aqui – central!: a pesquisa diz um número considerável de alunos diz que a melhor forma de oferecer esse curso técnico integrado ao ensino médio é em 4 anos; ou que, para que seja em 3 anos, que seja em turno integral.

Jovem 1: Não concordo!

Jovem 4: Com certeza!

Jovem 6: Turno integral é totalmente exclusivo [*excludente*]! Eu, por exemplo, trabalhei durante 3 anos aqui no Instituto Federal – estudava de manhã e trabalhava a tarde nesses 3 anos. Esse ano eu parei porque eu preciso do estágio. Então pra eu formar eu não posso trabalhar. Eu teria saído no primeiro ano se fosse integral.

Jovem 1: Eu não acredito que absorção do ensino e a lógica que permeia tudo isso – do cara vir pra cá e ter que se manter o dia inteiro – o Instituto não oferece toda estrutura, tanto educacional quanto estrutural, mesmo.

Jovem 6: Se fosse uma grande escola com refeitório, dormitório, alojamento e toda uma estrutura totalmente preparada para horizontalizar as oportunidades de permanência, aí eu concordo: pode ser em 3 anos, pode ser integral, pode ser em 4 anos integral... dando a oportunidade pra todo mundo se manter!

Jovem 1: Mas, aí é estrutura e educação; o que, hoje, o Instituto atualmente não fornece.

Jovem 5: Os 4 anos pra quem entrou aqui é de extrema importância! Quem entra aqui e saiu com 3 anos teve uma visão diferente daquilo que queria fazer na vida... diferente daquelas pessoas que fazem o colégio privado, porque lá ele entra, sai e vai pra faculdade. Chega lá, o índice de desistência nas faculdades nos 4 primeiros semestres é extremamente grande em todos (sem exceção) em todas, todas, todas! Agora, quem estuda aqui e vai pra faculdade, ele costuma se manter naquele curso que ele escolheu...

Jovem 6: O cara é mais focado!

Jovem 5: ...porque já têm experiência, já sabe a área que ele gosta.

Jovem 6: Ou da que ele não gosta!

Jovem 3: Agora só uma curiosidade pra vocês, pra depois de refletir sobre isso: eu andei conversando com um menino que queria estudar aqui e ele estava vendo os cursos, pra ele escolher. Quando chegou em Mineração ele perguntou pra mim se era pra minerar, tipo, coisas na internet.

Jovem 6: Se era o quê?

Jovem 3: Se era pra minerar, tipo, coisas da internet. [*com semblante de desalento*]

Jovem 7: A pessoa entra pra Mineração e acha que vai pega um picareta...

Jovem 1: É um esclarecimento que não vai...

Jovem 6: É uma visão que eu tinha quando tinha 14 anos! Eu achava que Mineração era pegar a picareta ou pegar a enxada; que Música era tocar coisas o dia inteiro e eu não sei tocar nada... [*falas sobrepostas*]

Pesquisador: Hoje em dia, 2018 (sem lembrar do que eu levantei pra vocês no questionário), qual é a melhor coisa de ser aluno do Instituto? Tipo: - Oh, o melhor de ser aluno do Instituto é...

Jovens respondem: A liberdade!

Jovem 8: O crescimento como pessoa!

Jovem 4: O crescimento como ser humano! Pensamento crítico...

Jovem 7: Pra mim, é o status que isso vai me dar depois. [*o fato de continuar na área da música*]

Jovem 1: Eu não acredito nisso!

Jovem 4: Pessoalmente, o nosso curso [*Edificações*] não dá status nenhuma.

Jovem 1: Sabe o que acho que é? É a diversidade de possibilidades que você tem... não é nem de pensamento... é a possibilidade que você têm! Porque você chega aqui, embora você estude um curso que teoricamente é tecnicista e voltado pra área de cálculo, você tem a oportunidade fazer projetos numa outra área que você se identifique... Você tem a área de fazer um esporte (que você pode viajar, por isso e você sente prazer naquilo), você pode fazer academia, você pode viajar para outros Estados... pode ir até pra outros países por um projeto que não têm nada a ver com seu curso, mas que te dá prazer! Então... eu sempre falo isso e algumas pessoas não entendem: eu acho que o Instituto prepara muito pra vida mesmo, entendeu? Ele prepara pra vida justamente porque ele não prende. Embora o Instituto seja claramente tecnicista ele não prende. ele te dá possibilidades de escolha, que você pode se descobrir. Embora te prenda a algumas coisas ele ainda te proporciona oportunidade de você identificar: isso eu não quero de jeito nenhum, aquilo eu posso querer, aquilo eu tenho certeza que eu quero manter na minha vida... Então o processo é dinamizado, o que é válido por isso, o Instituto Federal.

Pesquisador: E nesse percurso de 4 anos (então não é mais só 2018, tem 4 anos pra trás aí, no mínimo): o que foi pior (ou a pior coisa) de ser aluno do IFG?

Jovem 9: Ai... Eu posso falar? Tirando as [*disciplinas de*] dependência, eu acho que é a questão de não ajudar tanto o [*aluno de nível*] técnico. Eu falo por experiência da minha turma, porque a gente sempre, às vezes, precisava de alguma coisa ou... esse ano a gente estava querendo marca uma visita técnica... e para o nosso curso – ou, por exemplo, para o curso [*superior*] de Letras, que eu conheço a pessoas – geralmente não tinha uma verba ou não tinha uma autorização. Era sempre o pessoal de Engenharia, ou o pessoal de Eletrônica, ou o pessoal de Eletrotécnica [*que as verbas eram liberadas*]... tanto que... é... eu estudei aqui 5 anos... nos 5 anos, que eu ouvi falar que a minha primeira turma eu ouvi falar assim – o professor chegou na sala e falou: - Nossa, vocês estão sendo falados na reunião como a pior turma! Aí chegou lá no meu outro ano [*ao ser retido*]: - Nossa, vocês são a pior turma! Então eu falei: - Uai, mas o que está acontecendo? E a nossa turma, os outros professores vêm falar que era a nossa turma é a mais empenhada (dizendo os professores em si): que nossa turma é empenhada, que nossa turma faz todas as coisas e atividades. Mas o nosso curso ele não é (pelo menos o curso técnico em si, de Telecomunicações) ele não tão visto... assim... tão focado igual os outros cursos. Nós temos o Departamento [*Departamento de Áreas Acadêmicas*], o meu Departamento é o 4. O nosso curso fica em questão de Engenharia, mas a gente não tem tanta atividade voltada pro nosso curso. Agora, tem coisas pra Engenharia, coisas pra eles, viagens pra eles... em 4 anos a gente quase não fez viagens técnicas específicas pro nosso curso.

Jovem 1: Depende da formação, né?

Pesquisador: Quem mais? Mas amos pontuar a maior, o que mais te incomodou nesses 4 anos?

Jovens respondem: Os professores.

Jovens 5: Os professores das áreas técnicas [*na relação*] com os alunos.

Jovem 1: Pra mim, e eu não falo só dos professores, mas o estresse que gira em torno do meio acadêmico em si, o estresse que gira. O que eu acredito que é que educação depende de uma relação familiar, relação estudantil (dos próprios

estudantes), o emaranhado de relações que atribui ao ensino, mesmo. Mas, os estresses que têm no meio acadêmico, principalmente... principalmente, com que diz respeito a formação educacional no que tange a relação professor-aluno. Isso é muito prejudicial. Pelo menos no meu curso foi extremamente prejudicial. Pra uma turma que começa com 37 alunos ter 12 formandos, e não ter apoio acadêmico pra formar 7 alunos, eu acho que a problemática acadêmica em si é toda errada.

Jovem 4: Eu acredito que esse seja um problema muito relacionado ao Departamento. Muitas vocês falaram isso... Acredito que nosso curso não tem o que reclamar de Coordenação de Curso em, por exemplo, apoiar os alunos. Mas essa questão do estresse do aluno, ela é muito recorrente, com todo mundo que a gente fala no campus. É incrível a quantidade de alunos que teve problemas psicológicos, problemas de ansiedade, depressão... alguma coisa, com algum problema de cabeça a gente sai daqui! Então, alguma coisa... [com] algum problema alguém sai daqui! A quantidades de suicídios! Eu fiquei 4 anos aqui, eu não sei nem dizer quantas pessoas eu vi, eu ouvi falar que se suicidaram. Então, eu acho que é uma questão muito séria, que precisa ser trabalhada melhor entre os alunos, porque os alunos estão saindo daqui por causa da Instituição e com problemas sérios de cabeça.

Pesquisador: Então eu quero... só pra pensar, gente... no próximo tópico... só pra que vocês reflitam que de maneira bastante clara o pior tópico e disparado foram as greves, paralisações e ocupações.

Jovens respondem: [*Falas sobrepostas*].

Jovem 6: Pra mim, não. Eu voltei muito mais esclarecido [*das greves e ocupações*].

Jovem 1: Professor! Essa informação foi a que o senhor coletou na pesquisa?

Pesquisador: Sim!

Jovem 1: Ah, tá...

Jovem 6: A minha maior dificuldade foi de permanência... Com relação à estrutura do campus, eu vou te falar! Eu já visitei outros campus, eu tive oportunidade de ir pra fora, conhecer outros Estados... conheci o câmpus de Minas Gerais... eu fiquei chocado! O R.U. [*restaurante universitário*]? Dá vontade de morar lá. O restaurante é

gigante, a comida é muito saborosa. E aqui eu sofria pra comprar um salgado aqui fora, que é 4 “conto”.

Jovem 2: As greves não necessárias. Assim, não são agradáveis, mas são necessárias.

Pesquisador: Eu reservei esses 7 minutos finais pra gente “namorar” e entender essa tabela que eu entreguei pra vocês. Vocês vão ter que me devolvê-la porque esses números precisam de reanálise, então não dá pra divulgar ainda. O que eu escureci [*sombreado na tabela*] é o que chama mais atenção. Então percebam como vocês, em relação a aborto, apoiam integral ou parcialmente (se somar 31% mais 49%): 80% dos alunos do IFG apoia a legalização do aborto.

Jovem 6: Talvez é o senso crítico entrando em operação aí, né?

Pesquisador: Agora vamos analisar porte de arma (um pouquinho pra baixo [*na tabela*]): 75% quase 76% dos alunos do IFG não apoia.

Jovem 2: Que bom! E isso reflete a formação da gente.

Jovem 6: Podia deixar só os alunos do IF votar para presidente, que aí dava certo. [*com ironia*]

Jovem 2: Será? [*também com ironia*]

Pesquisador: Lá nas duas últimas linhas, sobre a Reforma do Ensino Médio (que aprovou, vai acontecer não têm jeito, antes de ontem); e a Base Nacional Comum Curricular (essa ainda não está aprovada). A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: ou “eu não apoio” ou “eu não sei opinar”! Então vamos lá... 30 a 40 segundos pra dar uma olhada aí, pra gente conversar.

Jovem 7: Será que eu já posso? Porque... por causa... o que mais me chamou atenção nessa tabela inteira foi esse dado que você apresentou, que a opinião geral que a pior coisa da instituição foram as greves e paralisações. A tabela de dados coletados mostra o que é natural de todo ambiente acadêmico: a mentalidade geral é voltada à esquerda... é o que a gente vê! Os assuntos, as maiorias apoiam assuntos que poiam as alas da esquerda e não apoia assuntos que não apoia a esquerda. Só que... o que é mais interessante... eu estou... ultimamente eu estou

estudando muito moralismo, que é a corrente filosófica que trata da natureza humana. E... é... Jester ele afirma que o ser humano só apoia enquanto isso não o prejudica.

Pesquisador: Perfeito. Olha essa fala: “desde que não o prejudique”. Venham comigo pra tabela. Quando eu falo de auxílio à família: apoiam integralmente, 46% (Bolsa Família). Agora na linha de baixo, quando o Auxílio é pro aluno, mesmo?

Jovens respondem: 98%. 100%.

Pesquisador: É isso que o Jovem 7 está falando!

Jovem 7: E é a mesma coisa quando a gente fala de greves e ocupações! Porque a gente vê [na tabela da pesquisa] um apoio categórico (90% de apoio) ao movimento estudantil; 67% de apoio às ocupações de 2016: as greve... 91% de apoio à greve. Mas, em contrapartida, o pior problema da instituição são as greves!

Jovem 4: Todo mundo adora ter o teatro e o ginásio, mas ninguém olha pro lado de que ficou fechado...

Jovem 2: ...Ficou fechado em decorrência das greves que tiveram.

Jovem 7: Mas, pra mim, isso é normal! Eu volto à história de que sociedade é assim, e a sociedade é o ser humano e o ser humano é assim.

Pesquisador: A sociedade é contraditória por quê? Porque o individuo é contraditório!

Jovem 1: Gente, fantástico esse apoio ao auxílio estudantil! Eu não entendo como que não é 100%!

Jovem 4: Eu também não! É quem não recebe!

Jovens respondem: [falas sobrepostas]

Pesquisador: Vamos transitar nesses últimos pouquíssimos minutos, sobre o LGBT aí, por exemplo... Sobre o feminismo, por exemplo... É... pra muita gente, analisando esses dados, a gente ainda percebe que muita gente, erroneamente, entende que feminismo é uma oposição ao machismo. É... e a visão é muito mais complexa que isso. É... com relação ao LGBT, pra ficar na cabeça, não apoiam o movimento LGBT

8,5%. Quando as pessoas dizem isso (8,5% não apoia) vai significar que 91,5% estão do outro lado (fazendo uma comparação matemática chula, né)? Vamos tentar levar isso pra cá... Quando eu perguntei pra vocês sobre os problemas sociais da sua condição juvenil, vocês me dizem que solidão, angústia, ansiedade e depressão é 44,5%. Isso aflige os indivíduos LGBT?

Jovens Respondem: Sim.

Pesquisador: Então olha como o 8.5% sobe pra muito mais ou cair pra muito menos, né (os que não apoiam)? É... o suicídio: 25%... e eu não tô dizendo que todos os suicídios são por causa disso, de jeito nenhum. Eu tô dizendo pra gente aprender a comparar essa tabela com os problemas que afligem a “minha” condição. Beleza... Agora quando eu digo “pra entender a condição juvenil”, eu saio do meu local, eu saio do protagonismo e agora é a condição juvenil [*ampliada*], vocês me dizem que o preconceito é apenas 20%.

Jovem 9: Nossa, eu não disse isso, não!

Jovens respondem: [*Falas sobrepostas*]

Professor Pesquisador: Reclamam de preconceito apenas 20%.

Jovem 1: Mentira!

Jovem 6: Isso é no Instituto ou na juventude?

Pesquisador: Na juventude.

Jovem 2: Não!

Jovem 9: Nossa... não!

Jovem 8: Nunca.

Pesquisador: Eu não [*sou vítima de preconceito*], mas eu percebo que os negros, meus colegas, os pobres, as mulheres sei lá... todos.

Jovem 1: Eu queria saber quem foi que respondeu...

Jovem 4: ...Esses 80%!?

Jovens respondem: [Falas sobrepostas]

Jovem 1: Orientação sexual, racismo é questão de sociedade mesmo, questão de vivência, de viver, quem viver já foi afetado por algumas tipo de preconceito, seja ele por credo, seja ele por sexualidade, seja ele por opinião.

Jovem 4: Porque você é magra demais ou gorda demais, porque você não se encaixa na sociedade.

Jovem 1: Corpo físico, biotipo, seja por qualquer coisa pra dar 20%.

Jovens respondem: [Falas sobrepostas]

Jovem 2: Talvez as pessoas até não reconheça que sofreram esse preconceito, porque é uma questão muito velada na sociedade. Ah, mas ele falou de tal jeito, não foi preconceito...

Jovem 8: ...É só opinião! [*com ironia*]

Jovem 9: E isso muitas vezes vêm do grupo que sofre o preconceito! Porque... minha mãe, mesma, ela fala! Ela é negra e ela fala... Nossa, hoje ela mudou muito, Mas, no passado, ela falava “nossa, mas hoje as pessoas [*negras*] falam que tudo é racismo; as pessoas [*negras*] têm que entender que, às vezes, a pessoa não fez por mal”. Isso ela falou há dois anos atrás. Só que hoje ela têm uma visão muito diferente... e bem diferente [*também*] da homofobia! Tanto que hoje... ela sempre me defendeu muito, mas hoje ela sabe quando uma pessoa está sendo racista por alguma comentário, ela se defende, ela sabe se defender... não precisa de eu reconhece pra ela: - Mãe isso aqui não foi legal. Porque a pessoa que decide se foi o não preconceito consigo mesmo. Não adianta a gente falar - Ah, mas isso não foi preconceito, não; Isso não foi homofobia; Isso aqui foi só uma pequena piada.

Pesquisador: O Jovem 9 traz família. Aí eu perguntei pra vocês: aonde, em que pessoas e espaços vocês encontram amparo para os problemas?

Jovem 9: Na minha mãe!

Pesquisador: Aí, obviamente vieram: em 1º lugar: amigos; em 2º lugar: família; e lá embaixo: igreja. Agora a minha pergunta é isso aqui de forma pragmática. É... a gente podia até hipotetizar isso, porque temos experiência em pesquisar juventude.

Agora eu quero saber por quê a escola é um espaço de buscar refúgio apenas para 9%? Por quê a escola não é espaço de acolhimento e refúgio para esses problemas?

Jovem 3: Eu sei disso porque eu passei por muitas coisas insuportáveis com relação ao Instituto, e a escola não é uma lugar tão bem visto como refúgio, porque nós sabemos que... tudo bem... o corpo acadêmico tem a obrigação de se prontificar a resolver os problemas dos estudantes [*tanto*] quanto aos membros da instituição, quando a alunos, quanto a pessoas! Inclusive têm até o centro de psicologia aí! Porém a gente não busca apoio na escola, porque a gente acredita... é... que a escola não vai dar o apoio que a gente precisa. A gente não reconhece na escola a base que a gente precisaria ter pra resolver certos conflitos, certos problemas.

Jovem 6: A gente têm uma precariedade muito grande com relação a parte psicológica no Instituto Federal. A CAPD [*Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente*] existe... esse ano! Eu fui descobri que isso existe este ano... porque eu fui chamado lá pra ser advertido com relação a comportamento...

Jovem 4: ...Os psicólogos só aparecem pra isso!

Jovem 6: Só descobri esse lugar pra ser advertido e pra tentar resolver conflitos com os professores. Então, você fala o professor é da escola... a escola quer me punir... o professor quer me punir... então quem eu vou procurar? A escola não quer ser isso.

Observação: nesse momento a Jovem 3 se despede do entrevistador e se retira da sala onde acontece o Grupo Focal.

Jovem 4: Eu acho que, em resumo, a escola não cria esse ambiente pra gente.

Jovem 9: É! Até porque, quando você pode ir lá procurar alguém ou a psicóloga, têm inúmeras pessoas na fila – e eu não vou falar que essas pessoas não precisam ou que eu preciso mais; elas também precisam, então a gente não pode desmerecer a necessidade delas – mas, quando você vai procurar, a fila é enorme e tem só... tipo... uma psicóloga que a que a gente faz a consulta pra atendimento [*na Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE)*] e uma psicóloga no Departamento que

vem só no período da manhã. Eu precisei de um acompanhamento psicológico esse ano porque estava passando por um processo muito difícil em casa... questão do IF, enfim. Eu fui procurar e ela não estava aqui, estava de licença. Mas não colocaram nenhuma psicóloga pra substituir ela, tanto que a fila só foi aumentando de quem procurou. A psicóloga só fica no período da manhã como se no período da tarde a gente não tivesse atividade complementar aqui, não tivesse aluno mesmo sendo superior ou do técnico... e a gente precisa desse apoio!

Pesquisador: Gente... É... Então, por conta do tempo, aqueles 15 minutos [*de atraso, no início*] a gente estende pra mais 5, esse é um prazo flexível inclusive para os compromissos de vocês (os Jovem 7 e 3 têm aula!), eu preciso encerrar aqui pra ser coerente com a metodologia do Grupo Focal, tá bom? Eu agradeço “demais da conta” a presença de vocês aqui e saibam que vocês vão nas férias comigo, porque tudo isso aqui eu vou ter que estudar. E quando eu der conta de depositar a tese e defender eu entro em contato também. Demora muito mais pra ela ser publicada por meio digital, porque é bem depois da defesa, mas eu me comprometo a passar pra vocês (como está escrito naquele documento que vocês assinaram). Muito obrigado por tudo que disseram, por todos os silenciamentos também (isso a gente vai anotado enquanto pesquisador) tá bom? E... é isso! Gratidão. Valeu.

ANEXO F: ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL – ROTEIRO/QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

- 1) A **IDADE** de entrada/acesso tanto ao ensino médio (14 ou 15 anos) quanto ao ES (18 ou mais) é confortável e apropriada para vocês?
- 2) Como vocês veem a distribuição numérica por **GÊNERO** entre os alunos do EM no IFG câmpus Goiânia? Como veem essa distribuição nos cursos? Que motivos explicam a sua resposta? Obs.: 51,8% são homens.
- 3) Como vocês veem a distribuição numérica por **COR/RAÇA** entre os alunos do EM no IFG câmpus Goiânia? Como veem essa distribuição nos cursos? Que motivos explicam a sua resposta? Obs.: 51,8% são pardos/negros; 41% são brancos.
- 4) **RELIGIÃO** é um tema que pontua a cultura institucional e juvenil IFG câmpus Goiânia? Obs.: 76,3 são “cristãos”.
- 5) Alunos que **MORAM MUITO LONGE** do IFG câmpus Goiânia passam por mais dificuldades de permanência e êxito?
- 6) Como é a **ESTRUTURA FAMILIAR** do jovem urbano contemporâneo? Identificar a situação de mães chefes de família.
- 7) **EX-ALUNOS** (47%) do IFG influenciam a vinda de familiares ou amigos para o IFG câmpus Goiânia. Você indicaria esta escola de EM para familiares e amigos?
- 8) Como é o **NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS** ou responsáveis dos alunos do IFG câmpus Goiânia? Isso tem relação com classe econômica?
- 9) Que importância atribuem ao **AUXÍLIO FINANCEIRO** oferecido pelo IFG aos alunos do EM? Imaginam a abrangência (38%)?
- 10) Como projetam a **RENDA MENSAL FAMILIAR** total dos alunos do IFG câmpus Goiânia? Obs.: 48,2% é até 3 SM. Alunos oriundos de determinadas **CLASSES SOCIAIS TENDEM A ESCOLHER DETERMINADOS CURSOS?**
- 11) **TIPO DE ESCOLA:** 47% cursaram ensino fundamental na escola pública e ali continuariam no EM. Verão relação com a renda? Este é o foco? As cotas se justificam (só 26,5 se declararam cotistas)?
- 12) **POSICIONAMENTO PESSOAL EM RELAÇÃO ÀS DIFERENTES MODALIDADES DE EM OFERTADAS NO BRASIL:** 61,4% julgaram melhor para os alunos a modalidade de EM oferecida pelos IFs (com curso técnico integrado). Como veem isso?
- 13) **CONHECIMENTO PRÉVIO A RESPEITO DOS CTIEM OFERECIDOS PELO IFG CÂMPUS GOIÂNIA:** apenas 9,6% conhecia bem; 19,3 desconhecia; 71,1% conhecia parcialmente. Isso é um problema? Como veem isso?
- 14) **MOTIVAÇÕES DECISIVAS PARA OPTAR PELO EM NO IFG CÂMPUS GOIÂNIA:** condição pública e gratuita do IFG, (72,2%); qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco na obtenção da formação técnica integrada ao EM), (72,2%); qualidade do ensino oferecido pelo IFG (com foco na aprovação para o ensino superior), (37,3%). Como veem esses números? Chegam a eles sozinhos?
- 15) Todavia, o **FOCO AO CONCLUIR O EM** é: cursar faculdade (93,9%); e a mesmo tempo trabalhar (61,4%). Discutir futuro, renda e trabalho...
- 16) Ainda sobre a relação EM e ES (influência da formação do IFG): 42,7% dizem que o provável curso superior tem relação direta com a formação técnica do IFG; 41,5% dizem que não há relação direta entre opção de curso superior e EM no IFG. Discutir futuro, renda, satisfação pessoal, família...

17) **ASPECTOS DETERMINANTES PARA A ESCOLHA DO SEU CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO EM:** 69,8% disseram por afinidade/interesse com a área de formação. Permaneceram, aumentaram ou diminuíram? Pontos positivos e negativos?

18) **TEMPO DE DURAÇÃO DO CTIEM NO IFG CÂMPUS GOIÂNIA:** 50,6% disseram que é ideal que dure 4 anos em turno único; 22,9% disseram que é ideal que dure 3 anos em turno integral. Como veem esses números? Chegam a eles sozinhos?

19) Se para apenas 4,8% dos alunos as disciplinas dos **NÚCLEOS TÉCNICO E PROPEDÊUTICO TÊM CLARA RELAÇÃO FORMATIVA ENTRE SI**, isso significa que a formação integral/omnilateral não está sendo alcançada? Nesse sentido, qual o papel do **ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO?**

20) **O QUE HÁ DE MELHOR NA CONDIÇÃO DE ALUNO DO EM NO IFG CÂMPUS GOIÂNIA?** Ver dado espontâneo e considerações.

- Autonomia dos alunos (uniforme, uso do pátio, liberdade de expressão, etc.): 86,7%;
- Qualidade da estrutura física e recursos materiais da instituição (72,2%);
- Amizades e relações pessoais em geral: 68,6%;
- Projetos artísticos, esportivos, de pesquisa: 68,6%;
- Qualidade da formação integral oferecida aos alunos: 62,6%;
- Condição institucional laica, política, gratuita: 62,6%.

21) **O QUE HÁ DE PIOR NA CONDIÇÃO DE ALUNO DO EM NO IFG CÂMPUS GOIÂNIA?** Ver dado espontâneo e considerações.

- Greves, paralisações, ocupação: 89,1%;
- Índices de reprovação e evasão: 67,4%;
- Relação professores/servidores e alunos: 30,1%;
- Nível de exigência com notas e conteúdos: 26,5%.

22) **AUTOIDENTIFICAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA** (ver dado espontâneo e considerações): Esquerda: 26,8%; Centro: 24,4%; Direita: 8,5%; Não sei opinar: 40,2%.

23) **POSICIONAMENTO PESSOAL EM RELAÇÃO A TEMAS SOCIAIS E POLÍTICOS DA ATUALIDADE:** ver considerações.

Tema	Posicionamento (%)			
	Apoio Integral	Apoio + ou -	Não Apoio	Não Sei Opinar
Aborto	31,3	49,4 (= 80,7)	14,5	4,8
Maconha	33,7	31,3 (= 65)	24,1	10,8
Feminismo	50,6	36,1 (= 86,7)	6	7,2
LGBT	65,1	20,5 (= 85,6)	8,4	6
Cota Racial	62,7	21,7 (= 84,4)	10,8	4,8
Porte de Arma	3,6	13,3	75,9	7,2
Pena de Morte	6	21,7	68,7	3,6
Greves e Sindicatos	37,3	54,2 (= 91,5)	7,2	1,2
Bolsa Família (T: 82)	46,3	40,2 (= 86,5)	7,3	6,1
Auxílios ao Aluno (T: 82)	89	9,8 (= 98,8)	0,0	1,2
Movimento Estudantil (T: 82)	73,2	17,1 (= 90,3)	6,1	3,7
Ocupações de 2016 (T: 82)	25,6	41,5 (= 67,1)	29,3	3,7
Reforma do EM (T: 82)	4,9	13,4	59,8	22
BNCC (T: 82)	6,1	19,5	29,3	45,1

24) Sobre **LAZER**: ver dado espontâneo e considerações.

- Ficar à toa em casa e/ou com familiares: 80,7%;
- Estar com amigos e/ou namorar: 71%;
- Mídias digitais, redes sociais, etc.: 71%;
- Passear (ruas, praças, shoppings, etc.): 59%;
- Culturais e artísticas (dança, cinema, etc.): 45,7%;
- Exercícios físicos (academia, parque, etc.): 39,7%;
- Bares, lanchonetes e similares: 39,75%.

25) **PROBLEMAS SOCIAIS DA SUA CONDIÇÃO JUVENIL:** ver dado espontâneo e considerações.

- Violência social (roubos, homicídios, etc.): 84,3%;
- Solidão, angústia, ansiedade, depressão: 44,5%;
- Difícil acesso à rede pública de saúde: 38,5%;
- Difícil acesso à rede pública de transporte coletivo: 31,3%;
- Intolerância religiosa: 30,1%;
- Bullying escolar: 27,7%;
- Baixa renda salarial familiar: 27,7%;
- Problemas familiares de relacionamento: 27,7%;
- Suicídio entre jovens: 25,3%;
- Difícil acesso a eventos e bens culturais: 21%;
- Problemas de autoaceitação: 21%;
- Preconceitos: 20%.

26) **ONDE ENCONTRA AMPARO PARA ENFRENTAR ADVERSIDADES DA CONDIÇÃO JUVENIL:** ver dado espontâneo e considerações.

- Amigos: 84,3%;
- Família: 78,3%;
- Igreja: 34,9%;
- Mundo digital: 19,2%;
- Psicólogos e médicos: 18%;
- Escola: 9,6%;
- No consumo de drogas: 3,6%.

27) **ONDE A JUVENTUDE SE ENCONTRA BEM REPRESENTADA:** ver dado espontâneo e considerações.

- Universidade: 48,1%;
- Música: 42,1%;
- Mídia (TV, internet, revistas, etc.): 39,7%;
- Escola: 36,1%;
- Esporte: 33,7%;
- Religião: 20,4%;
- Família: 14,4%;
- Não sei opinar: 13,2%;
- Bens de consumo: 6%;
- Trabalho: 1,2%.

ANEXO G: DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO FOCAL

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia
Departamento de Áreas Acadêmicas I
Coordenação de Educação Física

DECLARAÇÃO

Declaro que o(a) aluno(a) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Telecomunicações, _____, matrícula _____, participou do Grupo Focal – realizado em 12 de dezembro de 2018, das 13h às 14h30, na sala T-109 deste câmpus – referente à pesquisa de doutorado JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA EPISTEMOLOGIA ÀS CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES FORMATIVAS (nome provisório), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Goiás (PPGE/UFG) e desenvolvida pelo professor EBTT de Educação Física. Murilo de Camargo Wascheck.

Goiânia, 12 de dezembro de 2018.

Atenciosamente,

Isaac Aldivino Gonçalves
Coordenador de Educação Física