

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

MARIA OLINDA BARRETO

**JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO:  
PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE IPORÁ, GOIÁS**

GOIÂNIA  
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO 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 nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: MARIA OLINDA BARRETO

Título do trabalho: **JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE IPORÁ, GOIÁS**

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>    Data: 21 / 05 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados 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.

Versão atualizada em setembro de 2017.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

MARIA OLINDA BARRETO

**JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO:  
PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE IPORÁ, GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) como para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Estado, Políticas e História da Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

GOIÂNIA

2019

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

Barreto, Maria Olinda

Juventudes e Ensino Médio: Perspectivas Formativas para o  
Ensino Médio em escolas públicas de Iporá, Goiás [manuscrito] /  
Maria Olinda Barreto. - 2019.

236 f.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, gráficos, tabelas, lista de figuras,  
lista de tabelas.

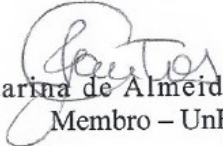
1. Juventudes. 2. Ensino Médio. 3. Projeto Político-Pedagógico.  
4. Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva. 5. CEPI Osório  
Raimundo de Lima. I. Oliveira, João Ferreira de, orient. II. Título.

CDU 37

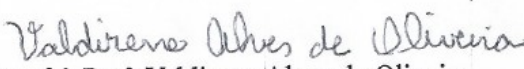
**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE MARIA OLINDA BARRETO** – Aos vinte e seis dias do mês de abril do ano de dois mil e dezenove (26/04/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, orientador, doutor em **Educação** pela USP; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Catarina de Almeida Santos**, doutora em **Educação** pela USP; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Valdirene Alves de Oliveira**, doutora em **Educação** pela UFG; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Miriam Fábria Alves**, doutora em **Educação** pela UFMG e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Valdeniza Maria Lopes da Barra**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP, para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: “**Juventudes e Ensino Médio: perspectivas formativas para o ensino médio em escolas públicas de Iporá, Goiás**”, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Maria Olinda Barreto**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira  
Presidente – PPGE/FE/UFG




Prof.ª Dr.ª Catarina de Almeida Santos  
Membro – UnB



Prof.ª Dr.ª Valdirene Alves de Oliveira  
Membro – UEG



Prof.ª Dr.ª Miriam Fábria Alves  
Membro – PPGE/FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Valdeniza Maria Lopes da Barra  
Membro – PPGE/FE/UFG

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Landolfo Barreto da Costa e Edite Moreira Barreto (*in memoriam*), por terem me concedido a vida.

Às juventudes, pela sua capacidade inovadora, criativa e de resistência, e aos professores, que ensinam e aprendem com elas(es)!

Ao Pe. Florisvaldo Saurin Orlando (*in memoriam*), por ter acreditado na capacidade transformadora e no protagonismo juvenil, dando voz aos silenciados que, rompendo os muros da pobreza, desafiaram os poderes constituídos da igreja, do latifúndio, da política.

Encanto do Jardim

*Floris! Flores*

*Queria que sempre fosse primavera!*

*Assim você não teria partido para tão distante.*

*Continuarias encantando nosso jardim.*

*Sei que outras primaveras virão...*

*Queria que as flores durassem para sempre.*

*Mas elas vêm, depois partem.*

*Misteriosamente voltam para a terra. Antes “Floris”, agora sementes.*

*É verdade que nosso jardim ficou menor:*

*Falta-nos agora uma espécie rara.*

*Só temos similares...*

*Um “império” te destruiu.*

*Foi derrubando tuas folhas e pétalas,*

*Roubando-lhe a seiva vital.*

*Vagarosamente lutastes,*

*Buscastes aliados.*

*Quisestes durar mais que uma primavera.*

*E durastes! Teimosamente!*

*Lutastes muito*

*Quantas vezes tu fizestes este “inimigo” recuar...*

*Porém teu inimigo esqueceu de uma coisa:*

*Não esvaziou toda a tua casa, todos os cantos de tua casa.*

*Lá estávamos nós. Aqui estamos nós.*

*Querendo primavera! Querendo “Floris”*

*Diversas, raras....*

*Enfeitando nosso jardim....*

*Pe. Célio Amaro CP*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de momentos de solidão profunda, mas principalmente de esforços compartilhados, generosidades e boas energias. Por isso, o sentimento é de gratidão porque é bom, necessário e nos faz bem agradecer...

A Deus, pelo presente da Vida e presença constante!

A minha família, pelo apoio incondicional e confiança:

Ao tio Armando (Manduca), tia Laurita (Ita), primos e primas.

Às irmãs, Marineide Barreto, Edneide Barreto, Isaina Barreto e ao irmão Azésio Barreto.

Aos meus diletos sobrinhos: Albanett, Jair Neto, Ana Beatriz, Ana Karolina, Anna Sarah e Anna Elisa, por vocês continuarem vivendo, sonhando, acreditando nas juventudes vale a pena!

Ao meu companheiro Antônio Rodrigues Neto, pelo apoio e incentivo.

Aos amigos/ companheiros:

Da Pastoral da Juventude pelas lutas compartilhadas e por continuar acreditando na “Civilização do Amor”. Como são muitos, não os nomearei, mas de forma especial agradeço a delícia da companhia do Grupo florís frutos e rosas!

Às amigas/irmãs “Sobreviventes”: Raquel Carvalho, Aldalina Pires, Júnia Luís, Maria das Dores Moreira, Maria José Lima (*in memoriam*), pela cumplicidade!

À Adriane, Valdek e a todos que, assim como vocês, estiveram presentes, torceram, motivaram, mesmo reclamando das ausências e não compreendendo as razões para “estudar tanto”.

Aos colegas de trabalho que se tornaram amigos: Leonardo Proto, Renato Dias, Sylvia Regina, Fabiana Pedatella, Brandina Fátima, pelo apoio, motivação e, principalmente, por trabalharem dobrado nas minhas ausências.

À Viviane Limeiro, pela paciência, esclarecimentos e contribuição para a submissão do projeto ao Comitê de Ética.

Ao professor João Ferreira de Oliveira, pela presença tranquila, serena e orientação objetiva e criteriosa.

À Raquel Carvalho, Ana Maria Tomaz e Rezende Avelar, pela generosidade. Vocês foram fundamentais!

Às diretoras prof. Silvânea Toscana Moraes Souza, Colégio Ariston Gomes da Silva, e Alessandra Daielle de Ávila Silva Ribeiro, CEPI Osório Raimundo de Lima, por terem possibilitado a realização desta pesquisa.

Aos professores que participaram da pesquisa, vocês foram fundamentais.

Aos jovens/estudantes dos colégios Ariston Gomes da Silva e CEPI Osório Raimundo de Lima, participantes desta pesquisa, pela oportunidade de compartilhar suas experiências e sonhos!

À Universidade Estadual de Goiás, pela oportunidade de aprimoramento profissional, pelo Dinter/UEG/UFG, em especial o magnífico Reitor prof. Dr. Haroldo Reimer e o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação prof. Dr. Ivano Alessandro Devilla.

Às professoras: Dr<sup>a</sup> Miriam Fábila Alves, Dr<sup>a</sup> Valdirene Alves de Oliveira, Dr<sup>a</sup> Valdeniza Maria Lopes da Barra, membros da banca de qualificação, os meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de diálogo sobre a pesquisa, pelas importantes contribuições e criteriosa correção que me possibilitaram aprimorar este trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Catarina de Almeida Santos, pela disposição em colaborar para esta investigação participando da banca de defesa desta tese.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

## RESUMO

BARRETO, Maria Olinda. **Juventudes e Ensino Médio**: perspectivas formativas para jovens/estudantes em colégios públicos de Iporá, Goiás. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

Esta investigação está inserida na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e objetivou compreender as perspectivas formativas destinadas às juventudes no ensino médio, buscando compreender para além do legalmente instituído se, e como, essa etapa de ensino dialoga com as/os jovens, seus principais destinatários. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e, ainda, a pesquisa de campo, por meio de grupos focais com os estudantes e aplicação de questionários aos professores/gestores e jovens/estudantes em dois colégios estaduais que ofertam essa etapa de ensino no município de Iporá, Goiás: o Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e o Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Osório Raimundo de Lima, no ano de 2017. A abordagem da temática no tocante às juventudes tem como referência a perspectiva sócio-histórica e cultural e o ensino médio é analisado no bojo das disputas internas e externas dos campos econômico, político e educacional, visto que esses dois objetos trazem, em sua essência, projetos e concepções de sociedade conflitantes e em constantes disputas. Para responder ao questionamento inicial, buscamos compreender quem são os jovens que chegam ao ensino médio nessas duas unidades de ensino públicas estaduais, a origem social, os *habitus* constituídos, capital cultural, expectativas e perspectivas com relação ao ensino médio e como essas unidades de ensino apreendem esses agentes. A investigação apontou que a concepção dos professores/gestores das unidades de ensino, no que se refere às juventudes, está ancorada no critério etário, fase de transição, ignorando, por vezes, suas histórias e condição sociocultural, tanto na elaboração das propostas formativas quanto nas ações cotidianas. Nesse sentido, o PPP é quase sempre um documento formal que reproduz o que propõe a Secretaria de Estado da Educação para essa etapa da educação básica. Essa percepção de juventudes, o não reconhecimento das trajetórias vivenciadas por esses agentes em outros espaços formativos, a rigidez das aulas e das normas, a dificuldade em integrar as tecnologias no cotidiano escolar são fatores que contribuem para gerar conflitos e culpabilização mútua entre professores/gestores e os jovens/estudantes. Apesar dos tensionamentos, os estudantes demonstraram expectativa com relação ao potencial transformador do ensino médio nas trajetórias de vida, inclusive a possibilidade de ascensão social. Destarte, um dos grandes desafios dessa etapa da educação consiste em construir um processo formativo que reconheça e integre, na proposta pedagógica e nas ações cotidianas, as experiências advindas da condição sociocultural, os valores e o *habitus* dos jovens/estudantes, contribuindo, dessa forma, para diversificar e elevar o capital cultural e superar a mera apropriação de elementos da cultura dominante.

**Palavras-chave:** Juventudes. Ensino Médio. Projeto Político-Pedagógico. Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva. CEPI Osório Raimundo de Lima.

## ABSTRACT

BARRETO, Maria Olinda. **Youth and High School: formative perspectives for youth / students in public schools in Iporá, Goiás.** 2019. Thesis (Graduate Program in Education) - Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2019.

This study is part of the line of research State, Politics and History of Education of the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás. It was aimed to understand the formative prospects directed at the youths in high school, seeking to understand beyond the legally established if, and how, this stage of education dialogues with the youth, its main recipients. In order to achieve the presented goals, the study was carried out through bibliographical research, documental analysis and field research through focus groups with students and questionnaires to teachers/education administrators and youth/students in two state schools that offer secondary education in Iporá - Goiás: State School Ariston Gomes da Silva and the fulltime school, Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) in Portuguese, Osório Raimundo de Lima, in 2017. The approach of the theme with regard to youth, is based on socio-historical and cultural perspective. High school is analyzed in the context of internal and external disputes in the economic, political and educational fields, since these two realities bring in their essence conflicting designs and conceptions of society in constant disputes. In order to respond to the initial questioning, it was sought to understand who are the young people who go to high school in these two state education units, social origin, constituted *habitus*, cultural capital, expectations and perspectives with regard to high school and how these schools involve the young learners. The study suggested that the conception of teachers/education administrators of both schools, regarding to youths, is anchored in the age criterion and transition phase, sometimes ignoring their backgrounds and socio-cultural condition both in the elaboration of the formative proposals and in taking actions. In this sense, the PPP, Political Pedagogical Project, is almost always a formal document that reproduces what the board of education suggests to this stage of secondary education. This understanding of youths, the non-recognition of the trajectories experienced by these young students in other formative spaces, strict education and the difficulty of integrating technologies into the school daily life are factors that contribute to generate conflicts and mutual blame among teachers/education administrators and young people/students. Despite tensions, the students showed a high expectation regarding the transformative potential of secondary education in life trajectories, including the possibility of social mobility. Thus, one of the greatest challenges of this stage of education is to build a formative process that recognizes and integrates, in the pedagogical proposal and in the daily actions, the experiences derived from the socio-cultural condition, the values, and the *habitus*, of the students/young people. Contributing, as a consequence, to diversify and raise cultural capital and overcome the mere appropriation of elements of the dominant culture.

**Keywords:** Youth. Secondary School. Political Pedagogical Project. Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva. CEPI Osório Raimundo de Lima.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Projetos propostos pelos professores .....	134
<b>Quadro 2</b> – Projetos do Programa Ensino Médio Inovador .....	135
<b>Quadro 3</b> – Estrutura Pedagógica, Administrativa e Organizacional de Funções nos CEPIS .....	144
<b>Quadro 4</b> – Perfil dos estudantes de acordo com os professores/gestores do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	179
<b>Quadro 5</b> – Desafios para os Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO .....	183

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – População total, por gênero, rural/urbana – município de Iporá-GO .....	105
<b>Tabela 2</b> – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Município Iporá-GO, 2000-2010 .....	108
<b>Tabela 3</b> – Instituições municipais e quantitativo de matrículas em Iporá-GO.....	114
<b>Tabela 4</b> – Quantitativo de instituições de ensino em Iporá-GO.....	116
<b>Tabela 5</b> – Quantitativo de alunos e funcionários – Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva .....	129
<b>Tabela 6</b> – Resultados do Ideb do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva.....	129
<b>Tabela 7</b> – Pontuação no Enem 2015, 2016 e 2017 do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva.....	135
<b>Tabela 8</b> – Gênero e idade dos estudantes nos colégios de ensino médio (Ariston e Osório), no município de Iporá-GO.....	153
<b>Tabela 9</b> – Estudantes com deficiências nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	163
<b>Tabela 10</b> – Renda mensal familiar nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO .....	165
<b>Tabela 11</b> – Participação na vida econômica do grupo familiar dos jovens/estudantes dos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	169
<b>Tabela 12</b> – Escolaridade do pai e da mãe dos estudantes dos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	171
<b>Tabela 13</b> – O que mais gostam e o que menos gostam nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	193

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Localização do município de Iporá-GO.....	104
<b>Figuras 2-3</b> – Lago Pôr do Sol em Iporá-GO .....	106
<b>Figuras 4-5</b> – Morro do Macaco em Iporá-GO .....	111
<b>Figuras 6-7</b> – Parque Ecológico da Cachoeira de Iporá 1 .....	112
<b>Figura 8</b> – Centro de Convivência Juvenil (CEJONJ) Elias de Araújo Rocha .....	117
<b>Figura 9</b> – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco .....	122
<b>Figuras 10-11</b> – Instituto Federal Goiano-Campus Iporá-GO.....	122
<b>Figura 12</b> – Colégio Exato.....	124
<b>Figura 13</b> – Colégio Engemed.....	125
<b>Figuras 14-15</b> – Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva (2017/2018) .....	126
<b>Figura 16</b> – Área interna do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva.....	128
<b>Figura 17</b> – Matriz Curricular do Núcleo Básico Comum 2017 – Diurno.....	132
<b>Figura 18</b> – Núcleo Eletivo e Opcional 2017 – Diurno.....	132
<b>Figura 19</b> – Núcleo Básico Comum + Opcional 2017 - Noturno.....	133
<b>Figuras 20-21</b> – CEPI Osório Raimundo de Lima em Iporá-GO.....	140
<b>Figura 22</b> – Matriz Curricular Ensino Médio do CEPI Osório Raimundo de Lima.....	145

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Comparativo de matrículas das redes municipal, estadual e federal.....	116
<b>Gráfico 2</b> – Desempenho dos estudantes.....	136
<b>Gráfico 3</b> – Quantitativo de alunos e funcionários do CEPI Osório Raimundo de Lima.....	142
<b>Gráfico 4</b> – Raça e cor nos Colégios de Ensino Médio (Ariston e Osório), no município de Iporá-GO.....	154
<b>Gráfico 5</b> – Assuntos que os jovens gostariam de discutir nos Colégios de Ensino Médio (Ariston e Osório), no município de Iporá-GO.....	155
<b>Gráfico 6</b> – Opção religiosa nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO....	156
<b>Gráfico 7</b> – Desafios/dificuldades para as juventudes nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	158
<b>Gráfico 8</b> – Aquisição de bens básicos pelos estudantes nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	166
<b>Gráfico 9</b> – Tipo e frequência de leitura dos estudantes de ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	173
<b>Gráfico 10</b> – Meios de comunicação mais utilizados pelos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	174
<b>Gráfico 11</b> – Frequência em atividades socioculturais dos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	175
<b>Gráfico 12</b> – Objetivo do ensino médio na percepção dos estudantes do ensino médio dos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	190
<b>Gráfico 13</b> – Projetos para o futuro na percepção dos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	190
<b>Gráfico 14</b> – Motivos de escolha da escola pelos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO.....	191
<b>Gráfico 15</b> – Percepção dos estudantes dos Colégios de Ensino Médio Ariston e Osório, no município de Iporá-GO, quanto às perspectivas para os próximos anos.....	199

## LISTA DE SIGLAS

ABC Paulista	Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
ACAFI	Associação dos Catireiros e Foliões de Iporá
ADA	Avaliação Dirigida Amostral
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
AISI	Apoio à Inclusão Social em Iporá
AMOG	Associação de Muladeiros do Oeste Goiano
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASSIP	Associação dos Servidores da Saneago de Iporá
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CA	Colégio Ariston
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAF	Coordenação Administrativa e Financeira
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEB	Câmara de Educação Básica
CECONJ	Centro de Educação e Convivência Juvenil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CELAN	Conselho Episcopal Latino-Americano
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
CRECE	Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esportes
CRI	Clube Recreativo de Iporá
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DINTER	Doutorado Interinstitucional

DOU	Diário Oficial da União
DST	Doença Sexualmente Transmissível
DVD	Digital Versatile Disc
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Inovador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ExpoIpo	Exposição Agropecuária de Iporá
FAI	Faculdade de Iporá
FECLIP	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá
FEMUP	Festival Estudantil Iporaense
FESTARCI	Festival de Arte Cultura de Iporá
FESTIP	Festival de Música Popular
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GFs	Grupos Focais
HIV	Human Immunodeficiency Virus
IAS	Instituto Ayrton Sena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IMB	Instituto Mauro Borges
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
Km	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação

MICATON	Micareta do Ariston
MP	Medida Provisória
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organização Multilateral
ONU	Organização das Nações Unidas
PCH	Pequena Central Hidrelétrica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PJ	Pastoral da Juventude
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFEN	Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno
PROINFA	Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia Elétrica
PROMED	Projeto Escola Jovem
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RAP	Rhythm and Poetry
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDUCE	Secretaria de Educação, Cultura e Esportes
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIS	Síntese dos Indicadores Sociais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIP	Universidade Paulista
Unigran	Centro Universitário da Grande Dourados
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Motivação, objeto, finalidades e campo da pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 O caminho percorrido, o modo da investigação e os passos da pesquisa .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 A estrutura do texto.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES E CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 Identidade juvenil: as marcas da diversidade.....</b>	<b>40</b>
2.1.1 Os espaços formativos: a constituição do capital cultural e do habitus.....	48
2.1.1.2 <i>Manifestações artísticas e culturais: um direito das juventudes.....</i>	49
2.1.1.3 <i>Os espaços de lazer: interatividade e criatividade .....</i>	55
2.1.1.4 <i>Experiências religiosas: o lugar do sagrado nas vivências juvenis.....</i>	59
2.1.1.5 <i>Sexualidade juvenil: a importância do debate .....</i>	65
2.1.1.6 <i>Juventudes, escola e trabalho: a interação necessária.....</i>	68
<b>2.2 Propostas formativas para o Ensino Médio .....</b>	<b>73</b>
2.2.1 Finalidades, objetivos e estrutura: situando o objeto de estudo .....	74
2.2.2 Os interesses privatistas e a profissionalização compulsória .....	78
2.2.3 O ensino médio no contexto da reestruturação capitalista e das transformações técnico-científicas.....	81
2.2.4 O ensino médio e a flexibilização do trabalho: preparar para a vida ou para o trabalho/mercado? .....	84
2.2.5 Ensino Médio: finalidades e sujeitos .....	92
<b>CAPÍTULO 3 – O CAMPO DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS: O MUNICÍPIO DE IPORÁ, GOIÁS - COLÉGIO ARISTON GOMES DA SILVA E CEPI OSÓRIO RAIMUNDO DE LIMA.....</b>	<b>96</b>
<b>3.1 Constituição histórica do município de Iporá, Goiás.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2 Localização geográfica, aspectos socioeconômicos e culturais .....</b>	<b>104</b>

<b>3.3 A oferta da educação pública e privada no município de Iporá, Goiás.....</b>	<b>113</b>
3.3.1 Centro de Convivência Juvenil (CECONJ) Elias de Araújo Rocha.....	117
<b>3.4 A oferta do ensino médio em Iporá.....</b>	<b>119</b>
3.4.1 O ensino médio na rede pública .....	120
3.4.1.1 Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco (CEJA Dom Bosco) .....	120
3.4.1.2 Instituto Federal Goiano .....	122
3.4.2 O ensino médio na rede privada .....	123
3.4.2.1 Colégio Exato .....	123
3.4.2.2 Colégio Engemed.....	124
<b>3.5 O campo da pesquisa e seus contextos: um desafio à investigação .....</b>	<b>125</b>
3.5.1 Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva .....	126
3.5.2 CEPI Osório Raimundo de Lima.....	140
<b>CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS FORMATIVAS DOS JOVENS/ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM COLÉGIOS PÚBLICOS NO MUNICÍPIO DE IPORÁ, GOIÁS .....</b>	<b>151</b>
<b>4.1 Identidade e processos formativos: cenários e perspectivas.....</b>	<b>151</b>
4.1.2 Perfil e concepções de juventudes .....	152
4.1.2 Origem sociocultural dos jovens/estudantes .....	163
<b>4.2 Processos formativos e Ensino Médio: o que pensam os jovens/estudantes e professores/gestores .....</b>	<b>176</b>
4.2.1 Os jovens/estudantes pelo olhar dos professores/gestores .....	177
4.2.2 A proposta pedagógica e as experiências cotidianas .....	181
4.2.3 Perspectivas e expectativas dos jovens/estudantes com relação ao ensino médio .....	189
<b>4.3 A escola como espaço da e para as juventudes: o olhar dos jovens/estudantes .....</b>	<b>195</b>
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>210</b>

<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/ GESTORES DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>235</b>

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Compreender um objeto de pesquisa é, antes de tudo, propor-se a percorrer um caminho permeado por dúvidas, incertezas, contradições, mas também por muitas descobertas. A pergunta inicial desdobra-se em novos questionamentos para os quais as respostas não estão dadas *a priori*, no entanto, ampliam-se os horizontes e as possibilidades de compreender o objeto da investigação, tornando-o mais nítido. Nesse processo dinâmico de contínua construção/reconstrução, o objeto desta pesquisa, juventudes e ensino médio, foi reconfigurado na medida em que a pesquisa avançava e as contradições e os conflitos iam sendo explicitados e/ou desvelados.

Então, esta pesquisa aborda a temática “juventudes e ensino médio”, destacando alguns dos elementos que permeiam essa relação por entender que esses dois objetos trazem, em sua essência, projetos e concepções de sociedade extremamente conflitantes e em constantes disputas. Portanto, para estabelecer a relação desses objetos com os contextos em que são produzidos os conceitos de juventudes e as propostas formativas para o ensino médio, torna-se imprescindível desvelar os projetos societários em discussão. Os dois temas guardam, entre si, íntima relação, pois, na maioria das vezes, as políticas para o ensino médio são elaboradas para um estudante genérico, numa equivocada compreensão de que as idades os uniformizam, ignorando as especificidades das juventudes, principais destinatárias desse ensino.

### 1.1 Motivação, objeto, finalidades e campo da pesquisa

A presente pesquisa sobre juventudes e ensino médio teve início com a apresentação do projeto para seleção do Doutorado Interinstitucional (DINTER), firmado entre a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Estadual de Goiás (UFG/UEG), no ano de 2015. Porém, esta temática é objeto de interesse pessoal e compõe minha história de vida, que é marcada por experiências vivenciadas no campo religioso, como membro da Pastoral da Juventude (PJ) entre os anos de 1980 a 2000, e profissional, como professora efetiva da rede estadual atuando no ensino médio no período de 1988 a 2012. Ainda que consciente do desafio desta empreitada, a dimensão exata da complexidade e amplitude deste objeto de estudo e os meandros que cercam tanto a temática juventude quanto o ensino médio foram se

descortinando no desenrolar da pesquisa, na revisão bibliográfica e na coleta dos dados empíricos, no contato com os jovens/estudantes e professores/gestores.

Ao apresentarmos a motivação, o objeto e as finalidades desta pesquisa, é preciso registrar que, além das alterações realizadas no projeto inicial, o processo sofreu dois significativos impactos produzidos por mudanças ocorridas no contexto da realidade nacional e pela política educacional implantada no estado de Goiás nos últimos anos, que resultaram, respectivamente, em mais uma reforma para o ensino médio e na intensificação do processo de militarização das escolas estaduais. A reforma do ensino médio foi anunciada no contexto das mudanças ocorridas no campo político, aguçada pela crise econômica e pelos seus graves desdobramentos no conjunto da sociedade brasileira, tendo como marco inicial o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2015 e a ascensão à Presidência da República do vice-presidente Michel Temer, o qual editou a Medida Provisória n.º 746/2016, com o objetivo de instituir uma Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, além de alterar a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nessa perspectiva, a referida MP apresenta uma nova estrutura e concepção para o ensino médio.

O segundo aspecto refere-se à intensificação, em Goiás, do processo de militarização das escolas, ou seja, da ampliação do número de escolas cuja gestão e projeto educacional são construídos e assumidos pela Polícia Militar. Desse processo, o Colégio Ariston Gomes da Silva, no município de Iporá-GO, uma das escolas-campo desta pesquisa, foi transformado em escola militar. Portanto, tanto a reforma para o ensino médio quanto a militarização das escolas em Goiás evidenciam a inconsistência das propostas para esta etapa de ensino, reafirmando o que já indicavam os estudos realizados sobre a temática, como os de Cury (2002), Krawczyk (2014), Oliveira (2017), Kuenzer (2017), Ferreti e Silva (2017).

No decorrer da minha atuação como professora no ensino médio, presenciei e vivenciei várias situações no cotidiano da escola relacionadas às questões/problemas enfrentados pelos jovens ou por eles produzidos, os quais a escola e os professores, muitas vezes, não sabiam ou não se sentiam preparados para responder ou agir. Sendo assim, eram recorrentes as dificuldades pedagógicas para lidar com questões relativas ao desinteresse, à indisciplina, ao desrespeito, aos preconceitos, à sexualidade, à irreverência, à apatia e à rebeldia, enfim, com as questões marcadas pela subjetividade que permeiam as vivências juvenis. Nesse contexto, os jovens/estudantes quase sempre eram vistos como problema a ser

enfrentado pela escola, e as possíveis soluções apresentadas para superação desses conflitos geralmente eram externas aos próprios interessados, portanto, sem a participação efetiva deles.

Por outro lado, a experiência na Pastoral da Juventude (PJ) se deu sob outra perspectiva pedagógica, pois essa se estruturava a partir de uma proposta mais interativa, ancorada no método Ver, Julgar, Agir<sup>1</sup>, estimulando os jovens a ser protagonistas do próprio processo formativo. Um dos elementos relevantes dessa proposta é que ela partia do contexto desses agentes, de suas histórias de vida, ou seja, do lugar social em que estavam inseridos. Suas experiências familiares, a relação com o trabalho, com o sagrado, as manifestações culturais eram destaque no cotidiano desses jovens e eram relevantes no processo educacional. Portanto, o trabalho realizado pela PJ não se limitava ao aspecto da formação religiosa, mas visava ao crescimento global dos jovens nos aspectos social, afetivo, político e religioso, com o objetivo de desenvolver o senso crítico e o engajamento político-social com a igreja para a transformação de ambos.

Essas experiências provocaram profundas inquietações principalmente pelas distintas formas de se perceber as juventudes nestes dois espaços formativos: o escolar e o religioso/pastoral. Porém, vale ressaltar que o trabalho com os jovens na PJ não ocorreu de maneira tranquila, visto que inúmeros conflitos e disputas foram travados com relação à forma como essa formação/evangelização ocorria. Nesse sentido, foram explicitadas concepções marcadas por visões teológicas e de mundo divergentes no campo religioso. Devido às posturas consideradas avançadas da PJ frente a alguns setores da igreja marcadamente conservadores, as tensões eram recorrentes entre os jovens e os assessores desses com o clero e grupos que defendiam uma formação religiosa mais doutrinadora e com menos envolvimento político e social. Os assessores, padres, freiras, leigos adultos e jovens que se propunham a assessorar e acompanhar os jovens e que desenvolviam suas ações no intuito de despertar o potencial transformador da juventude travaram intensos conflitos dentro da própria igreja. Eram sempre questionados pelos que defendiam o *status quo*. Os primeiros, assim como alguns professores nas escolas, também viam as juventudes ora como desafio, ora como uma ameaça. Nesse sentido, concepções diferenciadas de juventude e propostas formativas igualmente distintas buscavam sobrepor-se umas às outras.

---

1. Esse método surge da experiência Pastoral da Juventude operária católica da Bélgica por iniciativa do cardeal Cardijn, na metade do século XX. Ver-julgar-agir é um método prático de formação na ação que tem por objetivo despertar o senso crítico, superando a visão ingênua da sociedade e a separação entre fé e vida (BORAN, 1983).

Diante disso, a motivação desta pesquisa se dá principalmente pelo contato direto com as juventudes, permeado por inquietações e constatações sobre os reflexos das transformações que têm afetado as sociedades ocidentais contemporâneas em diversas esferas da vida social. Esse cenário atinge sobremaneira a vida desses agentes jovens e que se encontram cada vez mais em situação de vulnerabilidade, exploração, vítimas e produtoras de violência. Há uma evidente tendência em responsabilizar os jovens pelos problemas sociais ou de considerá-los simplesmente como vítimas da situação. No entanto, o desafio não somente desta investigação, mas também como um exercício contínuo, pessoal e social, consiste em compreendê-los como sujeitos desse processo em sua complexidade sem estigmatizá-los como vítimas ou vilões. Procuramos, assim, desvelar os anseios, conflitos e expectativas das juventudes em uma sociedade em constantes transformações e, a partir desse lugar e realidade, reconhecer a relação desses sujeitos e como são compreendidos no contexto do ensino médio, nesse espaço/tempo de formação.

Nessa perspectiva, a pesquisa orientou-se a partir do seguinte questionamento: Se, e como, o ensino médio dialoga com os interesses, necessidades e especificidades desses agentes jovens e que relações eles estabelecem com o mundo juvenil? Diante da complexidade que envolve a definição desse conceito/categoria, e por compreender que não existe uma juventude abstrata, de caráter universal, mas agentes constituídos a partir das experiências nos diversos campos e com *habitus*, capital cultural e simbólico próprios, compreendemos que “juventudes”, no plural, é o termo mais apropriado para tratar essa categoria. Portanto, neste trabalho, será utilizado “juventudes”, por entender que esse termo contempla as diferentes formas de ser e viver esse tempo da existência humana, assim como indica estudos realizados por Pais (1990), Dayrell (2016) e Carrano (2007).

Após essas colocações, reafirmamos que o cerne das inquietações que incitaram as reflexões norteadoras desta pesquisa têm origem nas experiências pessoais do passado, ampliadas pela atual situação em que as juventudes e o ensino médio encontram-se, primeiro, pela ausência e/ou descontinuidade das políticas destinadas às juventudes e, segundo, pelo futuro incerto provocado pelos desdobramentos da reforma, sua materialização, alcance e consequências nos dias atuais e futuros.

Diante do exposto, esta pesquisa buscou compreender a relação entre as questões que permeiam as juventudes e o ensino médio, nos dois colégios estaduais que ofertam esse nível de ensino no município de Iporá, Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Osório Raimundo de Lima.

A análise se deu a partir de duas perspectivas fundamentais: primeira, identificar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) se a proposta formativa contempla especificidades próprias das juventudes, os destinatários desse ensino; segunda, se, e como, essa proposta materializa-se no cotidiano dessas unidades de ensino, ou seja, em que medida as ações desenvolvidas dialogam com as questões próprias desses agentes. Portanto, constituiu-se uma tarefa desafiadora compreender como as propostas de formação contidas nos projetos pedagógicos, documento oficial de orientação das ações pedagógicas, e traduzidas nas ações cotidianas nos referidos colégios, identificam e se reportam às juventudes.

Essa preocupação tem como pano de fundo a hipótese de que, no espaço escolar, esses agentes são vistos apenas como estudantes, um ser genérico, sem identidade própria e desprovidos das características inerentes à condição juvenil. Nesse contexto, o objetivo principal foi compreender as relações que esses agentes estabelecem com os diversos campos e instituições das quais participam e as perspectivas formativas que lhes são destinadas no ensino médio. Partindo do que preconiza a LDB n.º 9.394/1996, que define o ensino médio como a última etapa da educação básica, destinada aos jovens de 15 a 17 anos, neste trabalho, os mesmos serão designados como jovens/estudantes, consideradas as duas dimensões que lhes são inerentes nessa condição: “ser jovem” e, nesse espaço educacional, também “estudante”.

Os critérios para a definição dos dois colégios como campo desta pesquisa, Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e CEPI Osório Raimundo de Lima, se deram fundamentalmente por serem esses os dois únicos colégios públicos estaduais a ofertar ensino médio regular na rede estadual, em Iporá-GO, na época da pesquisa, ou seja, no ano de 2017, e por terem propostas pedagógicas diferenciadas, sendo o primeiro em regime parcial em três turnos e o segundo implantou, em 2014, o programa Novo Futuro: Ensino Médio em Tempo Integral.

## **1.2 O caminho percorrido, o modo da investigação e os passos da pesquisa**

A definição da perspectiva metodológica, das técnicas e procedimentos a serem utilizados no processo de investigação constitui-se sempre uma atividade desafiadora para o pesquisador, porém, é fundamental para que os objetivos sejam alcançados, mesmo compreendendo que esses não são receituários, mas instrumentos imprescindíveis para o êxito da pesquisa. “Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos

e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo” (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 13).

Então, esta pesquisa de cunho qualitativo, a partir de uma perspectiva crítica e dialética, buscou captar as contradições, conflitos e a dinâmica da relação entre juventudes e ensino médio, contextualizando historicamente esses dois objetos. Para Gadotti (2003, p. 23), a concepção dialética não separa, em nenhum momento, a teoria (conhecimento) da prática (ação), e afirma que “a teoria não é um dogma, mas um guia para a ação”. A prática é o critério da verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente.

De acordo com Godoy (1995), nos estudos qualitativos, o fenômeno é compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, ou seja:

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (GODOY, 1995, p. 21).

A primeira etapa da pesquisa consistiu em revisão da literatura sobre as juventudes, a qual contribuiu para ampliar a visão sobre os diversos aspectos constituintes e constituidores desses agentes. Tal etapa foi fundamental para a problematização do próprio conceito, da definição identitária e de questões relacionadas à sociabilidade, identidade, moratória, direitos. A pesquisa evidenciou que esse conceito/categoria é fruto de construção social e produto da modernidade e, ainda, que as teorias e concepções das juventudes, construídas no decorrer do século XX, contribuíram para explicitar as formas pelas quais a sociedade compreende as juventudes. Há, no imaginário social, duas concepções marcantes de juventudes: uma parte da perspectiva bastante otimista e utópica, que coloca a juventude em condição de propulsora do desenvolvimento, atribuindo-lhe demasiadas responsabilidades nesse processo e lançando-a numa projeção de futuro; por outro lado, existe outra tendência, por demais pessimista, associando e/ou responsabilizando a juventude, principalmente a mais pobre, oriunda de classe econômica menos favorecida, de ser responsável pelo quadro caótico de violência e precariedade social agravado nos últimos anos no Brasil.

Nessa perspectiva, a juventude vem carregada de uma ideia de energia, rapidez, saúde e habilidades que perdemos com o passar do tempo. Em outro extremo, os ditos carregam vários sentidos de negatividade: a juventude pode ser perigosa, difícil, uma posição implicada com vulnerabilidades e riscos. Toda essa discursividade permite, pois, dizer que a juventude se tornou um tema da (na) moda que, política e economicamente, interessa à educação, à saúde, à psicologia, à mídia

e também ao mercado de consumo, que vê neste segmento um negócio, um consumidor em potencial—de roupas, alimentos, músicas, marcas, imagens e os mais diversos objetos (ANDRADE; MEYER, 2014, p. 87).

Nessa esteira, buscamos compreender a constituição das juventudes por meio das relações que essas estabelecem nos diversos campos em que atuam. A partir da perspectiva histórica, social e cultural, enfatizamos, neste estudo, a cultura, o lazer, a sexualidade, a relação com o sagrado, educação/escola e trabalho. Para esta caminhada investigativa, buscamos a contribuição de Pais (1990, 2005), Sposito (1993, 2009, 2011), Dayrell (2003, 2005, 2007, 2016), Novaes (2011, 2012), Groppo (2000, 2017), Guimarães e Duarte (2011), Carrano (2007), Catani (2008), Bourdieu (1983, 2015), entre outros teóricos fundamentais para este trabalho. Ainda se destacam como fundamentais os dados produzidos pela pesquisa realizada pelo Projeto Juventude da Fundação Perseu Abramo, Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional (2011) e o Projeto Diálogos com o Ensino Médio (2014), resultado de parceria entre a Secretaria de Educação Básica/MEC e os Observatórios da Juventude da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Compreender a *identidade* e o emaranhado dos vínculos que se interligam na relação das juventudes, no contexto do ensino médio, implica o desafio de conhecer e entender esses dois objetos extremamente instigadores: juventudes e ensino médio, mas de modo articulado numa mesma problematização. O primeiro, de acordo com o já exposto, pela complexidade dos aspectos que envolvem sua constituição identitária; e o segundo, por ser, historicamente, objeto de críticas e disputas pela definição de suas finalidades e de sua estrutura. O principal desafio em desvelar os fios pelos quais são tecidas as relações entre as juventudes e a educação destinada a elas, no contexto do ensino médio, consistiu em captar como essa relação é estabelecida não somente pelo conteúdo que os documentos expressam, mas, principalmente, pelo que revelam os agentes envolvidos, os jovens/estudantes, professores e gestores.

Cientes da complexidade de ambos, buscamos desvelar os contornos dessa relação considerando dois aspectos fundamentais para esta análise: situá-los historicamente e evidenciar as relações imbricadas, explícitas e implícitas, na construção deste objeto de estudo. Isso porque “A sociologia deve atentar para o fato de que os seres humanos são, simultaneamente, indivíduos biológicos e agentes sociais que são constituídos como tais na e pela relação com o espaço social, ou melhor, com campos” (BOURDIEU, 2013, p. 133).

Ainda de acordo com Bourdieu (1983), juventude é apenas uma palavra, pois o significado de juventude passa, necessariamente, pela compreensão do lugar social, do contexto, das condições objetivas da existência desses agentes sociais, por isso não há um único conceito. O autor ressalta que a identidade juvenil tem as marcas, os traços de sua condição social. Ser jovem da classe dominante e ser jovem da classe trabalhadora produzem, na vida desses agentes, traços e características distintas, visto que as estruturas sociais interferem no sujeito e esse na estrutura social. Para Bourdieu (1983), a classe social não se constitui somente pela posição que o sujeito ocupa, mas também pelo *habitus* construído a partir desse lugar social. *Habitus* é compreendido, pois, como um sistema de disposições, modo de pensar e agir constituído/instituído a partir das estruturas sociais. Portanto, juventudes e ensino médio pressupõem reconhecer teias de interações entre os agentes, os campos, as instituições, que criam as condições para aquisição do *habitus*, capital cultural e simbólico das juventudes.

Na concepção bourdieusiana, o campo pode ser definido como um espaço dinâmico de disputas internas e externas no qual os agentes procuram aumentar o seu capital para ampliar, melhorar a sua posição dentro dele. Nesse sentido, o capital não se reduz ao aspecto econômico (acumulação econômica, rendimentos lucrativos) porque assume também outras dimensões, social (reconhecimento adquirido pelas relações sociais estabelecidas), simbólica (prestígio, conhecimento e reconhecimento) e cultural (potencial conquistado pelo conjunto de habilitações, qualificações e competências adquiridas na família e principalmente na escola).

Para Bourdieu (1983), o jogo travado pelos agentes no interior dos campos é imprescindível para que esses acumulem o capital considerado legítimo, pois os desprovidos desse capital serão física e simbolicamente mantidos isolados ou à distância dos demais agentes do campo. Portanto, para possuir o controle e a hegemonia do poder no interior de cada campo social é preciso possuir certo volume e qualidade de capital para entrar, manter ou ampliar esse capital, visando aumentar a participação e o controle do poder. Nessa perspectiva, o ensino médio pode representar, para as juventudes, uma possibilidade de ampliação do capital cultural e simbólico. No entanto, para Bourdieu (2014), a instituição escolar reproduz as estruturas injustas e desiguais da sociedade, reproduzindo igualmente as desigualdades sociais, pois a distribuição do capital não ocorre de forma igualitária, o que, para ele, constitui-se violência simbólica.

A violência simbólica reside em ocultar esse privilégio dos já privilegiados, uma vez que essa imposição se dá de forma velada, camuflada, como se as condições fossem as

mesmas para os diferentes agentes. Para Bourdieu e Passeron (2014, p. 25), “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. Por isso, a teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron (2014), é inseparável do conceito de violência simbólica, visto que a escola transmite e impõe a cultura dominante como a única legítima, por isso oficial e necessária a todos, independentemente do grupo ou classe a que pertencem e, ao fazê-lo, dissimula essa imposição. Nesse sentido,

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiências dos estudantes e primeiramente às condições de existência. O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe são associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade de sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo em que substituem sua eficácia (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 28).

Considerando que o ensino médio não é simplesmente uma etapa de transição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apontam que “Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva” (BRASIL, 2012, p. 170). Nesse contexto, é preciso considerar que

A educação é uma prática social humana: é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstância. [...] A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado. Assim, a ciência da educação deve considerar necessário adentrar o suposto concreto, caminhar na exploração de sua representação abstrata e buscar o novo concreto, expressão mais fiel da “síntese de múltiplas determinações” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 41).

Dentre os vários enfoques e dimensões pelos quais o ensino médio pode ser estudado e analisado, nesta pesquisa priorizamos compreender suas finalidades, estrutura, currículo, bem como seus destinatários. Considerando que as juventudes são seres históricos em construção, e destinatários por excelência do ensino médio, compreendemos que “[...] deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens - e não apenas alunos - histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas” (CARRANO, 2007, p. 2).

Então, a pesquisa realizada aponta inúmeras e distintas fragilidades e, por vezes, divergentes concepções e projetos destinados a essa etapa de ensino. No entanto, é preciso ponderar que o ensino médio não é uma ilha porque está fortemente inserido na dinâmica e intensa luta pelo direito à educação, principalmente a ofertada pela escola pública. Portanto, “As fragilidades que se materializam na última etapa da educação básica possuem raízes históricas na constituição da escola pública e na ampliação do direito a esta” (OLIVEIRA, 2017, p. 283).

O estudo de documentos oficiais (BRASIL, 2001, 2012, 2013) e de pesquisas realizadas por Arroyo (2014), Nascimento (2007), Nosella (2011), Mesquita e Lelis (2015), Freitag (1986), Nagle (2009), Germano (2011), Romanelli (1988), Ribeiro (1984), Pochmann (2017), Cunha (2014, 2017), Oliveira (2017), Bourdieu e Passeron (2014, 2015), entre outros, contribuiu para desvendar o caráter desigual, seletista e excludente desse nível de ensino e explicitou contradições, embates e debates travados no decorrer do período republicano em torno das questões relacionadas ao ensino médio.

A oferta do ensino médio nas duas instituições públicas estaduais de ensino no município de Iporá-GO insere-se nesse contexto de disputas pela definição de finalidades e estrutura e na intensa cobrança interna e externa ao campo educacional por qualidade. A pesquisa contribuiu para conhecer o espaço, os contextos nos quais esses agentes e as referidas instituições estão inseridos. Porém, este trabalho foi permeado por alguns percalços, estando entre eles a ausência e/ou poucos registros relativos ao município, aos colégios pesquisados e às demais instituições que compõem o sistema educacional no município. Ademais, foram registradas algumas contradições entre as informações obtidas dos órgãos oficiais municipais e estaduais, se comparadas a outras fontes como o censo escolar, por exemplo. Para compreender esses contextos, buscamos conhecer a história do município e delinear a atual conjuntura socioeconômica, cultural e educacional do município de Iporá, assim como especificar as características que definem e expressam o Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e o CEPI Osório Raimundo de Lima.

Ao pesquisarmos sobre a origem do município de Iporá, identificamos que o mesmo é marcado por intensas disputas entre agentes do campo econômico e político, produzindo consequências no campo educacional, social e cultural, em todos os setores da sociedade, por conseguinte no campo educacional.

[...] Falar de campo político é dizer que o campo político... é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e

processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. [...] Um campo é um campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças. Em um campo como o campo político ou o campo religioso, ou qualquer outro campo, as condutas dos agentes são determinadas por sua posição na estrutura da relação de forças característica desse campo no momento considerado (BOURDIEU, 2011, p. 195-201).

As disputas e movimentações que os agentes do campo político empreenderam nos primórdios desse município reverberaram nos setores econômico, social, educacional, cultural. Para compreendermos esse movimento entrelaçado de interesses e intencionalidades, houve o estudo de documentos oficiais, consultas em *sites* da prefeitura, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Mauro Borges (IMB), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos colégios, das escolas que compõem o sistema educacional de Iporá-GO, aqui compreendido como todas as escolas das redes estadual, municipal e privada, de todos os níveis e modalidades. Também foram realizadas conversas com os gestores ou ex-gestores das escolas-campo da pesquisa, professores, Secretaria Municipal de Educação (SME), Coordenação de Cultura vinculada à SME, Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esportes de Iporá-GO (CRECE), para esclarecimentos e complementação de informações. Os dados coletados nos proporcionaram uma visão geral do contexto econômico, político, educacional e cultural desse município.

Após a reescrita do projeto em 2016, o mesmo foi apresentado às diretoras e, posteriormente, aos professores das duas unidades de ensino: Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e CEPI Osório Raimundo de Lima. Para a realização desta pesquisa, foi imprescindível a colaboração de duas coordenadoras dessas escolas que intermediaram e motivaram os alunos a participar dos Grupos Focais<sup>2</sup> (GF) e a responder o questionário. Da mesma forma, elas incentivaram os professores a participar da pesquisa e fazer a devolutiva dos questionários no prazo estipulado. Nesse período, ainda foram realizados o trâmite e a aprovação do projeto no Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG). Desse modo, a pesquisa de campo foi efetivamente iniciada em 2017, com a realização de GF com estudantes e aplicação de questionário aos estudantes e professores.

O projeto inicial apresentado para a seleção do doutorado foi reelaborado com importantes alterações em relação à proposta inicial, permanecendo, porém, a questão

---

2. Técnica de pesquisa pela qual o pesquisador reúne, em um mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar a parte do diálogo e do debate com, e entre eles, informações acerca de um tema específico (CRUZ; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5).

norteadora da pesquisa: Se, e como, o ensino médio dialoga com as questões inerentes à juventude. O questionamento proposto exigia que, além das possíveis respostas que os documentos oficiais apresentassem, principalmente os PPP, outros instrumentos fossem utilizados para que a percepção dos agentes envolvidos pudesse ser captada. Nesse intuito, a realização dos GF foi fundamental, pela oportunidade de diálogo direto com os jovens/estudantes, contribuindo, inclusive, para reelaborarmos as questões do questionário aplicado posteriormente com perguntas fechadas e abertas. Mas ambos os instrumentos contribuíram para ampliar o quantitativo de opiniões/vozes e, conseqüentemente, o campo de visão da pesquisa.

Com relação aos professores/gestores, a proposta inicial previa a realização de entrevista. No entanto, a pedido desses agentes, o roteiro de entrevista foi adaptado para um questionário com perguntas abertas e fechadas que eles levaram para casa e, a partir de uma data pré-estabelecida, fizeram a devolutiva. Portanto, eles tiveram a oportunidade de expressar, por meio de questionário, sua visão referente às juventudes em sentido mais amplo, ao colégio e aos jovens/estudantes frequentadores dessas escolas. Utilizaremos a denominação professores/gestores para identificar esses agentes nesta pesquisa, tendo em vista que alguns dos professores participantes também ocupavam cargos na gestão.

O questionário aplicado aos professores foi estruturado com questões abertas agrupadas em três blocos temáticos: o primeiro relacionado às questões juvenis (visão da escola/professores com relação às demandas juvenis de forma ampla); o segundo referindo-se à escola e ao processo formativo dos jovens/estudantes (proposta pedagógica, uso de tecnologias, saberes, valores); e, por último, a relação da escola com a juventude que a frequenta (características, relação professor/estudante, atividades desenvolvidas, perspectivas de futuro). O objetivo do questionário foi captar o olhar e a concepção dos professores/gestores e, conseqüentemente, da instituição com relação às juventudes e aos jovens/estudantes. A participação na pesquisa se deu a partir de dois critérios básicos: ser professor(a) efetivo(a) e pelo menos um por área de conhecimento e/ou disciplina. O questionário foi entregue aos professores, ficando acordado um prazo de duas semanas para a sua devolutiva.

Em 2017 (ano da pesquisa), o Colégio Ariston Gomes possuía um quadro com 40 professores, sendo 36 efetivos e 4 temporários; dos efetivos, 14 responderam ao questionário. Participaram da pesquisa professores das disciplinas história (2), matemática (2), biologia (2), língua portuguesa (2), espanhol (2), geografia (2), física (1), todos com formação na respectiva área de atuação, e ainda um professor de apoio que acompanhava alunos com

algum tipo de deficiência, com formação em pedagogia. O CEPI Osório Raimundo de Lima, no mesmo ano, contava com 17 professores, 10 efetivos e 7 temporários; desses, 2 eram professores de apoio. Foram 7 respondentes, que ministravam as seguintes disciplinas: história (1), matemática (1), língua portuguesa (1), biologia (1), matemática/física (1), professor de apoio (1) e um se identificou somente como gestor. Portanto, 21 professores participaram desta pesquisa e serão assim identificados: **P1 Ariston** (Professor 1 do Colégio Ariston Gomes da Silva) e **P1 Osório** (Professor 1 do CEPI Osório Raimundo de Lima).

Os Grupos Focais (GF) foram direcionados aos estudantes do primeiro e terceiro ano para captar o olhar do ingressante e concluinte em relação à condição juvenil, à escola e à importância dos processos formativos vivenciados na família, na sociedade e na escola para a construção de seus projetos de vida. Para a participação nos GF, os estudantes foram convidados de forma aleatória, buscando garantir a participação de pelo menos um por turma. Como a adesão foi satisfatória, conseguimos, em média, a participação de dois estudantes por turma.

A realização dos GF propiciou o diálogo com os estudantes, antecedeu a aplicação do questionário e teve por objetivo conhecer a opinião deles com relação ao processo formativo vivenciado na escola e fora dela, mas, principalmente, as questões relacionadas à sua condição juvenil e de estudantes, o que pensam sobre a sociedade (família, escola), as perspectivas de futuro e, ainda, como vêm a escola, qual o sentido e importância que atribuem ao ensino médio.

A participação dos jovens/estudantes, tanto em quantidade quanto em qualidade, foi bastante satisfatória no Colégio Ariston Gomes da Silva. Foram realizados dois GF, por turno, totalizando seis, com estudantes de primeiro e terceiro ano, sendo 20 alunos do turno matutino, 18 do turno vespertino e 17 do turno noturno, somando 55 estudantes. Desses, 28 eram do primeiro ano (10 no matutino, 8 no vespertino e 10 no noturno) e 25 estudantes do terceiro ano (11 no matutino, 7 no vespertino e 7 no noturno). Identificamos que o perfil dos jovens/estudantes é bastante distinto a depender do turno, pois no matutino poucos exercem alguma função laboral; no período vespertino, concentram-se os jovens que moram na zona rural; e, no turno noturno, os jovens com o desafio de conciliar trabalho e estudo, o que exigiu estratégias diferenciadas, tanto para a abordagem das questões quanto na motivação para a participação. Nesse sentido, os participantes do período noturno foram os mais arredios, com menor disposição para o diálogo. No CEPI Osório Raimundo de Lima, foram 16 estudantes/jovens participantes, 8 do primeiro ano e 8 do terceiro ano.

A escuta desses estudantes por meio dos GF contribuiu para adequações na reelaboração do questionário destinado a esses agentes. Então, o questionário foi estruturado com 41 questões fechadas e três abertas, com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes, a condição socioeconômica e cultural e as perspectivas de futuro deles. Para responder ao questionário, foi oportunizada a participação de todos os jovens do primeiro, segundo e terceiro ano, de acordo com o interesse deles, sendo então aplicado em sala de aula, com a permissão e apoio da direção da escola e do professor regente. O número de respondentes do questionário também foi bastante significativo, considerando que não houve qualquer critério prévio para a escolha dos participantes, ficando livre a adesão. Dos 770 jovens matriculados no ano de 2017 no Colégio Ariston Gomes da Silva, 474 responderam ao questionário desta pesquisa, sendo 264 no turno matutino, 126 no vespertino e 84 no noturno, o que corresponde a 61,55%. Também, no ano de 2017, o CEPI Osório Raimundo de Lima contava com 220 alunos matriculados, desses, 97 responderam ao questionário, o que corresponde a 44,09% do total.

Os jovens/estudantes participantes desta pesquisa no Colégio Ariston Gomes da Silva serão identificados por turma e turno, considerando que a pesquisa nessa unidade de ensino foi realizada nos três turnos com estudantes do 1º e 3º ano. Portanto, no terceiro capítulo, estes agentes serão assim nominados: E.1.M. Ariston (estudante do 1º ano do turno matutino do Colégio Ariston); E.3.V Ariston (estudante do 3º ano do turno vespertino do Colégio Ariston); E.1.N Ariston (estudante do 1º ano do turno noturno do Colégio Ariston). Já os estudantes do CEPI Osório Raimundo serão identificados somente pela turma: E.1. Osório (estudante do 1º ano do CEPI Osório) e E.3. Osório (estudante do 3º ano do CEPI Osório).

Paralelos à pesquisa de campo, foram realizados estudos dos Projetos Político-Pedagógicos, documentos, legislação, além de conversas informais com professores, funcionários, técnico-administrativos e gestores para complementar e esclarecer informações contidas nos referidos documentos, o que explicitaremos com mais detalhes no decorrer da exposição.

### **1.3 A estrutura do texto**

O resultado desta investigação está organizado em três capítulos, sendo que o primeiro resulta da revisão bibliográfica e pesquisa documental acerca das questões relacionadas às juventudes e ao ensino médio, destacando-se os aspectos relevantes de ambos para esta

pesquisa. No segundo capítulo, buscamos caracterizar o campo da pesquisa, começando pelos aspectos gerais do município de Iporá até o contexto específico dos colégios-campo deste estudo. E, no terceiro capítulo, apresentamos as análises realizadas a partir da pesquisa empírica com o objetivo de responder à questão que norteou esta investigação.

No Capítulo 1, o conceito de juventude é problematizado, compreendendo que não existe uma juventude abstrata, genérica, de caráter universal, mas, conforme preconiza Bourdieu (1983), sujeitos inseridos em diversos campos, com *habitus*, capital cultural e simbólico, constituídos e constituidores de suas identidades. Nesse sentido, Groppo (2000) e Dayrell (2016) afirmam que a juventude é uma categoria social que deve ser compreendida a partir de sua trajetória pessoal e social, gerada a partir de determinado contexto histórico. Considerando a complexidade que envolve essa categoria neste trabalho, a mesma será tratada no plural, juventudes, priorizando os aspectos socioculturais. A contextualização histórica e social das juventudes é fundamental para compreendermos quem são os estudantes/jovens que chegam ao ensino médio, e como essa etapa de ensino compreende esses agentes.

O ensino médio é analisado, pois, no bojo das disputas de projetos societários divergentes, que movem os campos econômico, político e educacional. De acordo com a teoria bourdieusiana, campo é um espaço social e relacional de disputas por interesses comuns que os identifica e interesses específicos que podem ser divergentes e concorrentes. Portanto, a definição das finalidades, a estrutura e o currículo do ensino médio, principalmente com relação ao caráter propedêutico e profissionalizante, estão perpassados por interesses de grupos e/ou classes por vezes ignorando os interesses de seus destinatários. Nessa perspectiva, as propostas formativas para essa etapa de ensino serão abordadas tendo como ponto de partida a profissionalização compulsória estabelecida pela Lei n.º 5692/1971 e as alternâncias desse formato até a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, sem a pretensão de apresentar e aprofundar as reformas ocorridas nesse período, mas para oferecer um panorama geral dessa oferta a partir dos aspectos: finalidades, estrutura, currículo e destinatários.

O Capítulo 1 está assim organizado: Juventudes e Ensino Médio: identidades e constituição histórica; Identidade juvenil: as marcas da diversidade; Os espaços formativos e a constituição do capital cultural e do *habitus*; Manifestações artísticas e culturais: um direito das juventudes; Os espaços de lazer na sociedade contemporânea: interatividade e criatividade juvenil; Juventudes e experiências religiosas: o lugar do sagrado nas vivências juvenis; Sexualidade juvenil: a importância do debate; Juventude, trabalho e escola: a interação necessária; Propostas formativas para o ensino médio; Estado, políticas e finalidades do ensino médio: situando o objeto de estudo; Os interesses privatistas e a profissionalização

compulsória; O ensino médio no contexto da reestruturação capitalista e das transformações técnico-científicas; Ensino Médio: finalidades e sujeitos.

Já o Capítulo 2 apresenta a caracterização do campo da pesquisa a partir dos contextos em que está inserido o município de Iporá-GO, cidade onde estão o Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e o CEPI Osório Raimundo de Lima. Entendemos que os processos formativos dos jovens/estudantes desses colégios assumem significado a partir da compreensão dos aspectos socioculturais e educacionais que se entrelaçam e que definem as finalidades, estrutura e currículo. Nessa perspectiva, apresentamos o campo da pesquisa contextualizando historicamente o município de Iporá, destacando os aspectos geográfico, socioeconômico, educacional, cultural e, ainda, as propostas pedagógicas dos dois colégios-campo da pesquisa contidas nos PPP, bem como seus destinatários.

Nesse sentido, o Capítulo 2 está estruturado da seguinte forma: Constituição histórica do município de Iporá; Localização geográfica, aspectos socioeconômicos e culturais; A oferta da educação pública e privada no município de Iporá-GO; O ensino médio em Iporá-GO; O campo da pesquisa e seus contextos: um desafio à investigação.

No Capítulo 3, apresentamos as perspectivas formativas dos jovens/estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e CEPI Osório Raimundo de Lima, em Iporá-GO, a partir da sistematização e análise dos dados produzidos pela pesquisa empírica, ou seja, pelos grupos focais e pelos questionários aplicados aos estudantes e professores/gestores. As informações obtidas foram relacionadas com o que preconizam os PPP, com o propósito de responder à questão norteadora da pesquisa: Se, e como, as propostas formativas estabelecidas nos projetos pedagógicos e nas vivências diárias dessas instituições dialogam com as demandas trazidas pelos jovens/estudantes. Sendo assim, o Capítulo 3 está organizado a partir dos seguintes tópicos: Identidade e processos formativos: cenários e perspectivas; Origem sociocultural dos jovens/estudantes; Processos formativos e ensino médio: o que pensam os jovens/estudantes e professores/gestores; A proposta pedagógica e as experiências cotidianas; A escola como espaço da e para a/s juventude/s: Olhar dos jovens/estudantes sobre a escola.

## **CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES E CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA**

Neste capítulo, são tratadas questões referentes às juventudes e ao ensino médio, buscando captar diferentes vozes e olhares sobre essa temática. Compreender como se dá o diálogo entre as juventudes e o ensino médio implica conhecer, entender os fios com os quais esses dois objetos, extremamente instigadores e complexos, são tecidos. A análise aqui delineada sobre as juventudes tem como referência o campo sociológico, embora seja reconhecida a importância de outras ciências, como a Psicologia e a Antropologia, para a compreensão desses agentes. Vários são os elementos ou aspectos que se entrelaçam na constituição da identidade juvenil, que, para além da idade cronológica, determinam quem são esses agentes.

Considerando a complexidade que envolve a definição desse conceito ou categoria e por compreender que não existe uma juventude abstrata, de caráter universal, mas agentes inseridos em diversos campos, com *habitus*, capital cultural e simbólico constituídos e constituidores de sua identidade, entendemos que o termo “juventudes”, no plural, seja mais apropriado para se referir e compreender essa categoria. As experiências vivenciadas nos diversos espaços formativos, compreendendo aqui a escola, igreja, partidos políticos, grupos de dança, redes sociais, teatros, entre outros, são fundamentais para a constituição identitária das juventudes, do *habitus*, capital cultural e simbólico. No entanto, para esta análise, foram priorizados os seguintes aspectos: a cultura, como expressão do modo de ser e viver das juventudes, ressaltando, dentre esses, os aspectos constituidores das várias formas de manifestações culturais, o lazer e as expressões religiosas, a sexualidade e, por fim, a relação entre a educação e o mundo trabalho.

Tendo em vista as constantes, intensas e dinâmicas transformações ocorridas no sistema de produção capitalista, que incidem diretamente na vida dos jovens com fortes implicações nas políticas implementadas para o ensino médio, serão abordadas algumas das propostas formativas estabelecidas para essa etapa da educação básica com o fito de compreendermos as finalidades, estrutura, currículo e, ainda, a concepção de juventudes presente nas referidas propostas.

Portanto, temos por objetivo contextualizar, histórica e socialmente, as juventudes e o ensino médio, buscando entender a importância e os interesses explícitos e implícitos na constituição desses dois objetos que estão em constantes disputas no campo educacional. Então, buscamos compreender quem é esse sujeito que chega ao ensino médio, discutindo o papel da escola como instituição que, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014), é responsável pela transmissão da cultura legítima, para superação ou reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o Capítulo 1 tem por finalidade explicitar alguns desses aspectos, contextualizando histórica e socialmente as juventudes com o intuito de compreendermos quem são os jovens/estudantes que chegam ao ensino médio. Explicitar também como essa etapa de ensino apreende esse agente é condição indispensável para respondermos à questão que orientou esta pesquisa: Como se dá a relação juventudes e ensino médio no contexto de duas escolas públicas estaduais no município de Iporá-GO.

## **2.1 Identidade juvenil: as marcas da diversidade**

A juventude, como categoria social, tem despertado o interesse de pesquisadores e ainda tem sido objeto de estudo e de formulações teóricas de diferentes áreas do conhecimento, tais como as Ciências Biomédicas, a Psicologia, a Antropologia, a Religião, as Ciências Sociais, havendo, nesse sentido, uma ampla produção sobre essa temática que contribui de forma significativa para a compreensão desses agentes. Em que pesem a importância e a relevância da Psicologia para o estudo e a apreensão das questões inerentes à juventude, as pesquisas sociológicas, em especial as realizadas pela sociologia da juventude, trazem contribuição significativa para ampliar o olhar e as possibilidades de leitura desse universo complexo e polissêmico. De acordo com Groppo (2017, p. 15), “[...] a sociologia da juventude considera que toda categoria etária, como é a juventude, nasce da interpretação e ressignificação sociocultural das transformações biopsicológicas do curso da vida”. O autor salienta, ainda, que nesse debate estão contidos os elementos que permeiam a discussão entre natureza e cultura, sendo, desse modo, imprescindível reconhecer que, mesmo considerando que as transformações biológicas independem da aprovação social ou da consciência dos sujeitos, faz-se necessário que “a sociedade dê condições para que o corpo do sujeito atravesse essas fases” (*Ibid.*, p. 15). Ressalta ainda o perigo de limitarmos a juventude aos seus aspectos biológicos e psicológicos, desconsiderando o contexto social, ou de reduzi-la a

discursos simbólicos. Nesse sentido, é necessário que esses aspectos sejam observados de forma interativa.

Ainda sobre a relação entre sociedade e natureza, pode-se dizer que é nos extremos que mora o perigo. Conhecemos o primeiro, o reducionismo biológico ou, ainda biopsicológico, que reifica a condição juvenil, desconsiderando as sociedades, grupos e eras da história em que ela não era reconhecida ou tinha significações muito distintas da que vivemos que, por vezes, pensamos ser algo universal. [...] Mas há também o risco do reducionismo sociológico, que abstrai aquelas necessidades imanentes à vida humana, concebendo uma natureza humana elástica quase que ao infinito, à mercê das práticas sociais e dos discursos simbólicos (GROPPO, 2017, p. 15-16).

As teorias e concepções da juventude construídas no decorrer do século XX e XXI ampliam o olhar no sentido de desvelar as teias de relações nas quais são tecidas a constituição desses agentes, revelando também as várias formas pelas quais a sociedade compreende a juventude. No entanto, é provável que nenhuma concepção teórica consiga englobar, em seus pressupostos, todas as dimensões que caracterizam essa categoria social em permanente construção social e histórica. Para Pais (1990, p. 139), “[...] a teoria sociológica se vê cada vez mais confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude, isto é, com a *doxa* dominante”.

Destarte, Groppo (2017) avalia criticamente a produção sociológica relacionada à juventude, no decorrer do século XX, destacando dois problemas relevantes: o primeiro de ordem teórica, pois há pesquisas que reconhecem a importância da juventude como categoria, porém, sem o devido rigor teórico; e, por outro lado, vertentes com considerável produção teórica, mas que não valorizavam a juventude como categoria. Já o segundo problema, e por vezes o mais grave deles, diz respeito ao fato de que, em alguns momentos e contextos históricos, a sociologia da juventude se coloca a serviço do Estado e as pesquisas realizadas visam atender aos seus interesses, esvaindo-se do caráter desinteressado que a pesquisa científica precisa estar imbuída. O referido autor salienta ainda as contradições das ciências sociais com relação à juventude, que ora a toma como fenômeno natural, de existência autônoma (reificação), ora não a reconhece como categoria (negação).

Nesse emaranhado de questões envolvendo as ciências sociais, e mais especificamente a sociologia da juventude, os estudos e pesquisas, tais como Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Abramo (2011), Dayrell (2016), Groppo (2015), indicam que não existe consenso sobre o conceito de juventude, visto que esse assume múltiplos significados ao longo do tempo. A definição de juventude é, portanto, complexa e polissêmica, justamente por ser um conceito carregado das marcas do seu tempo e do contexto histórico. A produção sociológica sobre

juventude, na primeira metade do século XX, é marcada pela concepção estrutural-funcionalista, de cunho tradicional, segundo a qual a juventude é concebida como um momento de transição para a vida adulta, relacionando-a à socialização secundária. No entanto, essa concepção sofre alterações no decorrer do referido período<sup>3</sup>. Isto posto, e para além das discussões acadêmica e científica, percebemos uma ampliação do espaço destinado às juventudes nas políticas públicas elaboradas, sobretudo a partir do início do século XXI. Nessa perspectiva,

[...] Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país. Iniciativas também observadas nesse período, em primeiro momento nas prefeituras e posteriormente em âmbito federal, tentam trazer para arena pública novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de ação e de interlocução política. Há, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e de concepções em torno da questão juvenil no país (SPOSITO, 2009, p. 17).

No Brasil, desde a segunda metade do século XX, a juventude tem se destacado em vários espaços sociais, principalmente nos meios de comunicação, por motivos diversos e, por vezes, contraditórios, porque ora são ressaltados os aspectos positivos atribuídos a essa faixa etária, ora são apontados os inúmeros desafios desses sujeitos frente à sociedade capitalista, cuja base de sustentação são o consumo (lucro) e a exploração (mão de obra). Nesse contexto, os jovens são vistos como potenciais consumidores de produtos e, ao mesmo tempo, como possibilidade de mão de obra a ser explorada e/ou, ainda, são apontados como problema social ao serem associados à delinquência, violência, marginalidade. No entanto, entre os aspectos explorados, quando se trata de juventude, destacam-se, como aspectos positivos, a vitalidade, energia, saúde, disposição, que são atributos de desejo da sociedade de consumo.

Mas, afinal, quem é a juventude que chega ao ensino médio? Como podem ser identificados, definidos, compreendidos esses jovens? Para Guimarães (2012), as formas pelas quais os jovens são representados pela sociedade podem se constituir obstáculos para a real compreensão da amplitude e pluralidade da juventude.

---

3. A sociologia da juventude aponta três concepções importantes sobre essa categoria social: a concepção estrutural-funcionalista, que apresenta as seguintes características: a juventude como faixa etária de caráter natural, universal e destinada a repetir os padrões e normas sociais estabelecidas. Nesse sentido, torna-se importante a interação do jovem com a estrutura social, mas, quando isso não ocorre, cresce o perigo dos desvios, das anormalidades, como, por exemplo, a delinquência. Já a teoria crítica, que prevalece na segunda metade do século XX, opõe-se à vinculação do jovem à estrutura social, porém, reconhece a importância da socialização secundária, valoriza a participação desses sujeitos nas transformações sociais. Por último, as teorias pós-críticas, que foram desenvolvidas no final do século XX e “[...] encaminham a sociologia da juventude para uma posição ‘pós-moderna’ cada vez mais relativizando e até mesmo negando a proposição original das teorias tradicionais-juventude como transição à vida adulta, por meio da socialização secundária” (GROPPO, 2015, p. 5).

Daí a importância de estudos e pesquisas que procurem romper com as evidências naturalizadas que, ao invés de destringir a condição juvenil na atualidade, reforçam estereótipos e preconceitos sobre os jovens, em especial, os jovens de camadas populares (GUIMARÃES, 2012, p. 16).

Nesse sentido, é preciso reconhecer a existência de diversas juventudes e, ainda, que essa não é uma condição nata, universal e cronológica. Assim sendo, a divisão entre idades é arbitrária e sua definição por demais complexa. Nessa perspectiva, a categoria juventudes é revestida de importância e de relevância histórica e social. Entretanto, a análise e a definição desse conceito também exigem estabelecer um critério etário, sendo bastante comum e trivial esses sujeitos serem reconhecidos ou associados à idade cronológica, isto é, como tempo de passagem para a vida adulta, prevalecendo, nesse sentido, as características biopsíquicas mais do que as condições histórico-sociais.

Porém, há de se reafirmar que as idades da vida são fenômenos social e histórico e não simplesmente naturais. Para Groppo (2000, p. 9), “as definições de juventude passeiam por dois critérios principais, que nunca se conciliam realmente: o critério etário (herdeiro das primeiras definições fisiopsicológicas) e o critério sociocultural.” Assim, as pesquisas, ao ampliarem a compreensão desses sujeitos, apontam elementos de sua constituição que transcendem o ritmo biológico, a faixa etária situada entre a infância e a idade adulta ou o desenvolvimento biopsíquico. Sem negar que todos esses aspectos fazem parte da sua constituição, eles não podem ser tomados isoladamente ou simplesmente de forma linear e cronológica<sup>4</sup>. Por isso,

É forçoso, embora repetitivo, lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude “nasce” na sociedade moderna ocidental (tomando um maior desenvolvimento no século XX), como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe (ABRAMO, 2011, p. 41).

Diante dos argumentos apresentados, depreendemos que não há definição única, universal, que consiga conter em si as complexidades inerentes à constituição do ser jovem. Pappámikail (2010) também corrobora a assertiva de que a juventude deve ser concebida a partir da diversidade das suas experiências de vida no tempo e no espaço, sendo, portanto, um conceito construído a partir da modernidade, “podendo afirmar-se que a juventude tal como se concebe atualmente (na sua dupla vertente: fase da vida e categoria social e cultural) é

---

4 Estudos de Abad (2003) e Sposito (2003) apontam para a distinção de condição e situação juvenil. Então, compreendem por condição juvenil o modo como a sociedade atribui significado a esse ciclo da vida; e situação juvenil sendo o modo como a condição é vivenciada a partir da classe social, gênero, etnia (ABRAMO, 2011, p. 42).

produto da modernidade” (*Ibid.*, 2010, p. 396). Se o advento da modernidade provocou mudança na concepção de juventude, as transformações que continuam ocorrendo em processo cada vez mais acelerado em todos os setores da sociedade têm impactado, consideravelmente, a vida e a constituição da identidade juvenil. Nessa perspectiva, Dayrell (2016) enfatiza o caráter dinâmico da juventude, salientando que ela carrega as marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais. Por isso, não existe juventude, mas juventudes, o que significa que,

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que adotamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem*, existentes (DAYRELL, 2016, p. 27).

Dayrell e Carrano (2014, p. 106) salientam que “a juventude não pode ser compreendida somente como um tempo de passagem, uma vez que, nessa perspectiva, ela é ao mesmo tempo condição social e representação”. Uma tendência muito comum com relação à juventude é não considerar sua importância no tempo presente ao associar o seu vir a ser ao tempo futuro. Quando a juventude for apontada em uma perspectiva de um vir a ser, demonstra-se, por esse estereótipo, que o jovem ainda não é um ser em plenitude. E pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.

Destarte, entendemos que, na realização de qualquer estudo sobre a juventude, é preciso ter presente os vários aspectos inerentes à condição desse sujeito social, que lugar (espaço físico e social) se situa, como é representado, em que contexto histórico-social está inserido, além das várias questões que o envolvem cotidianamente: família, educação, sexualidade, trabalho, cultura, tecnologia, meios de comunicação. As transformações das últimas décadas no modo de produção, nas formas de comunicação, nas relações interpessoais, entre outras, têm reflexo direto na vida, nas representações e na constituição das identidades juvenis. Portanto, o jovem é unidade e diversidade. Para o pesquisador português José Machado Pais (1990), a juventude, além de não ser homogênea, é socialmente dividida em função de seus interesses, origem social, perspectivas, aspirações. Nesse sentido, sugere que

[...] a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade

(quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De facto quando falamos de jovens das classes médias ou jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase da vida (PAIS, 1990, p. 149).

Distinguir a juventude como uma fase da vida em relação à diversidade que a mesma carrega é fundamental para desconstruirmos preconceitos e equívocos na compreensão desse conceito tão plural. Carrano (2007) reafirma que os tempos e passagens da infância à vida adulta são frutos de “acordos societários” intersubjetivos que as sociedades estabelecem para definir a condição juvenil. Assim sendo, esse conceito é bastante dinâmico e muda constantemente, dependendo dos diferentes tempos e espaços sociais. No entanto, ao se considerar essa categoria social como juventudes, no plural, é preciso salientar que não se trata de um ser genérico e abstrato, pois as diferentes juventudes constituem-se trajetórias pessoais e sociais geradas a partir de determinado contexto histórico. No Brasil, a perversa desigualdade e a consequente discriminação social produzem inúmeros e profundos efeitos na vida dos jovens.

De acordo com Pais (1990), a abordagem da condição juvenil pode ser compreendida a partir de características convergentes ou divergentes e não há uma categoria com unidade social, interesses comuns, uma cultura juvenil unitária. Nesse sentido, o autor ressalta que a sociologia da juventude oscila entre duas tendências: uma, que é a juventude tomada como fase da vida, e outra

[...] como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc (PAIS, 1990, p. 140).

Ainda que o corte etário não seja o único indicativo definidor de juventude, há de se ter um parâmetro para delimitar esse tempo de vida. Sendo assim, Sposito (2009, p. 18) aborda as diferentes formas de os pesquisadores compreenderem os impactos sobre os ciclos da vida, principalmente com relação à juventude, e afirma que existem “[...] imprecisões que delimitam a condição juvenil na contemporaneidade: quando começa ou termina a juventude?” Nesse sentido, tem-se como grande desafio estabelecer quando terminar a juventude, já que, para o início, há quase sempre o consenso de que começa aos 15 anos. Porém, não há consenso com relação ao encerramento dessa fase, embora existam documentos, legislações, que fazem referência a 24 anos de idade e outros a 29 anos. De acordo com a definição apresentada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), são

considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e 29 anos, conforme podemos observar:

Assembleia Geral das Nações Unidas define, para a América Latina, jovens como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004). No Brasil, essa foi a demarcação adotada para delimitar as fronteiras da juventude, até 2005. No entanto, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgãos que representam o marco oficial do surgimento de uma preocupação estatal com a juventude brasileira, criados em 2005, seguem a delimitação de 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem-adulto. De acordo com Aquino (2009), a dilatação para 29 anos não é uma peculiaridade brasileira, e está ocorrendo na maioria dos países que pretendem implementar políticas para a juventude. Tal variação é justificada por dois fatores: maior dificuldade de essa população ganhar autonomia – devido às aceleradas mudanças no mundo do trabalho – e aumento da expectativa de vida da população em geral (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 354).

Quando se trata de elaborar políticas públicas para as juventudes, é preciso ter claro quem são esses sujeitos para os quais essas políticas se destinam: quem são esses jovens? De acordo com Dayrell e Carrano (2014), os dados do Censo (2010) e outras pesquisas apontam que a grande maioria dos jovens brasileiros é pobre, precisa trabalhar para se sustentar, é submetida a condições precárias de trabalho, possui baixos níveis de escolarização e, ainda, figura como as maiores vítimas no Mapa da Violência no Brasil. Portanto, ser jovem da classe dominante e ser jovem da classe trabalhadora produzem na vida desses agentes traços e características distintas, pois as estruturas sociais interferem no sujeito e esse na estrutura social. Para Bourdieu (1999), a classe social não se constitui somente pela posição que o sujeito ocupa, mas, também, pelo *habitus* construído a partir desse lugar social. *Habitus* é, pois, compreendido como um sistema de disposições, modo de pensar e agir constituído/instituído a partir das estruturas sociais. Sendo assim,

Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

O processo de constituição da identidade juvenil e do *habitus* é permeado pelas relações estabelecidas nas diversas instituições e espaços formativos nos quais esses agentes sociais atuam, influenciam e são influenciados, quais sejam: família, escola, igreja, meios de comunicação, indústria cultural, entre outros. O desenvolvimento tecnológico e as mudanças no modo de produção capitalista/neoliberal, que incidem na precarização das condições de

trabalho, no aumento da exclusão social, produzem um processo cada vez maior de valorização do capital em detrimento do ser humano. E isso tem impactado profundamente a vida dos jovens, sobretudo os que pertencem à classe trabalhadora. Nesse cenário de consumismo exacerbado, onde tudo é volátil, descartável, a juventude tem sido objeto de interesse tanto do mercado, como potenciais consumidores dos seus produtos, quanto por se constituir mão de obra disponível e barata. Assim, a juventude pertencente à classe trabalhadora, com reduzido capital econômico, social e cultural, enfrenta, em seu cotidiano, inúmeros desafios, como, por exemplo, a ineficácia das políticas públicas implementadas no sentido de garantir a universalização do acesso à educação de qualidade, à saúde, ao lazer, entre outros.

Os desafios e as vulnerabilidades que os jovens enfrentam no contexto atual não são as mesmas de outros contextos históricos, porém, muitas vezes eles são comparados a gerações<sup>5</sup> anteriores e, na maioria das vezes, de maneira descontextualizada. A própria definição de geração não é algo fácil e simples de ser apreendida. Para Feixa e Leccardi (2010), há três momentos históricos em que esse conceito foi evidenciado: no período entre guerras, compreendido como revezamento geracional (coexistência de gerações); na década de 1960, época de efervescentes protestos juvenis, em que são destacados os conflitos geracionais; e, desde o início na década de 1990, a geração que se constitui tem as marcas do desenvolvimento tecnológico, pela habilidade e familiaridade em lidar com as tecnologias, porque se vive na era digital. Destacam ainda que,

Ao contrário da geração de 68, a geração atual é definida por fatores cosmopolitas. Isso é ilustrado com base em três "constelações geracionais": 1. a geração migratória (marcada pelos processos de migração transnacional); 2. a geração aprendiz (marcada pelo trabalho precário); e 3. a geração colcha de retalhos (marcada por processos de hibridização cultural). Nestas três áreas (demográfica, econômica e cultural), a geração mais jovem (ou qualquer de suas frações) atua como um barômetro das novas tendências (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 199).

Portanto, os conceitos de juventude e geração não podem ser desvinculados do contexto socioeconômico em que esses sujeitos estão inseridos e dos diversos campos dos quais participam. “O conceito de geração colabora para melhor discutir em que medida as

---

<sup>5</sup>. Sociologicamente, as gerações não podem ser compreendidas simplesmente como uma sucessão cadenciada de gerações biológicas. Como não há uma medição cronológica exata do tempo e do ritmo em que elas ocorrem, não se pode padronizar ou determinar seu início e fim, pois, nesse processo, há interações e descontinuidades. Para Feixa e Leccardi (2010, p. 191), “[...] gerações é o lugar em que dois tempos diferentes - o do curso da vida e o da experiência histórica - são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando, desse modo, uma geração social”.

referências a juventudes de outros tempos ou gerações anteriores valem ou não para o enfoque que estamos dando” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 22).

Compreender a relação estabelecida entre juventude e ensino médio, como proposto por esta pesquisa, implica apreender quem são esses jovens que chegam a essa etapa da escolarização, quais são os *habitus* constituídos, que capital trazem consigo, qual seu papel, sua posição e importância nos campos aos quais pertencem. Implica ainda empreender como o ensino médio dialoga com as questões inerentes a esse universo juvenil, específico e historicamente definido e situado da classe trabalhadora. Na concepção bourdieusiana, os conceitos de campo, *habitus* e capital estão intimamente relacionados à medida em que é no campo, como espaço social e relacional, na relação dialética entre os sujeitos e a estrutura social que os *habitus*, o capital cultural, social e simbólico se constituem. No entanto, a hegemonia e o poder no campo serão mantidos pelos agentes com maior capital econômico (rendimentos lucrativos, acumulação financeira); social (reconhecimento adquirido pelas relações sociais estabelecidas); simbólico (prestígio, conhecimento e reconhecimento); e cultural (potencial conquistado pelo conjunto de habilitações, qualificações e competências adquiridas na família e principalmente na escola).

Portanto, este trabalho orienta-se a partir da concepção sócio-histórica e cultural de juventudes, partindo do pressuposto de que essas não possuem uma condição ou um atributo inato, mas que são frutos de uma construção social em que a faixa etária é importante por se constituir como condição biológica num momento determinado da vida, não se limitando apenas a uma fase ou passagem para a vida adulta.

### 2.1.1 Os espaços formativos: a constituição do capital cultural e do habitus

Entendemos por mundo juvenil os inúmeros e diferentes aspectos que contribuem para formar a identidade, o jeito de ser e viver dos sujeitos jovens. As experiências vivenciadas na família, nos diversos grupos, dentre os quais os de amigos, da igreja, da rua, da escola e ainda as vivências laborais no mundo do trabalho, portanto, nos diversos campos em que atuam, são constituintes e constituidores desse momento específico da vida. Os *habitus*, o capital cultural e simbólico da juventude são frutos de um processo constituído pelas experiências vivenciadas no decorrer de sua vida e são vários e complexos os aspectos que se entrelaçam na constituição do mundo juvenil.

Os espaços formativos dos quais os jovens participam têm-se ampliado e complexificado nas últimas décadas. E ainda que a família e a escola continuem a

desempenhar importante papel, tanto no processo de socialização quanto na reprodução social, outros elementos vão sendo agregados a essas instituições, como, por exemplo, as tecnologias e as inúmeras e dinâmicas formas interativas de comunicação. Nesse sentido, Feixa e Leccardi (2010) reiteram que o uso e a familiaridade com as tecnologias são características dessa geração. Portanto, os processos formativos são marcados e permeados pela influência das tecnologias, dos inovadores meios e maneiras de comunicação que encurtam as distâncias geográficas e abrem novas possibilidades para se chegar às informações, às pessoas e aos grupos diversos. A livre circulação das informações e o acesso facilitado a esses meios têm causado um impacto significativo na maneira de ser, pensar e agir da juventude, podendo ou não contribuir para ampliar o capital cultural e simbólico desses sujeitos.

Compreender processos e espaços formativos implica situar os jovens nesse emaranhado de relações, que envolve os meios de comunicação, o lazer, a religião, a escola, e o trabalho, enfim, a cultura, entendida como forma de ser, de agir e de se expressar. Nesse sentido, a pesquisa aqui empreendida busca situar e compreender a juventude a partir do seu lugar social, dos campos dos quais participam e do capital adquirido, portanto, das relações que são estabelecidas.

### *2.1.1.2 Manifestações artísticas e culturais: um direito das juventudes*

Apreender o significado de cultura na vida dos jovens pressupõe reconhecer que, na sociedade capitalista, marcada profundamente pela divisão social, a classe dominante produz forte pressão no sentido de impor uma concepção de cultura, no caso a dessa classe como legítima. Na perspectiva bourdieusiana, o processo de imposição de uma cultura como legítima consiste em violência simbólica. E, para perceber como essa se materializa, é importante destacar dois aspectos fundamentais: a existência das classes sociais e o fato de que essas classes possuem uma cultura própria, cada qual constituindo seu capital cultural. Nesse sentido,

Inspirando-se nas concepções antropológicas de cultura, o sociólogo francês postula que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores e significados que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamento seriam por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva universal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 36).

Compreendemos a cultura como uma construção histórica e expressão de valores, ideias, concepções, modo de viver e de se relacionar, interiorizada pelos membros de determinado grupo ou classe. Bourdieu considera que a cultura de um grupo como um sistema simbólico é arbitrário porque as suas funções não podem ser deduzidas de um princípio universal, tampouco se fundamenta em uma realidade natural e previamente estabelecida. Por isso,

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De modo geral, os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como “cultura legítima”, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes (NOGUEIRA, 2017, p. 36).

Nessa perspectiva, faz-se necessário salientar que a cultura dominante, considerada como legítima, ou os sistemas simbólicos dominantes são assim reconhecidos não por serem superiores, porque não há elementos objetivos que definam uma cultura superior com relação às demais, mas porque são elaborados e realizados por grupos ou classes que ocupam posição dominante na sociedade que os definem e os fazem parecer superiores em detrimento de outros. Nesse cenário, é importante conhecer como os jovens das classes populares/trabalhadoras expressam seus códigos, costumes, linguagens, vestimentas, crenças, e todo o arcabouço que compõe seu capital cultural e simbólico.

Para Viana (2014, p. 251), “a cultura é um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade”. Destarte, compreender a importância da cultura na vida dos jovens perpassa pelo questionamento e problematização do conceito de cultura, que aqui será tomado em sentido amplo por ser, assim como juventude, complexo e polissêmico. Partimos, então, do princípio de que não existe cultura, mas culturas, por esta representar uma forma de ser, estar e expressar, ou seja, é a identidade que define determinado grupo ou classe social.

Bauman (2012) destaca que o conceito de cultura é ambíguo não pelo que as pessoas definem como cultura, mas, principalmente, pela “[...] incompatibilidade das numerosas linhas de pensamento que se reuniram historicamente sob o mesmo termo” (*Ibid.*, p. 43). Assevera ainda que, assim como a sociedade e a linguagem, a cultura possui sua identidade, porém, destaca seu caráter de permanente mudança.

Resumindo: “dominar uma cultura” significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa “cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não sua “sistematicidade” - ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas (“normais”) e a eliminação de outras (“desviantes”) (BAUMAN, 2012, p. 43).

Laraia (2009, p. 25), ao buscar explicitar o processo de elaboração do conceito antropológico de cultura, perpassando pelo determinismo biológico, geográfico, pelas teorias modernas de cultura, reportou à definição de cultura elaborada por Edward Tylor a partir da síntese dos termos germânico *Kulture* e francês *Civilization*. O primeiro significa os aspectos espirituais de uma comunidade e o segundo, as realizações materiais de um povo, desses derivando *Culture*, que, em sentido amplo, significa “o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

De acordo com Ortiz (2013), a ideia de cultura encontra-se também vinculada às transformações ocorridas ao longo do século XIX. Contudo, o termo se autonomiza, isto é, separa-se de sua conotação anterior, para constituir uma esfera específica da vida social, e o novo significado irá considerá-la como algo em si. Então, da analogia entre o cuidado na construção e o tratamento do plantio, a cultura também começou a corresponder ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais das pessoas. Nessa perspectiva, cultura é o conjunto de formas e expressões que caracteriza no tempo uma determinada sociedade, incluindo os costumes, crenças, regras, normas, códigos, vestimenta, religião, rituais, enfim, maneiras de ser. Na concepção de Ortiz (2002), a temática cultura ficou, por longo período, circunscrita ao interesse da História, com estudos voltados a civilizações, e da Antropologia, que se dedicava ao estudo das sociedades indígenas. Para as Ciências Sociais, o estudo da cultura ficou preterido diante de temas considerados mais relevantes, como ética, capitalismo, mercadoria, industrialização, entre outros. E somente no século XIX a grande arte despertou interesse a ponto de o campo específico da arte se confundir com a noção de cultura.

Para Santos (1983), existem duas concepções básicas e importantes para a compreensão do conceito de cultura: a primeira reporta a tudo o que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou de grupos no interior dessas; e a segunda refere-se “[...] às ideias e crenças, assim como as maneiras como elas existem na vida social” (*Ibid.*, p. 25).

O debate com relação à cultura ou às várias formas de expressão cultural remete a dois aspectos instigantes: produção e consumo. Com relação ao consumo cultural, há os que defendem que o estímulo propiciado pela indústria cultural tem tido o jovem como principal destinatário desta produção. “Na esfera do consumo, há uma imagem construída da condição juvenil como etapa áurea da vida, idade na qual se pode desfrutar do tempo livre, do lazer, do vigor, dos esportes, da sexualidade e da criatividade artística” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 20). Porém, os próprios autores ressaltam que devem ser analisadas com parcimônia a associação positiva que se faz dos jovens como potenciais consumidores e a idealização da publicidade com relação a esse potencial juvenil, visto que nem sempre isso corresponde à verdade, pois esse consumo irá depender das condições socioeconômicas desses sujeitos. Nesse sentido, a discussão acerca dessa temática e do pretenso potencial e poder da indústria cultural, de chegar a todos os grupos e povos e impor uma cultura transformando os jovens simplesmente em objetos de consumo pelo desenvolvimento tecnológico, é controversa e com posições bastante diferenciadas.

Araújo e Utta (2010, p. 83), ao discutirem o conceito de esclarecimento e indústria cultural em Adorno e Horkheimer, apresentam a contradição do projeto iluminista de emancipação do ser humano e da sociedade pelo “uso da razão científica e da apropriação dos bens culturais”, na medida em que a razão é instrumentalizada pela cultura e pela comunicação de massa.

A ciência, o saber, a técnica, passam a ser considerados instrumentos de manipulação e degeneração da cultura, e não como instrumentos de autodeterminação e emancipação do homem. Nesse sentido, o saber que livraria o homem do mito, da superstição, conduzindo à ruptura da sujeição da natureza sobre o homem, tornou-se, como instrumentalização da técnica pelo capital, mecanismo de dominação de classe, numa sociedade industrial e massificada (ARAÚJO; UTTA, 2010, p. 84).

As inovações empreendidas na sociedade, desde a revolução industrial, sobretudo pela influência dos meios de comunicação de massa e das tecnologias do mundo globalizado, têm impactado e influenciado todos os aspectos da existência humana em seus diversos grupos sociais, desde as formas de linguagem, lazer, religiosidade, até a convivência familiar. A vida cotidiana é invadida por uma verdadeira proliferação de produtos criados pela indústria do entretenimento, o que contribui para que o imaginário das pessoas seja povoado de crenças em uma suposta unidade de identidade cultural. “A consolidação da modernidade-mundo, a presença dos meios tecnológicos de comunicação, a unificação dos mercados no seio de uma

unidade integrada, global, altera radicalmente o substrato material no qual estão inseridas as culturas” (ORTIZ, 2002, p. 30).

As relações de produção capitalista geram, em seu bojo, a dinâmica de produção e reprodução da dominação de classe, ao mesmo tempo em que oculta essa dominação que fica no imaginário individual e coletivo, havendo assim uma suposta liberdade para definir suas escolhas. Nessa sociedade marcada pela presença quase que onipotente e onipresente dos meios de comunicação e das tecnologias, é disseminada a ideia sutil de que a informação e o conhecimento são gerados e acessados de forma democrática e igualitária, tanto na produção quanto no consumo. Nesse sentido, a cultura é considerada um bem e um produto democraticamente ao alcance de todos na sociedade, porém, “[...] contraditoriamente, o que ocorre é que o processo de legitimação da cultura dominante encontra nos meios de comunicação um terreno estratégico para a generalização da ideologia, no sentido da falsa consciência, dos grupos hegemônicos” (ORTIZ, 2010, p. 88). No entanto, há de se ressaltar que o perfil do jovem idealizado pelos meios de comunicação são os da classe média “como representantes de uma suposta essência da condição juvenil” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 22). Como as juventudes não podem ser compreendidas no singular, deduzimos que haja várias manifestações culturais das várias juventudes e que, apesar da influência da indústria cultural, elas têm produzido cultura própria, por vezes alternativa, ao que lhes é imposto. Nesse sentido, são realizadas severas críticas com relação ao entendimento de que os jovens são meros consumidores e reprodutores de cultura, mas observamos variadas formas de manifestações, de estilos e comportamentos que expressam criação cultural legítima e própria desses agentes. Sendo assim,

Na discussão do papel do consumo cultural para os jovens, há que se buscar equilíbrio. Embora ocorra a apropriação e a domesticação dos estilos jovens por parte da indústria cultural - inclusive da imagem do jovem revolucionário - transformando-os em caricaturas e produtos reproduzidos em série (o estilo torna-se moda), as expressões dos grupos ou subculturas juvenis seriam, sobretudo, reinterpretações que esses segmentos fazem dos problemas, das potencialidades e dos rumos possíveis da sociedade que os cerca. Os movimentos juvenis (*hippies*, *punks* e outros) e os diversos comportamentos (modo de vestir, de falar, códigos, etc.) passaram a ser encarados como formulações sociais que tentam buscar alternativas aos discursos tradicionais (política, religião, família) (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 21).

Para Bourdieu, a cultura é fruto das relações estabelecidas no interior das classes ou campos dos quais as pessoas participam, tendo início na família e se expandindo por outros campos, principalmente a escola. É no decorrer desse percurso que o capital cultural é constituído, sendo esse “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-

se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). Setton (2010) argumenta que, para Bourdieu, as práticas culturais são construídas a partir das experiências de vida dos indivíduos e dos grupos, não sendo, pois, algo nato. Portanto, as experiências vivenciadas na família e na escola são fundamentais para o processo socializador e educativo e ainda responsáveis pela constituição do gosto ou competência cultural. Assim sendo,

Essas duas formas de aprendizado, segundo Bourdieu, seriam responsáveis pela formação do gosto cultural dos indivíduos. Seria, especificamente, o que chamaríamos de “capital cultural incorporado”, uma dimensão do *habitus* de cada um; uma predisposição a gostar de determinados produtos da cultura, por exemplo, filmes, livros ou música, consagrados ou não pela cultura culta; uma tendência desenvolvida em cada um de nós, incorporada e que supõe uma interiorização e identificação com certas informações e/ou saberes; um capital, enfim, em uma versão simbólica, transvertido em disposições de cultura, portanto, fruto de um trabalho de assimilação, conquistado a custo de muito investimento, tempo, dinheiro e desembaraço no caso dos grupos privilegiados (SETTON, 2010, p. 35).

Não obstante, reconhece-se que a aquisição desse capital se dá, predominantemente, de maneira individual, não podendo ser transferido, vendido ou comprado, o mesmo pode ser adquirido de forma dissimulada e inconsciente. “Por consequência, ele apresenta um grau de dissimulação mais elevado que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico” (BOURDIEU, 2015, p. 83).

No entanto, há de se ressaltar que a juventude não é somente consumidora passiva e acrítica desses bens, pelo contrário, por vezes ela tende a subverter de modo criativo a lógica estabelecida e cria formas diferentes de viver e se expressar até mesmo alternativas ao que lhe é imposto e/ou proposto. Nesse sentido, podemos observar que,

[...] Apesar da persistência das assimetrias estruturais quanto à distribuição de recursos culturais e econômicos, várias pesquisas têm apontado a emergência de modos reflexivos e criativos de construção biográfica, bem como a adoção, por parte dos jovens, de éticas de vida mais expressivas, conviviais e hedonistas, especialmente ao sublinharem a importância de valores como a autonomia, a diversão e a experimentação, etc (PAIS; CAIRNS; PAPPÁMIKAIL, 2005, p. 110).

Um aspecto relevante com relação à cultura é o fato de que, por mais que essa seja importante para constituição e formação dos jovens, não é compreendida como direito deles, principalmente para os jovens pertencentes à classe trabalhadora. Nesse sentido, são poucas as iniciativas e as políticas públicas voltadas para essa dimensão. Outro aspecto importante diz respeito à escola na perspectiva de lugar de acolhimento e estímulo para as diversas formas de manifestações artísticas e culturais das juventudes, mesmo reconhecendo, como afirma Viana (2014), a existência de várias tensões envolvendo esse triângulo formado por artes, culturas

juvenis e educação. Não obstante, as juventudes produzem cultura, se integram e expressam uma diversidade de maneiras de ser e estar no mundo com criatividade, resistência e ousadia. A partir de suas experiências familiares e sociais, criam e recriam espaços culturais, principalmente nas periferias, muitas vezes lugar do esquecimento. Pesquisas de Sposito (1993), Catani e Gilioli (2008), Pais, Cairns e Pappámikail (2005) apontam que, por vezes, a falta de opções e/ou condições de acesso aos bens culturais tem sido fator determinante, motivador e indutor para criação das mais variadas formas de manifestações culturais.

### 2.1.1.3 Os espaços de lazer: interatividade e criatividade

As vivências socioculturais das juventudes expressam e mantêm estreita relação com as maneiras pelas quais os jovens ocupam e vivenciam o tempo livre. Isso porque “[...] A dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva dos aspectos que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2011, p. 175). No entanto, é preciso compreender o significado e a importância atribuídos ao lazer, no dinâmico e interativo contexto da sociedade contemporânea, haja vista que esse também é um conceito historicamente construído, ora ligado à distração, diversão, ora em oposição ao trabalho, ou seja, ao “ócio” (não trabalho).

Sem pretender aprofundar a discussão sobre os elementos que envolvem a constituição histórica desse conceito, buscamos entendê-lo no bojo do desenvolvimento capitalista, que, a partir da revolução industrial, coloca cada vez mais em desequilíbrio o tempo de trabalho e o tempo livre (ócio), desvinculando-o das diversões, do lazer, do tempo do trabalho. No Brasil, principalmente a partir do Estado Novo, mediante a intensificação da industrialização e urbanização, modificaram-se também a concepção e as formas de vivenciar o lazer. Para Almeida e Gutierrez (2011), a urbanização é um dos elementos fundamentais para compreender o lazer, e esse se complexifica a partir das mudanças nas relações sociais, econômicas, artísticas, políticas, culturais, mantendo uma inter-relação com outras esferas da sociedade. Os referidos autores apresentam três tendências com relação ao lazer:

[...] a primeira tendência é a que vê o lazer pelos olhos da cultura - como componente do mundo da vida o lazer tem uma dimensão cultural importante; a segunda tendência que discute o papel do Estado como grande propulsor do lazer - o lazer também existe de forma colonizada no sistema poder; e a última tendência que defende a função do Mercado como prioritário para o lazer - o sistema dinheiro também colonizou alguns elementos do lazer e incorporou como mercadoria (ALMEIDA; GUTIERREZ, 2011, p. 139).

A reflexão sobre a importância do lazer na vida dos jovens traz subjacentes três elementos imprescindíveis, o contexto sociocultural, por exercer influência nas escolhas, preferências e opções, além do tempo e espaço em que essas atividades ocorrem. Para Duarte (2012, p. 71), “os jovens enquanto agentes sociais vivenciam práticas constituídas em múltiplos e diversificados espaços socioculturais de formação e, neles, produzem elaborações simbólicas orientadas pelo tempo presente.” Na perspectiva bourdieusiana, o capital cultural é constituído e intimamente relacionado à posição social e, nesse sentido, as classes dominantes ‘impõem sua cultura como legítima, de forma travestida de universal. De acordo com Nogueira (2017, p. 105), o espaço social está estruturado tendo por base e por princípios dois tipos de capital, o econômico e o cultural, e esses “se encontram desigualmente distribuídos entre a população e operam em favor da dominação, embora os bens simbólicos o façam de um modo mais indireto e menos perceptível”.

É evidente que o campo cultural produz e traduz disputas de vários outros campos e que sempre há tensões quando se trata de abordar as diferentes formas de expressões culturais juvenis, principalmente porque o Estado e outras instâncias sociais procuram controlar e determinar expressões culturais e de lazer da juventude, apontando e/ou estipulando as formas consideradas como adequadas e corretas. Dentre as dificuldades que os jovens da classe trabalhadora enfrentam para ter acesso à cultura e ao lazer, destaca-se a carência de sustentar a própria vida e/ou contribuir para a subsistência da família, o que enseja que os poucos recursos que eles recebem sejam destinados a suprir as necessidades mais imediatas para a garantia de sua sobrevivência. Nesse sentido,

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social, ao mesmo tempo, que substituem sua eficácia (BOURDIEU, 2015, p. 28).

As condições socioeconômicas incidem sobre as possibilidades de acesso, consumo, criação e desenvolvimento das formas de ocupação do tempo livre, do lazer e da produção cultural juvenil. “Ainda que o lazer seja um direito constitucional assegurado, seu acesso, na prática, está fortemente mediado por relações de mercado ancoradas pela capacidade de consumo dos jovens e de suas famílias” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2011, p.

211). Nesse contexto, as mercadorias culturais desempenham uma contínua pressão sobre os jovens, produzindo necessidades e interferindo de forma direta e indireta na constituição das subjetividades desses sujeitos. Dayrell (2014) chama atenção para a necessidade de se criar as condições objetivas imprescindíveis para que os jovens vivam plenamente sua cidadania, salientando que

[...] no Brasil a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles. Portanto, não podemos cair numa postura ingênua de supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres. No contexto em que vivem qualquer instituição por si só, seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempo para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude (DAYRELL, 2014, p. 251).

Pelo exposto, deduzimos que nem sempre tempo livre significa sinônimo ou possibilidade de lazer para a juventude, haja vista o desemprego ou os baixos salários associados às poucas opções disponíveis. Sendo assim, o acesso à cultura e ao lazer deve ser compreendido como um direito que precisa ser garantido aos jovens, além do reconhecimento e respeito às diversas formas de manifestações culturais desses sujeitos.

Outro aspecto importante com relação às atividades de lazer diz respeito ao lugar/espaço onde elas acontecem. Como já expresse anteriormente, o acesso ao lazer e aos bens culturais, principalmente para os jovens das classes populares, é bastante restrito. Nesse contexto, as ruas e as praças tornam-se lugares do encontro, da convivência, da sociabilidade e um dos poucos espaços coletivos aos quais as juventudes podem ter acesso. “A praça como lugar de encontro, festa e convívio social é emblemática de cidades que cultivam a sociabilidade pública em contraposição à privatização da subjetividade, tendência das sociedades de consumo” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2011, p. 183).

De acordo com Oliveira, Silva e Rodrigues (2006, p. 63), os jovens pertencentes à classe alta e média têm acesso facilitado a um quantitativo maior de opções e oportunidades de lazer e, nessa perspectiva, questionamos se cabe aos jovens pobres ficarem em bairros onde moram contemplando “de fora ou de longe” os “espaços públicos”, os grandes eventos culturais da cidade, os espaços de conhecimento e de lazer, que, ao que parece, foram originalmente concebidos para uma minoria. Sposito (1993), ao analisar as formas de sociabilidade juvenil, ressalta que, para os jovens moradores de bairros das periferias das grandes cidades, a rua tem se constituído espaço para desenvolver identidades coletivas a

partir das várias formas de manifestação cultural, denunciando, principalmente por meio da música e da dança, a exclusão social e cultural, a violência policial e a discriminação.

Ainda de acordo com estudo elaborado por Sposito (1993), o RAP – *Rhythm and Poetry*, como gênero musical e produção cultural, é produto da cultura enquanto fenômeno da globalização, porém, sua origem jamaicana popularizada nos subúrbios de Nova York retoma a tradição oral dos negros da África Ocidental, canção que os escravos cantavam para manifestar sua dor e abrandar seu sofrimento. “A esse conjunto de influências, pode ser também acrescida à própria tradição oral da cultura popular brasileira, expressa pelos cantores e poetas repentistas” (SPOSITO, 1993, p. 169). Nesse sentido, ainda segundo Sposito (1993, p. 169), o *rap* representa diversidade cultural, fazendo parte de “um movimento mais amplo hip-hop, que reúne outras duas manifestações importantes: a dança *break* realizada nas ruas e praças da cidade e o grafite, forma visual de ocupação do espaço urbano”.

Música, Dança, Teatro, Artes Visuais (pintura, desenho, escultura, fotografia, gravura) e as Artes Audiovisuais (vídeo, cinema, artes digitais) evocam sentidos estéticos, políticos e éticos, e apresentam, cada qual, formulações próprias. No entanto, existem muitas outras categorias que costumamos denominar de culturas urbanas. Refiro-me àquelas nascidas na modernidade e na pós-modernidade, no entrecruzamento da industrialização, da urbanidade, por exemplo: *punk*, *hip hop*, *reggae*, *funk*, grafites, quadrinhos, *rock* e suas categorias e subcategorias (VIANA, 2014, p. 251).

Como nas últimas décadas evidenciamos um movimento de integração entre cultura e tecnologia, Ortiz (1993) salienta que o aparato tecnológico não é o responsável direto pelas transformações sociais e acredita menos ainda que a revolução das técnicas por si mesma seja responsável por novos padrões de cultura, embora afirme que cultura e tecnologia são faces de uma mesma realidade.

Todavia, na perspectiva da interação entre as tecnologias e o mundo juvenil, é essencial o reconhecimento da importância que os jovens atribuem às mídias sociais na ocupação do tempo livre e como essas interferem diretamente nas relações interpessoais e nas formas de vivenciar o lazer. No contexto tecnológico ao qual as juventudes estão inseridas, o acesso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a internet produzem mudanças significativas na aquisição de conhecimento e na maneira de se relacionar e de vivenciar as diversas formas de interação, seja em grupos ou individualmente. O aparelho celular tem adquirido novas utilidades na medida em que há uma ampliação das suas funções, transformando-o em multimídia. Todas essas transformações propiciam novas formas de acesso à informação, ao conhecimento e ao entretenimento, o que traduz em mudança no comportamento, nas formas de sociabilidade e na aquisição de novos *habitus*. Nesse contexto,

dois aspectos merecem destaque: primeiro, o fato de essas atividades poderem ser realizadas em diferentes espaços, inclusive em casa; e, segundo, que utilizando um aparelho celular pode-se desenvolver várias atividades ao mesmo tempo, desde acesso a jogos on-line, livros, salas de bate-papo, possibilidade de comunicação com amigos/namorados e até mesmo com pessoas desconhecidas, ouvir música ou seguir um ídolo.

Santos e Pinheiro (2014) apresentam importante reflexão sobre a relação das juventudes com o universo dos meios de comunicação virtuais, salientando que esses alteram consideravelmente as formas de sociabilidade desses sujeitos. Nesse cenário, os conceitos de ciberespaço e cibercultura passam a ser amplamente debatidos por estudiosos da área. Os referidos autores salientam que, apesar de não haver consenso sobre o conceito, a maioria dos estudiosos concorda que ciberespaço, em sentido amplo, refere-se a um sistema de comunicação eletrônico global, constituindo-se um espaço flexível, dinâmico e plural, que possibilita “[...] uma gama infinita de interatividade por parte do usuário da rede, que, ao entrar nesse espaço, transforma, recria, representa, navega e manipula seus objetos virtuais” (SANTOS; PINHEIRO, 2014, p. 99). Compreendemos por cibercultura a cultura produzida no ciberespaço, marcada pelas comunidades virtuais que estão ressignificando o conceito de cultura na contemporaneidade.

Diante desse emaranhado de possibilidades que se apresenta às juventudes, faz-se necessário ressaltarmos que se por um lado é inegável a importância dos processos interativos, das atividades de lazer e cultura para a constituição da identidade desses sujeitos, por outro lado, não tem sido assegurado o acesso aos bens culturais como direito deles. Portanto, existe carência de políticas públicas direcionadas ao acesso a esse aspecto tão importante para a constituição da identidade juvenil e ampliação do capital cultural.

#### *2.1.1.4 Experiências religiosas: o lugar do sagrado nas vivências juvenis*

A história da humanidade, desde os primórdios de sua existência, é marcada pela relação com o sagrado, o transcendente, por experiências religiosas, e essas se constituem integrante e integradora da cultura. No entanto, essa temática é campo de vastas possibilidades interpretativas e tem sido objeto de estudos e pesquisas que resultam em múltipla elaboração teórica, por vezes contraditória e controversa. No espaço limitado desta pesquisa, não temos por objetivo apropriarmos da complexidade das questões que envolvem essa temática, porém, consideramos que, por mais diversas que possam ser as interpretações do campo religioso, diante dele é muito difícil ser indiferente. E, nessa perspectiva, esta

pesquisa tem, entre seus propósitos, apreender o papel e a influência desse campo na vida dos jovens.

O fenômeno religioso como manifestação cultural é parte integrante das formas pelas quais a humanidade expressa seu modo de viver. Nessa perspectiva, consideramos intrínseca a relação entre cultura, religião e política, por mais que haja, historicamente, esforços no sentido de ocultar essa relação. “A crença na eficácia simbólica da religião exige que o interesse político que a determina seja mantido velado e apresentado como unidade aparente, tanto para os profanos quanto para os especialistas religiosos” (LOYOLA, 2017, p. 94).

Os conceitos das religiões e as formas de vivenciá-las tendem a se alterar de acordo com o tempo e os espaços específicos onde essas experiências ocorrem. Nesse sentido, as expressões religiosas ou as várias formas de manifestar a relação com o sagrado, o divino, o transcendente, são a expressão de um determinado tempo histórico.

Se a religião cumpre funções sociais, tornando-se, portanto, passível de análise sociológica, tal se deve ao fato de que os leigos não esperam da religião apenas justificações de existir capazes de livrá-los da angústia existencial da contingência e da solidão, da miséria biológica, da doença, do sofrimento ou da morte. Contam com ela para que lhes forneçam justificações de existir em uma posição social determinada, em suma, de existir como de fato existem, ou seja, com todas as propriedades que lhes são socialmente inerentes (BOURDIEU, 1999, p. 48).

Os pesquisadores da referida temática, principalmente os que se dedicam à sociologia da religião, buscando compreender o papel da crença na vida social, apontam que a sociedade moderna, ancorada na racionalidade, rompe com a sociedade tradicional, no que resulta no processo de secularização e desencantamento do mundo, produzindo questionamentos com relação à importância atribuída à religião. “A modernidade configura-se como um esforço intelectual, sobretudo, mas também socioeconômico, de romper com uma sociedade tradicional” (ARAÚJO, 2004, p. 89). Nessa esteira, concebemos um processo gradativo de distanciamento das pessoas com relação à religião porque essa significaria um fator potencial de aprisionamento do ser humano.

A discussão posta com relação à modernidade está ancorada no projeto iluminista baseado na crença da razão e na ciência como libertadoras do tradicionalismo obscuro. Sendo assim, tudo estaria submetido ao crivo da razão e à busca incessante pela conquista da emancipação humana. Freud já apontava a superação gradativa da religião e defendia que, na medida em que o ser humano tivesse acesso ao conhecimento produzido pela ciência, as explicações e crenças religiosas tornar-se-iam desnecessárias.

O espírito científico gera uma maneira determinada de nos colocarmos diante das coisas deste mundo: frente aos assuntos religiosos, ele se detém por um momento, hesita, e por fim também atravessa seu limiar. Nesse processo não há interrupções; quanto mais pessoas têm acesso aos patrimônios do nosso saber, tanto mais se difunde a renegação das crenças religiosas, primeiramente apenas de suas vestes antiquadas e chocantes, mas depois também de seus pressupostos fundamentais (FREUD, 2011, p. 61-62).

Em que pese as críticas e contra-argumentos com relação à secularização e ao desencantamento, as discussões acerca dos temas relacionados às manifestações religiosas requerem um redimensionamento e análise a partir de, e em conjunto, outros temas que desafiam a sociedade tecnológica, globalizada e marcada por inúmeros problemas que envolvem desde as questões sociais, ambientais e políticas até os desafios colocados pela dimensão ética. Ao contrário do anunciado desaparecimento ou da gradativa substituição da fé, das crenças, por uma verdade racional e cientificamente comprovada, cresce o número de igrejas e de manifestações religiosas na sociedade contemporânea. Os templos continuam lotados e as pessoas continuam buscando, por meio da fé, explicações para o sofrimento, os conflitos e as limitações inerentes à sua própria existência. “Como se fosse para contradizer as teses da secularização radical, assistimos a uma profusão de fenômenos religiosos bastante contraditórios, indicativa de que a religião não pronunciou sua última palavra” (HOUTART, 2003, p. 38). O próprio desenvolvimento tecnológico tem sido utilizado como instrumento para a divulgação das mais variadas formas de expressão religiosa.

Contudo, a meu ver para além das estatísticas e visibilidade no espaço público, para perceber ampliação do pluralismo no interior do campo religioso é preciso olhar, mais atentamente, para as relações entre as gerações. Na medida em que diminui a transmissão religiosa intergeracional, e aumentam as famílias multirreligiosas, modificam-se as maneiras socialmente disponíveis para lidar com a questão da diversidade religiosa (NOVAES, 2012, p. 200).

A tendência de optarmos por uma religião tendo por referência a religião que os pais professam tem sido substituída por uma diversidade e pluralidade de opções, inclusive o ateísmo e o agnosticismo. Para Silveira e Sofiati (2017, p. 52), há no atual cenário religioso uma “diversidade de itinerários empreendidos pelos indivíduos que procuram vivenciar sua religiosidade sem os vínculos institucionais ou através de adesões mais flexíveis às religiões e instituições tradicionais”. Nesse sentido, não ter religião não significa necessariamente ser ateu, pois é preciso reconhecer a diferença entre não estar ligado institucionalmente a uma religião e não ser religioso e ser ateu.

De acordo com Montero e Dullo (2014), o pluralismo religioso, explicitado na Constituição de 1988, constituiu-se pauta política nas décadas seguintes. No entanto, ainda

predomina uma grande desigualdade no interior da diversidade religiosa brasileira, visto que 90% se declaram cristãos, embora percebamos o declínio da hegemonia católica. Nesse novo cenário, ainda segundo Montero e Dullo (2014, p. 59), “[...] a ‘religião’ começa a ser percebida como objeto de opinião individual, ‘não professar religião alguma’ se apresenta como a alternativa disponível no campo das ‘escolhas religiosas’”.

A despeito de o Brasil ter na base de sua constituição histórica uma imensa diversidade e pluralidade étnica e cultural, o catolicismo foi imposto como religião oficial e, por séculos, considerado a maior expressão do cristianismo, porém, esse quadro tem sofrido alterações e rupturas nas últimas décadas.

De acordo com o IBGE (2012), comparando os dados do Censo de 2000 com o de 2010, o catolicismo tem perdido adeptos progressivamente (de 73,6% para 64,6%), enquanto cresce o número dos evangélicos (15,4% para 22,2%), ao mesmo tempo em que se observa uma tendência do aumento dos que se declaram espíritas, de 1,3% para 2%, e dos sem religião, de 7,3% para 8%.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Dos que se declararam evangélicos, 60,0% eram de origem pentecostal, 18,5%, evangélicos de missão e 21,8%, evangélicos não determinados. A pesquisa indica também o aumento do total de espíritas, dos que se declararam sem religião, ainda que em ritmo inferior ao da década anterior, e do conjunto pertencente às outras religiosidades (IBGE, 2012, não paginado).

Com relação à faixa etária, entre os que se declararam católicos e espíritas há predominância de adultos e idosos (40 a 80 anos); entre os evangélicos, foram verificados os maiores percentuais de crianças e adolescentes. Outro aspecto interessante que o Censo de 2010 revela diz respeito ao nível de escolarização, pois os dados apontam que os espíritas possuem maior nível de instrução. Este grupo religioso tem a maior proporção de pessoas com nível superior completo (31,5%) e as menores percentagens de indivíduos sem instrução (1,8%) e com ensino fundamental incompleto (15%). As maiores taxas de pessoas com 15 anos ou mais sem instrução ou com ensino fundamental incompleto foram registradas entre os católicos (6,8% e 39%), sem religião (6,7% e 39,2%) e evangélicos pentecostais (6,2% e 42,3%), respectivamente.

Segundo Novaes (2011), as mudanças no campo religioso no Brasil apresentadas pelo censo foram confirmadas pela pesquisa do Projeto Juventude, que identificou uma diminuição

do percentual dos que se declaram católicos, aumento no número dos evangélicos e dos que se declaram sem religião.

Três anos depois, os resultados da pesquisa do Projeto Juventude confirmaram tais tendências identificadas pelo Censo de 2000. Foram 65% dos jovens entrevistados em todo o país que se declaram católicos, 22% evangélicos, sendo 15% pentecostais e 5% não pentecostais. Foram 11% os jovens “sem religião”, sendo que 10% declaram “acreditar em Deus, mas não ter religião”, enquanto apenas 1% identificou-se como ateu ou agnóstico (NOVAES, 2011, p. 266).

Conforme os dados apresentados acima, apesar da ampliação dos que se declaram sem religião, isso não se traduz em ausência de fé ou crença em Deus, tampouco expressa um distanciamento das pessoas com relação ao transcendente, ao sagrado, pelo contrário, na sociedade contemporânea são evidenciadas cada vez mais e com maior intensidade diferentes formas de expressões e manifestações religiosas.

A religião, como um dos componentes da cultura de um povo, de uma classe ou grupo, requer análise e compreensão a partir do contexto sociopolítico e econômico, uma vez que esses influenciam e são influenciados por ela. Na sociedade capitalista em que o lucro, a exploração e a exclusão estão ancorados em princípios conservadores, a religião muitas vezes é utilizada para justificar situações e relações aí estabelecidas. Assim, dois aspectos são evidenciados: o fundamentalismo e a Teologia da Prosperidade. As manifestações religiosas de cunho fundamentalista têm se difundido e encontrado muitos adeptos, assim como cresce o número de igrejas alicerçadas na Teologia da Prosperidade<sup>6</sup>, que muito se assemelham a empresas, ofertando produtos e fazendo promessas difíceis de serem cumpridas, como, por exemplo, prosperidade financeira e restauração da saúde para todos os seus seguidores.

Com promessas de que o mundo seria *locus* de felicidade, prosperidade e abundância de vida para os cristãos, herdeiros das promessas divinas, a Teologia da Prosperidade veio coroar e impulsionar a incipiente tendência de acomodação ao mundo de várias igrejas pentecostais aos valores e interesses do “mundo”, isto é, à sociedade de consumo (MARIANO, 2012, p. 149).

Nesse cenário, destacam-se os constantes apelos da sociedade de consumo, que impulsionam as igrejas e suas lideranças a se adequarem ao discurso e às práticas religiosas

---

5. De acordo com Mariano (2012), a Teologia da Prosperidade surgiu nos Estados Unidos, na década de 1940, reunindo crenças sobre cura, prosperidade e poder da fé, constituindo-se como movimento doutrinário no decorrer dos anos de 1970, em sintonia com a expansão do televangelismo norte-americano. No Brasil, a referida teologia inicia-se na década de 1970, alcançando diversos segmentos evangélicos por meio dos neopentecostais, ativos difusores do televangelismo. Para o referido autor, está na base de sustentação dessa teologia uma inversão do que, historicamente, foi professado pelas religiões: a salvação após a morte é substituída pela ênfase na recompensa da fé ainda na vida terrena. Nesse sentido, a Teologia da Prosperidade valoriza a fé em Deus como meio para se obter saúde, riqueza, felicidade, sucesso e poder terreno.

para manter e atrair fiéis ávidos por ascensão social, acesso aos bens materiais ou a curas. Evidenciamos, no entanto, que a ausência ou precariedade de políticas públicas, sobretudo na área da saúde, que impedem ou dificultam o acesso às condições básicas e dignas de existência humana, produzem vulnerabilidade e expõem os indivíduos à situação de carência que os levam a buscar no transcendente, no sagrado, o que não lhes é garantido por direito. Desse modo, amplia-se o número dos que buscam nas religiões ou em inúmeras formas de representações religiosas, no transcendental, o que o Estado, como provedor de políticas públicas, não oferece principalmente com relação ao acesso à saúde, moradia, segurança, enfim, as necessidades básicas da existência humana.

Outro aspecto relevante com relação a essa discussão diz respeito à instrumentalização da religião por grupos e/ou lideranças que têm por objetivo manter e/ou ampliar o capital político, ou seja, utilizam-se do poder que detêm no campo religioso para manter e aumentar o capital político e social. As disputas nesse campo, por vezes, se dão utilizando mensagens de cunho subjetivo, havendo assim um forte apelo para sentimentos que reforçam o medo e o conservadorismo. Existe, pois, uma evidente manipulação do aspecto religioso para manutenção de privilégio e interesses escusos. Segundo Bourdieu (1999, p. 50), “[...] as funções sociais desempenhadas pela religião em favor de um grupo ou de uma classe diferenciam-se necessariamente de acordo com a posição que este grupo ou classe ocupa: a) na estrutura das relações de classe e b) na divisão do trabalho religioso”. Retomando a concepção de campo em Bourdieu (1999), a religião constitui-se um campo específico de poder (desigual), produzindo regras, disputas e apropriação de capital, além de constituir-se importante elemento na instituição de *habitus*. Assim, há interesses, conflitos e disputas no interior do campo religioso pelo monopólio do saber, pois

[...] a análise da estrutura interna da mensagem religiosa não pode ignorar impunemente as funções sociologicamente construídas que ela cumpre: primeiro, em favor dos grupos que a produzem e, em seguida, em favor dos grupos que a consomem (BOURDIEU, 1999, p. 43).

Entretanto, assim como as formas de expressão culturais podem significar uma maneira de adesão às relações de poder estabelecidas na sociedade ou, por outro lado, uma forma de contestação social, o mesmo se aplica à religião, já que essa é uma das formas de manifestação cultural. Destarte, principalmente os jovens das mais variadas confissões religiosas, por meio das vivências e experiências de fé, podem contribuir para disseminar princípios conservadores, fundamentalistas e excludentes, tendo por embasamento a fé que professam, assim como a partir desta contribuir para contestação e transformação social. De

acordo com Boran (1982), os jovens, além de possuírem grande sensibilidade para as questões sociais e para as causas da justiça, detêm uma grande força de transformação no interior dessa sociedade marcada por injustiças, opressão e exclusão “[...] porque, muitas vezes, seu preparo intelectual é maior do que o de seus pais para perceber as coisas, porque desempenham funções de adultos com grande eficiência e, também, porque estão dispostos a se arriscar pelos seus ideais” (BORAN, 1982, p. 21). Dessa maneira, a religião para os jovens não se reduz a um conjunto de normas e doutrinas, mas pode ser manifestada, apreendida, sob as mais variadas formas, além de que esses agentes sentem-se mais livres para constituírem sua relação com o sagrado.

Portanto, pensar as juventudes no contexto das práticas religiosas requer ter presente as várias formas e experiências de fé no seu relacionamento com o sagrado, até mesmo a ausência desses elementos em suas vidas. O fato é que não se pode menosprezar a importância da religião na vida dos jovens, da mesma maneira que não se deve, de forma descontextualizada, atribuir poder absoluto à religião como fator imobilizante sobre o conjunto da sociedade a ponto de fazer retroceder por completo determinadas conquistas sociais. Nesse sentido,

[...] na busca de apreender os efeitos sociais das crenças e pertencimentos religiosos dos jovens, dois extremos devem ser logo descartados. A ideia de que a religião não faz diferença para a complexa vida social contemporânea, para o aqui e agora, resulta na amputação de uma parte importante do imaginário social dos jovens de hoje, empobrece as análises. Mas, a ideia oposta, de que a força proselitista de certas religiões é tão forte que - não se submetendo a circunstâncias e contextos - teria o poder de por si fazer retroagir conquistas republicanas, também pode esconder outros tantos preconceitos (NOVAES, 2011, p. 290).

Assim, os jovens, na constituição de suas identidades, vão recriando sua relação com o sagrado, mesclando diferentes experiências, construindo novas formas de se relacionar com o transcendente, rompendo com a tradição religiosa linear herdada da família. E, ao contrário do renunciado pela secularização, as vivências e práticas religiosas estão cada dia mais evidenciadas e efervescentes como forma integradora de expressão da cultura juvenil.

#### *2.1.1.5 Sexualidade juvenil: a importância do debate*

A sexualidade juvenil tem sido tema de pesquisas científicas e de especulações do senso comum. A discussão acerca da sexualidade juvenil pressupõe um conjunto de aspectos que ultrapassa a dimensão biológica ou fisiológica. Estão imbricados, nessa temática, fatores psicológicos, históricos, sociais, religiosos, o que torna o tema bastante amplo, complexo,

controverso e objeto de tensões e disputas a depender do contexto, dos campos e dos agentes envolvidos. Isso porque

[...] a sexualidade envolve diversas dimensões, englobando aspectos tão díspares como a experiência pessoal da sexualidade e as questões económicas e políticas a ela subjacentes e, sendo assim, a mais universal das experiências é também a mais pessoal e subjectiva. Não se podem negar a importância e influência dos factores sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos nas questões sexuais, mas, mesmo assim, a sexualidade pode ser percebida como sendo essencialmente uma dimensão basilar do desenvolvimento humano (PONTES, 2011, p. 17).

A sexualidade faz parte da vida e é fruto de construção social, histórica. Nessa perspectiva, não é imutável, passa por significativas mudanças no decorrer da história e, como tal, é marcada pelas tradições, valores familiares, religiosos e diferentes vivências, os quais afetam enormemente a formação das identidades individuais e coletivas de mulheres e homens. De acordo com Heilborn, Aquino e Knauth (2006), a sexualidade juvenil pressupõe aquisição de autonomia individual em relação à família e aprendizado sobre o relacionamento afetivo e sexual. No entanto, os autores ressaltam que os modos de interação sexual derivam de prescrições culturais que mudam conforme o tempo histórico e o gênero. A temática instiga alguns questionamentos, inclusive com relação ao papel da escola no trato da questão e a importância dessa dimensão para as juventudes. Essa temática é, por vezes, motivo de desconforto para pais e professores, de acordo com a pesquisa realizada pela Unesco sob a coordenação de Castro, Abramovay e Silva (2004). Isso porque

A sexualidade, no universo escolar, é tópico polêmico, considerando a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), assim como os tabus e interditos que, social e historicamente, cercam temas que lhe são relacionados. Como se registra na pesquisa, para alguns pais, escola não é lugar para ensinar *saliências*, mas também se documenta que a maioria dos pais, e em maior proporção professores e alunos, são favoráveis à discussão sobre sexualidade nas escolas. [...] Para alguns autores, a intervenção da escola no campo da sexualidade, além de complexa, tem riscos, considerando-se que a escola é intrinsecamente orientada para disciplinamentos, ênfase na razão e no controle, preocupando-se em ministrar conhecimentos especializados e ensinar para a vida em coletividade. Já a sexualidade pede observação de desejos, individuação e atenção para as tênues fronteiras entre prazer, libido e pulsões e o fixar limites para que tais orientações individuais não ponham em risco projetos civilizatórios, a convivência e o direito do outro (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 33-34).

Pelo exposto, verificamos que a discussão sobre a sexualidade é importante e bastante desafiadora porque essa é inerente à constituição da pessoa humana, portanto, das juventudes. Sendo assim, não pode ser ignorada pela escola e deve ser discutida sem preconceitos. Para estudiosos da área, a educação sexual pode fornecer informações científicas muito

importantes para os jovens, tanto no campo da saúde como das relações interpessoais. Mas para que isso aconteça de maneira isenta e ausente de preconceitos, é imprescindível que os educadores se capacitem e, em alguns casos, superem os próprios preconceitos e limitações com relação à sexualidade.

A pesquisa realizada sobre a sexualidade da juventude brasileira apontou dois elementos relevantes. O primeiro diz respeito aos aspectos destacados pelos jovens como de maior relevância quando o tema sexualidade se apresenta: gravidez precoce, ou na adolescência, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e aborto. Já o segundo aspecto indica que essa dimensão não está entre as principais preocupações juvenis. Segundo Calazans (2011), a pesquisa realizada sobre sexualidade e saúde, integrando o Projeto Juventude, desvelou que

Os interesses e as preocupações dos jovens voltam-se predominantemente às temáticas do emprego e do mercado de trabalho, educação, segurança, violência e cultura [...]. A categoria “sexualidade ocupa lugar de pouca importância entre os assuntos que mais interessam os jovens (3% quando a resposta era a única e 7% quando a resposta era múltipla). Estão incluídas nesta categoria respostas como sexo/sexualidade, gravidez, orientação sexual e métodos anticoncepcionais [...] (CALAZANS, 2011, p. 218).

Ainda de acordo com Calazans (2011), ocorreram no Brasil importantes mudanças na cultura sexual e de gênero e diversas iniciativas contribuíram para colocar o tema da sexualidade na pauta da sociedade, tendo como eixo os direitos, assumidos como bandeira dos movimentos feministas e do movimento gay.

Para Zanatta *et al.* (2016), a LDB n.º 9.394/1996 lançou as bases para uma escola pluralista que respeita a diversidade, e os Parâmetros Nacionais Curriculares (1997) efetivaram a proposta de discussão da sexualidade na escola como tema transversal, sob a denominação de orientação sexual, a partir de três eixos fundamentais: corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e HIV/Aids. No entanto, após vários debates, inclusive em conferências internacionais, o termo orientação sexual foi questionado e considerado inadequado, assumindo então outra definição: “atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra” (BRASIL, 2004, p. 29). Assim sendo, os autores compreendem ser mais apropriado o termo

[...] educação em sexualidade, por se tratar de um processo de intervenção pedagógica, que deve estar continuamente presente no ambiente escolar, tendo como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, às relações de gênero, à diversidade sexual, ao desejo afetivo-sexual, entre outras questões que se façam necessárias (ZANATTA *et al.*, 2016, p. 445).

Entretanto, observamos que no Brasil, nos últimos sinais de profundo retrocesso em todas as áreas, grupos conservadores cada vez mais evidentes no campo político, social, religioso vêm tomando as questões relativas à sexualidade como bandeira em defesa da família, da moral e dos bons costumes, numa perspectiva autoritária, machista e reacionária. A temática figurou, inclusive, como pontos de debates no cenário da disputa eleitoral para Presidência da República, em outubro de 2018, reforçando o viés conservador sob o pretexto de proteção das crianças e adolescentes contra a “indução da identidade de gênero”. O grupo político que assumiu o governo em 2019, com amplo apoio de agentes do campo religioso, questiona o papel da escola com relação à educação sexual e declara que essa temática deverá ser proibida na escola e tratada somente pela família. Percebemos, portanto, uma evidente intenção de silenciar a sociedade sobre o assunto.

Considerando que a Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular, silenciam-se sobre temas como sexualidade, gênero, orientação sexual, diversidade. Desse modo, torna-se fundamental fortalecer o debate envolvendo essas temáticas e pautá-las como aspecto importante e constituinte da formação das juventudes.

Nessa perspectiva, dentre os vários desafios a serem enfrentados, estão a formação dos professores e o planejamento das aulas para tratar a temática de forma segura, ultrapassando os discursos genéricos e preconceituosos com rigor científico e sensibilidade, para que se possam discutir questões relativas à gravidez, contracepção, prevenção das DSTs/Aids, homossexualidade, aborto, orientação sexual, identidade de gênero, entre outras, com abertura necessária para a escuta e o acolhimento das diferenças.

#### *2.1.1.6 Juventudes, escola e trabalho: a interação necessária*

A relação da juventude com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea deve ser contextualizada a partir das transformações por que passa o modo de produção capitalista neoliberal. Em uma sociedade globalizada e sob os constantes impactos produzidos pelas inovações tecnológicas, reverberam-se as várias formas em que o trabalho se apresenta e, ainda, os sentidos que os jovens atribuem ao trabalho e à escola. O trabalho tomado como atividade inerente ao ser humano, por meio do qual transforma a natureza, produz conhecimento e a própria existência, é expressão de cultura. Nessa perspectiva,

Essa conceituação tem sua origem no pensamento de Karl Marx, para o qual o trabalho, resultado do homem com a natureza e do homem com o próprio homem, é o que nos distingue dos animais e movimenta a história. Na perspectiva de Marx, a compreensão da sociedade passa pela compreensão de como os seres humanos produzem a sua própria existência. O que é produzido, como é produzido e a maneira como os bens são trocados pela humanidade são elementos centrais para entender as diferenças de riqueza e de poder entre os indivíduos (CORROCHANO, 2014, p. 208).

O referido autor assevera que o trabalho assalariado, como forma predominante das sociedades capitalistas, ainda é considerado o meio pelo qual as pessoas conseguem garantir seus direitos à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer. No entanto, não é a única forma porque o trabalho humano é constantemente alterado pelos instrumentos de produção, objetos a serem produzidos e as relações sociais estabelecidas. O trabalho doméstico, voluntário, de cuidado, e cooperativas são algumas das formas sob as quais o trabalho se apresenta na sociedade contemporânea.

A reestruturação capitalista, ocorrida principalmente a partir da década de 1980, a flexibilização e a terceirização, que geram insegurança, instabilidade e precarização das condições de trabalho (longas jornadas e baixos salários), têm produzido efeitos danosos à vida dos trabalhadores. E, ainda, ao se inserir o trabalho temporário e/ou de tempo parcial, por vezes como as únicas alternativas para o trabalhador assalariado, produzem-se incertezas e vulnerabilidades crescentes a esses trabalhadores, visto que a ameaça do desemprego os induz a se submeterem a formas degradantes de produção ou a ingressarem no mercado de atividades informais. Dessa forma,

A precariedade se inscreve num *modo de dominação* de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração. Apesar de seus efeitos se assemelharem muito pouco ao capitalismo selvagem das origens, esse modo de dominação é absolutamente sem precedentes, motivando alguém a propor aqui o conceito ao mesmo tempo muito pertinente e muito expressivo de *flexploração* (BOURDIEU, 1998, p. 124-125).

Diante desse quadro de exploração e inconstâncias a que são expostos e submetidos aqueles que buscam um trabalho, é fomentada ainda uma tensa e intensa concorrência entre os trabalhadores para garantirem espaço no mundo do trabalho, situação essa que favorece sobremaneira os detentores do capital em detrimento daqueles que precisam vender sua força de trabalho. Essa situação é “[...] acompanhada de uma concorrência no trabalho, que é ainda uma forma de concorrência pelo trabalho, que é preciso conservar, custe o que custar, contra a chantagem da demissão” (BOURDIEU, 1998, p. 122). Esse cenário constitui-se duplamente

penoso para os jovens à medida que se exige deles experiência profissional e formação adequada. Eles se veem vulneráveis diante de tais exigências: primeiro, pela inexperiência própria da idade; e segundo, devido à precariedade da educação, que deixa uma lacuna considerável em seu processo formativo. Essa realidade penaliza principalmente os jovens da classe trabalhadora, o que os levam a se submeterem às mais variadas e aviltantes formas de exploração. Mesmo que o quadro exposto se apresente pouco alentador e motivador, o trabalho continua fazendo parte do projeto de vida dos jovens, pois esse se constitui a única possibilidade para ter acesso a outros bens, tornando-se um dos principais objetivos a serem alcançados por eles. Nesse sentido,

[...] A consequência esperada dessas mudanças seria a decrescente importância do trabalho, não apenas como provedor de oportunidades duradouras de sobrevivência, mas como (e por isso mesmo) espaço de sociabilidade, significação subjetiva e construção identitária, implicações tidas como especialmente plausíveis entre as novas gerações, socializadas no contexto de sociedades do trabalho em crise. Entretanto, instigados a manifestarem-se com respeito ao significado e à importância de diferentes esferas de atividade e sociabilidade, os jovens brasileiros ouvidos em pesquisa amostral representativa realizada em 2003 não deixaram dúvidas: para eles, o trabalho não apenas está na ordem do dia, como se destaca com relação a outros aspectos tidos como reveladores de interesses “típicamente juvenis” (GUIMARÃES, 2011, p. 150).

No contexto de transformações do sistema produtivo, muitas exigências são colocadas ao sistema educacional e ao mundo do trabalho, dentre elas, o domínio das tecnologias e essas tanto podem ser utilizadas para melhorar as condições de trabalho dos jovens quanto se constituírem uma ameaça no sentido de poder substituí-los em muitas atividades laborais, reduzindo ainda mais os espaços de trabalho. Essas mudanças alteram o significado do trabalho e da educação, em especial para os jovens. Se, por um lado, há uma grande expectativa com relação à educação como caminho necessário a ser percorrido para a entrada no mundo do trabalho, por outro, o sistema educacional brasileiro tem demonstrado inúmeras fragilidades no que tange à capacidade de ofertar uma educação de qualidade e à articulação desta com o projeto de vida e o mundo do trabalho. A precariedade do ensino disponibilizado, sobretudo aos jovens pobres, incide diretamente nas condições objetivas de acesso ao trabalho formal. Nesse sentido, vivenciamos uma situação paradoxal, visto que, por um lado, há uma considerável expansão do sistema educacional com aumento expressivo do número de jovens com acesso à escolarização; por outro, isso não tem sido garantia e muito menos reverberado significativo acesso ao trabalho para a grande maioria dos jovens.

Mas, se as mutações dos últimos 30 anos atingiram, principalmente, a esfera do trabalho e uma de suas formas principais na sociedade capitalista - o trabalho

assalariado -, é inegável que os caminhos e contornos para a entrada na vida adulta diversificaram-se, tornando-se mais complexos e menos lineares. Assim, o modo como os jovens vivem essa etapa de vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (SPOSITO, 2011, p. 90).

Enquanto os jovens das classes economicamente privilegiadas podem viver sua moratória social<sup>7</sup>, os jovens das classes populares não desfrutam das mesmas condições e do tempo de preparação para assumir as responsabilidades da vida adulta. A necessidade de trabalhar para garantir a própria sobrevivência, e por vezes da família, obriga o jovem a ter de se submeter às regras impostas pelo sistema capitalista, não lhe sendo facultada a oportunidade de escolha.

[...] Assim, é preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje. Em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação em trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a “transição da vida adulta”. Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da “vida adulta” chegam enquanto estes estão experimentando a juventude (CARRANO, 2007, p. 5).

Porém, há de ressaltar que o trabalho, para além da sobrevivência, faz parte do projeto de vida dos jovens e representa a possibilidade de acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos. Desse modo,

[...] pode-se afirmar que a busca por trabalho realizada pelos jovens não deve ser atribuída exclusivamente a questões econômicas relacionadas à necessidade de sustento ou de apoio às famílias. Para além da necessidade, demandas de maior independência, o consumo de bens materiais e simbólicos e a realização pessoal também podem constituir-se em motivações para a inserção no mundo do trabalho (CORROCHANO, 2014, p. 213).

---

7. A moratória social é compreendida como um período de preparação dos jovens para que os mesmos possam assumir as tarefas inerentes à vida adulta, postergando, portanto, a entrada no mercado de trabalho, o casamento, a saída da casa dos pais. De acordo com Groppo (2017), o esboço que Manheim elabora sobre a moratória social, como pretensa condição da juventude no mundo moderno, pressupõe a separação relativa dos jovens do mundo adulto e público. No entanto, vários autores apresentam questionamentos e críticas à moratória social, principalmente porque, para a grande maioria dos jovens das classes populares, não lhe é permitido vivenciar essa experiência, haja vista que muito cedo precisa assumir responsabilidades e assim não pode desfrutar desse período preparatório para a vida adulta.

Para Bourdieu (2015), a escola, ao estruturar sua ação pedagógica por meio dos conteúdos, metodologias, formas de avaliação, e ao exigir determinados comportamentos, posturas e uso da linguagem a partir do universo da cultura dominante, transmitindo e cobrando de forma igual a quem histórica e socialmente é diferente, privilegia os que já são privilegiados e desfavorece os desfavorecidos. Assim sendo, contribui para perpetuar as desigualdades sociais porque parte do pressuposto de que os alunos, em sua totalidade, possuem as condições prévias necessárias para absorvê-la em igualdade de condições, o que não acontece. A escola, ao realizar sua ação pedagógica, impondo e ocultando o arbitrário cultural sob a égide de uma instituição universalmente neutra, cumpre com maestria sua função de reprodutora das relações e estruturas sociais de dominação e o faz ocultando as desigualdades sociais, ou seja, no cotidiano das ações dessa instituição são tratados igualmente os sujeitos sociais desiguais.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e das técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Ocorre que, para os alunos pertencentes à classe dominante, a cultura escolar é uma extensão da cultura familiar, o que facilita a aprendizagem. Por outro lado, para os que pertencem à classe e grupos não privilegiados econômica e socialmente, a aquisição da cultura oficial e legítima, constituída por um conjunto de informações, regras, normas e códigos que devem ser apreendidos e incorporados à sua cultura familiar, é um processo difícil, desafio constante a ser superado cotidianamente e penosamente por esses, até mesmo porque implica em ignorar, desconsiderar e, por vezes, negar a própria cultura e seus saberes. O sucesso escolar e o êxito atribuído ao mérito pessoal ocultam os meandros da imposição de uma cultura em detrimento de outras. Por isso, a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron é inseparável do conceito de violência simbólica, pois a escola transmite e impõe a cultura dominante como a única legítima, por isso oficial e necessária a todos independente do grupo ou classe a que pertencem, e ao fazê-lo dissimula essa imposição.

Ao analisar a estrutura e organização da escola e como ela contribui para legitimar, por meio do arbitrário cultural, as desigualdades sociais, Bourdieu e Passeron (2014) partem do pressuposto de que o destino já está traçado desde o berço, tanto para os que pertencem à classe dominante quanto para os desfavorecidos econômica e culturalmente. Para esses

autores, os burgueses são os herdeiros que buscam, na certificação realizada pela escola, o atestado dos seus dons e méritos e a instituição escolar legitima esses privilégios de forma sutil e dissimulada. É importante ressaltar que a escola, ao desempenhar essa sua função, o faz baseada em uma suposta neutralidade e autonomia em relação às estruturas objetivas, o que a coloca frente à sociedade como uma instituição acima de qualquer suspeita, com crédito e competência para transmitir os bens culturais de forma igualitária e imparcial. Nesse processo, encobre sua verdadeira função de transmissora e legitimadora do arbitrário cultural.

Esse processo é duplamente violento por ocultar a imposição de uma cultura e pela falsa ideia de igualdade de condições para a recepção dessa cultura. A crença na igualdade de oportunidades e nos dons naturais ignora ou encobre as afinidades entre os hábitos culturais e as exigências do sistema educacional e dos rígidos critérios que definem o êxito, o sucesso escolar. Sendo assim, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Em suma, evidenciamos, nesse contexto contraditório, o seguinte impasse: por um lado, o aluno e as famílias veem na escola a possibilidade de acesso ao conhecimento e aos bens culturais que os levaram à ascensão social; por outro, a escola orienta sua ação no sentido de inculcar uma cultura legítima, transferindo para o aluno a responsabilidade pelo êxito e/ou fracasso nessa empreitada. Aqueles que, conseguindo romper as barreiras impostas pelo sistema de ensino, conquistam o sucesso escolar são considerados vencedores e apontados como exemplo de que, com empenho e dedicação, se alcança um bom desempenho e êxito, reforçando que sucesso escolar é fruto meramente do esforço pessoal. Aos inúmeros que fracassam, é-lhes atribuída a responsabilidade pelo próprio insucesso. Isto posto, faz-se necessário questionarmos: Como os jovens, principalmente os que pertencem às classes sociais menos favorecidas economicamente, veem a escola? Que expectativas nutrem com relação ao potencial equalizador desta instituição? No atual contexto em que o capital é cada vez mais exigente e seletivo, a escola ainda continua sendo uma possibilidade de ascensão social para a juventude?

## **2.2 Propostas formativas para o Ensino Médio**

O ensino médio no Brasil tem sido, historicamente, objeto de disputas e tensionamentos, sobretudo no que concerne à definição de suas finalidades, estrutura e currículo. Nos últimos anos, esses conflitos acirraram-se por demais com a edição da Medida

Provisória n.º 746, em 22 de setembro de 2016, e posteriormente com a promulgação da Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu mais uma reforma para o ensino médio. No entanto, faz-se necessário contextualizar essa temática no âmbito mais amplo, no entrelaçamento de interesses da conjuntura econômica, política e social no interior das quais são gestadas e implantadas as políticas educacionais para essa etapa de ensino.

Portanto, as reformas empreendidas para o ensino médio estão imbricadas no processo de constituição e desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, atendendo a interesses de agentes dos campos econômico, político e educacional e por vezes ignorando os interesses dos seus destinatários. Nesse sentido, a análise em relevo destaca três elementos fundamentais para essa discussão: finalidades, estrutura e currículo, os conflitos e interesses que, de forma explícita e implícita, encontram-se presentes nas políticas destinadas para essa etapa de ensino.

### 2.2.1 Finalidades, objetivos e estrutura: situando o objeto de estudo

As políticas estabelecidas para a educação brasileira, e especificamente para o ensino médio, estão inseridas no contexto das transformações da produção capitalista, que têm no Estado, por meio das reformas implementadas, um poderoso aliado e defensor dos interesses do capital e da elite dominante, ou seja, as disputas se dão em torno de projetos societários. Nesse sentido, Lombardi (2008, p. 4) afirma:

[...] parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes ou frações de classe.

Depreendemos, assim, que “O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante” (FREITAG, 1986, p. 43). Ressaltamos, ainda, que a experiência republicana brasileira tem sido recortada por períodos ditatoriais, com robustas e truculentas ditaduras civil/militar e frágeis experiências democráticas. Nesse sentido, o Estado desempenha relevante papel tanto na garantia dos interesses dos grupos econômicos como no controle da sociedade civil por meio das leis e/ou da repressão. Ferreti e Silva (2017, p. 388) asseveram que o Estado tem desempenhado papel relevante no que se refere à garantia do projeto de hegemonia da burguesia, que, na perspectiva de Estado ampliado de Gramsci, consiste na organização política da sociedade

civil para garantir “[...] que o grupo ou a classe dominante exerça a hegemonia sobre o conjunto da sociedade”.

Para Bourdieu (1996, p. 91), “um dos poderes do Estado é o de produzir e impor (especialmente por meio da escola) as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo e ao próprio Estado”. Bourdieu (2014) ressalta ainda que não basta definir o Estado pelas funções que ele desempenha, mas compreender como ele as desempenha o que significa entender o ser e o fazer dessa instituição ao desempenhar essas funções.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais construídas para o ensino médio são perpassadas por interesses de grupos em constantes disputas pela hegemonia. Sendo assim, os conflitos em torno da definição da política educacional para o ensino médio estão circunscritos a contextos permeados pelo jogo de interesses e esses extrapolam o campo educacional; os embates se dão também no campo econômico, político, social. Para Bourdieu (1996), o jogo é jogado por diferentes agentes que atuam em diversos campos sociais, atravessados por interesses de classe que buscam ampliar seu poder e capital. Nessa perspectiva, “[...] a gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (escolar), político, etc., que acompanha a constituição progressiva da violência física e *simbólica* legítima” (*Ibid.*, 1996, p. 51). De acordo com a teoria bourdieusiana, o conceito de campo está intimamente relacionado ao de *habitus*, sendo compreendido por campo um determinado espaço social e relacional composto por um conjunto de agentes mobilizados por interesses comuns que os identifica e interesses específicos que podem ser divergentes e concorrentes. O campo é um espaço de concorrências para garantir os interesses específicos desses agentes, havendo, portanto, no seu interior, constantes enfrentamentos e disputas.

O conceito de *campo* para Bourdieu refere-se à situação social em que os agentes sociais realizarão suas práticas de acordo com o *habitus* apreendido. Um campo é marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus* em que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao campo que cada indivíduo ou agente adquirir [...]. Dessa forma, os indivíduos estão em constante luta para mudarem suas posições no jogo, utilizando estratégias que permitam aumentar o acúmulo de capital (ALMEIDA, 2005, p. 142).

O campo, como a exteriorização do *habitus*, é constituído por um conjunto de agentes dotado dos mesmos *habitus* que dominam o capital específico do campo e se encontra em constantes conflitos de interesses com aqueles que pretendem obter a hegemonia do poder no campo. Nesse processo de concorrência e disputa pelo controle do poder, obterá êxito o grupo

ou sujeitos que possuem maior capital do campo ao qual pertencem (científico, religioso, arte). Dessa maneira, é o capital quem definirá a posição que se ocupa em um determinado campo e o poder, a força e a influência dentro de um campo são definidos pela capacidade de seus agentes de acumular capital e isso se dá na própria dinâmica do campo.

Portanto, para os objetivos a que se propõe esta pesquisa, serão explicitados os fatores externos e internos que interferem no campo educacional para compreendermos as várias nuances nas quais estão imbricadas a discussão e a definição das políticas para o ensino médio. Nesse sentido, serão destacados os seguintes aspectos: a importância do ensino médio para a formação dos jovens das classes trabalhadoras, tanto no que se refere à constituição de seu capital cultural quanto para a elaboração de seu projeto de vida; a educação como fator de ascensão ou reprodução social para os jovens da classe trabalhadora; a relação estabelecida entre a formação geral e para o trabalho; a concepção e a centralidade do trabalho para os jovens/estudantes e como essas estão contempladas nas reformas realizadas para esse nível de ensino; com que rosto/identidade os jovens são identificados nos documentos oficiais e nas políticas/reformas realizadas.

De acordo com o art. 35 da LDB n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino médio é a etapa final da educação básica e tem por finalidade aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para prosseguimento de estudos e preparação básica para o trabalho. No entanto, desde sua origem esse nível de ensino traz, em sua essência, o elitismo, a dualidade e a exclusão, constituinte e constituidor de uma cultura escolar, que, ao longo da história, têm contribuído para reforçar o *status quo* e os privilégios da classe dominante. O dualismo característico do ensino médio é o resultado da histórica divisão social do trabalho, que atribui ao trabalho intelectual maior valor em detrimento do trabalho manual e, nesse sentido, expressa igualmente o histórico conflito entre educação e trabalho. Ou seja,

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escola de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido, historicamente, seletivo, vulnerável à desigualdade social (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

Nessa esteira, quanto às suas finalidades, objetivos e estrutura, o ensino médio, historicamente, esteve cercado de incertezas e dubiedade no que concerne à definição de suas finalidades, o que gera a essa temática um conjunto de críticas e questionamentos. As reformas propostas para essa etapa de ensino buscam responder e atender, a depender do contexto e da força dos agentes em constantes disputas no interior dos campos econômico e

político, as finalidades e interesses desses agentes e desses contextos. Por conseguinte, ora a opção é por uma formação propedêutica, direcionada para preparar o aluno para o ingresso no ensino superior, ora a ênfase é para a formação para o trabalho e em outros momentos advoga-se por uma formação mais generalista, propiciadora de uma educação com ênfase na autonomia, na cidadania. Isso porque

[...] Há uma convicção generalizada de que, se todo ensino no Brasil é deficitário, o ensino médio o é mais ainda. Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2011, p. 1052).

De acordo com Cury (1998), são três atribuições clássicas conferidas ao ensino médio: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante. E essas estão diretamente relacionadas à estrutura curricular e ao modelo, à forma como se dará a oferta. O que observamos é que, no decorrer da história republicana no Brasil, as políticas públicas implantadas para esse ensino ora adotam função propedêutica, ora a formativa e, em outros momentos, a função profissionalizante, de acordo com os interesses em jogo, evidenciando assim inúmeras inconsistências e ambiguidades na sua oferta.

As contradições e os conflitos advindos de concepções distintas e por vezes divergentes têm sido explicitados nas consecutivas reformas, nos projetos e modelos implantados. No entanto, a indefinição não se restringe ao conteúdo e à estrutura da oferta e essa também é observada com relação à própria semântica utilizada para identificar esse ensino. Desse modo, diferentes denominações e nomenclaturas foram-lhe atribuídas: educação secundária, ensino secundário, segundo grau e ensino médio. As Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema referiam-se a esse ensino como secundário; a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o nomeou como ensino médio com duas ramificações: secundário e técnico; a Lei n.º 5.692/1971 designou-o como 2.º Grau; a Lei n.º 7.044/1982 e a Constituição de 1988, confirmada pela Lei n.º 9.394/1996, voltam a nomeá-lo ensino médio (NUNES, 2000).

A própria designação semântica atribuída a essa etapa de ensino tem sido objeto de críticas, visto que, nas diferentes formas de identificação, estão contidos elementos que revelam ou ocultam intencionalidades.

Lamentavelmente, o próprio termo “médio” obscurece, pela semântica, o entendimento correto da natureza desta fase escolar. “Médio” significa um momento equidistante do ensino fundamental e do superior. Trata-se de uma palavra, portanto,

em si mesma vazia de sentido, definida pelos extremos. Na verdade, esta etapa do ensino é a fase da plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade (NOSELLA, 2011, p. 1062).

O estudo em tela, portanto, tem por propósito desvelar as relações imbricadas na oferta do ensino médio a partir da profissionalização compulsória. Nesse percurso, buscaremos identificar com que olhares e concepções as políticas estabelecidas para essa etapa da educação básica identificam e definem os adolescentes/jovens/estudantes destinatários desse ensino.

### 2.2.2 Os interesses privatistas e a profissionalização compulsória

A ditadura civil/militar instalada em 1964 vigorou até 1985, caracterizando-se pelo fortalecimento do poder Executivo e enfraquecimento do Legislativo e Judiciário, pela violenta repressão social, censura, perseguições e intensas investidas para conter e controlar os movimentos sociais.

Em 1964, com o golpe, os militares tomaram medidas com o objetivo de conter a inflação e propiciar o desenvolvimento da economia para atender aos interesses do capital em detrimento do trabalhador. O Estado militar fez forte intervenção na economia, “[...] concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com brutal concentração de renda” (GERMANO, 2011, p. 56). Para atender aos interesses políticos, econômicos e sociais, foram elaboradas várias reformas institucionais, dentre elas reformas educacionais para todos os níveis de ensino, com o objetivo de redefinir a função da educação em face de contemplar os interesses, principalmente os da classe média.

Nesse contexto, a política educacional foi fortemente controlada pelo Ministério do Planejamento, que “[...] passou a ter grande poder de decisão sobre os rumos da educação e sobre a condução do processo de reformas pedagógicas, previstas na reorientação do modelo econômico e político” (NUNES, 2000, p. 56) e, ainda, com intensa influência e interferência dos Estados Unidos por meio dos acordos MEC/Usaid.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Denominam-se acordos MEC/Usaid os acordos produzidos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), principalmente entre 1964 e 1968, com o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira para reorganizar o sistema educacional brasileiro, adequando-o às exigências provocadas pelas mudanças ocorridas no sistema capitalista. De acordo com Romanelli (1988, p. 215), “os textos dos acordos não se constituíram em planos explícitos de remodelação do ensino, eles estabeleceram, no entanto, uma forma de cooperação estrangeira que resultaram

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar (SAVIANI, 2008, p. 295).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei n.º 5.692/1971, realizou a fusão dos cursos primário e ginásio e extinguiu o exame de admissão. De acordo com o artigo 1º da referida lei, o objetivo do 1º e 2º graus era o de [...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971). No entanto, o regime militar, por meio de repressão, tortura e de controle dos movimentos estudantis e da sociedade civil, buscou cercear os estudantes do direito do exercício da cidadania, de forma plena e consciente, além de ceifar a vida daqueles que ousaram desafiar o sistema. A cultura educacional desenvolvida nesse período foi construída sob forte controle do Estado, porém, ressaltamos a importante resistência e pressão da sociedade, e em especial dos estudantes, na luta contra o regime e pela ampliação das vagas ofertadas, sobretudo para o ensino superior.

Para autores como Germano (2011), Pochmann (2017), Romanelli (1988), ao ensino de 2º grau estava destinada a tarefa de preparar os jovens para atender às demandas do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, estancar a demanda para o ensino superior. Nesse sentido, a profissionalização compulsória, universal, com caráter de terminalidade, possuía uma destinação extremamente utilitarista a partir da concepção da teoria do capital humano, segundo a qual cabe à educação formar, qualificar o trabalhador para melhorar e ampliar a produtividade econômica e, conseqüentemente, os rendimentos, o lucro do capital. Nesse sentido,

Em mais de meio século de industrialização nacional registrado entre as décadas de 1930 e 1980, o estado foi conduzido pela maior presença do regime autoritário. Com isso, os interesses dos “de baixo” foram secundarizados frente ao favorecimento das classes rica e média pelo estado por meio dos monopólios sociais que, seletivamente, privilegiaram segmentos e setores no interior da economia e da sociedade brasileira (POCHMANN, 2017, p. 317).

A profissionalização compulsória foi objeto de severas críticas principalmente por não terem sido criadas as condições concretas e fundamentais para sua efetivação, destacando-se estes dois aspectos: a falta de investimentos na infraestrutura necessária para atender ao que propunham as inúmeras especializações profissionais ofertadas e a carência de professores

---

nessa explicitação”. A autora salienta ainda que, com relação ao Ensino Superior, as reformulações são bastante claras, explícitas, visando estabelecer, além do controle, dependências entre essas e as instituições americanas.

com formação adequada. Em consequência dessa precariedade, essa proposta não foi efetivada na maioria das escolas do país. Germano (2011, p. 190) assevera que “[...] a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino público do 2º grau. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas”. Salienta ainda que as relações capital-trabalho destroem a ficção de igualdade de oportunidades educacionais e sociais, uma vez que os mecanismos que geram a desigualdade permanecem intocáveis e contam com o respaldo do próprio Estado.

Pelos motivos expostos, principalmente a classe média tinha interesses na revogação da Lei n.º 5.692/1971, pois nutria profundo desinteresse pelo ensino técnico e aspirava por uma educação propedêutica, que preparasse seus filhos para ter acesso aos cursos superiores, como forma de ascensão e prestígio social. Isto posto, fica evidente que a tentativa frustrada de profissionalizar o 2º Grau de forma compulsória e ofertar uma formação tecnicista, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística, foi inoportuna e ineficaz, resultando em um “[...] artificialismo das inúmeras e compulsórias habilitações profissionais. A escola humanista foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado” (NOSELLA, 2011, p. 1056).

Em que pesem as pesquisas apontarem para o caráter utilitarista da reforma do 2º Grau, e depreenderem que as mesmas tiveram por propósito atender às demandas por mão de obra especializada, Cunha (2014) apresenta uma análise sob outro aspecto e assevera que o principal objetivo da referida lei foi conter a demanda por ensino superior. Nesse sentido, contrapõe aos argumentos de formação de mão de obra para o mercado, afirmando que a profissionalização universal e compulsória não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondia à lógica interna do sistema educacional; também não foi uma invenção dos militares e tampouco recomendação dos organismos internacionais. Na percepção do referido autor, instituir a profissionalização com caráter de terminalidade era resposta dos militares diante da pressão realizada pelos estudantes que exigiam “mais verbas” e mais vagas para o ensino superior. Ressalta ainda que a profissionalização proposta pelo ensino de segundo grau foi um dos grandes fracassos da ditadura militar e evidenciou ainda mais a falta de identidade desse nível de ensino que “continua caracterizado pela dupla negação: já não é o ensino fundamental, destinado a todos; nem é ainda o ensino superior” (CUNHA, 2014, p. 932).

Com as fragilidades apontadas, e principalmente pelas dificuldades que as escolas enfrentavam para efetivação do que preceituava a Lei n.º 5.692/1971, a profissionalização torna-se opcional onze anos depois de a lei ser promulgada, por meio da Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que suprimiu o caráter compulsório da profissionalização do 2º Grau. Assim, substituiu-se a qualificação para o trabalho por preparação para o trabalho, retomando

a ênfase voltada para a formação geral e propedêutica, atendendo aos interesses privatistas e da classe média.

As alterações fizeram-se necessárias pelas incongruências identificadas, pelas barreiras para a sua efetiva implantação e porque o governo militar precisava responder aos interesses da classe economicamente favorecida e às exigências do mercado. Após 21 anos de ditadura militar, apesar dos violentos e sistemáticos mecanismos de repressão instaurados, a sociedade civil engendrou focos e movimentos de resistência à ditadura e aos poucos forjou o processo de redemocratização, restaurando os princípios democráticos e reconquistando direitos fundamentais. Portanto, a redemocratização do país foi o resultado de um processo de lutas, de mobilização social e não de concessão dos militares. O rompimento desse ciclo político ocorre em um contexto de mudanças significativas, em âmbito mundial, no processo de produção capitalista. E o entrelaçamento de fatores internos e externos provocou rupturas e transformações expressivas nos campos político, econômico, social e cultural. Nesse bojo,

A abertura política do país, entretanto, não ocorreu como movimento histórico autônomo, ainda que marcado por diversas contradições. Situava-se dentro de um contexto de mudanças nas relações políticas internacionais, relacionadas ao processo de reestruturação capitalista que tem início nos primeiros anos de 1970. A revolução tecnológica de base microeletrônica, geradora da tecnologia da informática, criou novas bases materiais para a expansão do capital. O processo da *globalização* tornava possível a ocupação de amplos espaços do globo terrestre, bem como de setores da produção e da reprodução das relações sociais (como as políticas sociais, por exemplo) até então não determinados inteiramente pela lógica do capital. As forças do capital encontravam-se progressivamente livres de suas barreiras nacionais (territoriais) e de seus limites técnicos, o que abria possibilidades inéditas de expansão/acumulação (MINTO, 2006, p. 1-2).

O processo de redemocratização no país, iniciado nos anos 1980, culminou com a instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte e a elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 5 de outubro 1988, estabelecendo importantes avanços no que se refere à garantia de direitos individuais e coletivos. Sendo assim, a educação é considerada direito social e o acesso ao ensino obrigatório é gratuito, direito público subjetivo.

### 2.2.3 O ensino médio no contexto da reestruturação capitalista e das transformações técnico-científicas

As transformações econômicas, políticas, sociais e tecnológicas iniciadas na segunda metade do século XX ampliaram-se e complexificaram-se no século XXI. O rearranjo do sistema capitalista, a partir do ideário neoliberal e da globalização econômica, e o intenso e acelerado desenvolvimento das tecnologias têm impactado todos os setores da sociedade. A

nova configuração do capital está fundamentada nos princípios neoliberais<sup>9</sup>, que expressam seus efeitos na desregulamentação da economia, no mercado influenciando todos os setores como senhor absoluto e na rigorosa defesa do Estado mínimo reduzindo a atuação. Somam-se a esses fatores as privatizações e o intenso incentivo à competição e ao consumo. Essa corrente econômica e política implantada nos países ocidentais, a partir da década de 1970, não restringem sua atuação à área econômica, pois tem ação ampliada interferindo de forma sistemática na elaboração de políticas públicas, tendo como alvo estratégico as políticas educacionais com o fito de direcioná-las aos interesses de mercado. Desse modo,

O processo de reestruturação do capitalismo estabelece dois tipos de ajuste estrutural distintos, mas inerentes ao movimento do capital: o primeiro ocorre na esfera da produção, mais conhecida como reestruturação produtiva (base material da sociedade), e o segundo na esfera política do Estado referenciado ao neoliberalismo. [...] O projeto neoliberal oriundo da estratégia internacional do capital estabelece uma política econômica monetarista com ampla privatização de empresas estatais, em que o “Estado mínimo” e o “máximo de mercado” são elementos constitutivos do grande capital dos oligopólios. O neoliberalismo rege-se pela soberania do mercado. Na América Latina sua execução dar-se-á com base em: disciplina fiscal, estabilidade monetária, redução de gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira e comercial, alteração das taxas de câmbio, investimento direto estrangeiro, privatizações e desregulamentação (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p. 6).

As políticas neoliberais no Brasil ficaram mais evidentes a partir da década de 1990, período em que se intensificam as reformas educacionais para o ensino médio com foco no currículo, com o intuito de adequá-lo às novas exigências e demandas mercadológicas e sociais. De acordo com Pochmann (2017), os seis presidentes que governaram o Brasil no período entre 1985 e 2016, com significativas diferenças entre si, foram conduzidos pela legitimidade democrática e pela coalização de classes e estratos sociais, porém, não foram capazes de realizar reformas substanciais na economia e na sociedade.

Para Ferreti e Silva (2017), assim como o governo de FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) optaram pelo Neoliberalismo de Terceira Via<sup>10</sup>, mesmo que

---

9 Segundo Anderson (2000), o Neoliberalismo surge após a Segunda Guerra Mundial na Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo, e foi uma reação teórica e política violenta contra o Estado intervencionista do bem-estar. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 97), no neoliberalismo, o mercado é autorregulador da sociedade, retomando posições [...] do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberalização das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica”. Nesse contexto, o Estado vem desobrigando-se paulatinamente da educação pública.

<sup>10</sup> De acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2010), a teoria neoliberal e a Terceira Via têm em comum o diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado. Então, para a superação dessa crise, os primeiros defendem a privatização e o segundo, o Terceiro Setor. Nos dois casos, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa para o mercado e o outro para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. Outro aspecto objeto de discordância diz respeito à democracia. Para o Neoliberalismo, a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois, ao atender a demanda dos eleitores para se legitimar, provoca o déficit fiscal, enquanto que, para a Terceira Via, a democracia deve ser fortalecida. Conforme Giddens (2001), a democracia é

seguindo caminhos diversos. No entanto, ressaltam que houve esforço do governo Lula em construir a coesão social e desenvolver uma política de conciliação de interesses de classe e atender algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora.

Pochmann (2017) analisa que, na década de 1990, o programa neoliberal foi passivamente aceito, cenário modificado pelos governos dos anos 2000, que estabeleceu e conduziu políticas econômicas e sociais nacionais a partir de uma base social heterogênea, conseguindo implementar políticas sociais inclusivas e promover o crescimento econômico sustentável. Entretanto, o autor aponta que a globalização capitalista tem emitido sinais de mudanças desde a grande crise iniciada em 2008 e, mediante esse contexto, o governo Temer retomou o receituário neoliberal, dando prosseguimento ao que não conseguiu realizar nos anos de 1990.

É notório que a definição do currículo para qualquer nível/etapa de ensino e, em especial para o ensino médio, enseja disputas e conflitos, tendo em vista que essa ação não se limita à definição de conteúdos a serem ministrados, mas revela e expressa concepções de mundo, de sociedade e de ser humano. Portanto, parte-se do pressuposto de que não há neutralidade na elaboração do currículo e, assim sendo, as propostas de reforma para o ensino médio revelam/desvelam interesses, conflitos em constantes disputas entre vários atores e distintos setores da sociedade, o que tem dificultado construir uma identidade para esse nível de ensino e as propostas ora indicam para a formação geral, ora para o trabalho, ou ainda para uma formação humanística, no sentido de preparação para o exercício da cidadania.

Destacamos três períodos distintos da década de 1990 a 2018 em que as disputas por definições de concepções de currículo para o ensino médio foram explicitadas e mobilizadas pelos interesses dos grupos que se articulam e alternam no poder: no governo de FHC (1995-2002) houve uma desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico; o governo Lula (2003-2010) rompeu com o modelo anterior e o ensino médio passou a ser ofertado integrado ou concomitante com a educação técnico/profissional, a mesma política teve continuidade no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), ampliando-se a parceria com a iniciativa privada, principalmente por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>11</sup>. E, por fim, a reforma para o ensino médio proposta pelo presidente Michel

---

entendida como a sociedade assumindo tarefas que até então eram do Estado e participação como a responsabilização na execução de tarefas. Nesse sentido, a Terceira Via é uma proposta alternativa ao Neoliberalismo e à antiga social democracia.

<sup>11</sup> Com relação à educação profissional, um dos investimentos do governo Dilma (2011-2016) foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, cujo objetivo foi ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para um

Temer (2017-2018), que flexibilizou o currículo para mais uma vez atender aos interesses do capital. De acordo com Lima e Maciel (2018), desestruturou e desorganizou o conjunto dos conteúdos escolares, desfazendo as perspectivas de uma educação integral e unitária. Nesse sentido, houve uma desarticulação da educação geral e profissional.

Não obstante às discussões ensejadas e aos programas e políticas implantadas, continuam latentes a necessidade de universalização e a garantia de qualidade desse ensino que segue o século XXI tendo de superar, de acordo com Mesquita e Lelis (2015), vários desafios, entre eles: fragilidades na formação no ensino fundamental, currículos extensos, descontextualização com a vida real e profissional dos alunos; deficiência na formação dos professores; multiplicidade de objetivos (formação integral, preparação para o trabalho e ingresso no ensino superior); baixo desempenho dos alunos em avaliações; índices elevados de reprovação e evasão.

#### 2.2.4 O ensino médio e a flexibilização do trabalho: preparar para a vida ou para o trabalho/mercado?

Como desdobramento da Constituição Federal de 1988, e em consequência das novas demandas provocadas pela reorganização capitalista, na década de 1990, o MEC, no governo de FHC (1995-2002), implantou um conjunto de reformas para o ensino médio com o objetivo de adequá-lo às novas exigências da sociedade neoliberal globalizada, que expressavam “uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível” (KUENZER, 2000, p. 16). É importante ressaltar que, durante o governo de FHC, as políticas neoliberais foram levadas a cabo, o que resultou em perda de direitos trabalhistas, política acentuada de privatizações e interferência dos organismos internacionais multilaterais<sup>12</sup> na política educacional. De acordo

---

público-alvo composto por estudantes do Ensino Médio da rede pública, e ainda trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social (BRASIL, 2011).

11. No contexto da reestruturação capitalista, a partir da década de 1980 e intensificando-se na década de 1990, com o avanço das políticas neoliberais e a Reforma do Estado ocorridos no Brasil, vários acordos e parcerias são firmados com as organizações multilaterais (OM), que incidem fortemente nas políticas educacionais estabelecidas. Entre as OM, estão as Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Contudo, vale ressaltar que as orientações e os acordos realizados não são impostos pelos organismos multilaterais, mas construídos e estabelecidos conforme interesses de grupos e classes que se alternam no poder, cabendo ao Estado conciliar os conflitos e executar as políticas educacionais advindas das orientações acordadas. No entanto, Miyamoto (2000) avalia que, embora essas negociações tenham sido acentuadas na década de 1990, o Brasil sempre privilegiou as negociações multilaterais em seu relacionamento com os demais Estados-nação.

com Minto (2006), nos governos de FHC, a Reforma do Estado e a reforma da educação estavam de acordo com a contrarreforma neoliberal e adaptadas aos desígnios da economia internacional e do grande capital financeiro. Sendo assim, “[...] nesse momento, a intenção [era] de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Nesse contexto, foi promulgada a Lei n.º 9.394/1996 e o ensino médio passou a compor o processo formativo da educação básica como sua etapa final e porta de entrada para a educação superior. Com os seus objetivos ampliados, o ensino médio se destina a consolidar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, desenvolver a autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, formação para o exercício da cidadania, para progressão no trabalho e em estudos posteriores. No entanto, essa definição não lhe propiciou uma identidade porque

Tais dispositivos legais deixam à mostra a própria condição desse grau de estudos de se relacionar com dois outros níveis de ensino. Ensino Médio é o que está no meio, entre o Fundamental e o Superior. Essa condição de estar no meio configura esse nível de ensino como despido de identidade própria, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para ingresso no Ensino Superior. Segundo a reforma, é preciso dar uma identidade ao Ensino Médio. Identidade que será construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino como aquele que contempla a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Para imprimir o caráter formativo ao ensino médio e desvinculá-lo da educação profissional, no ano seguinte à promulgação da Lei n.º 9.394/1996, por meio do Decreto n.º 2.208/1997, a educação profissional de nível técnico foi regulamentada, passando a ter uma estrutura curricular própria, com o argumento de que a função mais importante do ensino médio era preparar para a vida. Sendo assim, foi desconsiderada a dimensão do trabalho, separando a formação geral da técnica. Conforme Ramos (2004), o contexto de desregulamentação da economia, a flexibilização das relações e dos direitos sociais e a instabilidade do mercado de trabalho propiciaram a desvinculação da educação média da técnico-profissional, haja vista que a crise de empregos tornava inviável ao ensino médio preparar para o trabalho. Nesse cenário, “preparar para vida” tornava-se mais apropriado. Em outras palavras:

[...] Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que

as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de nação ou de sociedade - categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo-, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2004, p. 39).

Como parte integrante das reformas propostas pelo governo FHC, destacam-se a instituição das DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e ainda o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem (BRASIL, 2000). Esse último foi financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de “[...] apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social” (BRASIL, 2000, p. 3).

As DCNEM e os PCNEM foram elaborados com o fito de nortear a construção de um currículo para o ensino médio e atender às novas demandas e expectativas de formação dos alunos para o mundo contemporâneo e essas em consonância com a reforma do Estado e da educação da década de 1990, na perspectiva de educar para a vida a partir de uma formação geral ampla, técnica, científica, um ensino médio unificado. No entanto, autores como Moehlecke (2012) e Lopes (2002) apontam que, além do caráter híbrido, o currículo proposto colabora para reduzir a formação visando à preparação para o trabalho no sentido restrito, limitado do termo. Nesse sentido,

O eficientismo social dos PCNEM expressa-se não apenas pelas listagens de competências e habilidades, claramente filiadas a essa tradição do pensamento curricular. Expressa-se, também, de forma geral, pela defesa de uma associação estreita entre educação e o mundo produtivo, entendendo-se o trabalho nesse mundo em sua dimensão mais limitada de trabalho empírico (LOPES, 2002, p. 393).

Outro aspecto ressaltado pela autora é que o currículo baseado em competências (habilidades) termina por se constituir em modelo de regulação de especialização, facilitando o gerenciamento do processo educacional e predominando a submissão da educação ao mundo produtivo. Nesse sentido, segundo Lopes (2004, p. 199), é possível identificar que “[...] Há um privilégio conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em saber-fazer”.

Tentando imprimir dinamicidade ao currículo, criar condições para a motivação dos jovens/estudantes, diminuir a evasão e reprovação e ainda tornar o ensino médio mais

atrativo, foi implantado, no governo FHC, o Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem (PROMED) (BRASIL, 2000), que buscava desenvolver atividades curriculares com o intuito de assegurar os objetivos e princípios das DCNEM e dos PCNEM. De acordo com o documento que regulamentou o “Projeto Escola Jovem”, esse tinha por propósito implantar inovações no processo ensino-aprendizagem, propiciando a aproximação com a tecnologia e o desenvolvimento de ações que incorporassem aspectos da cultura juvenil, incentivando a participação efetiva dos jovens estudantes. Ainda se buscava criar uma escola jovem, com identidade e característica da juventude, e capaz de superar a baixa produtividade presente no ensino médio atual (BRASIL, 2000).

O Projeto Escola Jovem tem como metas: implantar a reforma curricular e assegurar a formação continuada de docentes e gestores de escola de ensino médio; equipar progressivamente as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e Kit Tecnológico, para recepção da TV Escola; criar 1,6 milhão de novas vagas; melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais das unidades federadas; redefinir a oferta de ensino médio, com a criação de uma rede de escolas para jovens (CURY, 2002, p. 183).

Apesar de ter sido atribuído ao programa um tema sugestivo “escola jovem” e de o texto indicar a necessidade de se criar uma escola com a identidade juvenil, as metas propostas estavam mais voltadas para melhorar a estrutura física da escola e para superar os índices negativos de evasão, repetência, avaliação, por certo para atender ao BIRD, financiador do referido programa.

O Brasil teve, na década de 1990, uma importante expansão do ensino médio, através do aumento de vagas e de matrículas nas escolas públicas, tendência que sofre vários altos e baixos nos anos seguintes. Em 2004, o país alcançou o maior aumento de matrícula, chegando a 9.169 milhões de alunos matriculados. No entanto, a partir de 2004, observa-se uma tendência ao declínio da expansão do ensino médio que não logrou se recuperar, ainda que a partir de 2008 tenha tido uma pequena retomada no crescimento, chegando em 2011 com 8.4 milhões de alunos matriculados e voltando a cair em 2012 (KRAWCZYK, 2014, p. 82).

O Decreto n.º 2.208/1997 foi revogado, no governo Lula, pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou a articulação da educação profissional com o ensino regular. Posteriormente, a Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, redefiniu a educação técnica para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional” (BRASIL, 2008). Portanto, “A apartação legal entre ambos foi eliminada e uma ênfase no ensino integrado coexistiu com as modalidades concomitante e subseqüente ao Ensino Médio” (CUNHA, 2017, p. 376).

Para Ferreti e Silva (2017), assim como FHC, Lula governou um país estruturado para responder às políticas neoliberais no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho. Contudo, Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social, promovendo políticas públicas para atender aos setores sociais menos privilegiados. Com relação ao ensino médio, o caminho foi muito diferente do seu antecessor, “[...] tanto no que diz respeito à postura teórico-epistemológica que serviu de base para a política quanto no seu desdobramento em termos da articulação entre o ensino médio e a educação profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391). No entanto, pesquisa realizada por Oliveira (2017) aponta que o intuito de propiciar a integração entre formação acadêmica e profissional com a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 não logrou êxito, uma vez que

No campo educacional, nas disputas pelo ensino médio, dentre as quatro ações focalizadas neste estudo, a pesquisa desvelou que a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 se converteram na estratégia mais efetiva em busca de inserir no ensino médio uma perspectiva oposta a que havia sido delineada no Governo FHC, em um aspecto crucial: a integração entre a formação acadêmica e profissional. [...] No entanto, no jogo que estava posto e pelas estratégias do campo econômico a prerrogativa da chegada do PT no governo e das ações desenvolvidas no decorrer de três gestões presidenciais parece ter sido insuficiente para dirimir a hegemonia da proposta de ensino médio deixada pelo governo FHC (OLIVEIRA, 2017, p. 286-287).

Nesse processo de idas e vindas, registram-se várias tentativas e medidas para adequar o currículo do ensino médio aos diferentes cenários e interesses, entre elas a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n.º 971 do MEC, de 9 de outubro de 2009, por meio da Secretaria de Educação Básica. Essa medida teve o propósito de integrar ações entre o MEC e os estados, com o objetivo de desenvolver “[...] um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida” (BRASIL, 2009, p. 3).

Nesse sentido, o ProEMI propõe mudanças curriculares com o objetivo de desenvolver ações que tornem a aprendizagem significativa a partir do diálogo com as culturas juvenis. Entre as finalidades do programa, destacam-se: a ampliação da carga horária, o incentivo a práticas pedagógicas diferenciadas, a indução de mudanças curriculares e o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.

No governo de Dilma Rousseff, no que se refere ao ensino médio, as mudanças de concepções e estrutura da oferta ocorridas na década de 2000 ensejaram a necessidade de

revisão das DCNEM para adequá-las à nova legislação, principalmente para propiciar a integração do ensino médio regular com a formação profissional. De acordo com o que consta no Parecer CNE/CEB n.º 05/2011 e na Resolução CNE/CEB n.º 02/2012:

As oscilações quanto a função social do ensino médio, as dificuldades para a definição dos seus princípios e objetivos, a busca ou não por integração de ensino profissional e médio, além das políticas de financiamentos e responsabilidades, marcaram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, DCNEM/2012. [...] apresentam pressupostos afinados às propostas do ensino médio integrado e ao programa Ensino Médio Inovador. Reforçam as dimensões da formação humana no trabalho, na ciência e na cultura; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico e o compromisso de sucesso com os estudantes (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 834).

Para Ramos (2011), as novas diretrizes curriculares, além de terem o trabalho como princípio educativo, buscam integrar as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, propiciando assim a construção de uma base unitária para o ensino médio, ou seja,

Esses preceitos organizariam a base unitária do ensino médio integrado, seja ele profissionalizante ou não. Somente com esta base, trabalho, ciência e cultura poderiam ser convertidos em contextos da formação específica. O ensino médio integrado à educação profissional, além de ter o trabalho como princípio educativo, o toma também como contexto econômico-produtivo, visando preparar as pessoas para o exercício profissional nesse contexto. Os projetos de iniciação científica, de desenvolvimento cultural, por sua vez, se aportam também na delimitação da ciência e da cultura como contextos de produção e de criação; e, como tal, podem ser valorizados no currículo do ensino médio, mesmo na forma integrada à educação profissional (RAMOS, 2011, p. 777).

O governo Dilma Rousseff, visando articular o currículo às ações do ProEMI e à formação docente, criou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, que propunha um conjunto de ações articuladas entre a União e os governos estaduais e distrital para melhorar a qualidade desse ensino em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão. De acordo com Araújo e Lima Neto (2017, p. 71), as ações do pacto tinham por foco a formação continuada do professor, considerado sujeito ativo nesse processo, “[...] que busca atualização e aprofundamento do conhecimento, como também elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade”.

Para Oliveira (2017, p. 203), muitas ações visando à reconfiguração do ensino médio foram desencadeadas no período compreendido entre os anos de 2003-2014, ou seja, no governo de Lula e Dilma, porém, considera que as principais foram “[...] o processo de revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e o processo de construção do Decreto n.º 5.154/2004; a

criação do Proemi/2009; a elaboração das DCNEM de 2012; e a criação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio/2013”.

No entanto, com o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, por meio de um golpe articulado<sup>13</sup> no final do seu primeiro mandato, essas e outras políticas públicas educacionais, construídas desde o fim da ditadura militar, começaram a ser sistematicamente interrompidas, descontinuadas e substituídas por outras em conformidade com as concepções e interesses do projeto societário dos grupos que ora se encontram no poder. Essa nova composição de forças, para Pochmann (2017, p. 324), significa o realinhamento do país com a atual onda de globalização capitalista comprometedora da soberania nacional e, ainda, o esgotamento do ciclo político da Nova República com uma profunda inflexão impulsionada pelo retorno do receituário neoliberal ao país.

No centro de uma crise política e econômica, com altos índices de desemprego, inflação e denúncias de corrupção e baixo índice de aprovação, o presidente Michel Temer propôs “[...] ajuste fiscal, alteração da ordem jurídica em detrimento de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores, acenando positivamente para os interesses de grandes empresários, justificando tais medidas em prol da retomada do crescimento” (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 13577). Nesse cenário, reportando a Germano (2011, p. 53), mais uma vez ocorreu a “[...] restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante em nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismos, exclusão das massas populares, autoritarismos”.

Uma das primeiras medidas adotadas pelo governo Temer foi a imediata edição da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, propondo a reformulação do ensino médio e conseqüentemente a alteração da Lei n.º 9.394/1996. Entre os motivos apontados para a necessidade de uma medida provisória para o ensino médio, estão a alegação do baixo desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática de acordo com as avaliações,

---

13 De acordo com Lombardi e Lima (2017), a definição rigorosa de Golpe de Estado é a derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, podendo ser violenta ou não. É golpe por que promove uma ruptura institucional e submete o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo. Nesse sentido, mesmo quando o impedimento estiver previsto na lei maior de um país, mas se as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes Executivo, Legislativo ou Judiciário é golpe. Para Saviani (2017), o que ocorreu no Brasil no dia 31 de agosto de 2016 foi um golpe, justamente porque o mecanismo do impeachment, mesmo estando previsto na Constituição, foi acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que tenha sido provado crime de responsabilidade. Portanto, para o referido autor, o nome apropriado para o que ocorreu é Golpe de Estado, e com ele a Constituição foi violada, desrespeitada, quebrando a institucionalidade democrática.

Ideb<sup>14</sup>, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), uma estrutura curricular pouco flexível, com excesso de disciplinas e trajetória única para todos os alunos.

Outros argumentos, de acordo com Ferreti e Silva (2017), inclusive para justificar a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, basearam-se na justificativa de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio ingressam no ensino superior, enquanto cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional. A MP n.º 746/2016 foi transformada na Lei n.º 13415, de 16 de fevereiro de 2017, sem muitas alterações após um curto período para receber contribuições. Nesse sentido,

Necessário afirmar que a pedagogia da acumulação flexível, especificamente a flexibilização do ensino médio, responde a demandas da base material do atual regime de acumulação; a ausência de diálogo e os embates ocorridos no breve transcurso de tempo entre a proposta e a sua aprovação, originada na articulação entre setores privados e o Estado, atestam a força das bases materiais na estruturação das políticas públicas na acumulação flexível (KUENZER, 2017, p. 342).

Ainda conforme Kuenzer (2017), as mudanças propostas pela reforma podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular (princípio da flexibilidade) e redução de custos. Nesse sentido, a Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei n.º 9.394/1996, estabelecendo que o ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas, a saber: I) Linguagens e suas Tecnologias; II) Matemática e suas Tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e V) Formação técnica e profissional. A carga horária deverá ser ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, cabendo aos sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais (BRASIL, 2017). A referida lei delega aos sistemas de ensino a regulamentação da oferta de educação de jovens e adultos e do ensino regular noturno e, ainda, a organização dos arranjos curriculares a partir dos itinerários formativos.

---

<sup>14</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2017).

Desde a publicação da MP n.º 746/16 e posteriormente da Lei n.º 13.415/2017, o governo promoveu ampla divulgação da reforma e a mesma passou a ser apresentada à sociedade, e principalmente à juventude, como possibilidade de uma grande mudança para tornar o ensino médio mais flexível, atraente e eficiente. Nesse sentido, têm sido destacadas a centralidade/protagonismo dos jovens/estudantes e a possibilidade de articulação entre esse ensino e os projetos de vida deles. Ao mesmo tempo, isso tem suscitado severas críticas dos mais variados setores da sociedade, destacando-se, entre outros, os seguintes aspectos: a ampliação da carga horária não conciliável com a necessidade de estudar e trabalhar dos jovens empobrecidos, condição inerente à maioria dos jovens.

Vale ressaltar que a organização dos itinerários formativos, ao contrário do divulgado pela imprensa, será uma decisão da escola, a depender do quadro docente, sendo, portanto, poucas as possibilidades de o aluno escolher seu percurso formativo. A reforma implantada pela Lei n.º 13.415/2017 mais uma vez separa a formação geral e profissional, porém, ameniza essa desvinculação ao propor que a formação técnica e profissional pode ser ofertada a partir de arranjos curriculares dos itinerários formativos. Mas, sem os investimentos necessários com relação à infraestrutura, aos recursos humanos e financeiros, essa proposta tende a ser inócua ou de qualidade questionável.

Somam-se a esses elementos outros já bastante conhecidos nas reformas realizadas anteriormente, como o proposto pela Lei n.º 5.692/1971, a falta de investimentos necessários para melhoria da infraestrutura das escolas, quase sempre em situações precárias, o déficit de professores em várias áreas do conhecimento, principalmente matemática, ciências da natureza, além das fragilidades da formação docente para atender à formação técnica e profissional, que a lei propõe ser suprida por meio dessa medida.

Portanto, a referida reforma do ensino médio do governo Temer insere-se no contexto de disputas por projetos societários em que o formato e as finalidades do ensino médio, inseridos em constantes disputas e em estreita relação com os interesses capitalistas, fazem com que essa lei seja “[...] apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 40).

#### 2.2.5 Ensino Médio: finalidades e sujeitos

Pesquisas realizadas por Cury (1998), Kuenzer (2000), Cunha (2014, 2017), Ferreti e Silva (2017) apontam que são os interesses econômicos e políticos que definem as políticas

para o ensino médio e essas são perpassadas pelos interesses e conflitos estabelecidos entre capital e trabalho, explicitando a primazia e interesses do primeiro em relação ao segundo.

As juventudes, como sujeitos historicamente constituídos, estiveram ausentes ou ofuscadas pelas políticas implantadas para o ensino médio até a ditadura militar. Isso porque a legislação referia-se a esses sujeitos como alunos, estudantes, seres genéricos, sem rosto, sem história, sem classe, sem identidade. A partir do processo de redemocratização do país, com a promulgação da LDB 9394/1996, e mais especificamente no governo Lula com a implementação de políticas públicas para as juventudes, esses sujeitos começam a ter materialidade, visibilidade. Dessa forma, buscou-se identificar quem são os jovens destinatários do ensino médio, seus contextos, desafios, perspectivas e expectativas. Assim,

Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens, e, em menor número, adultos, de classe popular, filho de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

A juventude genérica, como disse Bourdieu, é apenas uma palavra, mas esse rosto revelado também desvela contradições e mazelas produzidas por um sistema econômico e educacional que impõe barreiras e exclui os jovens pobres e cria distintivos de classe.

[...] Para alguns, em geral pertencentes às camadas mais elevadas, o tempo da juventude e do Ensino Médio pode ser apenas um tempo de formação, sem grandes preocupações com a inserção no mercado de trabalho e, para outros, pode ser um tempo de muito trabalho e de malabarismos para conciliar a vida de estudante e de trabalhador (CORROCHANO, 2014, p. 214).

Inúmeros são os desafios enfrentados pelas juventudes na sociedade contemporânea flexível, visto que, por um lado, podem ser atribuídos a essa categoria alguns dos problemas sociais, por outro, são grandes as expectativas e o potencial como sujeitos de direitos, mão de obra e consumidores. Nesse sentido, destacamos as ponderações de Moehlecke (2012) e Lopes (2002) com relação ao hibridismo dessas temáticas, que, por vezes, por captar vozes e interesses distintos e contraditórios, esvaziam seus conteúdos, tornando-os polissêmicos e controversos.

No atual contexto, esse risco pode ser observado com a reforma do “novo” ensino médio, proposto pela Lei n.º 13.415/2017, e a conseqüente difusão desta pelas mídias. A propaganda em torno da reforma ou do “novo” ensino médio destaca o protagonismo dos jovens, ressaltando três aspectos fundamentais: a formação integral, protagonismo juvenil e

projeto de vida. Porém, esses três elementos que se constituem novidade ou inovação da proposta são objetos de debates de longa data e sua importância já vem sendo explicitada pelas pesquisas realizadas por educadores, cientistas sociais, em documentos oficiais e também nas orientações dos organismos internacionais, conforme já mencionado neste trabalho.

Assim sendo, torna-se cada vez mais instigante e necessário o debate acerca da constituição de um ensino médio que dialogue com as demandas juvenis, propiciando a esses sujeitos a construção de seu projeto de vida. É igualmente fundamental a compreensão de que essas demandas são diversas e diferentes, e por vezes contraditórias, porque as juventudes também são assim.

Esse conjunto de circunstâncias indicaria, segundo diversos autores, uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas configurações do trabalho. O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

O ensino médio continua sendo um desafio no conjunto do sistema educacional, principalmente no sentido de incorporar os elementos e as demandas juvenis no seu currículo, nas finalidades e na estrutura da oferta, com o intuito de contribuir para a formação de pessoas autônomas, comprometidas com a própria formação. No entanto, para Motta e Frigotto (2017, p. 357), essa reforma não atende à maioria dos jovens da classe trabalhadora, pois “[...] a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do ensino médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais”.

A pesquisa em tela evidenciou que disputas por projetos de formação para as juventudes (ensino médio) explicitam projetos societários e mobilizam interesses de vários agentes internos e externos ao campo educacional, com predominância dos campos econômico e político, e constantes intervenções dos organismos multilaterais. Nesse bojo,

Quanto ao ensino médio, o campo educacional historicamente empreende esforços em questões que se materializam como problemas nucleares: a dualidade estrutural e o currículo do ensino médio. Nesse sentido, as disputas acerca do papel da formação dos jovens e adultos de ensino médio são recorrentes. A crítica ao tecnicismo da década de 1970 e o neotecnicismo da década de 1990, com a Pedagogia das Competências, é acirrada e se justifica nos embates entre os agentes mais

progressistas e os mais conservadores, dentro do campo. Essa é uma problemática histórica que já se configurou nos embates entre o público e o privado, entre o estado e a igreja católica. Em tese esta é uma disputa que se fundamenta por um projeto de ensino médio que tem dois lados: um lado mais progressista, via campo educacional, agentes em defesa do público e do outro lado agentes educacionais, por razões constitutivas e ideológicas, em defesa do privado, ou seja, de um ensino médio mais condizente com o fazer consoante com o mercado (OLIVEIRA, 2017, p. 150).

Nesse cenário, as expectativas e perspectivas com relação ao papel da formação propiciada pelo ensino médio para as juventudes, principalmente na constituição do capital cultural e simbólico, são questionadas, considerando a dualidade do ensino ofertado que prepara alguns para o ingresso no ensino superior e outros para o mercado de trabalho, com poucas chances de ascensão social. Nesse sentido, o sistema de ensino, como assevera Bourdieu e Passeron (2014, p. 246), “[...] tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento.” Destarte, a pesquisa indica que os jovens/estudantes e suas famílias atribuem um papel relevante à escola na superação de sua condição social.

No próximo capítulo, buscamos compreender os contextos das juventudes e do ensino médio no município de Iporá-GO, com o fito de desvelar as propostas formativas para essa etapa de ensino em dois colégios públicos estaduais, analisar a proposta pedagógica e quem são os jovens/estudantes destinatários dessa formação.

### **CAPÍTULO 3 – O CAMPO DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS: O MUNICÍPIO DE IPORÁ, GOIÁS - COLÉGIO ARISTON GOMES DA SILVA E CEPI OSÓRIO RAIMUNDO DE LIMA**

Apreender o significado que os jovens atribuem à formação recebida no ensino médio, e como esse nível de ensino dialoga com esses agentes sociais, implica compreender os vários fios por meio dos quais são tecidas as relações entre as escolas e o contexto no qual elas estão inseridas. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar a constituição histórica, os aspectos socioeconômico, cultural e educacional, destacando o cenário da oferta do ensino médio do município de Iporá e a caracterização do campo da pesquisa que atende alunos em tempo parcial e integral, tanto do ponto de vista da estrutura física e administrativa quanto da proposta pedagógica. Partimos do pressuposto de que a educação não acontece de forma isolada, mas é, antes de tudo, um ato político e está intrinsecamente relacionada a todos os aspectos da vida social. A compreensão dos contextos do município de Iporá e dos Colégios Estaduais Ariston Gomes da Silva e Osório Raimundo de Lima torna-se imprescindível para entender os processos formativos dos jovens/estudantes nesse campo específico, particular.

A constituição histórica, a definição da finalidade, a estrutura e os destinatários dessas unidades educacionais são parte integrante da história do município de Iporá, Goiás. O Colégio Ariston Gomes, desde sua origem, fora destinado aos que pretendiam ingressar no ensino superior, assumindo, portanto, um caráter propedêutico. No entanto, em 2017, por movimentação dos campos político e religioso, sem consulta prévia ao corpo docente e administrativo, o colégio foi transformado em escola militar, passando a compor o grupo em ascendência dos CPMG - Colégio da Polícia Militar de Goiás, ofertando, inclusive, a segunda etapa do ensino fundamental. Já o Colégio Osório Raimundo de Lima transitou entre o ensino profissionalizante (Enfermagem) e o propedêutico e, desde 2014, em consonância com o Projeto Novo Futuro da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, passou a integrar o grupo de escolas que oferta o ensino em tempo integral, também para a segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio.

Ressaltamos que, para a elaboração deste capítulo, foi necessário superar vários percalços devido à escassez de registros referentes à história do município de Iporá, do Colégio Estadual Ariston Gomes e CEPI Osório Raimundo de Lima. O resultado aqui

apresentado foi obtido por meio de análise e confrontação de documentos oficiais, sendo utilizadas as seguintes fontes: *site* do IBGE, Palacín (1976, 1986, 1994), Palacín, Garcia e Amado (2001), Gomis (1998) e as recentes pesquisas que resultaram em duas dissertações produzidas por Sousa (2015) e Squiave (2018), professor e egresso do curso de Geografia do campus da UEG de Iporá. O cenário educacional e o campo da pesquisa foram desenhados por meio dos Projetos Político-Pedagógicos, arquivos dos colégios pesquisados, dados fornecidos pelo Inep e informações obtidas por meio de conversa informal com professores em exercício e aposentados, ex-diretores e na Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte (CRECE).

### **3.1 Constituição histórica do município de Iporá, Goiás**

A origem da cidade de Iporá remonta ao contexto do ciclo da mineração no Brasil e da ocupação do território goiano no século XVIII pelos bandeirantes paulistas, liderados por Bartolomeu Bueno da Silva Filho, que deu continuidade ao intento do pai de encontrar ouro nesses territórios, por ele conhecido desde o século XVII. É importante ressaltar que, no processo de colonização e exploração do Brasil, a Coroa Portuguesa empenhou-se em retirar todas as riquezas possíveis desse vasto território e encontrar minerais, ouro e pedras preciosas foi objeto do interesse dela desde o início da colonização. Portanto, a história de ocupação e exploração do Brasil, desde sua origem aos dias atuais, tem sido permeada por interesses econômicos e intensas disputas pelo poder.

As buscas de gentios para a mão de obra e os indícios da existência de ouro fizeram com que aumentasse o movimento de entradas e bandeiras em terras que viriam a ser o atual estado de Goiás. Índios e ouro despertavam grandes ambições e atraíam os sertanistas que objetivamente adentraram o sertão (SQUIAVE, 2018, p. 42).

No entanto, os desdobramentos da Guerra dos Emboabas, conflito esse protagonizado por paulistas e emboabas (forasteiros) e que teve início com a disputa pela exploração das minas de ouro no atual estado de Minas Gerais, influenciaram decisivamente a ocupação desse território. A descoberta de jazidas de ouro em Minas Gerais atraiu pessoas de vários lugares motivadas pelo desejo de enriquecimento rápido, o que levou o governo português a tomar providências no sentido de estabelecer limites à entrada nas regiões mineradoras e organizar a vida social nessas localidades. De acordo com Fausto (2002, p. 99), “a extração de ouro e diamante deu origem à intervenção regulamentadora mais ampla que a Coroa realizou no Brasil”. O deslocamento de portugueses e brasileiros, principalmente baianos, para a

região das recém-descobertas minas provocou acirradas disputas entre esses e os paulistas. Com o objetivo de manter o monopólio dessas riquezas, a Câmara de São Paulo solicitou à Coroa Portuguesa que somente os moradores da Vila de São Paulo obtivessem o direito de exploração desse metal. Além de descontentamentos, esse episódio desencadeou

[...] a guerra civil conhecida como Guerra dos Emboabas (1708-1709), opondo paulistas de um lado, estrangeiros e baianos de outro. Os paulistas não tiveram êxito na sua pretensão, mas conseguiram que se criasse a Capitania de São Paulo e Minas do Ouro, separada do Rio de Janeiro (1709) e a elevação da Vila de São Paulo em cidade em 1711 (FAUSTO, 2002, p. 100).

Além do desmembramento da capitania de São Paulo, outra consequência da Guerra dos Emboabas foi que, com a derrota, os bandeirantes paulistas lançaram-se em busca de novas áreas de mineração, chegando a Cuiabá (1719) e posteriormente a Goiás (1722). É importante ressaltar que “[...] já no primeiro século da colonização do Brasil, diversas expedições, ‘entradas’, ‘descidas’, ‘bandeiras’, percorreram parte do território do atual Estado de Goiás” (PALACÍN, 1986, p. 6). No entanto, o início do povoamento ocorre com a descoberta de ouro às margens do rio Vermelho, onde foi fundado o Arraial de Sant’Ana (1725), posteriormente Vila Boa, atualmente Cidade de Goiás. Assim como o Arraial de Sant’Ana, vários outros arraiais foram criados impulsionados pela atividade mineradora.

O Arraial de Pilões tem início quando Bartolomeu Bueno da Silva, ao tentar refazer o caminho que havia percorrido com seu pai, no ano de 1682, à procura do rio Vermelho, perdeu-se e chega às margens dos rios Pilões e Claro. Desse modo,

O processo de formação espacial de Pilões, como o arraial de maior destaque na região, iniciou-se quando a expedição de Bueno se perdeu no trajeto até o Rio Vermelho e se encontrou nos rios que foram batizados de Claro e Pilões, por volta de 1722. Mas, como não era o local exato em que queriam chegar, partiram daquele lugar até o rio Vermelho. Só depois de aproximadamente dez anos é que a região dos rios Claro e Pilões vai começar a ganhar forma, fazendo com que aquele espaço seja transformado (SQUIAVE, 2018, p. 54).

De acordo com Gomis (1998), até o ano de 1717 o acesso de São Paulo às minas de Cuiabá era realizado pelo rio Paraguai ou pelo sul do Mato Grosso, o que, além de dificultar a entrada, aumentava os custos das mercadorias. Nesse contexto, surge o Arraial de Pilões quando, por ordem do governador da capitania de São Paulo, buscou-se um novo caminho para as minas de Cuiabá, chegando às margens do rio que, por suas águas transparentes, foi batizado pelos tropeiros de Rio Claro.

[...] Para solucionar esse problema, o Capitão General Antônio da Silva Caldeira Pimentel, governador da capitania de São Paulo (na época também de Mato Grosso

e Goiás), determinou a abertura de uma trilha, por volta de 1729, do arraial de Sant'Ana, em Goiás, até Cuiabá. Pelo fato das duas povoações ficarem, aproximadamente, no mesmo paralelo, isso diminuía o percurso, sem falar ainda das facilidades proporcionadas pela vegetação menos densa do cerrado do centro-oeste (GOMIS, 1998, p. 29).

Segundo Palacín (1986, 2001), o povoamento de Pilões, localizado a dezoito léguas ao sul de Vila Boa, teve início em meados de 1733, atraindo interesse de garimpeiros de Goiás e Minas Gerais, conforme expressa o documento abaixo:

Ilmo. E Exmo. Sr. ---- Depois de haver tomado posse deste governo, me apresentou o intendente de Pilões e Rio Claro a necessidade que havia naquele arraial de que de fizesse nele casa para a intendência, que para este se fizesse acomodação adonde se tivesse com segurança, porque não podia ter, estando em uma casa de palha, como até agora está exposto, que nela pegasse fogo, que lhe sucedessem algumas outras contingências. Examinando as providencias que sobre a matéria tinha deixado o Governador Gomes Freire de Andrade quando de ordem de S. M., passou deste governo a estabelecer este contrato de diamantes, achei que ele não só julgou que era preciso fazer-se casa para a intendência naquele arraial, mas que se devia fazer quarteis para os oficiais e soldados que estão de guarda, nos mesmos rios. [...] que fica distante desta vila quatro dias de viagem [...] (PALACÍN; GARCIA; AMADO, 2001, p. 53-54).

O governo português, ao ser comunicado da existência dessa área mineradora, enviou um contingente de policiais da guarda real, os “dragões”, e mais alguns voluntários, para expulsar os mineradores ilegais e ainda ordenou que fosse feito o mapeamento da região e o policiamento sistemático dos rios. Os irmãos Felisberto e Joaquim Caldeira Brant adquiriram o direito de explorar as jazidas em Goiás, inclusive as localizadas no arraial de Pilões, sendo firmado, em 1749, os contratos de exploração de diamantes nos rios Claro e Pilões.

Nesse tempo [1748] rematou Joaquim Caldeiras e seus irmãos o Contrato dos Diamantes nas Minas Gerais, com condição de estabelecer no Rio Claro [...] um serviço Diamantino de 200 negros. Para se lhe dar esta posse e se lhe determinarem terras, veio a esta Vila o Sr. Gomes Freire no ano de 1749 e com os Contratadores foi ao Rio Claro, e também com o Intendente próprio daquela extração, Belchior Izidora Baretto. [...] (PALACÍN; GARCIA; AMADO, 2001, p. 53-54).

Portanto, em 1749, foi celebrado o contrato entre o governo português, pelo próprio governador Gomes Freire, e os irmãos Caldeira Brant: “[...] Como parte referente a Goiás, o contratador deveria empregar na extração de diamantes um mínimo de duzentos escravos, pelos quais pagaria uma capitação anual de 152 oitavas por cabeça” (PALACÍN, 1994, p. 57).

Para Palacín (1976, 1994), a exploração dos rios diamantíferos causou prejuízo aos irmãos Brant, afirmação contestada por Gomis (1992), que considera esse fracasso como misterioso, uma falácia, visto que os estudos preliminares da área apontavam a existência desse minério. A experiência mineradora dos Brant não os levaria a entrar em um negócio tão

arriscado e, ainda, a posterior retomada da exploração por garimpeiros que continuaram encontrando diamantes nessa localidade. Nesse bojo,

No início do século, especialmente, após a Revolução de 30, quando os “coronéis” Latifundiários perderam a hegemonia sobre as zonas diamantíferas, milhares de garimpeiros acorreram-se para a região, e os diamantes voltaram a aparecer de forma tão abundante, que era comum, sem exagero, encontrá-los sobre a terra reluzindo ao sol (GOMIS, 1998, p. 47).

O Arraial de Pilões atraiu um significativo número de pessoas e o mesmo foi elevado à categoria de Distrito de Rio Claro, em 5 de julho de 1833, pertencente ao município de Goiás, antiga Vila Boa. Após um período de apogeu, a atividade mineradora entra em declínio e a população é acometida por um surto de febre amarela, o que agrava a situação do povoado. Em consequência disso, houve uma considerável redução da população. Ocorreu, nessa região, o que é usual nas regiões mineradoras, o esvaziamento populacional. Paralelo à extração de minérios, teve início as atividades de agropecuária, destacando-se a criação de gado. De acordo com Sousa (2015, p. 38), a propriedade da terra tornou-se objeto de interesse na antiga região dos Pilões, “[...] em meados do século XIX, com a decadência da mineração e o despertar para a agricultura”. Dessa atividade, surgem os grandes fazendeiros/coronéis que passaram a ter, além do poder econômico, influência política entre a população. A história do Distrito Diamantino do Rio Claro, posteriormente Iporá, é marcada por disputas pelo poder entre esses coronéis, destacando-se Odorico Caetano Teles e os irmãos José Paes de Toledo e Joaquim Paes de Toledo. Gomis (1998, p. 65) relata que, “amparados e protegidos pelos poderosos grupos políticos que governavam Goiás, esses ‘coronéis’ reinavam absolutos em seus domínios de aproximadamente vinte mil alqueires”. Nesse contexto de forte domínio dos coronéis, que perdurou até a Revolução de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao governo, chega à região oeste de Goiás Israel Amorim, que com o tempo também adquiriu poder econômico e político na região.

Em meio a esse cenário, no ano de 1926 chegou ao Distrito Diamantino do Rio Claro, o paraense Israel Amorim. É bastante comum e de domínio popular em Iporá, que o seu fundador foi o caixeiro viajante Israel Amorim, que logo ao chegar à região, mudou de profissão, tornando-se “capangueiro” do garimpo e aos poucos foi consolidando-se como líder dos mineiros, ganhando assim notoriedade e fortuna (SOUSA, 2015, p. 41).

Em 1930, Pedro Ludovico Teixeira e Getúlio Vargas, derrotados no processo eleitoral para deputado federal e presidente da República, respectivamente, assumem o poder com o golpe de Estado. De acordo com Galli (2011 *apud* SOUSA, 2015), os coronéis Odorico e

Quincas Paes, que faziam parte do grupo dominante das oligarquias políticas de Goiás nessa época, dominado pela família Caiado, perdem poder e Israel Amorim, que se tornara amigo de Pedro Ludovico na época da campanha eleitoral, começa a exercer poder político, constituindo-se ameaça ao poder desses coronéis.

Segundo Gomis (1998), os coronéis Odorico e Quincas Paes, motivados por questões pessoais de ordem política e econômica, empenharam-se na transferência do centenário Distrito do Rio Claro. Dentre esses motivos, destacam-se: impedir a ascensão da influência de Israel Amorim; recuperar o poder político perdido com o advento da República Nova; e proteger suas terras, as quais não possuíam escritura, título, temendo que elas fossem invadidas por posseiros apoiados por Israel Amorim e Pedro Ludovico.

É nesse contexto de interesses políticos conflitantes e disputas pelo poder que o Distrito do Rio Claro foi transferido para as margens do córrego Tamanduá e, de acordo com o Decreto-Lei Estadual n.º 1.233, de 31 de outubro de 1938, recebe o nome de Itajubá, de origem indígena que significa pedra amarela (Ita- substantivo: pedra, ferro, metal. Itá-juba, substantivo metal, amarelo: ouro), continuando subordinado ao município de Goiás. Segundo pesquisa realizada por Sousa (2015), o interventor Pedro Ludovico, ao transferir o antigo Distrito Diamantino do Rio Claro para Itajubá, minimizou o poder dos coronéis Quincas Paes e Odorico, ao mesmo tempo em que fortaleceu Israel Amorim, nomeado com amplos poderes para coordenar e implantar o novo distrito. Em razão disso, restava aos coronéis aliar-se a Israel Amorim ou abandonar o projeto de criar a nova cidade. Odorico abandonou o projeto e Quincas Paes, no intuito de se beneficiar das ações do governo para a região, uniu-se a Israel Amorim e em 1942 doou uma área de 100 alqueires para que fosse edificada a cidade, que, pelo Decreto-Lei Estadual n.º 8.305, de 31 de dezembro de 1943, passa a se chamar Iporá, também de origem indígena, com o significado de “água bonita” ou “águas claras”. Em 19 de novembro de 1948, por meio da Lei estadual n.º 249, Iporá é elevado à categoria de município.

Portanto, a constituição histórica do município de Iporá, desde a criação do Distrito de Pilões até a sua emancipação política, é permeada por conflitos e interesses de grupos locais e estaduais que buscam conquistar e manter hegemonia do poder econômico e político, utilizando-se do capital econômico, político e social. Isso explicita o que Bourdieu define como jogo no interior dos campos, nos quais são mobilizados vários tipos de capitais para conquistar e/ou manter o poder no campo. O movimento que os agentes políticos realizaram para transferir o distrito revela as disputas entre interesses discordantes dentro do campo. Nesse sentido, os coronéis, utilizando-se do discurso de que a transferência do distrito

beneficiaria toda a população e que isso significaria melhoria de vida para todos, motivaram a participação popular na reivindicação da transferência do distrito. No entanto, eles escondiam suas reais intenções, que era a de garantir seus próprios interesses no sentido de ampliar e fortalecer o interior do campo. Ao perceber a movimentação e os interesses desses agentes, o então governador Pedro Ludovico protela a transferência, esfriando o entusiasmo da população e, para enfraquecer o poder e influência dos coronéis junto à população, busca aliar-se a Israel Amorim, propiciando-lhe, além da ascensão no interior do campo, a ampliação de seu poder, não só regional, mas a nível de Estado, ou seja:

[...] O panorama é de uma população inicialmente mobilizada e eufórica com a ideia de uma nova cidade e, posteriormente, frustrada [...].

[...] Essa situação culminou e foi desencadeada em dois momentos. No primeiro, a proposta dos coronéis não visava atender às necessidades do povo, mas usar a população para atingir seus objetivos, que eram comercializar suas terras e não perder o controle do poder local, [...]. O segundo momento como a intenção política dos coronéis foi descoberta pelo Interventor Federal Pedro Ludovico, ele, por sua vez, retardou o cumprimento da promessa que fizera de elevar o povoado à categoria de distrito. [...] para desmobilizar essa euforia popular e, com isso, ele desmoralizava e enfraquecia o poder dos antigos coronéis, para depois reorganizar o distrito por meio de um de seus aliados, que o Interventor encontrou na pessoa de Israel Amorim [...] (SOUSA, 2015, p. 50-52).

Para Bourdieu (2011), os agentes sempre buscam conquistar uma melhor posição no interior do campo. Para isso, são travadas lutas constantes para obtenção e manutenção do poder e do capital simbólico do referido campo. Nessa perspectiva, na disputa pelo controle do poder político no processo de transferência do arraial do Distrito do Rio Claro, Israel Amorim utilizou o capital simbólico para consolidar seu poder e representar o campo externamente. Nesse sentido, segundo Sousa (2015, p. 50), “[...] a escolha de Israel Amorim não se deu somente por ter se tornado uma pessoa influente e em ascensão política e econômica”, mas essa ascensão está intimamente relacionada a um episódio ocorrido em 1936, no qual Israel Amorim demonstrou habilidade e perspicácia. Nessa ocasião, o coronel Odorico, acusando prejuízos com a ação dos garimpeiros em suas terras, conseguiu uma liminar para a retirada deles, o que evidentemente prejudicaria Israel Amorim, maior comprador de diamantes e ouro da época e esse, utilizando-se de amizade e habilidade, conseguiu uma audiência com Getúlio Vargas, presidente da República, que, por meio do Decreto n.º 1.825, de 21 de julho de 1937, nomeou-o comprador de ouro e pedras preciosas na região. Esse ocorrido chamou a atenção de Pedro Ludovico, que identificou em Israel Amorim um potencial agente de poder político, o que o fez gozar de simpatia e confiança de Pedro Ludovico.

Como parte do arranjo político e aproveitando-se do poder econômico e capital simbólico conquistado, Israel Amorim, segundo Sousa (2015), utilizou-se de propaganda para atrair pessoas para o município de Iporá e, com o aval de Pedro Ludovico, comercializou terras que pertenciam ao Estado, além das que ele próprio adquiriu e revendeu de forma parcelada. Além de se tornar o maior proprietário fundiário da região, mantinha o pequeno proprietário numa relação de dependência, uma vez que esse

[...] trabalhava, produzia, pagava a dívida ou parte dela e ficava esperando pela legalização da propriedade, que muitas vezes demorava ou até mesmo não acontecia [...]. Boa parte dessa área só foi regularizada no final do século XX, mas, ainda existem algumas áreas à espera de sentença judicial (SOUSA, 2015, p. 61).

Ainda de acordo com Sousa (2015), essa ação que Israel Amorim nomeou como “reforma agrária”, venda parcelada de terras, na verdade foi uma forma de impedir a formação de grandes latifúndios, o que evitaria dividir o poder com esses ao mesmo tempo em que continuaria a ter os pequenos proprietários sob seu domínio e, conseqüentemente, garantir a manutenção do poder. Ao demonstrar habilidade em utilizar-se de seu capital simbólico, Israel Amorim assumiu posição privilegiada e por muito tempo foi o agente com maior poder e expressão no campo político, econômico e social. Desse modo, foi o primeiro prefeito eleito do município, em 1949, e deputado estadual por dois mandatos (1955 a 1963), só perdendo a hegemonia quando surgiram outros agentes que, inclusive, disputavam o poder e a liderança política, como Ariston Gomes da Silva e Elias de Araújo Rocha.

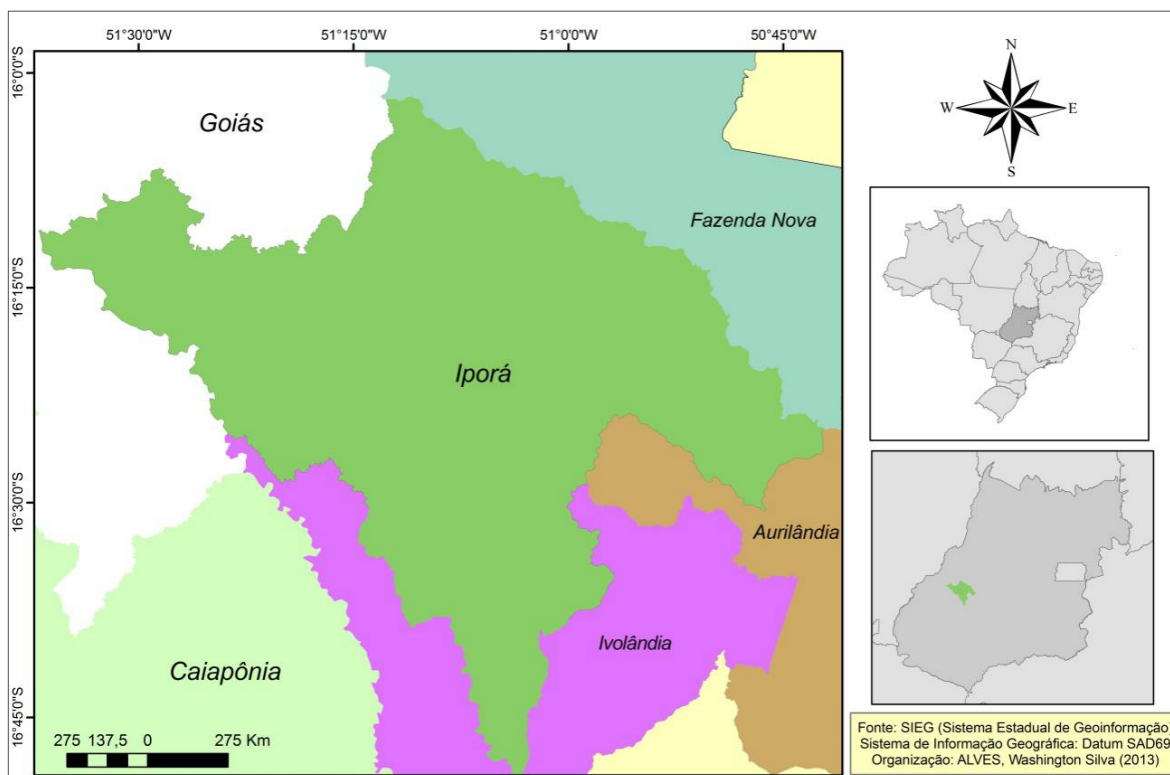
Desde a emancipação política do município de Iporá até os dias atuais, as disputas pelo poder e hegemonia dos grupos políticos locais refletem os conflitos e interesses dos partidos e grupos que buscam conquistar o poder no estado de Goiás. Ressaltamos, nesse sentido, que, com o advento da redemocratização do país após 21 anos de ditadura militar, em Goiás dois partidos dominaram o cenário político: o MDB/PMDB, que governou o Estado de 1982 a 1998, e o PSDB, de 1999 a 2018. No entanto, no período pós-ditadura militar, o grupo político ligado ao MDB tem sido hegemônico nas disputas com o PSDB, que concorreu com êxito nos dois últimos mandatos.

Diante do exposto, ressaltamos que o município de Iporá desde sua origem exerce influência na região do oeste goiano, constituindo-se polo no atendimento à população dos municípios circunvizinhos com serviços na área comercial, hospitalar, bancária, entre outros. Contudo, não tem logrado êxito nas últimas décadas, nas várias tentativas para eleger um representante da região para a Assembleia Legislativa e Câmara Federal.

### 3.2 Localização geográfica, aspectos socioeconômicos e culturais

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Iporá localiza-se na região oeste do estado de Goiás, possui uma área territorial de 1.026,384 km<sup>2</sup>, estando sua sede administrativa a 216 km de Goiânia, capital do Estado, e 400 km do Distrito Federal, sendo a rodovia GO-060 sua principal via de acesso. Conforme se observa na figura 1, o município de Iporá limita-se com Amarinópolis, Arenópolis, Diorama, Israelândia, Ivolândia, Jaupaci e Moiporá, cidades que contribuem economicamente com esse município.

**Figura 1** – Localização do município de Iporá-GO



Fonte: IBGE (2018).

Os dados disponibilizados pelo Observatório do Mundo do Trabalho (2014), a partir de estudos microrregionais do estado de Goiás, apontam que a microrregião de Iporá é constituída por dez municípios com uma área de 7.074 km<sup>2</sup> e 59.077 habitantes (8,35 de densidade populacional). E mais da metade da população da microrregião reside em Iporá, no total de 31.274 habitantes, sendo que 28.545 (91,27%) são residentes na cidade e 2.729 (8,73%) na zona rural. A densidade demográfica do município é de 30,37 hab/km<sup>2</sup>. Dados do censo revelam que, até a década de 1960, a população concentrava-se na zona rural, sendo

que, em 1940, 12 mil habitantes estavam na zona rural e pouco menos de 1.500 na zona urbana.

**Tabela 1** – População total, por gênero, rural/urbana – município de Iporá-GO

POPULAÇÃO	POPULAÇÃO 2000	% DO TOTAL 2000	POPULAÇÃO 2010	% DO TOTAL 2010
Total	31.300	100%	31.274	100%
Residente masculina	15.319	48,94	15.302	48,93
Residente feminina	15.981	51,06	15.972	51,07
Urbana	28.192	90,07	28.545	91,27
Rural	3.108	9,93	2.729	8,73

Fonte: Adaptação dos dados do Censo Demográfico- IBGE 2000 e 2010.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Comparando os números divulgados nos dois últimos censos realizados pelo IBGE (2000 e 2010), percebemos uma sensível diminuição na quantidade total de habitantes e esse dado está diretamente relacionado a fatores econômicos, principalmente à carência na geração de empregos. A pesquisa evidenciou que a base da economia do município de Iporá está ancorada na agricultura, pecuária e ainda no comércio, que atende às cidades vizinhas e é responsável por parcela significativa dos empregos gerados no município. Apesar de não se ter nenhuma indústria de médio ou grande porte para absorver a mão de obra local, o Atlas Digital da Economia Solidária (GRUPO ECOSOL, 2013) afirma que a microrregião de Iporá possui 52 empreendimentos solidários<sup>15</sup>, sendo que destes 76,92% estão na zona urbana, 13,46% realizam suas atividades na zona rural e 9,61% operam na zona rural e urbana. A esses empreendimentos estão associadas 2.464 pessoas (GRUPO ECOSOL, 2013).

O município conta com um número expressivo de pequenas propriedades, fruto da suposta “reforma agrária” realizada por Israel Amorim, que loteou e vendeu pequenas porções de terra de forma parcelada no início da transferência do Arraial de Pilões para Itajubá/Iporá e que, de certa forma, evitou a predominância de grandes latifúndios no município. De acordo com o Instituto Mauro Borges, são produzidos diversos produtos agrícolas, tais como: arroz, banana, batata doce, mandioca, milho, coco da baía e soja. Na pecuária, predomina-se a produção de aves, codornas, galináceos, rebanho bovino, bubalino, caprino, equinos, ovinos, suínos e de vacas de ordenha; e na produção de origem animal, destaca-se a produção de leite,

<sup>15</sup> Segundo a *Revista Toque Solidário*, Empreendimentos Solidários são as diversas formas concretas de manifestação da Economia Solidária, ou seja, grupos de pessoas que produzem e comercializam seus produtos com base nos princípios da Economia Solidária: Coletivas, suprafamiliares, permanentes; realizam atividades econômicas de produção de bens, de prestação de serviços, de fundos de crédito (cooperativas de crédito e os fundos rotativos populares), de comercialização (compra, venda e troca de insumos, produtos e serviços) e de consumo solidário; são singulares ou complexas; podem dispor ou não de registro legal (*Revista Toque Solidário*, ano 5, n. 13, abr. 2018).

ovos de galinha, codorna e de mel de abelha. Os pequenos agricultores e produtores rurais comercializam seus produtos, inclusive em feiras que acontecem de terça-feira a domingo, cada dia em um dos setores da cidade, contribuindo assim para dinamizar o comércio local.

Um empreendimento que movimentou a economia de Iporá e mobilizou agentes do campo político e da sociedade com posições antagônicas foi a construção de uma usina hidrelétrica na divisa com o município de Arenópolis, denominada de Pequena Central Hidrelétrica Mosquitão (PCH Mosquitão), enquadrada no PROINFA - Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia Elétrica do governo federal. Segundo Gomis (1998, p. 289), essa usina foi criada pela Lei n.º 10.438/2002 e “O argumento principal foi que a mesma geraria muitos empregos e renda para o município, no entanto, atualmente é objeto de muitas críticas pelos problemas ambientais gerados”.

Além dessas fontes de renda, o poder público municipal e grupos organizados da comunidade local têm buscado projetar o município de Iporá na área do turismo, ainda bastante incipiente. Gomis (1998, p. 289) afirma que “é um segmento da economia pouco explorado, tendo o Lago Pôr do Sol como um dos pontos turísticos, o qual atrai tanto a população local como visitantes de outras localidades”. O referido lago tem sido endereço para realização de festas e eventos, como Micaretas, Carnaval, Reveillon, Moto Fest, além de disponibilizar aparelhos de ginástica, aulas de dança, quadra de futsal e de areia, quadra de gramado sintético, pista de 1,030 km de extensão para caminhadas e quiosques padronizados. É um local muito frequentado pelos moradores, principalmente os jovens, visto que os eventos realizados contribuem significativamente para a movimentação do comércio local, especialmente na área de alimentação, bebidas e hospedagens.

**Figuras 2-3** – Lago Pôr do Sol em Iporá-GO



Fonte: Turismo Criativo<sup>16</sup>.

Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

<sup>16</sup> Disponível em: <http://turismocriativo.blogspot.com/2010/02/turismo-alternativo-em-ipora-go.html>. Acesso em: 9 out. 2018.

Com relação à economia, os dados revelam que uma das fontes de dinamização da economia local, principalmente o comércio, também ocorre por meio do funcionalismo público municipal e estadual de Iporá e região. Contudo, quando se trata das questões sobre o mundo do trabalho, emprego, desemprego, o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) pontuou que, no ano de 2017, ocorreram 1.520 (um mil quinhentos e vinte) admissões, enquanto o número total de desligamentos/demissões foram 1.352 (um mil trezentos e cinquenta e dois). O número de admissões ocorridas em 2017 foi um pouco maior que nos dois últimos anos, enquanto os desligamentos/demissões foram em menor quantidade no mesmo período (2015 e 2016). Vale lembrar que os números fazem referência à movimentação de admitidos e desligados no primeiro dia do mês e consideram apenas os empregados celetistas. No entanto, existe a contagem na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), que considera a movimentação de admitidos e desligados de empregados estatutários, celetistas, temporários, avulsos<sup>17</sup>, no primeiro dia do mês. Com relação ao trabalho e ao rendimento em Iporá, o IBGE afirma que

Em 2016, o salário médio mensal era de 2.3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 17.4%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 38 de 246 e 64 de 246, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 837 de 5570 e 1601 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 33.3% da população nessas condições, o que o colocava na posição 158 de 246 dentre as cidades do estado e na posição 3956 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2014, não paginado).

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil aponta que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do município de Iporá foi 0,743 em 2010, situando-o na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A maior contribuição para esse índice foi da dimensão Longevidade, com índice de 0,840, seguida de Renda, com índice de 0,731, e de Educação, com índice de 0,667. Entre os 5.565 municípios brasileiros, Iporá ocupa a 695ª posição, segundo o IDHM. O melhor índice é o de São Caetano do Sul, município do ABC Paulista, com 0,862, e Melgaço, situado no Arquipélago de Marajó, no estado do Pará, o menor índice, 0,418. O PIB per capita é de 0,61 em 2016, o que demonstra um crescimento de 0,21 em relação ao ano de 2014 que foi 0,40. O IDHM, de acordo com IDH do Brasil, a situação de Iporá apresenta-se conforme o disposto na tabela 2.

---

<sup>17</sup> Trabalhador avulso é quem presta serviço de natureza urbana ou rural a diversas empresas, sem vínculo empregatício, mas definido no Regulamento. Foi colocado no rol de segurados obrigatórios pelo art. 11 da Lei n.º 8.213/1991.

**Tabela 2** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Município Iporá-GO, 2000-2010

	<b>2000</b>	<b>2010</b>
<b>IDHM</b>	0,614	0,743
<b>IDHM e componentes</b>		
<b>IDHM Educação</b>	0,465	0,667
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	31,78	49,66
% de 5 a 6 anos na escola	86,86	98,89
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	78,05	95,29
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	37,74	68,26
% de 18 a 20 anos com médio completo	22,02	46,92
<b>IDHM Longevidade</b>	0,763	0,840
Esperança de vida ao nascer	70,75	75,41
<b>IDHM Renda</b>	0,651	0,731
Renda per capita	459,97	757,39

Fonte: PNUD, Ipea e FJP (2000 - 2010).

Pelo exposto, verificamos que o IDHM passou de 0,614 em 2000 para 0,743 em 2010, apresentando uma taxa de crescimento de 17,36%. Ressaltamos que esse resultado foi obtido a partir da avaliação de três dimensões: educação, longevidade e renda. Constatamos que a dimensão cujo índice mais avançou em termos absolutos, com 0,202 de crescimento, foi educação, seguida por renda com 0,80 e por longevidade com 0,77.

Compreendemos que, para além da formação propiciada pela escola, existem outras maneiras e espaços formativos/culturais importantes para a ampliação do capital cultural dos agentes de determinadas comunidades, grupos, classes. Nesse sentido, buscamos identificar as várias expressões culturais no município de Iporá, entendendo que essas, como produto histórico, demonstram formas heterogêneas de expressão coletiva perpassada por interações, contradições e disputas. Nesse sentido,

Não seria mais possível, hoje em dia, por exemplo, operar com a clássica divisão entre “cultura erudita”, “cultura popular” e “cultura de massa” de forma tão simplificada como muito se fez. As novas configurações da cultura e a sua imensa teia de articulações e relações estabelecidas no âmbito das sociedades contemporâneas não permitiriam uma classificação tão estanque, visto que o trânsito de influências, arranjos e combinações levam os mais variados campos de atuação cultural a se interpenetrarem o tempo todo e em todas as direções (ABIB, 2015, p. 108).

Ao analisarmos as diversas manifestações culturais no município de Iporá, identificamos, além de um hibridismo, intensas disputas dos agentes dos campos econômico, social, político, buscando ampliar seu capital específico e simbólico no processo de

constituição e manutenção do campo do poder. Dentre elas, destacamos os três grandes eventos que constam no calendário municipal e que mobilizam agentes dos campos econômico, político e social, que buscam, por meio dessas manifestações culturais, ampliar seu capital simbólico: Encontro dos Muladeiros, a Festa de Maio e a Pecuária. Segundo Bourdieu (2016, p. 149-150), capital simbólico é qualquer tipo de capital econômico, cultural, escolar ou social, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, “[...] com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento”.

Conforme pesquisa realizada em *sites*, na Coordenação Municipal de Cultura e nos órgãos e associações promotoras de eventos referentes à cultura e ao lazer, constatamos que o entretenimento e expressões culturais dos iporaenses constituem-se basicamente na participação em eventos que se consolidaram, tornando-se tradição na cidade, como é o caso da Festa de Maio, realizada desde a década de 1930. É assim chamada por acontecer no mês de maio em homenagem à padroeira do município, Nossa Senhora Auxiliadora. A referida festa é composta por dois momentos distintos: um de caráter religioso e outro festivo.

A programação religiosa, conhecida como romaria, tem duração de trinta dias, com rezas, reflexões, leilões, e acontece em várias residências, nos diversos setores da cidade com encerramento no dia 24 do referido mês.

Além da programação religiosa, a festa atrai um número significativo de pessoas motivado pela possibilidade de diversão e de realizar compras no mercado popular que se forma nessa época, com vendas de uma infinidade de mercadorias, como roupas, calçados, artesanatos, comidas e bebidas, utensílios; e também são oferecidas atrações, como jogos, brinquedos, parque de diversão e boates. Esse evento foi incluído no Calendário Cívico Cultural do estado de Goiás por meio da Lei n.º 17.247/2011, de autoria do deputado estadual Luís Cesar Bueno, sendo considerado o terceiro maior evento religioso do Estado, pois o primeiro é a festa do Divino Pai Eterno e o segundo a de Muquém. De acordo com notícia publicada na página da Assembleia Legislativa, a aprovação dessa lei tem por objetivo valorizar a história do município de Iporá e preservar suas tradições, de forma que as novas gerações conheçam a cultura religiosa tanto da cidade quanto do Estado, destacando ainda a importância do evento como foco turístico para a cidade.

Entretanto, aumenta a cada ano a pressão dos comerciantes locais, que mobilizam os agentes do campo político para pressionar o poder público municipal no sentido de coibir ou reduzir a presença dos ambulantes nesse período, argumentando que eles prejudicam o comércio local. Por outro lado, os representantes políticos locais temem o descontentamento popular caso seja prejudicada ou impedida a presença dos ambulantes.

Entre as manifestações culturais de cunho religioso (católico), destaca-se ainda a Folia de Reis, festa popular também considerada uma festa folclórica, bastante cultivada principalmente entre os trabalhadores rurais que conservam essa tradição. Segundo o jornal *Diário da Manhã*, ela foi criada quando Iporá ainda era um povoado, antes da emancipação. A referida festividade acontece entre o período do Natal até o dia 6 de janeiro, Dia de Reis, e conta com um grupo de pessoas que sai às ruas visitando casas, tocando músicas populares, entoando cânticos bíblicos em homenagem aos Reis Magos e ao nascimento de Jesus. E ainda outras pessoas vão seguindo com vestimentas de personagens ligados ao tema e à tradição. Esse grupo teve um crescimento expressivo e se organiza através da Associação dos Catireiros e Foliões de Iporá – ACAFI, sendo objeto de estudo de pesquisadores que interessam pela cultura popular.

Na esteira das festas populares, aos domingos à tarde é realizada a roda de violeiros, de livre iniciativa dos apreciadores desse gênero musical e coordenada por eles, atraindo um número significativo de pessoas. Esses eventos acontecem em espaços abertos e a cada domingo em um ponto da cidade escolhido entre eles, ao final de cada realização.

O Encontro Nacional de Muladeiros é um evento de alcance nacional, que movimenta Iporá e região, além de atrair os principais criadores, produtores e competidores de muares de diversas partes Brasil e profissionais instrutores de outros países. Esse evento é considerado o maior do mundo nessa categoria e é organizado pela Associação de Muladeiros do Oeste Goiano – AMOG. Ele acontece no último final de semana do mês de janeiro e em 2018 foi realizada a sua 11ª edição. De acordo com os organizadores, esse evento tem por objetivo resgatar as tradições caipiras/sertanejas da região e com esse intuito são realizadas várias atividades e atrações, como desfile de tropas, shows, desfile para escolha da garota Amog, competição envolvendo animais e a tradicional queima do alho<sup>18</sup>. Segundo informações do *site* do evento, a grandiosidade desse evento supera até a tradicional festa americana *Richemon Mule Days*, nos Estados Unidos.

Um evento comum em várias cidades do estado de Goiás, e bastante tradicional em Iporá, é a Exposição Agropecuária (ExpoIpo) e em 2018 houve a sua 33ª edição. Esse evento acontece na última semana do mês de julho, com exposição de animais, rodeios, shows, desfile de comitivas, desfile para escolha da rainha da pecuária, entre outras atrações.

---

<sup>18</sup> Queima do Alho é o nome dado a um cardápio completo da gastronomia sertaneja. Para manter a originalidade, a comida tem de ser preparada à maneira dos tropeiros, ou seja, numa trempe sobre uma fogueira rente ao chão.

Um local de lazer e também ponto turístico no município de Iporá é o Morro do Macaco, com elevação de 800m e com um desnível de 300m em relação ao seu entorno. É unidade de conservação de uso sustentável e área de proteção ambiental pela Lei Municipal n.º 1.147/2004 e muito visitado por apreciadores de passeios ecológicos e prática de esportes radicais, como parapente, voo livre, trilhas de bicicletas e de motocross. O morro é um campo bastante procurado para desenvolvimento de diversos projetos e realização de aulas-campo com universitários e estudantes da educação básica.

**Figuras 4-5** – Morro do Macaco em Iporá-GO



Fonte: Turismo Criativo<sup>19</sup>.

Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Outro espaço de lazer encontra-se no ribeirão Santo Antônio, o Parque Ecológico da Cachoeirinha, próximo ao perímetro urbano, local de fácil acesso e ponto de visitação da população. Segundo Gomis (1998, p. 112), nesse local foi construída, entre 1945 e 1948, a Hidrelétrica da Cachoeirinha, com potência de 90 Kwh, que fornecia energia suficiente para atender o consumo da iluminação pública e domiciliar, mas foi desativada em 1970 com a chegada da luz de Cachoeira Dourada. Ressaltamos que tanto o Morro do Macaco quanto a Cachoeirinha são áreas de proteção ambiental.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://turismocriativo.blogspot.com/2010/02/turismo-alternativo-em-ipora-go.html>. Acesso em: 9 out. 2018.

**Figuras 6-7 – Parque Ecológico da Cachoeira de Iporá**

Fonte: Turismo Criativo<sup>20</sup>.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

O IF Goiano, campus Iporá, realiza anualmente o Festival de Arte e Cultura de Iporá-FESTARCI, cujos objetivos primordiais são promover a descoberta de talentos, valorizar as tradições e resgatar as raízes culturais do município e do estado. Nesse evento, aberto para toda a comunidade, acontecem competições de música, dança, gastronomia, literatura e artes plásticas. É ainda uma oportunidade oferecida aos alunos para que possam expressar seus saberes nas diversas áreas do conhecimento por meio de outras linguagens.

O município de Iporá conta com outros espaços de lazer, como os clubes recreativos: Clube Recreativo de Iporá - CRI, Associação Atlética do Banco do Brasil - AABB, Espaço Elim Jafé, Associação dos Servidores da Saneago de Iporá - ASSIP e ainda Estádio de Futebol Ferreirão - Francisco Ferreira, o Ginásio de Esportes Tancredo de Almeida Neves, academias, praças públicas.

De acordo com relato da coordenação municipal de cultura, Iporá contou com um importante espaço de lazer, cultura e entretenimento, como o Cine Riviera, que exibia filmes aos finais de semana e foi palco de várias apresentações culturais e ainda de dois importantes festivais, o Festival Estudantil Iporense - FESTIP e Festival de Música Popular – FEMUP, responsáveis pela descoberta de talentos regionais. São encontrados poucos registros desses eventos e o maior acervo a respeito deles ficou apenas na memória. O cine encerrou suas atividades em 1989 e os festivais em 1990 e infelizmente há poucos registros históricos desses importantes espaços culturais.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://turismocriativo.blogspot.com/2010/02/turismo-alternativo-em-ipora-go.html>. Acesso em: 9 out. 2018.

Ao analisarmos os aspectos socioeconômicos e culturais do município de Iporá, três aspectos tornaram-se relevantes: a ausência de política pública para a área de cultura e lazer; as opções de lazer estão distribuídas e ao alcance das pessoas a depender de seu capital econômico, social e simbólico; as disputas de determinados grupos e/ou agentes detentores de capital econômico, cultural e social buscam a ampliação do capital simbólico específico e no campo do poder. Nesse sentido, a Festa de Maio, as folias de reis e a roda de violeiros propiciam a participação de pessoas com menor capital econômico, sendo, por isso, expressiva e ampla a participação popular. No entanto, na pecuária e nos muladeiros, principalmente o último, pelo alto custo dos muares, roupas e valores para participação na programação, a presença popular é mais restrita e as disputas entre os agentes por reconhecimento e prestígio mais evidentes.

### **3.3 A oferta da educação pública e privada no município de Iporá, Goiás**

No município de Iporá, a oferta da educação básica é feita pelo poder público municipal, estadual, federal e pela iniciativa privada; já o ensino superior pela rede pública estadual, federal e pela rede privada. Observamos uma ampliação da oferta da educação em todos os níveis de ensino, principalmente do ensino superior privado. E na esteira do processo de mercantilização da educação superior, acompanhando a tendência dos últimos anos, é crescente a oferta de cursos na modalidade a distância.

Segundo dados do Censo 2017 (Inep), a rede municipal conta com três escolas urbanas: Escola Municipal Dona Ritinha, Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa e Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira; uma escola na zona rural: Escola Municipal Professora Vilma Batista Teixeira; oito núcleos infantis que atendem crianças com idade entre zero e quatro anos. Em alguns desses núcleos, funcionam salas de pré-escola: Núcleo Infantil Aparecida Rodrigues da Paixão, Núcleo Infantil Criança Feliz, Núcleo Infantil Cosme e Damião, Núcleo Infantil Dona Carolina, Núcleo Infantil Edmê Falcão, Núcleo Infantil Vereador Geraldo Ribeiro da Silva, Núcleo Infantil Joaquim Pitomba e Núcleo Infantil Padre Wiro Van Vliet. A tabela 3 traz a quantidade de matrículas em cada uma dessas instituições.

**Tabela 3** – Instituições municipais e quantitativo de matrículas em Iporá-GO

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>Nº DE MATRÍCULAS</b>
Escola Municipal Dona Ritinha	360
Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa	316
Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira	309
Escola Municipal Prof <sup>a</sup> Odete Carvalho A. Fonseca	14
Núcleo Infantil Aparecida Rodrigues da Paixão	132
Núcleo Infantil Criança Feliz	49
Núcleo Infantil Cosme e Damião	45
Núcleo Infantil Dona Carolina	32
Núcleo Infantil Edmê Falcão	59
Núcleo Infantil Ver. Geraldo Ribeiro da Silva	95
Núcleo Infantil Joaquim Pitomba	83
Núcleo Infantil Padre Wiro Van Vliet	273
<b>TOTAL DE MATRÍCULAS</b>	<b>1767</b>

Fonte: Censo 2017 (INEP).

Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o município promoveu uma ampla mudança na educação infantil com o objetivo de atender ao que preconiza o art. 29 e 30 da LDB n.º 9.394/1996, que estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será ofertada em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, não paginado).

As mudanças aconteceram tanto na estrutura física quanto nos aspectos pedagógicos e no perfil dos profissionais, com a exigência de “[...] formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, não paginado).

A rede estadual no município é composta por 12 instituições educativas e dessas uma é conveniada, Escola Estadual Evangélica Betel; duas de tempo integral, Centro de Ensino em Tempo Integral Aplicação, Centro de Ensino em Tempo Integral Osório Raimundo de Lima; três centros educacionais: Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, que atende pessoas com deficiências consideradas mais severas, Centro de Educação e Convivência Juvenil (CECONJ) Elias de Araújo Rocha, direcionado a todos os públicos da comunidade, desenvolve oficinas diversificadas, tais como: pintura, crochê, corte e costura, danças, atividades esportivas, musicais, além de aulas de reforço nas disciplinas de língua

portuguesa e matemática, consideradas críticas na educação básica, e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Dom Bosco. Somam-se a essas instituições mais cinco escolas: Edmo Teixeira, Israel Amorim, Odilon José de Oliveira, Joaquim Berto, Vereador Antônio Laurindo e o Colégio Ariston Gomes da Silva.

A atuação da rede privada na oferta da educação básica do maternal ao ensino médio se dá por meio das seguintes instituições: Educandário Tia Eliane (maternal), Escola Balão Mágico (primeira fase do ensino fundamental), Colégio Integração (primeira e segunda fase do ensino fundamental) e os Colégios Exato e Engemed (ensino fundamental e médio).

A oferta do ensino superior no município de Iporá por muitos anos limitava-se aos cursos oferecidos pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP), criada em 1988, tornando-se um campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG) por força da Lei Estadual n.º 13.456, de 16 de abril de 1999. Atualmente, esse campus conta com cinco cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática e, a partir de 2019, o Bacharelado em Direito, sendo todos presenciais. Ampliando a oferta de ensino superior público no município, foi criado em 2008 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Goiano) com os seguintes cursos: Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Química e Superior em Tecnologia em Agronegócio e Análise de Sistemas. Essa instituição também oferta cursos técnico-profissionalizantes integrados e concomitantes ao ensino médio.

A rede privada, no município de Iporá, acompanhou a tendência no Brasil de ampliação da oferta do ensino superior. Assim, em 2005 foi criada a Faculdade de Iporá – FAI conforme Portaria/MEC n.º 2.752, de 6 de setembro de 2004, ofertando ensino presencial e a distância. De acordo com o *site* da FAI, atualmente são oferecidos os seguintes cursos de bacharelado: Administração, Gestão Ambiental, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Hospitalar, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Agronegócio, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Farmácia e Psicologia; e as licenciaturas: Pedagogia e Superior em Tecnologia. Desses, os cursos de Engenharia de Produção, Direito, Farmácia e Psicologia estão com o processo de Ato Regulatório em análise pelo MEC.

Nos últimos anos, a iniciativa privada, compreendendo a educação a distância como uma possibilidade de ampliação de oferta de ensino superior, instalou quatro polos na cidade: Universidade Paulista (UNIP), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) Uni-Anhanguera e Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), oferecendo cursos diversos à medida que a demanda possibilita a formação de turmas.

Ressaltamos, no cenário da formação técnico-profissional, a atuação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) na oferta de cursos técnico-profissionalizantes presenciais: Enfermagem, Administração e Segurança do Trabalho; nas modalidades presencial e EAD: Logística e Recursos Humanos. Além das instituições citadas, há no município três entidades particulares preparatórias para o Exame Nacional de Ensino Médio - Enem, concursos e vestibulares: Virtus Aprimoramento Intelectual, WL Concursos Públicos e Cursinho Engemed.

**Tabela 4** – Quantitativo de instituições de ensino em Iporá-GO

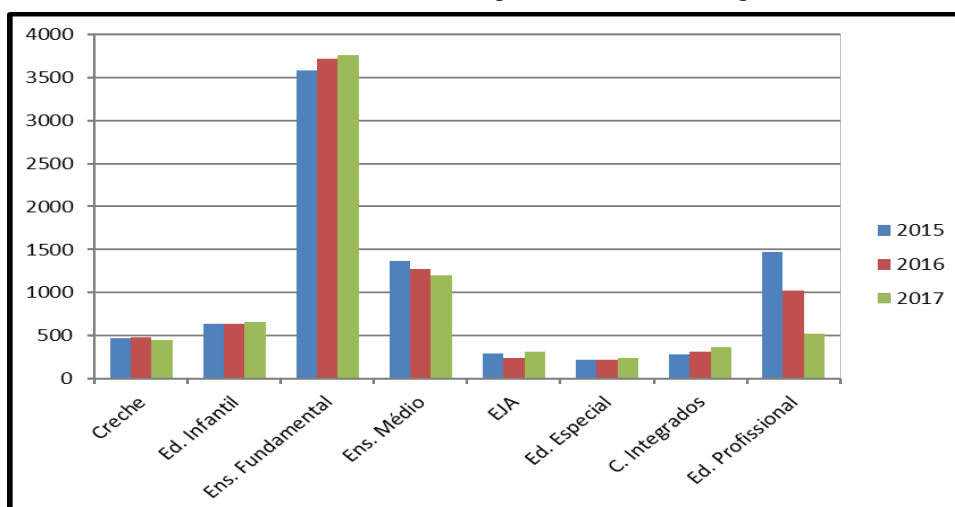
INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Núcleo Infantil (municipal)	08
Escolas Municipais (urbanas e rurais)	04
Escolas Estaduais	12
Escolas Particulares (ensino fundamental e médio)	05
Instituições públicas de nível superior	02
Instituições privadas de nível superior (presencial e a distância)	05
Entidades Preparatórias (Enem, Vestibulares, Concursos)	03
Instituição de cursos profissionalizantes	01

Fonte: Censo Escolar (2017).

Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

De acordo com os dados referentes aos três últimos anos disponibilizados no censo escolar pelo Instituto Mauro Borges - IMB, o número de matrículas realizadas pelas redes municipal, estadual, federal e privada está distribuído conforme o gráfico 1.

**Gráfico 1** – Comparativo de matrículas por ano



Fonte: Instituto Mauro Borges.

Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

De acordo com os dados acima, observamos que, com relação à creche e à educação infantil, não houve alterações relevantes no quantitativo de matrículas; no ensino fundamental houve um ligeiro aumento; e no ensino médio regular percebemos uma queda gradativa. Desse modo, os números revelam que é significativo o quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental que não chega ao ensino médio. Quanto à Educação de Jovens e Adultos-EJA, os dados não especificam se os mesmos correspondem ao ensino fundamental ou médio, porém, apresentam uma queda em 2016, mas em 2017 um pequeno acréscimo em relação aos dois anos anteriores. Essa mesma situação ocorre com a educação especial. Nos cursos integrados, houve um sensível crescimento e na educação profissional em nível médio o decréscimo no número de matrículas foi expressivo.

A pesquisa sobre os alunos atendidos pelas redes de ensino do município revelou um aumento significativo no número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais - NEE em todas as etapas de ensino. De acordo com dados disponibilizados pelo censo escolar, nos três anos pesquisados, 2015, 2016 e 2017, foram verificadas matrículas de alunos nessa condição em todas as redes, embora esses dados não revelem o nível ou modalidade de ensino (educação básica, infantil, ensino fundamental ou médio).

### 3.3.1 Centro de Convivência Juvenil (CECONJ) Elias de Araújo Rocha

**Figura 8** – Centro de Convivência Juvenil (CECONJ) Elias de Araújo Rocha



Fonte: Arquivo Pessoal.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Embora não mais ofereça o ensino regular desde 2010, o Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha foi uma referência na oferta do ensino médio e no técnico-profissionalizante: Magistério e Contabilidade. Esse colégio foi criado pela Lei n.º 7.235, de 23 de outubro de 1968, publicada no Diário Oficial n.º 10.693, de 4 de novembro do mesmo ano, com o nome de Colégio Estadual de Iporá. A partir de 1971, foi mudada a denominação para Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha, com a finalidade de ministrar o curso ginásial Normal, Científico e Técnico em Contabilidade, atendendo ao que preceituava a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a Lei do Estado de Goiás n.º 4.846, de 9 de novembro de 1968. Nessa perspectiva, propôs-se a funcionar em regime de externato para alunos de ambos os sexos nos cursos: Ginásial, Normal e Técnico em Contabilidade. E, para ingresso nessa unidade escolar, o estudante precisava passar pelo exame de admissão.

O ingresso na primeira série do 1º ciclo ginásial do Colégio Estadual de Iporá dependia da aprovação em exame de seleção por meio de provas escritas de Português e Matemática e o educando deveria ter 11 (onze) anos completos ou a completar antes de 31 de dezembro do ano corrente. O primeiro ciclo ginásial era composto pela 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries e o exame era prestado perante comissão organizadora constituída por professores registrados ou autorizados pelo MEC designados pela direção e era considerado aprovado o candidato que obtivesse notas iguais ou superiores a cinco em cada matéria (GOIÁS, 1962, não paginado).

A partir de 1999, de forma gradativa, o curso de Magistério entrou em processo de extinção e, em 2004, o curso de Contabilidade passou pelo mesmo processo, de modo que em 2006 finalizava o histórico dos cursos profissionalizantes nessa instituição, que prossegue com o ensino fundamental regular e inicia a EJA no período noturno. De 2001 a 2007, no diurno, foi ofertado o projeto Acelera II ou Goiás II para estudantes que apresentavam defasagem idade/série. A partir de 2008, a oferta se restringiu ao ensino fundamental regular e à EJA.

Com o fim da oferta dos cursos profissionalizantes e com a queda do número de matrículas, a partir de 2009, a comunidade escolar opta pela transformação do Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha em Centro de Educação e Convivência Juvenil Elias de Araújo Rocha, que começa a funcionar em 2010. Segundo o Caderno Oficina de Cidadania, o CECONJ

É um espaço criado e mantido pelo governo estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação, no qual são oferecidos cursos na modalidade presencial, em forma de oficinas, considerando-se, sobretudo, as necessidades, os anseios, o potencial da comunidade local. Suas funções vão além da identificação de habilidades e do despertar do espírito empreendedor. É um lugar de convivência, de

aprendizado coletivo, de valorização da cultura e da arte, de resgate de tradições – do fazer pela comunidade para a comunidade (GOIÁS, 2010, p. 7).

Atendendo à proposta supracitada, o CECONJ Elias de Araújo Rocha iniciou suas atividades com 38 projetos e 58 oficinas e atualmente conta apenas com 28 oficinas: acompanhamento pedagógico de 1º ao 5º ano em língua portuguesa, acompanhamento pedagógico em matemática de 6º ao 9º ano, alongamento, artesanato, artesanato decorativo, braile e soroban, corte e costura, crochê, culinária, danças de salão, dança do ventre, digitação, educação postural, futsal, ginástica localizada, handebol, letramento de 1º ao 3º ano, letramento para 3ª idade, literatura infantil: interpretação e escrita, matemática preparatória para Enem, pintura em tecido, *taekwondo*, teclado, técnica de relaxamento, tênis de mesa, treinamento funcional e xadrez.

Apesar de não ofertar escolaridade em séries, as atividades propostas pelo CECONJ obtiveram apoio e reconhecimento da sociedade. Sendo assim, as manifestações e os posicionamentos da sociedade e dos funcionários do Centro de Convivência têm assegurado a continuidade das atividades dessa instituição, que, apesar de amplo atendimento à comunidade, em várias ocasiões o seu fechamento foi cogitado, o que não ocorreu em virtude de intensas reações da sociedade.

### **3.4 A oferta do ensino médio em Iporá**

A oferta do ensino médio em Iporá sofreu significativas mudanças nos últimos anos, seja pelas políticas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), por demandas da comunidade local/escolar, seja para atender a interesses de agentes do campo político. Essas constantes alterações na oferta do ensino médio, somadas às históricas dificuldades que os jovens enfrentam para ter acesso a essa etapa de ensino, quer seja pelas dificuldades em concluir o ensino fundamental e/ou de conciliar estudo e trabalho, têm incidido no quadro de demanda para esse nível de ensino.

Atualmente, a oferta do ensino médio em Iporá é constituída por seis instituições de ensino, sendo duas privadas, Colégio Exato e Colégio Engemed, uma federal, IF Goiano, e três estaduais, Colégio Ariston Gomes, Colégio Osório Raimundo e CEJA Dom Bosco. Importa lembrar que essas três escolas estaduais passaram por significativas transformações nos últimos anos, destacando-se, entre elas, a integração do Colégio Ariston Gomes da Silva aos CEPMG (Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás), a ampliação da oferta dessa etapa de ensino no CEJA Dom Bosco para acolher os alunos que migraram do colégio militar,

por não atenderem ao perfil exigido. Outra alteração ocorreu com a opção realizada pelo Colégio Osório Raimundo de Lima de aderir ao Programa Novo Futuro com a oferta de tempo integral.

Ressaltamos ainda a descontinuidade da oferta dessa etapa de ensino em duas instituições que são referências na cidade, sendo uma pública, o Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha em 2010 e em 2012 o Colégio Integração da rede privada de ensino.

Portanto, serão apresentados aspectos gerais constitutivos dessas instituições da rede pública e privada que ofertam o ensino médio no município de Iporá. O Colégio Ariston Gomes da Silva e o CEPI Osório Raimundo de Lima serão abordados mais detalhadamente, em tópico específico, por serem objeto de estudo e campo desta pesquisa.

### 3.4.1 O ensino médio na rede pública

Com o intuito de apresentar uma visão panorâmica das instituições que ofertam o ensino médio no município de Iporá, recorreremos aos documentos internos dessas instituições, tais como regulamentos, regimentos, PPPs, e aos *sites* do MEC/Inep, IMB, além de pesquisa *in loco* para levantarmos dados sobre o número de matrículas, taxas de aprovação, reprovação, abandono e Ideb. O ensino médio na rede pública é ofertado por três instituições estaduais: CEJA Dom Bosco, Colégio Ariston Gomes da Silva e CEPI Osório Raimundo de Lima e pela rede federal, o IF Goiano.

#### 3.4.1.1 Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco (CEJA Dom Bosco)

O CEJA Dom Bosco, uma das primeiras escolas criadas no município de Iporá, nasceu em 1º de maio de 1947, vinculada à igreja católica e sob a orientação técnica do Pe. José Bessemans, seu fundador e diretor, com a denominação de Escola Paroquial Dom Bosco e foi destinada à educação infantil e ao ensino fundamental I (ensino primário). No entanto, a lei de criação da referida escola data de 19 de janeiro de 1978, Lei n.º 8.408, que afirma em seu art. 2º: “Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo, porém, os seus efeitos à data de funcionamento dos estabelecimentos por ela criados”. A partir dessa data, começa a ofertar também a segunda fase do ensino fundamental, o ginásio, a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A antiga suplência foi implantada em 1999 e até o ano de 2001 a referida escola ofereceu a primeira fase do ensino fundamental e EJA.

Ressaltamos que a EJA tem constituído, para uma parcela significativa das juventudes, a única oportunidade de prosseguir em sua trajetória escolar, muitas vezes interrompida pela própria condição social, impossibilitando-a de usufruir do direito de frequentar a escola na idade apropriada, conforme preconiza a LDB n.º 9.394/1996, “[...] Ou se pensarmos nos termos da reflexão de Pierre Bourdieu, jovens oriundos de famílias com baixo ‘capital cultural’ e que experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do ‘tempo certo’ da escolarização” (CARRANO, 2007, p. 1).

Em 2002, o estado de Goiás realizou o reordenamento que, de acordo com a Seduce, consiste no remanejamento de alunos e profissionais de modo a otimizar os gastos públicos e o emprego dos servidores do órgão. Com isso, a escola passou a oferecer somente a modalidade EJA, tornando-se, em 2010, Centro de Educação de Jovens e Adultos e, em parceria com a Unidade Prisional no Município de Iporá, implantou o programa Educando para a Liberdade com o ensino fundamental (EJA de 1ª e 2ª etapas) e ensino médio (3ª etapa). Nesse sentido, essa unidade escolar enfrenta os desafios próprios dessa modalidade de ensino, visto que “A EJA tem sido espaço que acolhe essencialmente os homens e as mulheres trabalhadores(as) e também todos os conflitos advindos das relações precárias de trabalho, sustentado pelo mundo do capital (COSTA; MACHADO, 2012, p. 104).

Em 2013, foram implantadas as séries iniciais do ensino fundamental e no ano seguinte acrescentaram-se as séries finais do ensino fundamental regular. No entanto, em decorrência do processo de militarização do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, em 2018, essa instituição que desenvolve o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – PROFEN CEJA Dom Bosco, reconhecida pela oferta da educação de jovens e adultos, reconfigurou sua oferta para receber os alunos que não atendiam ao perfil, não tinham interesse e/ou não se enquadravam na proposta do recém-criado Colégio Militar, passando assim a ofertar o ensino médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno.

**Figura 9** – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco



Fonte: Arquivo pessoal.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

A escola, apesar de estar localizada no centro da cidade, atende basicamente alunos da periferia. É uma escola de pequeno porte, que conta com dez salas de aula e enfrenta algumas limitações do ponto de vista da estrutura física, como, por exemplo, ausência de laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala para atendimento especializado, sala de professores. Essa escola, no ano letivo de 2018, contava com 313 alunos matriculados e 22 turmas para atendê-los e 43 funcionários entre técnico-administrativos e professores. A nota alcançada no Ideb, em 2017, foi 3,1, sendo então a única nota registrada no *site* do Inep. De acordo com informações obtidas pelos gestores da escola, as inúmeras mudanças ocorridas na forma de oferta do ensino interferiram na participação da escola nas avaliações externas.

#### 3.4.1.2 Instituto Federal Goiano

**Figuras 10-11** – Instituto Federal Goiano-Campus Iporá-GO



Fonte: Arquivo pessoal.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

O Instituto Federal Goiano Campus Iporá foi criado em 2008 de acordo com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e autorizado pela Portaria n.º 4/2009, publicada no DOU em 7 de janeiro de 2009, como resultado de reivindicação da comunidade iporaense, intermediado por vários agentes do campo político. No início de sua criação, estava vinculado ao então Centro Federal de Educação Tecnológica - Cefet de Rio Verde. No entanto, ainda em 2008, o governo federal reestruturou a rede federal de educação profissional e tecnológica criando os Institutos Federais. Nessa nova organização, o Instituto Federal Goiano agrupou a Escola Agrotécnica de Ceres, o Cefet de Urutaí e sua unidade de Morrinhos, e o Cefet de Rio Verde e sua unidade de Iporá.

Em 1º de fevereiro de 2010, o campus de Iporá foi inaugurado como unidade autônoma em relação a Rio Verde e as atividades letivas tiveram início em agosto desse mesmo ano. Atualmente, o IF Campus Iporá, além dos cursos de graduação mencionados anteriormente, oferece cinco cursos de nível médio, cursos técnicos e/ou concomitantes, a saber: Desenvolvimento de Sistemas, Secretariado, Química, Informática e Agropecuária, um curso de qualificação profissional em Administração. Em 2018, iniciou a oferta do curso de Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para ingresso no IF Goiano, tanto na modalidade integrada ao ensino médio quanto no curso técnico, o estudante precisa ter concluído o ensino fundamental e, de acordo com edital específico, passar por processo seletivo, realizando avaliação de múltipla escolha ou, ainda, atendendo a outro critério de ingresso no Instituto: o estudante pode requerer transferência desde que haja compatibilidade de carga horária e de matriz curricular. Não existe a opção de cursar somente o ensino médio regular, pois a instituição oferece o ensino técnico em nível médio e o ensino médio integrado. Nos anos de 2015, 2016 e 2017, foram atendidos 279, 310 e 306 alunos, respectivamente, que também especifica quantitativo de professores.

#### 3.4.2 O ensino médio na rede privada

Atualmente, a oferta do ensino médio pela rede privada no município de Iporá é realizada pelas seguintes instituições de ensino: Colégio Exato e Colégio Engemed.

##### 3.4.2.1 Colégio Exato

O Colégio Exato foi a primeira escola particular do município, fundado em 1978 com o nome de Colégio Integrado de Iporá, oferecendo o primeiro e o segundo graus,

nomenclatura utilizada na época para o atual ensino fundamental e médio. A proposta pedagógica educacional é direcionada pelo sistema Positivo. Essa instituição funciona em dois prédios, um destinado à educação infantil, criado em 1991 sob a denominação de Exatinho, e outro ao ensino fundamental, médio e curso preparatório para vestibular, em funcionamento desde a sua fundação há 40 anos.

O Colégio Exato também abriga a Unopar, sendo que, nesse espaço físico, encontra-se a secretaria e acontecem as aulas presenciais dos cursos ofertados por essa instituição. Como vemos na figura 11, a fachada do colégio traz também o símbolo da Unopar.

**Figura 12** – Colégio Exato



Fonte: Arquivo pessoal.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

#### *3.4.2.2 Colégio Engemed*

O Colégio Engemed, fundado em 2011, iniciou suas atividades ofertando cursinho preparatório para concursos, Enem e vestibulares. Em 2012, teve início a oferta do ensino médio e ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. No período noturno, continuou a oferta do cursinho destinado aos alunos de 3º ano do ensino médio e demais interessados. Desde 2016, o colégio trabalha com a proposta pedagógica do Sistema Objetivo.

**Figura 13** – Colégio Engemed

Fonte: Arquivo pessoal.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

De acordo com informações obtidas nas secretarias dos dois colégios que ofertam o ensino médio na rede privada, percebemos uma acentuada diminuição nas matrículas, principalmente após a instalação do campus IF Goiano, a implantação do Centro de Ensino em Período Integral e do Colégio Militar.

### **3.5 O campo da pesquisa e seus contextos: um desafio à investigação**

O Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e o CEPI Osório Raimundo de Lima são duas instituições tradicionais na oferta de ensino médio no município de Iporá, desde as décadas de 1970 e 1980, respectivamente, sendo ambos criados no contexto e vigência da ditadura militar no Brasil. A definição dessas duas instituições de ensino como campo desta pesquisa decorre, como já afirmado anteriormente, do fato de serem essas as únicas ofertantes do ensino médio regular pela rede estadual na época da pesquisa e também pelas distintas finalidades atribuídas a essa etapa do ensino no decorrer de sua história.

O Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva<sup>21</sup>, historicamente, ofertou um ensino médio de caráter propedêutico e o CEPI Osório Raimundo de Lima<sup>22</sup> manteve uma oferta diversificada para atender aos estudantes oriundos de classe econômica menos favorecida. Ressaltamos que a oferta de projetos formativos diferenciados não é fruto do acaso, pois os

<sup>21</sup> Ariston Gomes da Silva chegou a Iporá em 1956 e foi eleito prefeito em 1961, com mandato até 1966.

<sup>22</sup> Osório Raimundo de Lima, um dos pioneiros de Iporá, participou ativamente da transferência do Distrito do Rio Claro (Comércio Velho) para o Distrito de Itajubá, sendo o responsável por lavrar a ata de fundação desse distrito. Era escrivão do Cartório de Registro Civil e professor, sendo, por isso, conhecido por Mestre Osório (GOMIS, 1988).

mesmos respondem a demandas e intencionalidades específicas e guardam relação com o lugar/espço onde estão localizados e com as especificidades dos agentes destinatários. O primeiro encontra-se no centro da cidade, apesar de ter sido criado para ofertar a educação profissional, não sendo concretizada essa intencionalidade, destinando-se então à preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior. O segundo, localizado em um bairro afastado do centro da cidade, teve sua oferta estruturada para a profissionalização e/ou aos jovens/estudantes ou adultos com distorção série/idade, conforme será explicitada nos dados apresentados. Para compreender o percurso realizado por essas instituições desde a sua criação, foram analisados documentos, como lei de criação, regulamentos, regimentos, PPP, além de buscas em *sites* do MEC, investigação *in loco*, entre outros. A partir das informações obtidas, apresentamos o histórico, localização, infraestrutura, aspectos administrativos e pedagógicos e o perfil dos jovens/estudantes destinatários desse ensino.

### 3.5.1 Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva

**Figuras 14-15** – Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva (2017/2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

#### a) Histórico e localização

O Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, criado pela Lei n.º 4.374, de 1º de dezembro de 1971, iniciou suas atividades em 1978 com o intuito de ser uma escola profissionalizante e polivalente. Por muitos anos, foi carinhosamente apelidado de “Matinha” porque havia um matagal em sua proximidade, o que não existe mais. Apesar do caráter profissionalizante, explicitado na origem da sua criação, a oferta dessa modalidade de cursos

não foi efetivada, sendo então ofertados o ensino de 1º Grau (ensino fundamental) e o 2º Grau (ensino médio), mas o reconhecimento do 2º Grau se deu por meio da Lei n.º 11.066, de 12 de dezembro de 1989.

Desde o início de suas atividades até o ano de 2017, o referido colégio contou com 14 diretores educacionais. Desses, nove assumiram o cargo por indicação política e cinco eleitos pela comunidade escolar. Para seu primeiro ano de funcionamento, foram transferidos do Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha para o Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva 158 alunos de 6ª, 7ª e 8ª séries e, no final do referido ano, mais 13 alunos foram transferidos. Até 2004, ofereceu todas as séries do ensino fundamental e médio. No entanto, a oferta do ensino fundamental de 2005 a 2010 se limitou às duas séries finais (8º e 9º ano) e em 2011 ofertava somente o 9º ano e o ensino médio, assim permanecendo até 2015. A Seduce realizou, em 2016, um realinhamento na oferta do ensino e com isso o 9º ano também foi suprimido. Portanto, em 2016, tornou-se a única escola pública estadual do município de Iporá a ofertar o ensino médio regular em tempo parcial.

Até o final de 2017, ano de referência deste estudo, o colégio funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, com oferta do ensino médio regular, passando a oferecer, no turno noturno, o curso técnico concomitante em Segurança do Trabalho para estudantes do diurno com disponibilidade de carga horária e, ainda, o curso de Formação Inicial e Continuada – FIC em Fruticultura, ambos pelo Pronatec/Seduce. O curso de Fruticultura estava destinado às mulheres em situação de risco, que cumpriam medidas socioeducativas ou beneficiárias do programa Bolsa Família, do governo federal. Porém, a transformação ocorrida em 2018 com a implantação do Colégio Militar por meio da Portaria n.º 10002/2017<sup>23</sup> produziu profundas alterações na estrutura organizacional, administrativa e pedagógica dessa unidade educacional. No entanto, a implantação do Colégio Militar e seus desdobramentos não foram objeto de discussão nesta pesquisa.

## **b) A infraestrutura e os aspectos administrativos**

Essa unidade de ensino está localizada na zona urbana, centro da cidade, local de fácil acesso. Mas, apesar de se localizar em uma área prioritariamente residencial, tem crescido o

---

<sup>23</sup> A portaria de criação do Colégio Militar Ariston Gomes da Silva se deu no uso de suas atribuições legais que conferem o § 3º do art. 3º c/c art. 4º da Lei n.º 8.125, de 18 de julho de 1976, e considerando o disposto na Lei n.º 19.880, de 1º de novembro de 2017, que dispõe sobre a criação do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – CPMG. Disponível em: <https://www.oestegoiano.com.br>. Acesso em: 11 out. 2018.

número de barzinhos e lanchonetes em seus arredores. O referido colégio funciona em prédio próprio, possui uma área de 10.000 m<sup>2</sup>, com aproximadamente 85% de área construída, abastecida de água, energia, rede de esgoto e a coleta de lixo é feita regularmente. Possui uma boa estrutura física, conforme descrita no questionário do Censo Escolar/Inep 2017, com dependências acessíveis, incluindo banheiros aos estudantes e outros frequentadores com deficiência. Possui espaço para biblioteca, cozinha, cantina, depósitos, laboratório de ciências, sala de estudos, duas quadras de esportes, sendo uma coberta e outra sem cobertura, diretoria, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática, máquinas fotocopadoras. Conta ainda com um miniauditório, o qual se encontra interditado por problemas na estrutura física.

**Figura 16** – Área interna do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva



Fonte: Arquivo pessoal.  
Organização: BARRETO, Maria Olinda (2017).

As aulas e demais atividades realizadas são organizadas em três turnos e os 787 alunos matriculados no ano letivo de 2017 estavam distribuídos em 29 turmas, sendo 16 no turno matutino, sete no vespertino e seis no noturno. Desse quantitativo de alunos, uma taxa inferior a 10% apresenta distorção idade/série.

Para atender a esse quantitativo de alunos, a escola contava com 60 funcionários no quadro geral, entre professores regentes, intérprete de libras, coordenadores, auxiliares administrativos e auxiliares de serviços gerais.

**Tabela 5** – Quantitativo de alunos e funcionários – Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva

<b>QUANTITATIVO DE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA</b>		
	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Nº de Funcionários</b>
2015	1001	76
2016	781	61
2017	787	60

Adaptação: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Os dados levantados relativos à matrícula e ao quantitativo de funcionários dos anos de 2015, 2016 e 2017, disponíveis no Educacenso, demonstraram que houve um gradativo decréscimo no número de matrículas, pois de 1001 alunos matriculados em 2015, em 2016 passaram a 781 e em 2017 foram 787. Desse total, 787, 17 alunos têm matrícula duplicada no curso concomitante, logo, são 770 alunos e 787 matrículas. A diminuição no quantitativo de matrículas incidiu também na redução do quadro de funcionários de 76 em 2015 para 61 em 2016 e 60 em 2017.

Com relação ao Ideb, em 2011, 2013 e 2015 a nota alcançada foi superior à meta projetadas pelo MEC, e em 2017 o colégio não realizou essa avaliação, conforme demonstra a tabela 6, uma vez que até 2017 essa era amostral. Desse modo, somente as escolas sorteadas realizavam-na e o Colégio Ariston Gomes não estava entre elas. De acordo com informações obtidas junto à Crece, a partir de 2018, essa avaliação passa a ser censitária, o que exige a participação de todas as unidades escolares.

**Tabela 6** – Resultados do Ideb do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva

<b>Ideb – Resultados e metas COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA</b>							
<b>Ideb Observado</b>				<b>Metas Projetadas</b>			
2011	2013	2015	2017	2011	2013	2015	2017
4.1	4.9	5.2	**	4.3	4.7	5.0	5.3

Fonte: Inep/Educacenso, 2017.

Adaptação: BARRETO, Maria Olinda (2018).

De acordo com a legislação vigente, o calendário escolar prevê 200 dias letivos e as aulas são assim distribuídas: no período matutino, das 7 às 12h15, com intervalo de 20 minutos às 9h15; no vespertino, das 13 às 18h15, com intervalo de 20 minutos às 15h15; e no período noturno, das 19 às 22h30, com intervalo de 15 minutos às 21h15. Em cada intervalo é servida a merenda escolar preparada na própria escola. A carga horária de 3.600 horas é distribuída nos três anos do curso, com 1.200 horas em cada ano letivo.

Conforme os dados disponibilizados pelo Inep em 2017, referindo-se ao perfil dos estudantes do Colégio Ariston, o INSE<sup>24</sup> aponta que eles estão classificados como grupo 3, e quanto ao perfil docente, o mesmo estudo revela que 58,10% dos professores têm habilitação na área em que atuam, com formação superior de licenciatura e alguns com complementação pedagógica. O PPP da unidade escolar informa que são 6 graduados, 25 especialistas, 1 mestrando, 7 mestres e 1 doutorando.

O PPP aponta que a instituição pauta suas ações em uma “[...] administração democrática, as decisões sempre são tomadas de forma coletiva [...]” (p.16). Dentre os espaços coletivos de discussões, destacam-se os encontros coletivos (reuniões bimestrais ordinárias) e reuniões extraordinárias sempre que necessárias, inclusive com representantes estudantis.

### **c) Organização Pedagógica e seus destinatários: os agentes jovens**

A proposta pedagógica expressa no PPP do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva assevera que o referido colégio tem por propósito implantar uma pedagogia progressista para que seus educandos possam desenvolver “[...] a consciência de si que se dá no mesmo caminho que o desenvolvimento da consciência do mundo”. Nesse sentido, estabelece como objetivo geral da instituição:

Formar cidadão multidisciplinar, participativo e crítico, capacitado a conjugar o conhecimento técnico, com a realidade profissional, bem como desenvolver a capacidade de reflexão e consciência, inserindo-a na reorganização curricular em áreas de conhecimento de modo a facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva inter e multidisciplinar, contextualizada, com estímulo para que o educando desenvolva reflexão autônoma e pensamento crítico, culminando no aprimoramento do raciocínio lógico (COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA, PPP, 2017, p. 46-47).

Ainda segundo o PPP, o colégio propõe-se a ofertar ensino de qualidade e define “[...] educação e qualidade aquela que possibilita a formação cultural, científica e humanitária do cidadão” (PPP, 2017, p. 46).

A organização curricular explicita a intenção de atender às exigências da Seduce com relação à bimestralização<sup>25</sup> do currículo (Ensino Médio Regular) e, ainda, quanto à

<sup>24</sup> Por meio de uma análise *cluster* de método hierárquico, os estudantes são agrupados em oito níveis ordinais de INSE, que é um Indicador de Nível Socioeconômico (BRASIL, 2017).

<sup>25</sup> De acordo com o documento denominado Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, as unidades escolares devem cumprir a divisão dos conteúdos de cada disciplina/série pré-estabelecida em cada bimestre do ano letivo, daí a nomenclatura bimestralização (GOIÁS, 2012).

necessidade de ampliação da formação dos jovens/estudantes por meio de atividades extracurriculares (Ensino Médio Inovador), além da formação profissional (Pronatec).

O Ensino Médio Regular visa atender à clientela que anseia pela carreira profissional em nível superior, por isso o cuidado em disponibilizar meios que assegurem a esses alunos sucesso nos concursos vestibulares e ENEM que hoje é a maior porta de entrada às Universidades. O ensino profissionalizante concomitante ao ensino médio regular oportuniza, além dessa vertente, o acesso ao mundo do trabalho, uma vez que a clientela da rede pública de ensino é composta por alunos de classe média e baixa. Essa realidade os coloca no mundo do trabalho como participantes da renda familiar, condição precípua para galgarem o ensino superior. [...] O Ensino Médio Inovador será oferecido com o intuito de apoiar e promover melhorias na qualidade de ensino por meio do Redesenho Curricular [...] não possui uma carga horária específica, pois acontece paralelo à Matriz do ensino Médio Regular. São destinadas 5 horas/aulas para que o professor desenvolva projetos que enriqueçam o ensino, aprofundando a diversidade de conhecimento e fortalecendo o processo de aprendizagem dos estudantes na formação humana integral (PPP, 2017, p. 8, 15-16).

A proposta pedagógica e a carga horária diferem de acordo com o turno da oferta, visto que, para os jovens/estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino, a matriz curricular destina 1.200 horas em cada ano letivo, totalizando 3.600 horas ao final do curso. Dessas, 2.880 horas são destinadas ao núcleo básico comum que é dividido em quatro áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas de língua portuguesa, arte, educação física e língua estrangeira moderna - espanhol; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: física, química e biologia; Ciências da Matemática e suas Tecnologias: matemática/álgebra; Ciências Humanas e suas Tecnologias: história, geografia, filosofia, sociologia e ensino religioso. As outras 720 horas são destinadas para as disciplinas do Núcleo Eletivo e Opcional, que são: tópico de redação, tópico de inglês e matemática aplicada para as três séries, introdução ao mundo do trabalho e valor do amanhã para a primeira série e futsal, tênis de mesa e voleibol para o segundo e terceiro ano.

Aos estudantes do turno noturno é destinada uma carga horária anual de 1.000 horas, totalizando 3.000 horas ao final do curso. Dessas, 2.880 são destinadas ao núcleo básico comum com as mesmas disciplinas do diurno e 120 ao núcleo opcional para as quais são disponibilizadas as disciplinas de matemática aplicada e língua estrangeira moderna inglês. A carga horária, disciplinas e áreas estão disponibilizadas conforme Matriz Curricular disposta nas figuras 17, 18 e 19.

Figura 17 – Matriz Curricular do Núcleo Básico Comum 2017 – Diurno

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IPORÁ COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA MATRIZ CURRICULAR ÚNICA - ANUAL - NÚCLEO BÁSICO COMUM - DIURNO/ 1º SEMESTRE 2017								
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
I- LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
	Arte	-	-	1	40	1	40	80
	Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
	*Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	-	-	-	-	-
	*Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	2	80	2	80	2	80	240
II- CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
III- CIÊNCIAS DA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática /álgebra	4	160	4	160	4	160	480
IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Ensino Religioso	1	40	-	-	-	-	40
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>24</b>	<b>960</b>	<b>24</b>	<b>960</b>	<b>24</b>	<b>960</b>	<b>2.880</b>

\* A Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - é disciplina obrigatória a ser oferecida no Ensino Médio, conforme a Lei nº 11.161/05 a Língua Inglesa (ou outra) será incluída como segunda língua dentro das disponibilidades da U.E. (Art.36 - LDBEN 9394/96) e o aluno fará opção por qual língua estrangeira irá cursar.

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva (2017).

Figura 18 – Núcleo Eletivo e Opcional 2017 – Diurno

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IPORÁ COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA MATRIZ CURRICULAR ÚNICA - ANUAL - NÚCLEO ELETIVO E OPCIONAL - DIURNO - 2017 /1º SEMESTRE								
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL CH
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
I LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Tópico de Redação	2	80	2	80	2	80	240
	Tópico de Inglês	1	40	1	40	1	40	120
II CIÊNCIAS DA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática Aplicada	2	80	2	80	2	80	240
<b>SUBTOTAL</b>		<b>5</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>600</b>
OPCIONAL	Introdução ao Mundo do Trabalho	1	40	-	-	-	-	40
	Valor do Amanhã	1	40	-	-	-	-	40
	Futsal	-	-	1	40	1	40	80
	Tênis de Mesa	-	-	1	40	1	40	80
	Voleibol	-	-	1	40	1	40	80
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>240</b>	<b>06</b>	<b>240</b>	<b>06</b>	<b>240</b>	<b>720</b>
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3.600</b>

**Observações:**

- Os tópicos do núcleo eletivo escolhidos pelo aluno terá a C.H. anual de 200 horas com 5 (cinco) aulas semanais e o núcleo opcional C.H. anual de 40 horas com 1 (uma) aula semanal.
- As disciplinas do núcleo eletivo e as do núcleo opcional serão desenvolvidas através de Planos de Aulas em seus Projetos Específicos e após a escolha pelo aluno farão parte de sua carga horária total estabelecida pelo curso, complementando o núcleo comum.
- Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica, é componente curricular, obrigatório da Educação Básica - Lei nº 10.793/03.
- O Ensino Religioso é disciplina de oferta obrigatória pela U.E. e opcional para o aluno sendo integrante do núcleo básico comum - Resolução do CEE nº 02/07.
- Serão incluídas Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, conforme a Lei 11.684/2008.
- A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo de Arte (Lei nº 11.769/2008).
- Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Lei 11.645/2008).
- Os demais conteúdos transversais ministrados pela U.E. , serão integralizados às disciplinas da Base Comum.
- A Matriz Curricular contempla os 200 dias letivos com carga horária anual mínima de 1200 horas, com hora-aula de 50 minutos para todas as aulas dos turnos matutinos e vespertinos.

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva (2017).

Figura 19 – Núcleo Básico Comum + Opcional 2017 - Noturno

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA MATRIZ CURRICULAR ÚNICA - ANUAL - NÚCLEO BÁSICO COMUM + OPCIONAL - NOTURNO - 2017 / 1º SEMESTRE								
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
I- LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
	Arte	-	-	1	40	1	40	80
	Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
	*Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80	240
	*Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	2	80	2	80	2	80	240
II- CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
III- CIÊNCIAS DA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática /álgebra	4	160	4	160	4	160	480
IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Ensino Religioso	1	40	-	-	-	-	40
SUBTOTAL		24	960	24	960	24	960	2880
NÚCLEO OPCIONAL	Matemática Aplicada	1	40	1	40	1	40	-
								-
SUBTOTAL		1	40	1	40	1	40	120
TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000

\* A Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - é disciplina obrigatória no Ensino Médio, conforme a Lei nº 11.161/05 a Língua Inglesa (ou outra) será incluída como segunda língua dentro das disponibilidades da U.E. (Art.36 - LDBEN 9394/96) e o aluno fará opção por qual língua estrangeira irá cursar.

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva (2017).

Todas as disciplinas, inclusive as que constam na matriz como opcionais, são obrigatórias para os alunos. Essas são “opcionais” apenas para a escola que escolhe entre as disciplinas disponibilizadas pela Seduce, mas aquelas que compoem a matriz curricular tornam-se obrigatórias para os estudantes.

O colégio oferta aos jovens/estudantes a oportunidade de participar de projetos, no contraturno, com o intuito de diversificar as formas de ensino/aprendizagem e para propiciar o envolvimento em atividades extraclasse. São desenvolvidos dois tipos de projetos, os de livre proposição dos professores e os que fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador, que indica as áreas de conhecimento, conforme demonstrado nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1** – Projetos propostos pelos professores

<b>PROJETOS 2017</b>	<b>ÁREA RESPONSÁVEL</b>
A influência de Cora Coralina na literatura goiana	Língua Portuguesa
Sarau Literário	Língua Portuguesa
Descobrimo poetas	Língua Portuguesa
Projeto Cuca Legal	Matemática
Aluno que lê	Biblioteca
Redação em foco	Língua Portuguesa
Tempo de aprender	AEE
Apoio à Inclusão Social em Iporá – AISI	Comunidade Escolar, UEG e Voluntários
Mostra Cultural	Comunidade Escolar
Produção de jornal	Língua Portuguesa
Mitose	Biologia
Cinema, Pipoca e História	Língua Portuguesa
Oficina preparatória para Enem e Vestibular	Comunidade Escolar e UEG
Aluno Cientista	Física
Trânsito Consciente	História, Geografia e Sociologia
Ver, julgar e agir	Filosofia e História
República e suas contradições	História
Protagonismo Juvenil	História, Sociologia e Filosofia
Diga não ao bullying	Sociologia, Filosofia
Cultivando alegria	Arte, Educação Física e Língua Espanhola
Contador de história	Língua Portuguesa
Vozes, ritmos e olhares – Música	Língua Portuguesa, AEE e Arte
Recreações e lazer para todos	Educação Física
Evento cultural – MICATON	Comunidade Escolar e Local
Dia do Estudante	Comunidade Escolar
Dia do Professor	Comunidade Escolar

Fonte: PPP do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva (2017).

**Quadro 2** – Projetos do Programa Ensino Médio Inovador

<b>PROJETO</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
Projeto de Monitoria para laboratórios	Coordenação Pedagógica
Projeto Nova Geração	Prof. Aildo Carvalho Ataídes
Projeto Plantão do Professor	Comunidade Escolar
Projeto Mostra Cultural e Científica	Comunidade Escolar
Projeto Gota a gota	Prof. Alex Rios e Agente Jovem
Sarau Literário, Colunas Poéticas	Profª Ana Lúcia Amaral e Alairber e alunos do Pibid de Português
Projeto ExpoAriston	Profª Gizélia
Projeto Gol de mão (handeball)	Prof. Cleudes
Projeto Gincana: Integração total	Comunidade Escolar
Projeto Aprendendo com Arte	REAI da Unidade Escolar e prof. Luís Henrique Oliveira Costa
Projeto Grupo de Estudos	Alunos dos 3 <sup>os</sup> anos
Projeto Preparando para o Enem	Alunos dos 3 <sup>os</sup> anos e IF Goiano
Projeto Bullying: DIFERENTES SIM, SENHOR	Comunidade Escolar

Fonte: PPP do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva (2017).

De acordo com o PPP (2017), um dos objetivos dos projetos é contribuir para minimizar as fragilidades identificadas na formação dos jovens/estudantes. Assim sendo, a escola estimula os professores a elaborar vários projetos nas diversas áreas.

Quanto ao Enem, foram registrados, nos três últimos exames, as seguintes participações: 161 estudantes em 2015, o que corresponde a 69% dos estudantes matriculados no 3º ano, 220 em 2016, que correspondem a 80% dos concluintes do ensino médio, e 183 em 2017, que correspondem a 67% dos que realizaram os dois dias de provas. As médias alcançadas nas áreas do conhecimento estão demonstradas na tabela 7.

**Tabela 7** – Pontuação no Enem 2015, 2016 e 2017 do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva

<b>ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	<b>MÉDIA DE PONTOS ALCANÇADOS</b>		
	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Ciências Humanas	541	521	502
Ciências da Natureza	474	466	476
Linguagens e Códigos	491	501	483
Matemática	451	474	483
Redação	487	510	501

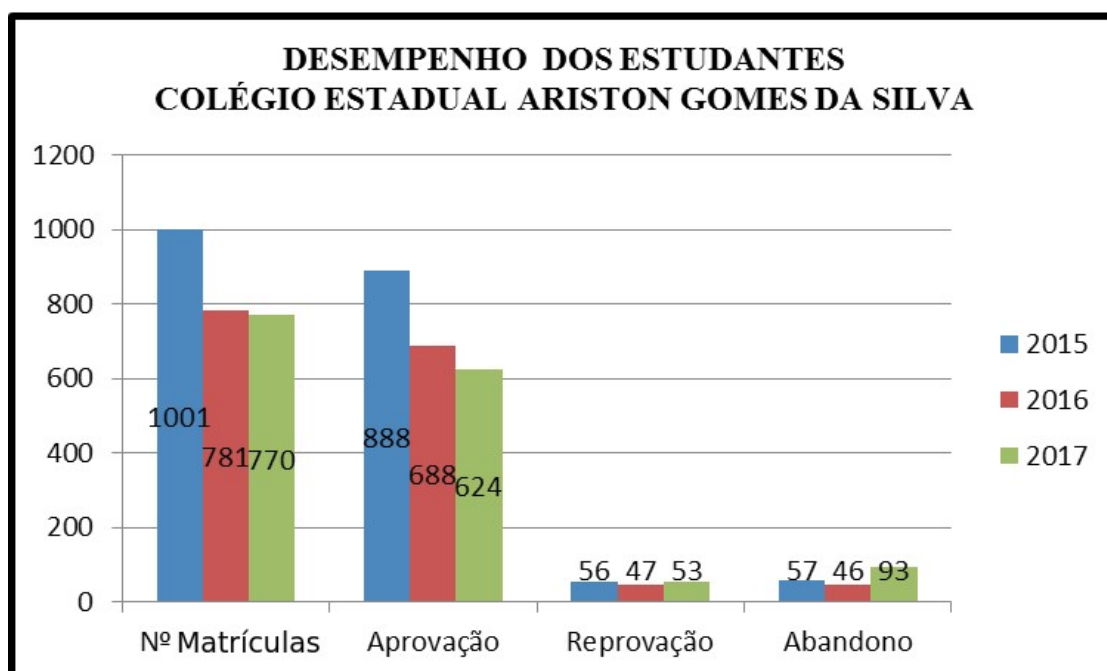
Fonte: Inep (2015, 2016 e 2017).

Adaptação: BARRETO, Maria Olinda (2018).

De acordo com os índices divulgados pelo Inep referentes às taxas de aproveitamento, em 2015 houve um total equivalente a 88,7% de aprovações, o que corresponde a 888 alunos

aprovados; 5,6% de reprovação, ou seja, 56 reprovados; e 5,7% de abandono, taxa correspondente a 57 estudantes. Em 2016, de 781 estudantes, 688 foram aprovados, número que corresponde a 88,1%. Os reprovados foram 47, o que equivale a 6% do total e a taxa de abandono foi de 5,9%, perfazendo um total de 46 estudantes. Em 2017, dos 770 estudantes do curso regular, houve 81% de aprovação, ou seja, 624; de reprovação foi 6,9%, um total de 53 alunos; e a taxa de abandono foi de 12,1%, totalizando 93 alunos. As disciplinas consideradas críticas, devido à maior incidência de reprovação, são biologia, história, física, química e língua portuguesa.

**Gráfico 2 – Desempenho dos estudantes**



Fonte: Índices de aproveitamento – Inep (2015, 2016 e 2017).  
Adaptação: BARRETO, Maria Olinda (2018).

O PPP aponta que a avaliação constitui-se um dos aspectos relevantes no processo de ensino-aprendizagem e deve ser o parâmetro para determinar os sucessos e as dificuldades, tanto dos estudantes quanto de professores, para que possam se situar em relação às metas propostas e também como incentivo para avançarem em suas dificuldades. Nesse sentido, a avaliação deve fazer um diagnóstico, sendo de forma contínua, cumulativa, sistemática, formativa e somativa. Deve ainda oferecer uma interpretação qualitativa do conhecimento dos educandos, de modo que esses se sobreponham aos aspectos quantitativos que envolvem a questão da avaliação.

Na avaliação diagnóstica far-se-á um prognóstico sobre as capacidades dos alunos em relação aos conteúdos a serem trabalhados, visando possíveis alterações nos planos, se necessário. Na contínua, considera-se o desenvolvimento do aluno como um todo, sendo um processo de avaliação constante. Na avaliação formativa, realizar-se-ão atividades escritas e/ou orais a fim de verificar o aprendizado e proceder a um balanço para os próximos conteúdos, visar-se-á ao rendimento alcançado pelos alunos, tendo como parâmetro os objetivos previstos e alcançados, para tanto, far-se-á uma análise das atividades realizadas, fazendo verificações, situando e orientando os alunos, visando à efetiva aprendizagem. Já a avaliação somativa leva em conta a soma de um ou mais resultados (COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA - PPP, 2017, p. 43).

A promoção ou reprovação dos alunos se efetiva após aplicação de diversos instrumentos avaliativos, como registros individuais ou em grupos, elaboração e desenvolvimento de projetos e pesquisas, resoluções de situações-problema, provas, relatórios, entre outros instrumentos. Avaliam-se, ainda, assiduidade, compromisso no desenvolvimento das atividades propostas, avanço na habilidade de produzir individualmente e em equipe, interação individualmente e em equipe, interação com seus pares e demais agentes educativos da escola e ainda a participação em avaliações externas como Avaliação Dirigida Amostral – ADA<sup>26</sup>, Saeb<sup>27</sup> e Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO, avaliação censitária em língua portuguesa e matemática.

Ao analisarmos o PPP, buscamos reconhecer a identidade conferida aos agentes destinatários desse ensino e constatamos que são utilizadas denominações genéricas, vagas, como “discente”, “sujeitos aprendentes”, “clientela”, “educando”. No entanto, a expressão preponderante é “alunos”. A única vez que a palavra juventude aparece está relacionada aos projetos da Seduce/Governo Federal, como Programa do Ensino Médio Inovador e Projeto Jovem de Futuro, e ainda no Plano de Ação do colégio ao apresentar que um dos seus objetivos é estimular as ações que propiciem o protagonismo juvenil.

Isto posto, vale ressaltar dois aspectos: primeiro, que a variedade semântica para se referir aos destinatários do ensino médio não é fruto do acaso, mas reflete a falta de clareza da própria unidade escolar no sentido de compreender quem são esses destinatários, as especificidades, características desses agentes; segundo, que, sem essa clareza, o propósito de

<sup>26</sup> Segundo as Diretrizes Operacionais da Seduce, esta é uma avaliação diagnóstica da aprendizagem, contínua e amostral, que aponta para propostas de intervenção pedagógica a serem realizadas em sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, para os estudantes de 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.seduce.go.gov.br/documentos>. Acesso em: 20 out. 2018.

<sup>27</sup> O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala, a saber: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, também denominada "Prova Brasil", que é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

desenvolver o protagonismo juvenil parece ser mais um propósito esvaziado de significado. Nesse sentido, há, como preconiza Lopes (2004) e Moehlecke (2012), o esvaziamento do conteúdo de determinadas temáticas e/ou termos que se tornam híbridos, polissêmicos e, por vezes, sem sentido.

Com relação ao Projeto Jovem do Futuro, o PPP não especifica em que consiste esse projeto, indicando que o mesmo deverá propiciar a capacitação dos agentes jovens, que, por sua vez, é apresentado de forma vaga, pouco compreensível. O PPP indica que esse projeto é um instrumento que estimula os estudantes a participar das atividades culturais, esportivas e das vinculadas à preservação do meio ambiente e que eles receberão capacitação, mas não detalha as suas ações.

Destacamos que não há, no PPP, nenhuma referência às características inerentes à condição juvenil e ressaltamos ainda que, ao tratar dos direitos e deveres dos alunos, são descritos oito direitos, mas quatro itens referem-se às obrigações. No entanto, são dezenove itens de proibições, que vão desde atitudes, comportamentos e normas até o vestuário. Entendemos que essa postura controladora e punitiva dos jovens/estudantes revela a concepção de juventudes que permeia a proposta pedagógica dessa unidade escolar, ou seja, as juventudes representam uma ameaça, sendo associadas à violência, como já apontado por Sposito (2009) e Dayrell e Carrano (2014). Tendo em vista essa perspectiva, os jovens devem ser controlados.

Dentre as ações relacionadas aos direitos, destacam-se: receber ensino de qualidade; direito de expressão; ser respeitado sem discriminação de qualquer natureza; receber tratamento excepcional em casos de incapacidade relativa e contínua; receber orientação do professor; e participar das atividades da escola. Como deveres são apontados os seguintes: executar as atividades propostas; zelar pelo patrimônio; participar de eventos; cumprir os horários e regras da unidade escolar.

As proibições expressas no PPP revelam o intento da unidade escolar em manter o controle dos jovens/estudantes pela imposição de regras, normas e sanções rígidas e hierarquizadas, numa relação vertical pouco dialógica. Nesse sentido, destacamos a tentativa de, pelas regras impostas, controlar o corpo, o comportamento e as manifestações. A tentativa de controle se dá na medida em que é proibido o uso de gorro, capuz, boné, saias curtas (com mais de 4 centímetros acima do joelho) e blusas que deixem a barriga à mostra, bermudas e shorts; ausentar-se da sala de aula sem prévio consentimento; portar-se com indecoro e obscenidades; e promover algazarras e distúrbios (proibições carregadas de subjetividade). No

entanto, o celular parece ser a grande preocupação, merecendo destaque entre os itens de ações vetadas aos “alunos”.

Entre as medidas disciplinares descritas em casos de infrações, não consta, em nenhum momento, diálogo entre os professores/gestores e os jovens/estudantes, visto que os procedimentos apresentados são: convocação dos pais e/ou responsável; registro em ficha individual do aluno; advertências; retratação por meio de mídias e/ou nos espaços onde ocorreram as infrações; encaminhamento para o Conselho Tutelar ou Ministério Público; registro de ocorrência pela Patrulha Militar e/ou Polícia Militar. Compreendemos que essas ações e posturas da unidade escolar apontam a dificuldade em dialogar com os jovens/estudantes e reafirmam que o protagonismo juvenil é mais uma questão formal no PPP do que propriamente um compromisso, uma política da unidade escolar.

Da análise do PPP, depreendemos que os destinatários dessa unidade escolar são revestidos “[...] da FARDA HOMOGENEIZADA que os transforma em alunos” (MOLL; GARCIA, 2014, p. 9), sendo genéricos, sem rosto, sem identidade, sem história, evidenciando ainda a perspectiva negativa com relação a eles. Em outras palavras,

A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, seus desejos, o que faz fora da escola. Ao mesmo tempo, predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação à juventude. O jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato (DAYRELL, 2012, p. 3).

Ressaltamos que, com relação aos alunos que necessitam de atendimento especializado por possuírem algum tipo de deficiência, de acordo com os dados contidos no PPP são atendidos 21 alunos com laudos médicos, relatórios clínicos e/ou parecer pedagógico. Buscando organizar e fortalecer a educação inclusiva, a unidade escolar propõe-se, segundo o seu PPP (2017, p. 27), a “[...] realizar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, quando o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos visando a sua autonomia, tanto no ambiente escolar como fora dele”.

### 3.5.2 CEPI Osório Raimundo de Lima

Figuras 20-21 – CEPI Osório Raimundo de Lima em Iporá-GO



Fonte: Arquivo pessoal.

Organização: BARRETO, Maria Olinda (2018).

#### a) Histórico e localização

O CEPI Osório Raimundo de Lima localiza-se na zona urbana da cidade, no bairro Mato Grosso, afastado do centro da cidade, sendo a única escola do setor que oferece ensino médio. De acordo com informações contidas no PPP da instituição, o colégio foi fundado e reconhecido pela Portaria n.º 9.208, de 25 de maio de 1982, sob a denominação de Escola Estadual Mestre Osório Raimundo de Lima, para ofertar o ensino de 1º grau de 1ª a 8ª séries, e, em 1987, foi autorizado e implantado de forma gradativa o curso de 2º grau “Técnico em Enfermagem”. Observamos que, mesmo com o fim da obrigatoriedade da profissionalização desse nível de ensino, estabelecida pela Lei n.º 7.044/1982, a escola optou pela oferta de um curso técnico-profissionalizante.

Em 1999, foi implantado o Ensino Médio Regular e em 2001 o curso Técnico em Enfermagem deixou de existir. Nesse mesmo ano, foi criado o Programa de Aceleração da Aprendizagem, Acelera Brasil II<sup>28</sup> ou Goiás II, para estudantes do ensino fundamental que apresentavam distorção idade/série, programa esse que foi executado durante cinco anos. Após o encerramento do programa Acelera, em 2005, a escola continua ofertando ensino fundamental e ensino médio regular, porém, começa a enfrentar sérios problemas com relação

<sup>28</sup> O programa Acelera Brasil é um programa para correção de fluxo que começou em 1997 por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e contou com o apoio de outras instituições como o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. (Relatório de Avaliação do Programa Acelera Brasil, 1997).

a reprovações, evasão e baixa demanda, o que resultou, conseqüentemente, em baixos resultados nas avaliações do Ideb. Por dois anos consecutivos, 2009 e 2011, os índices foram inferiores às metas projetadas, o que afetou a credibilidade dessa unidade escolar, aumentando a evasão e diminuindo ainda mais a demanda. Em virtude do exposto, a taxa de abandono escolar registrado foi de 22,01% e as taxas de reprovação chegaram a 18,25% do total de matriculados.

Consta no PPP que, devido ao quadro relatado em 2012 e 2013, foram desenvolvidos vários projetos com o intuito de melhorar os índices nas avaliações, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio (Saego e Ideb). Dos esforços da comunidade acadêmica para reconfigurar o ensino e resgatar a credibilidade da comunidade resultou a implantação, em 2014, do Centro de Ensino Médio em Período Integral (CEPI) pela Lei n.º 18.513, de 9 de junho de 2014, integrando o Programa Novo Futuro. Inicialmente, o regime de tempo integral destinava-se somente ao ensino médio e desde 2016 começa a oferta também das duas séries finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos.

De acordo com Oliveira (2017, p. 1), “O surgimento de experiências de escola de tempo integral no país não é recente, contudo, as intencionalidades podem ser discutidas na lógica da educação brasileira”. Ressalta ainda que a Lei n.º 9.394/1996 propõe a ampliação da jornada escolar da educação básica e que a meta 6 do Plano Nacional de Educação institui que a educação em tempo integral deve ser implantada em no mínimo 50% das escolas públicas. Em Goiás, no ano de 2012, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cria o Programa Novo Futuro, com a implantação em 2013 de 15 escolas de ensino médio em tempo integral.

## **b) Infraestrutura e aspectos administrativos do CEPI Osório Raimundo de Lima**

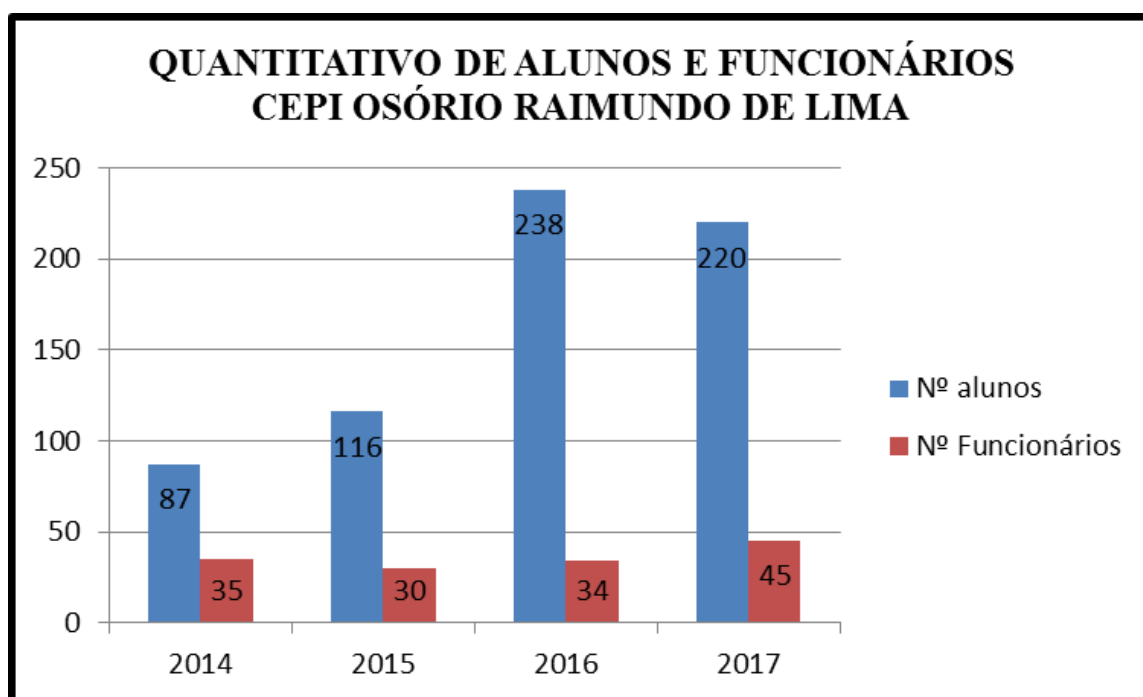
De acordo com o Censo Escolar/Inep 2017, as dependências do CEPI Osório Raimundo de Lima não são acessíveis aos estudantes com deficiência, exceto os banheiros. Possui salas de aula, biblioteca em espaço improvisado, cozinha, quadra de esportes coberta, diretoria, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado.

Apesar de ter passado por reformas, a estrutura física ainda não é adequada para atender às necessidades e exigências de uma escola em tempo integral.

A unidade de ensino conta com um total de 45 funcionários atuando em diversas funções, como professores regentes, intérprete de libras, coordenadores, auxiliares

administrativos e auxiliares de serviços gerais. As aulas iniciam-se às 7h30 e encerram-se às 17 horas. São servidas três refeições diárias, dois lanches, sendo o primeiro às 9h10 e o segundo às 15h e almoço às 12h. O levantamento de dados relativos aos anos de 2015 a 2017 no Educacenso mostra um acréscimo gradativo no quantitativo de alunos e funcionários, principalmente a partir de 2016 com a implantação das duas séries do ensino fundamental, 8º e 9º anos, conforme o gráfico 3.

**Gráfico 3** – Quantitativo de alunos e funcionários do CEPI Osório Raimundo de Lima



Fonte: Índices de aproveitamento – Inep 2015, 2016 e 2017.  
Adaptação: BARRETO, Maria Olinda (2018).

O corpo docente é formado por professores com habilitação na área em que atuam e todos são licenciados. Desses, 17 são do quadro efetivo e 12 são professores que trabalham em regime de contrato temporário. Os centros de tempo integral exigem professores com dedicação exclusiva. Portanto, independentemente da situação funcional, efetivos ou temporários, os professores cumprem sua jornada de trabalho (total da carga horária) somente nessa unidade educacional. Além da diretora, professores regentes e de apoio, o CEPI Osório Raimundo de Lima segue a estrutura administrativa e pedagógica padrão proposta pelo ICE:

- Coordenação Pedagógica responsável por acompanhar e articular a equipe de educadores, fazendo a integração dos resultados, em especial, dos estudantes, em todas as dimensões de sua formação;

- Coordenação Administrativa e Financeira (CAF) - responsável pelas atividades relativas à organização administrativo-financeira e pela consecução das metas acordadas com a equipe gestora. Conta com dois auxiliares, um responsável pela alimentação escolar e outro pelas atividades administrativo-financeiras;
- Secretaria - responsável pelo registro, escrituração e fluxo de documentos, auxiliada por Agentes Administrativos Educacional-Técnico;
- Coordenadores de Área - facilitadores e articuladores do trabalho das áreas de conhecimento e auxiliares do coordenador pedagógico;
- Coordenador do Núcleo Diversificado - acompanha, junto com o coordenador pedagógico, os professores responsáveis pelo núcleo diversificado do currículo;
- Assistentes de Pátio - monitoram as dependências da escola e seu entorno e colaboram para a gestão e manutenção da disciplina dos discentes;
- Agentes Administrativos Educacionais - Apoios, responsáveis pela manutenção da limpeza e conservação do patrimônio;
- Professor de sala de leitura - responsável por desenvolver, acompanhar, avaliar e sistematizar práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisa, no âmbito da biblioteca;
- Laboratorista - desenvolve atividades nos laboratórios em consonância com a área de matemática, ciências da natureza e suas tecnologias;
- Merendeiras - preparam alimentação em conformidade com as determinações do responsável pelo programa na escola;
- Vigias - responsáveis pela segurança da unidade escolar e do patrimônio.

**Quadro 3** – Estrutura Pedagógica, Administrativa e Organizacional de Funções nos CEPIS

<b>DEPARTAMENTO</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<b>GESTÃO</b>	Diretor/a
<b>I – SECRETARIA</b>	Secretário/a
	Auxiliar de Secretaria
<b>II – COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA (CAF)</b>	Coordenador/a Administrativo e Financeiro
	Auxiliar de Alimentação
	Auxiliar Financeiro
	Merendeiro/a
	Limpeza
	Vigia
<b>III – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CP)</b>	Coordenador/a Pedagógico/a
	Coordenador/a de Área
	Coordenador/a de Núcleo Diversificado
	Professor/a
	Professor/a dinamizador/a de biblioteca
	Laboratorista
	Auxiliar de Pátio

Fonte: Programa Novo Futuro.

As funções e atribuições de cada agente estão minuciosamente descritas no PPP, inclusive as atribuições/responsabilidades dos professores, assim como a constituição e atribuições do Conselho Escolar.

### **c) Organização pedagógica e seus destinatários**

De acordo com o PPP, o jovem/aluno será formado para se tornar um cidadão autônomo, solidário e competente e ainda produzir “conhecimento que garanta aos jovens, condições para atuarem de forma eficaz e relevante na sociedade. Há, portanto, a necessidade de romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos prepostos para essa etapa de ensino” (CEPI OSÓRIO RAIMUNDO DE LIMA, 2016, p. 5).

A organização curricular do CEPI segue as orientações estabelecidas pela Seduce para todos os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), por meio do documento intitulado

Proposta Pedagógica Educação Integral em Tempo Integral (2016), com algumas adaptações à realidade local. Nesse sentido, propõem uma organização curricular estruturada em Núcleo Básico Comum e Núcleo Diversificado. Os componentes do Núcleo Comum estão organizados em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (língua portuguesa, arte, educação física, inglês e espanhol); Matemática; Ciências da Natureza (física, química, biologia); Ciências Humanas (história, geografia, filosofia e sociologia); e Ensino Religioso. E os componentes do Núcleo Diversificado, de acordo com a matriz transdisciplinar, são: Práticas de Laboratório, Avaliação Semanal, Preparação Pós-Médio, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Eletivas: letramento, numeramento, conforme matriz.

**Figura 22** – Matriz Curricular Ensino Médio do CEPI Osório Raimundo de Lima

NÚCLEOS		ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/CARGA HORÁRIA ANUAL					
				1ª EM	CH/A	2ª EM	CH/A	3ª EM	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	
		Arte	1	40	1	40	1	40	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	
		Líng.Est.Mod Inglês	2	80	2	80	2	80	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80
			Química	2	80	2	80	2	80
	Biologia		2	80	2	80	2	80	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Práticas de Laboratório	2	80	2	80	2	40
Avaliação Semanal			2	80	2	80	2	80	
Preparação Pós-Médio			2	80	2	80	4	160	
Estudo Orientado			2	80	2	80	2	80	
Projeto de Vida			2	80	2	80	0	0	
Protagonismo Juvenil			2	80	2	80	2	80	
Líng.Est.Mod Esp.			2	80	2	80	2	80	
Eletivas	2	80	2	80	2	80			
SUBTOTAL NÚCLEO BÁSICO COMUM			29	1160	29	1160	29	1160	
SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO / ELETIVAS			16	640	16	640	16	640	
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800	

Fonte: Secretaria do CEPI Osório Raimundo de Lima (2018).

O currículo é agrupado por três áreas de conhecimento: Linguagens, Exatas e Humanas, e articulado a partir de quatro eixos: científico, ético-político, socioambiental e estético-cultural, de acordo com os quatro pilares da educação: Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Conhecer.

A organização didático-pedagógica estrutura-se por meio do Plano de Ação, da Agenda Bimestral e do Guia do Estudante. O Plano de Ação é elaborado bimestralmente,

estabelecendo prioridades e estratégias com indicadores que permitam mensurar, avaliar e revisar as ações e propor novas ações para se atingir os indicadores estabelecidos. Na agenda bimestral, consta as propostas de atividades de natureza interna e externa a serem realizadas bimestralmente de forma a assegurar o bom funcionamento da rotina escolar. Esse planejamento é avaliado, coletivamente, para correção de fluxo e de rota. O processo de construção do plano de ação e da agenda acontece por meio de reuniões gerenciais. A Proposta Pedagógica (2016) aponta que

As reuniões gerenciais são instrumentos de gestão importantes as quais visam uma sistemática de reuniões voltadas para o alinhamento, a articulação e a integração de ações de gestão e pedagógicas, a fim de garantir a qualidade de ensino ofertada nas unidades escolares de tempo integral (GOIÁS, 2016, p. 12).

Além da agenda bimestral, a escola faz uso do mapa de atividades no qual registra todas elas, desde aulas a serem ministradas, reuniões e demais ações previstas. Esse instrumento visa gerenciar os processos pedagógicos e de gestão. Todas essas atividades compõem a matriz curricular que destina, das 45 horas/aulas semanais, 28 para aulas ministradas e 17 para realização das atividades previstas no mapa. A escola realiza também planilhas de acompanhamento estatístico para controle das metas estabelecidas no plano de ação e pedagógico, voltado para o desempenho acadêmico dos estudantes, possibilitando intervenções sempre que se fizerem necessárias. Outro recurso é o Guia do Estudante, formulado para orientar os alunos quanto à estrutura, funcionamento, articulações e articuladores da proposta pedagógica da escola, com o objetivo de desenvolver a corresponsabilidade.

A avaliação ocorre semanalmente e visa, além de verificar a aprendizagem dos estudantes, oferecer informações que possibilitem a realização de intervenções pedagógicas que assegurem o alcance dos objetivos pretendidos. As avaliações semanais são compostas por dois ciclos, divididos em três blocos de avaliações objetivas, simulados e produção de texto. São dois ciclos com as mesmas disciplinas e quantidades de itens e neles deve haver proporções interligadas e articuladas e os estudantes devem verificar se são verdadeiros ou falsos. No final do primeiro ciclo, os jovens/estudantes devem produzir uma redação cujo tema é único para todas as turmas e a correção realizada de acordo com uma chave de correção<sup>29</sup> pelo professor de língua portuguesa de cada turma. O objetivo é formar escritores e

---

<sup>29</sup> A coordenação da área de linguagens do CEPI Osório Raimundo de Lima informou que chave de correção é o documento que apresenta os aspectos a serem considerados pelo professor ao realizar a correção das redações produzidas pelos estudantes. Essa chave pontua as mesmas competências consideradas pelos corretores do Enem.

leitores competentes e com a habilidade de realizar produções coerentes, coesas e eficazes, atendendo aos variados gêneros textuais.

A devolutiva das avaliações é feita primeiro pelo coordenador do Núcleo Diversificado aos coordenadores de área, que discutem os resultados. Depois esses coordenadores repassam e discutem o resultado com os professores, em reunião própria, que fazem a devolutiva junto aos estudantes.

Com o intuito de acolher e acompanhar os jovens/estudantes é realizado o atendimento individualizado. Assim, os professores acompanham um determinado número de alunos, informando aos professores responsáveis pela área de dificuldade do aluno as necessidades identificadas. Nesse sentido, a perspectiva formativa de ensino e aprendizagem da unidade educacional baseia-se no processo dialógico. O PPP também aponta para a necessidade de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologia de iniciação científica, sala de leitura com o propósito de disponibilizar situações que possam ser analisadas a partir de procedimentos científicos surgidos de questões oriundas do cotidiano ou da curiosidade do estudante.

A proposta pedagógica explicitada no PPP do CEPI Osório Raimundo de Lima, apesar da imprecisão semântica ao se referir aos jovens/estudantes, os define como estudantes, alunos, sujeitos, indivíduos e, por vezes, jovens. Ao buscar, por meio da proposta pedagógica enxergar quem são os agentes a quem ela se destina, alguns aspectos foram evidenciados, entre eles que os jovens/estudantes possuem baixo poder aquisitivo. Essa unidade escolar, desde sua origem, atende alunos de classe social baixa, trabalhadores ou filhos de trabalhadores. E a mudança da oferta em tempo parcial para integral não incidiu em mudanças desse perfil, pois, de acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico – INSE divulgado em 2015, os estudantes do CEPI Osório estão classificados como pertencentes ao grupo 3, o que, segundo nota técnica do Inep, equivale dizer que

Os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet, não contratam empregada mensalista ou diarista; renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino (BRASIL, 2013, p. 3).

Portanto, a referida unidade educacional continua atendendo jovens pobres. De acordo com o PPP, os jovens/estudantes têm poucas opções de lazer e o uso da internet ocupa a maior parte do tempo livre e ainda não possuem o hábito da leitura, apontando que essa situação

reflete “[...] a falta ou até mesmo a inexistência de hábitos de leitura dos seus pais” (CEPI OSÓRIO, 2016, p. 26). O perfil dos jovens/estudantes, assim como de sua família, é obtido por meio de questionário de expectativa aplicado a eles e seus pais com o intuito de conhecer a realidade desses agentes.

A proposta pedagógica propõe que deve existir o envolvimento dos estudantes no processo formativo para desenvolver “[...] ações que articulem o planejamento e sua execução a partir das premissas da Educação Integral centrados no protagonismo Juvenil [...]” (CEPI OSÓRIO, 2016, p. 5). Para alcançar esse objetivo, estão previstas algumas metodologias, estando entre elas o acolhimento, que

Propõe à equipe educacional e aos estudantes uma postura ética, a qual tem implicações na recepção, no cuidado, na escuta e nos encaminhamentos a serem tomados com qualquer pessoa que adentre ao ambiente escolar, fomentando em todos a responsabilização no sentido de propiciar um atendimento acolhedor e harmonioso, durante todo o ano letivo (GOIÁS, 2016, p. 70).

De acordo com essa proposta, no primeiro dia de aula, os estudantes veteranos se encarregam de, junto com as coordenações, recepcionarem os colegas recém-chegados, apresentando a proposta pedagógica da escola para iniciar a criação de vínculo. Esse momento deve alcançar também os funcionários da unidade, familiares de estudantes e visitantes. Ainda na perspectiva de propiciar o protagonismo desses estudantes, no Núcleo Diversificado da matriz curricular o Protagonismo Juvenil é um componente curricular cujo objetivo é levar o jovem a ser “[...] o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens” (CEPI OSÓRIO, 2016, p. 33).

Destarte, a formação de jovens autônomos, competentes e solidários é um dos objetivos da Educação Integral e, dada a complexidade deste objetivo, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, por meio da Superintendência de Ensino Fundamental/Gerência de Educação Integral, apresenta, na Matriz Curricular, o componente curricular Protagonismo Juvenil, que compõe o Núcleo Diversificado (GOIÁS, 2016, p. 15).

São destinadas duas aulas semanais para desenvolver atividades com foco em três pilares: autonomia, solidariedade e competência. Desses componentes curriculares, surgem os Clubes Juvenis, organizados a partir de uma determinada área e/ou temáticas de interesse dos jovens/estudantes, elaborados e desenvolvidos por eles após prévia aprovação da equipe da unidade (direção, coordenação pedagógica e de área). Os critérios para aprovação ou não estão vinculados à viabilidade para a execução da proposta, que deve constar, além dos

recursos necessários (espaço físico, material, equipamentos), o nome do projeto, objetivo e produto final.

Portanto, o estudo do PPP do CEPI Osório Raimundo de Lima revelou que a proposta pedagógica dessa unidade educacional desafia os jovens/estudantes a construir seu projeto de vida e a assumirem a responsabilidade por sua própria formação. A pesquisa apontou que esse é um dos aspectos dessa proposta que os jovens/estudantes consideram fundamental. No entanto, conforme ressalta Oliveira (2017), a elaboração do projeto de vida nas escolas em tempo integral segue as orientações do ICE. Nessa perspectiva, considera os jovens protagonistas na definição de sua vida pessoal e profissional e propõe que o projeto de vida seja construído articulando talento, necessidade, paixão, porém, sem considerar as condições socioeconômicas e culturais desses agentes. Nesse sentido,

No caso da parceria com o ICE o “Projeto de Vida” implica estabelecer uma pretensa formação de um *habitus* discente, calcado no empreendedorismo, gerenciamento e cumprimento de metas, pois são prerrogativas oriundas do campo empresarial, respaldada no campo educacional com a expectativa de que perdurem no decorrer da vida laboral (OLIVEIRA, 2014, p. 1).

Portanto, é necessário um olhar atento e crítico à proposta pedagógica para o ensino médio em tempo integral, além das condições objetivas para que essa proposta se concretize. Nesse sentido, destacamos dois aspectos fundamentais: estrutura física e envolvimento dos professores com a proposta. É notório que, nas duas unidades de ensino, persistem o descaso e o descuido para com a escola destinada aos pobres, faltando, principalmente, investimentos financeiros e estrutura física apropriada.

As duas propostas pedagógicas analisadas retratam os dilemas e os desafios do ensino médio como última etapa da educação básica e direito das juventudes e também revelam que, cada uma a seu modo e por caminhos diversos, foram pressionadas a responder aos anseios de seus destinatários, suas famílias e sociedade nas reivindicações e cobranças por qualidade e eficiência do ensino ofertado. No entanto, nenhuma criou uma alternativa própria, o que ocorreu foi uma adesão a propostas em curso na Seduce. Para a comunidade escolar do Colégio Osório Raimundo de Lima, o Programa Novo Futuro, com a oferta do ensino médio em tempo integral, poderia dar respostas aos problemas de evasão, repetência, baixa demanda e descrédito social. O Colégio Ariston Gomes da Silva também aderiu a um programa de governo, a militarização<sup>30</sup>. Desse modo, a adesão foi para atender a interesses de agentes

---

<sup>30</sup> As escolas brasileiras, principalmente as de ensino médio, passam por um crescente processo de militarização. As campanhas massivas sobre o suposto bom desempenho das escolas militares na área da educação são bombardeadas pelo monopólio da imprensa a todo momento como uma solução para a histórica precarização do

externos do campo educacional, mais especificamente dos campos político e religioso, e as próprias famílias que consideram que a qualidade se alcança pelo controle dos alunos, por meio de uma rígida disciplina, nesse caso a militar. Portanto, as duas unidades inserem-se no bojo das incertezas, críticas, expectativas e perspectivas que permeiam o ensino médio.

---

ensino público brasileiro. Esse processo é mais intenso em Goiás que conta com 46 colégios militares, sob a administração da PM, sendo que 30 deles foram entregues para a militarização a partir de 2013 e 39 estão em processo de militarização (BORGES, 2018).

## **CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS FORMATIVAS DOS JOVENS/ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM COLÉGIOS PÚBLICOS NO MUNICÍPIO DE IPORÁ, GOIÁS**

O propósito deste capítulo é explicitar as perspectivas formativas dos jovens/estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e CEPI Osório Raimundo de Lima, no município de Iporá, Goiás<sup>31</sup>. Então, por meio do entrelaçamento de informações e dados obtidos na análise da proposta pedagógica especificada no Projeto Político-Pedagógico, analisamos a materialização dessa proposta no cotidiano das unidades de ensino, a partir da percepção dos jovens/estudantes e dos professores/gestores.

O resultado desta pesquisa busca identificar o que os estudantes do ensino médio dos colégios pesquisados pensam acerca de seus processos formativos e, ainda, como os mesmos são vistos e tratados nas referidas unidades de ensino, com o objetivo de responder à questão que norteou esta pesquisa: Se, e como, as propostas formativas dialogam com as especificidades dos jovens/estudantes. O desafio da análise consistiu em compreender, para além da proposta pedagógica, as perspectivas e expectativas deles com relação a sua condição de jovens e de estudantes e aos processos formativos, principalmente os vivenciados/construídos no espaço/tempo do ensino médio.

Portanto, este capítulo visa evidenciar os processos formativos dos jovens/estudantes das referidas unidades de ensino e, ainda, a percepção dos professores/gestores sobre esses agentes e desses sobre si mesmo. Nesse sentido, revela as perspectivas e expectativas dos jovens/estudantes com relação ao ensino médio como espaço da e para as juventudes.

### **4.1 Identidade e processos formativos: cenários e perspectivas**

Segundo Abramo e Branco (2011, p. 12), importantes pesquisas relacionadas às juventudes têm sido desenvolvidas no Brasil, no entanto “[...] ainda permanecem grandes as áreas de desconhecimento e, principalmente, a necessidade de relacionar aspectos diferentes da realidade dos jovens com suas práticas, valores e opiniões”. Nesse sentido, a pesquisa em tela procurou ouvir os jovens/estudantes sobre a própria condição juvenil, o colégio e os processos formativos que vivenciam em diferentes espaços, inclusive na escola. Assim sendo,

---

<sup>31</sup> Ao longo do Capítulo 3, usaremos os termos Ariston e Osório para nos referirmos aos respectivos Colégios Estaduais do Município de Iporá, Goiás, escolas-campo desta pesquisa.

três aspectos foram considerados: 1) o significado que os jovens/estudantes atribuem às juventudes e como os mesmos se vêem nessa condição; 2) como eles vêem a escola, o ensino ofertado, as relações estabelecidas nesse espaço e que modelo de escola atenderia às suas expectativas; 3) os processos formativos vivenciados em outros espaços sociais, o significado atribuído ao ensino médio e às perspectivas deles com relação ao futuro.

A análise dos dados e informações obtidas por meio dos questionários e grupos focais organizados consideraram o perfil dos jovens/estudantes com relação ao seu gênero, faixa etária, cor/raça, deficiências; a condição socioeconômica e cultural; e as perspectivas e expectativas deles com relação ao ensino médio no Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e CEPI Osório Raimundo de Lima.

#### 4.1.2 Perfil e concepções de juventudes

Ouvir as juventudes constitui-se uma tarefa desafiadora porque pressupõe desarmar e desconstruir imagens, estereótipos e idealizações construídas a priori. A realidade exposta e a identidade que se revela são carregadas de subjetividades, emoções, concepções de mundo e da própria vida que precisa ser interpretada e considerada a partir das diferentes situações e lugares onde esses agentes se situam e as próprias experiências vivenciadas, principalmente nas relações estabelecidas com a família. O perfil traçado a partir do gênero, idade, cor/raça, deficiências e lugar de nascimento soma-se às concepções de juventudes, de família, de escola, de sociedade que esses jovens/estudantes carregam e que expressam assim a sua identidade.

Os dados da tabela 8 demonstram um leve predomínio das mulheres, 51,25% para 48,73% de homens no Ariston, enquanto que no Osório a presença das mulheres é mais expressiva 58,16% a 41,83%. Com relação à faixa etária, 74,15% e 81,63%, com idade entre 15 e 17 anos, significam que eles se encontravam na idade apropriada a essa etapa da educação básica. Observamos que a taxa de distorção idade/série é maior no Ariston com 25,83%, enquanto que 18,36% no Osório.

**Tabela 8** – Gênero e idade dos estudantes nos colégios de ensino médio (Ariston e Osório) no município de Iporá-GO

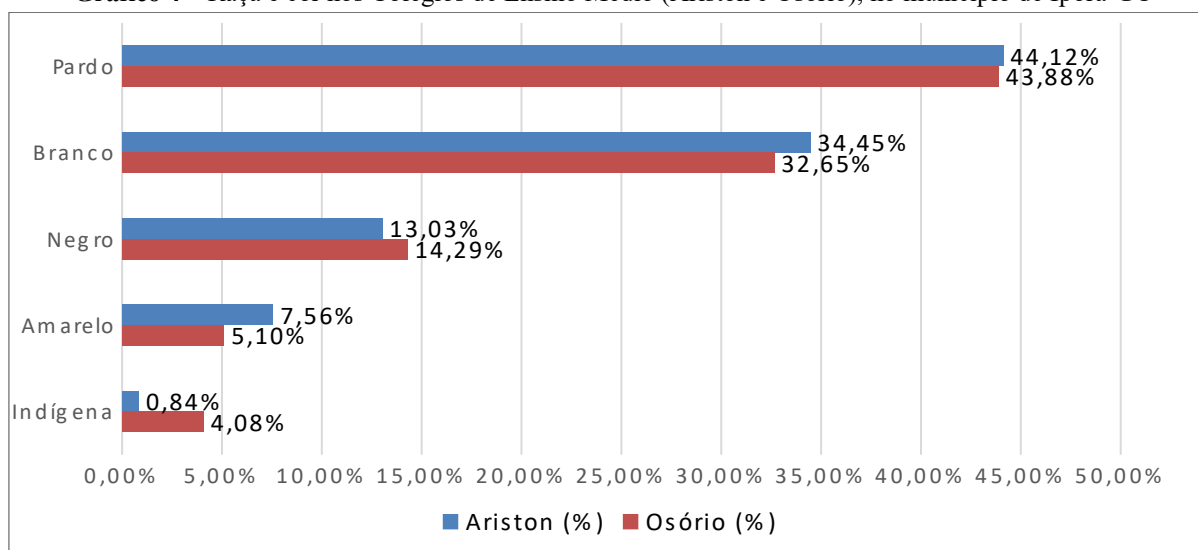
Gênero	Idade	Ariston		Osório	
		Nº	%	Nº	%
F	14 a 15	28	5,88%	12	12,24%
	16 a 17	160	33,61%	39	39,80%
	18 a 19	51	10,71%	6	6,12%
	20 a 21	4	0,84%	-	-
	Acima de 21	1	0,21%	-	-
M	14 a 15	23	4,83%	6	6,12%
	16 a 17	142	29,83%	23	23,47%
	18 a 19	58	12,18%	12	12,24%
	20 a 21	6	1,26%	-	-
	Acima de 21	3	0,63%	-	-

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Com relação às opções de escolha para a identificação da cor/raça propostas no questionário (Apêndice), foram utilizadas cinco categorias: branca, negra, amarela, parda e indígena, a mesma categoria utilizada pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010, com a diferença de que, no questionário da pesquisa, aparece a opção “negra” enquanto que no IBGE a opção é “preta”. Segundo Alves (2010), a classificação de negro, para esse instituto, tendo por base a cor da pele é o resultado da soma da autodeclaração de pessoas que se consideram “pardas” e “pretas”. Portanto, pardos e pretos são categorias de classificação da cor da pele tomadas a partir da autoidentificação.

Nesta pesquisa, “negro” é a soma dos que se autodeclararam negros e pardos. E ressaltamos que esse aspecto merece um olhar atento e cuidadoso porque é revelador de identidade e subjetividades, considerando que essa postura não indica apenas a cor da pele, mas como a pessoa se vê, se sente, podendo revelar ou ocultar sentimentos, juízo de valor e até negação de si mesma. Para Nascimento e Fonseca (2013, p. 56), “[...] as cores não são informações neutras, mas expressam categorias que passam por um processo de politização dentro e fora das instituições que produzem e difundem como o IBGE”.

A pesquisa apontou que mais de 70% dos jovens/estudantes são negros. Desses, 78,67% no Ariston e 76,53% no Osório se autodeclararam negros ou pardos. Pouco mais de 30%, brancos, menos de 10%, amarelos, e uma minoria indígena, 0,84% e 4,08%. Ao relacionarmos aspectos como renda e trabalho com a cor/raça, identificamos que “[...] a noção de raça ainda permeia o conjunto de relações sociais, atravessa práticas e crenças e determina o lugar e o status de indivíduos e grupos na sociedade” (NASCIMENTO; FONSECA, 2013, p.17).

**Gráfico 4** – Raça e cor nos Colégios de Ensino Médio (Ariston e Osório), no município de Iporá-GO

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Compreendemos que as trajetórias de vida das juventudes são marcadas também pela raça/cor e na sociedade brasileira, sendo essa marca bastante evidente. No entanto, a escola<sup>32</sup>, ao ignorar e/ou não reconhecer esse aspecto como fundamental na constituição da identidade dos jovens/estudantes, contribui para reproduzir estereótipos, reforçando preconceitos. “[...] As formas como segmentos da sociedade são classificados, do ponto de vista da percepção de traços físicos, condicionam a trajetória de vida de cada indivíduo, podendo resultar em estigmas e desvantagens para uns e capital social para outros” (PETRUCCELLI, 2013, p. 22).

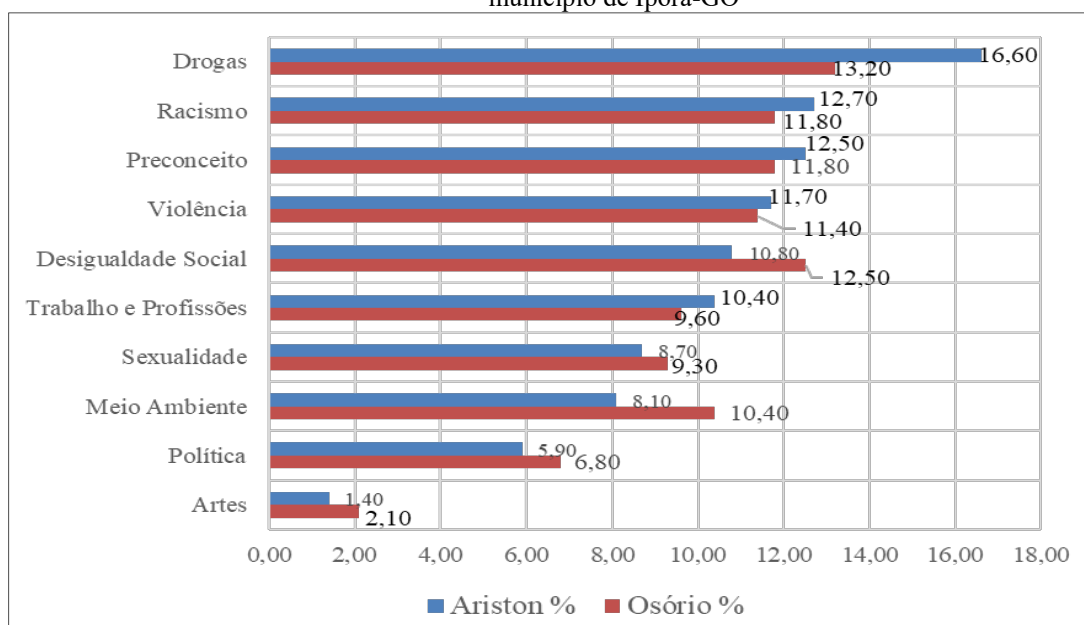
A pesquisa demonstrou que essa questão produz reflexos na vida cotidiana e nas relações estabelecidas, inclusive na escola, pois os relatos, principalmente no Ariston, apontaram que a escola torna invisíveis os problemas e tensões gerados por questões relacionadas ao preconceito racial e, ainda, de acordo com os depoimentos, as mulheres são as que mais sofrem preconceito. E a escola “[...] faz de conta que o preconceito não existe e isso só piora a situação de quem sofre, porque até os professores fazem piadinhas” (E. 3 V Ariston). Outro relato aponta para a necessidade de discussão dessa temática, uma vez que “a questão do racismo precisa ser discutida, pois a pessoa negra também sofre preconceito pela cor da pele, tipo de cabelo” (E.1. M. Ariston).

Portanto, esta pesquisa confirma o que outras já indicaram: os jovens negros enfrentam mais dificuldade que os jovens brancos e são discriminados, inclusive, nesse espaço formativo. Racismo e preconceito foram temáticas bastante discutidas nos Grupos Focais do Ariston e com menor intensidade no Osório, porém, os dados dos questionários

<sup>32</sup> Deste ponto em diante, utilizaremos os termos escola ou colégio indistintamente, embora o Conselho Estadual de Educação de Goiás utilize o termo Colégio para unidade de ensino que oferece o ensino médio.

apontam que esses assuntos são prementes nas duas unidades escolares, figurando-se entre os três itens apontados como temas que os jovens/estudantes gostariam que fossem discutidos na escola. A questão de múltipla escolha sobre os assuntos que gostariam de discutir na escola apresentava as seguintes opções: drogas, racismo, meio ambiente, política, sexualidade, violência, trabalho/profissões, preconceito, artes e desigualdades sociais e a possibilidade de outras, de acordo com o interesse deles.

**Gráfico 5** – Assuntos que os jovens gostariam de discutir nos Colégios de Ensino Médio (Ariston e Osório), no município de Iporá-GO



Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

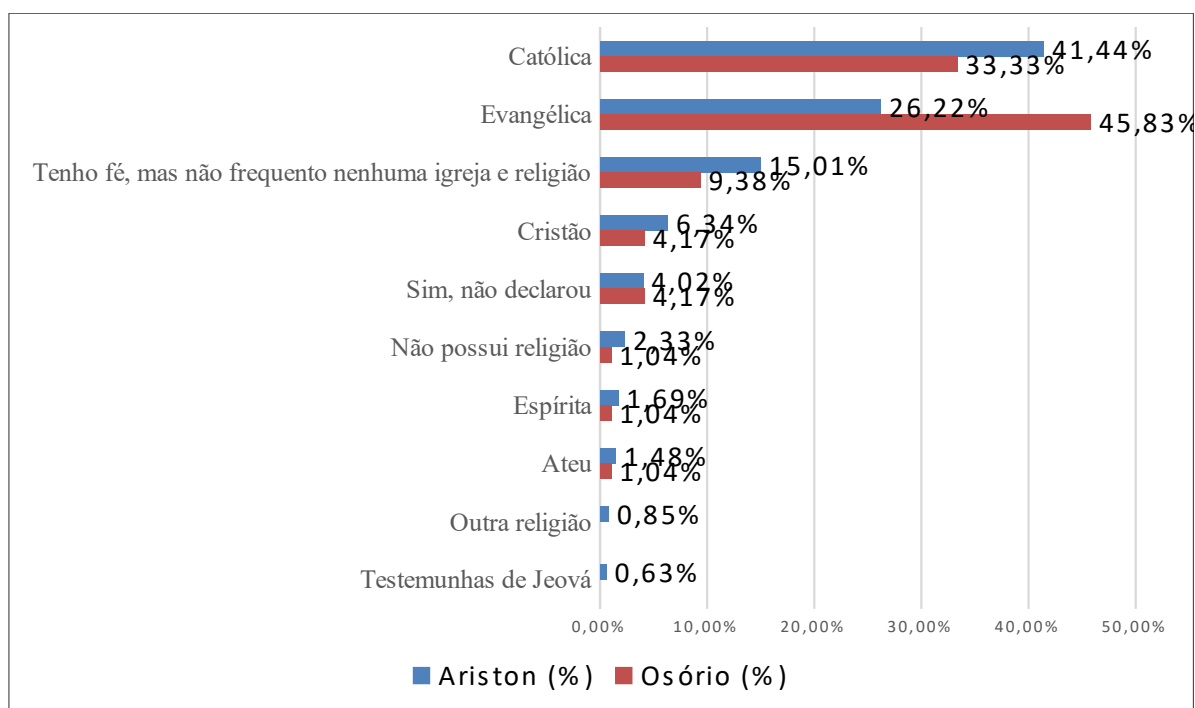
Compreendemos que, ao apontarmos temáticas a serem discutidas, os jovens/estudantes revelam problemas que os afligem, e desafios que enfrentam no cotidiano em suas relações interpessoais e também com relação às perspectivas de futuro. Nesse sentido, o resultado dessa questão, apresentada no gráfico 5, é revelador, visto que os assuntos apontados estão praticamente no mesmo patamar de importância, como racismo, preconceito, violência, desigualdade social e trabalho/profissões, com pequenas variações. Desse modo, a diferença de índices de um para o outro não chega a 2% da segunda para a quinta prioridade. No Brasil, racismo, preconceito, violência guardam íntima relação com situação econômica e social. Nesse sentido,

A composição social no Brasil tem a base bastante larga e o ápice estreito. Há, porém, uma característica ainda mais marcante: as camadas sociais vão embranquecendo na medida em que sobem na pirâmide social. Assim, quando se fala das pessoas que vivem na base da pirâmide social, logo se identifica a pobreza e quando se fala em pobreza no Brasil está se falando principalmente da população negra e da discriminação racial (SANTOS; SANTOS; BORGES, 2011, p. 292).

Ao cruzarmos os dados de raça/cor com a renda mensal das famílias, percebemos que no Ariston 43,86% dos que se declaram negros e pardos possuem renda ente 1 a 3 salários mínimos e 37,75% no Osório, enquanto que os que se declararam brancos na mesma faixa salarial somaram 24,15% e 22,45%, respectivamente.

Outro aspecto importante na vida dos jovens/estudantes apontado pela pesquisa diz respeito à religião porque menos de 2% declararam ser ateus, enquanto mais de 90% afirmaram ter fé, dados que confirmam a tendência observada pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira”. Sendo assim, dois aspectos fundamentais se assemelham à referida pesquisa. O primeiro é que, mesmo com as mudanças sofridas pela sociedade nas últimas décadas, principalmente com o desenvolvimento tecnológico, a religião ocupa um lugar importante na vida das juventudes; e, segundo, ainda que predominem os que se declaram católicos, cresce o número de evangélicos e de outras formas de expressar e viver a fé. No Ariston, 74,85% declararam ter vínculo com alguma denominação religiosa e desses 41,44% são católicos e 26,22%, evangélicos; no Osório, o percentual dos que declararam vínculo religioso foi ainda maior, 81,24%, sendo que evangélicos são 45,83% e católicos, 33,33%. No entanto, outras possibilidades somaram-se a essa, como, por exemplo, ter fé, mas não pertencer a nenhuma igreja, ser ateu ou apenas cristão, conforme gráfico 6.

**Gráfico 6** – Opção religiosa nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO



Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Destacamos que, apesar da constatação da relação desses jovens com algum tipo de religião, esta pesquisa não explorou a temática de forma mais ampla, o que impossibilita uma análise mais profunda sobre a influência da religião nas práticas individuais e coletivas desses agentes. Entretanto, os relatos nos grupos focais indicaram que, para alguns jovens, a igreja é um espaço importante de socialização, como encontro de amigos, estabelecimento de vínculos. Além disso, “[...] a igreja é importante para os jovens não se perderem seguindo o caminho errado, como as drogas” (A 1 Osório).

Os jovens/estudantes do Osório, que se declararam evangélicos, ressaltaram que as orientações recebidas na igreja influenciam outras áreas da vida, como, por exemplo, as formas de vivenciar o lazer, o namoro. O mesmo não ocorreu no Ariston cuja maioria declarou ser católica, considerando importante a participação em atividades promovidas pela igreja. Porém, a religião parece não produzir efeitos tão significativos ou não possui influência determinante na forma de vida, nas decisões do dia a dia<sup>33</sup>.

A pesquisa demonstrou que a família, principalmente pais e mães, exerce influência significativa na vida dos jovens/estudantes, muito mais do que a religião. E essa importância foi revelada em vários momentos da pesquisa. A família é, para eles, lugar de proteção, cuidados, motivação para o crescimento pessoal e profissional e é também espaço de conflitos e crises, principalmente provocados pelas pressões, cobranças, imposição de regras e limites: “Os pais querem que a gente seja como a geração deles, não entendem que os tempos mudaram. Eu entendo a preocupação deles, mas eles não confiam na educação que dão para a gente e ficam cobrando, vigiando” (I.M. Ariston).

Entre os maiores problemas enfrentados pelas juventudes, em todas as etapas da pesquisa, as drogas foram apontadas como a grande ameaça. Contudo, na opinião dos professores/gestores e dos próprios jovens/estudantes, as más companhias são as responsáveis pelo envolvimento dos jovens com as drogas. Para os primeiros, falta autoridade da família para impor limites aos jovens e, para esses, os conflitos e a falta de diálogo vivenciados na família provocam problemas emocionais e induzem os jovens ao consumo de drogas lícitas e ilícitas. O gráfico 7 demonstra que as drogas e os problemas familiares figuram entre os desafios enfrentados pelos jovens.

---

<sup>33</sup> Esta questão merece, certamente, maior investigação quando vemos, por exemplo, a influência da religião nas últimas eleições e mesmo nas questões referentes aos costumes e às posturas morais.

**Gráfico 7** – Desafios/dificuldades para as juventudes nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

A centralidade da família para as juventudes é evidente, sendo demonstrado em pesquisas que apontam que “[...] a moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola” (SPOSITO, 2011, p. 89).

Para Bourdieu (2016), família, assim como juventude, é apenas uma palavra, uma construção verbal. Partindo dessa premissa, é imprescindível considerar que as pessoas possuem diferentes representações e interpretações pelo que designam por família. A concepção idealizada de família, como espaço de acolhimento e ausência de conflitos, oculta outros meandros pelos quais perpassa essa instituição, que, apesar do papel relevante no processo de socialização, sofre significativos impactos decorrentes das transformações econômicas, sociais, culturais e do desenvolvimento tecnológico. Assim,

[...] pensar uma definição teórica sobre a família pressupõe considerá-la como instituição histórica que se relaciona dialeticamente com as dimensões: social, política e econômica; abandonar modelos pré-concebidos é condição *sine qua non*, no entendimento e observação da diversidade de arranjos familiares no Brasil; e por fim elaborar uma noção de família a partir do discurso que constroem sobre si mesmos supõe priorizar as evidências do cotidiano, sobretudo a dimensão cultural, que remete a símbolos e significados (OLIVEIRA, 2009, p. 25-26).

Os agentes envolvidos nesta pesquisa, os professores/gestores e os jovens/estudantes, revelaram dificuldades para compreender que a família está inserida em um contexto

complexo e dialético de mudanças no qual e do qual é parte integrante e integradora<sup>34</sup>. Além da ausência dessa necessária contextualização, incorrem no risco da comparação passado/presente, com a tendência de considerar a família atual como desestruturada e causadora de todos os demais problemas observados. Por isso,

[...] é interessante considerar que a lógica das estratégias familiares não é estanque, em razão de que predispõe a educação atrelada a esses processos de construção e de dissolução para seus agentes, levando-se em consideração o tempo histórico e o espaço. Nem sempre é correto dizer que a família de ontem “se foi”, ou que a de hoje “é nova”: o “velho” mescla-se ao “novo”, da mesma forma o presente com o passado, consolidando, assim, o trabalho de instituição da família (SILVEIRA, 2006, p. 191).

Entretanto, a análise dos dados desta pesquisa evidenciou que o esvaziamento do conteúdo político, econômico, social e cultural da discussão acerca dessa instituição levou a um processo de responsabilização da família sobre muitos dos problemas que afligem os jovens e a sociedade, como se essa fosse uma ilha. A avaliação desses agentes desconsiderou a intrínseca relação dos problemas estruturais gerados pela sociedade de classes, injusta e excludente, e a reorganização dos problemas vivenciados pela família.

No que concerne à temática da sexualidade, o diálogo nos grupos focais apontou a gravidez precoce como o principal problema enfrentado, principalmente pela jovem menina que interrompe os estudos e tem de assumir a responsabilidade de criar o/a filho/a sozinha, sem a presença do companheiro, pai da criança, e sem estrutura emocional e financeira. Essa temática, como objeto de preocupação dos jovens/estudantes, ocorreu em todos os GF nas duas unidades escolares, chamando a atenção para a associação que alguns faziam ao relacionar gravidez precoce com “prostituição”. No Ariston, dentre as questões relativas à dimensão da sexualidade juvenil, foram destacadas a questão de gênero e do preconceito. Eles enfatizaram que a questão da orientação sexual é tão preocupante quanto a da gravidez precoce, porque essa, na maioria das vezes, não é compreendida, muito menos respeitada. Nesse sentido, consideram a escola conservadora, fechada e conivente com situações de desrespeito relacionadas à orientação sexual, o que favorece atitudes homofóbicas, além de outros tipos de preconceito, conforme relatos:

Acho que seria bastante importante não só aqui no colégio, mas em qualquer instituição, deveria ser discutido o assunto de gênero; é um assunto que não é discutido; infelizmente é muito triste uma escola preconceituosa, racista, uma escola

---

<sup>34</sup> Cabe lembrar, no entanto, como nos mostra Bourdieu, que a família e a escola são espaços de reprodução e, portanto, contribuem para o inculcamento do arbitrário cultural dominante e, conseqüentemente, para reprodução do *habitus* de classe.

homofóbica. Você não tem oportunidade de ser você mesmo, porque seu colega pode te fazer mal ou até mesmo te bater. O assunto gênero seria interessante, pois tem muitos homossexuais aqui na escola e a gente sofre preconceito, ouve muitas piadinhas. O estudo de gênero seria bom para esclarecer muitos pontos. Posso dizer isso, porque sou homossexual, não tenho vergonha de dizer isso, eu sinto pelo preconceito de todos aqui na escola, dos professores, alunos é muito triste (A.3.M. Ariston).

A temática referente à sexualidade figurou em segundo lugar nas preocupações relatadas pelos jovens/estudantes nos grupos focais. Porém, na análise dos questionários com respostas de múltiplas escolhas, essa temática ficou em 5º lugar depois de drogas, conflitos familiares, violência e desemprego. Nesse sentido, essa temática continua desafiadora para a escola, agravada pelo atual contexto político brasileiro, que retira a discussão da sexualidade do campo de direitos e a reveste de contornos e conteúdo religioso e moral. A situação do silêncio da escola, o moralismo religioso em forte avanço e da convivência com situações de desrespeito e preconceito, conforme relatado pelo aluno do 3º ano do turno matutino do Ariston, tende a se agravar à medida que, em nome de uma suposta ideologia de gênero<sup>35</sup>, pretende-se retirar da escola o direito de discutir temas relacionados à sexualidade, desconsiderando os avanços e direitos conquistados pelos movimentos sociais e pela liberdade de cátedra e liberdade de expressão, previstas na Constituição Federal de 1988.

Para Abramo (2011), juventude é um termo que parece óbvio, de fácil definição, porém, transita entre obviedade e complexidade ou a dificuldade de definição. Ao serem questionados sobre o que significa ser jovem e qual a percepção que eles têm da sociedade com relação às juventudes, os jovens/estudantes não hesitaram em dizer que é uma etapa ou fase da vida de aprendizado, de descobertas, tempo de muitos erros, mas também de acertos, de definições e de escolhas.

Fase de transformação, que você sente muita pressão dos pais, da sociedade e da escola, fase de escolhas também, do que você quer ser na vida, para o resto da sua vida (E.1. M Ariston);

Fase para aproveitar a vida, mas que também precisa começar a assumir responsabilidades, pensar no futuro, na profissão (E.1. Osório).

---

<sup>35</sup> A temática referente às questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual foram duramente combatidas por grupos conservadores, principalmente de cunho religioso, por ocasião da formulação ou adequações dos planos de educação. As resistências ocorreram em todos os níveis: nacional, estadual e municipal, o que levou à retirada dessa temática do Plano Nacional e ao silenciamento em muitos planos estaduais e municipais. Para Borges e Borges (2018, p. 20), o avanço do movimento conservador/religioso sobre a educação no momento obteve eficácia graças ao pânico moral instaurado pela categoria acusatória da ideologia de gênero. Mas é preciso alertar para os possíveis efeitos do pânico moral e da retirada dos temas gênero e sexualidade das escolas, tais como: o risco de reforço da estigmatização e da discriminação das identidades de gênero e sexuais que escapam da norma, assim como o aumento da homofobia, da lesbofobia e da transfobia e outras formas de violências físicas ou simbólicas.

Ao expressarem sobre como se sentem e/ou se definem e ainda como a sociedade os percebe como jovens, esses demonstraram ansiedade com relação ao futuro, ao mesmo tempo, a necessidade de viver intensamente o presente para “[...] curtir, deixar a vida, acontecer um dia após o outro, mas também a necessidade de acertar nas escolhas porque essas poderão ter consequências para o resto da nossa vida” (E. 3. Osório). Relataram que a família, a escola e a sociedade cobram deles um determinado padrão de comportamento, de tomada de posição e definições, de escolhas com relação ao futuro das quais não se sentem preparados para definir nesse momento transitório da vida.

Perguntados sobre como a sociedade, a família e a escola os veem (tratam), reclamaram que, no geral, todos veem os jovens de modo muito negativo, pejorativo, como pessoas irresponsáveis, imaturas, preguiçosas, perigosas. Salientaram que essa visão sobre a juventude é construída principalmente pela “televisão que passa muitas matérias sobre os crimes e violências dos jovens, daí fica parecendo que todos os jovens são assim” (E.3.N. Ariston). Ressaltamos ainda que essa opinião foi compartilhada em todos os grupos focais, indicando que essa concepção revela e/ou oculta uma realidade cruel, pois, ao mesmo tempo em que se associam e se responsabilizam as juventudes pela violência, ignoram-se as situações de violência geradas por uma sociedade desigual e perversa na qual a morte/extermínio de jovens tem raça/cor, gênero e condição social definida. Os jovens sabem o quanto o mundo e a sociedade, de modo geral, os veem negativamente e repetem isso constantemente. De acordo com o Mapa da Violência no Brasil,

A distribuição dos homicídios, quando levamos em conta o gênero das vítimas, não é nem equitativa, nem igualitária, acompanha bem de perto nossas mazelas sociais. Por esse motivo são indicadores privilegiados dos conflitos e mecanismos de segregação social que os discursos (público e privado) tendem a ocultar (WAISELFISZ, 2013, p. 69).

A associação de juventudes à violência tem sido recorrente, fazendo crescer na sociedade, decorrente dessa perspectiva, a discussão em torno da pauta sobre a maioridade penal. Também as escolas adotam medidas punitivas como meio para resolver conflitos, ignorando as causas do problema cuja raiz está nas questões econômicas e sociais e na ausência de políticas públicas eficazes direcionadas para essa camada da população. Desse modo,

Situando-nos, vamos ver que há opiniões negativas acerca da juventude brasileira, comuns, nos mais variados setores da sociedade civil. “Jovem” como sinônimo de problema tem sido difundido como um mantra por aqueles que visualizam políticas de repressão como a única alternativa para conter os problemas sociais relacionados aos excluídos de nossa sociedade (SOFIATI; DICK, 2010, p. 90).

Para os jovens/estudantes, a juventude é etapa da vida, preparação para assumir responsabilidades pessoais e profissionais, mas é também momento de “curtir a vida”. Então, quando questionados sobre o significado de “curtir a vida”, eles disseram que, “[...] ao contrário do que os adultos, nossos pais pensam não é sair por aí fazendo o que não pode e não deve, é ter amizades, ouvir as músicas que a gente gosta, dançar, namorar ou simplesmente sair para conversar com os amigos” (A. C. O). Nessa esteira, eles se reconhecem em processo de construção identitária, de definições com relação à própria vida, e também buscam ser compreendidos na forma de expressar o seu jeito de ser e estar no mundo. Sendo assim,

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Pesquisas apontam a ampliação do acesso à escola, mas, com relação ao ensino médio, ainda é expressivo o número dos que permanecem fora do sistema educacional. De acordo com o IBGE- Pnad Contínuo 2017:

O atraso e a evasão se acentuam na etapa do ensino médio, que idealmente deveria ser cursada por pessoas de 15 a 17 anos. Para essa faixa de idade, a taxa de escolarização foi de 87,2%, porém a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi de 68,4%, indicando quase 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhão fora da escola (IBGE, 2017, não paginado).

Pelo exposto, os jovens/estudantes participantes desta pesquisa fazem parte de um grupo ainda reduzido de jovens que consegue superar a barreira do ensino fundamental e chegar ao ensino médio, na idade apropriada, para cursar essa etapa de escolarização, pois a maioria tem idade entre 16 e 17 anos. O PPP do Ariston explicita uma proposta para o atendimento de alunos com deficiência que possuem laudos médicos, relatórios clínicos e/ou parecer pedagógico por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE); o PPP do Osório não menciona como esse acompanhamento é realizado. Embora 90% dos jovens/estudantes tenham declarado não possuir nenhum tipo de deficiência, conforme consta na tabela 9, a presença deles no ensino médio é uma realidade.

**Tabela 9** – Estudantes com deficiências nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Deficiência	Ariston		Osório	
	Nº	%	Nº	%
Deficiência auditiva	3	0,63	1	1,02
Deficiência física	-	-	2	2,04
Deficiência intelectual/mental	6	1,26	-	-
Deficiência visual	21	4,42	-	-
Não possuo deficiência	441	92,84	95	96,94
Outras	4	0,84	-	-

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Verificamos que no Ariston concentra-se o maior quantitativo de jovens/estudantes com deficiência. Dos que responderam ao questionário, 44 disseram ter algum tipo de limitação de diferentes ordens. Entretanto, no PPP constava que eram atendidos 21 alunos com deficiências consideradas mais severas, entre elas física, intelectual ou síndromes. Esse atendimento consistia em acompanhamento especializado, com professor de apoio. E, de acordo com a coordenação do AEE, no ano de 2017 esse número era muito maior, considerando algumas deficiências que não careciam de laudos, sendo apenas identificadas pelos professores ou por solicitação dos pais eles eram encaminhados para acompanhamento. Alguns nessa situação, por falta de professores, não eram atendidos de forma individualizada.

#### 4.1.2 Origem sociocultural dos jovens/estudantes

De acordo com a pesquisa, a família é, para os jovens/estudantes, fonte motivadora para que prossigam nos estudos. E esses estímulos positivos procedem principalmente de os pais almejam que seus filhos tenham um futuro melhor do que os próprios construíram para si, situação essa atribuída à falta de oportunidade de estudar ou por não terem valorizado suficientemente os estudos. Nessa perspectiva, a escola assume importância fundamental, mesmo com reduzido capital econômico e cultural. De acordo com os depoimentos, as famílias fazem verdadeiros sacrifícios para manter os filhos na escola por ser, na concepção dos pais, essa a única porta que os levará a ter melhores condições de vida. Isso significa que, para eles, educação/formação é igual boa profissão<sup>36</sup>.

Contudo, as transformações ocorridas no Brasil, nas últimas décadas, principalmente no campo econômico, produziram alterações significativas na vida das pessoas e impactaram as condições socioeconômicas das famílias, restringindo poder de compra e/ou dificultando

<sup>36</sup> Parece não ficar muito evidente o peso dos fatores socioeconômicos e culturais. Além disso, as transformações econômico-produtivas e o mercado de trabalho, no contexto atual, são fatores fundamentais na situação de vida e na possibilidade de mobilidade social.

suprir as necessidades básicas. Essas mudanças repercutem diretamente nas perspectivas de vida das juventudes, interferindo na forma de viver o presente e projetar o futuro.

A análise aqui empreendida trata das juventudes na perspectiva sócio-histórica e, nesse sentido, compreendemos que os jovens/estudantes que chegam ao ensino médio são agentes sociais constituídos pelas experiências e *habitus* adquiridos em vários campos, dos quais a família exerce influência determinante, sobretudo na constituição do capital cultural, que, de acordo com Bourdieu, tem impacto direto no desempenho escolar. Portanto, o olhar sobre as famílias e os jovens/estudantes parte do pressuposto de que esses são constituídos por um conjunto de relações sociais e culturais, o qual a escola não pode ignorar. Então, nessa perspectiva,

O conceito de juventude na perspectiva sócio-histórica implica num processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto de experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto histórico-social. Nessa acepção, não se entende juventude como uma etapa que tem um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. Percebe-se que essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, bem como das regiões geográficas, entre outros aspectos (FERNANDES, 2015, p. 11).

Partindo desse entendimento, buscamos conhecer a origem socioeconômica e o capital cultural dos jovens/estudantes com o propósito de apreender os processos formativos, especialmente o vivenciado na família e no ensino médio, com o objetivo de compreender o volume de capital cultural mobilizado, a visão de sociedade e as suas perspectivas com relação à escola e aos projetos futuros.

A pesquisa mostra que a maioria dos jovens/estudantes das duas unidades escolares nasceu em Iporá, sendo 75,16% do Ariston e 62,04% do Osório, e todos residem com suas famílias no próprio município, 92,63% e 96,94%, respectivamente. Cerca de 60% das famílias é composta por pai, mãe e irmãos e cerca de 10% deles moram com a mãe e irmãos e 3% com os avós. No entanto, 26% das respostas apontaram para outras formas de composição ou arranjo familiar, incluindo tios, padrastos, madrasta, primos.

Pelos dados da pesquisa, verificamos que os jovens/estudantes, em sua maioria, pertencem a famílias com renda mensal entre 2 a 3 salários mínimos; dos 44,6% do Ariston e 49,5% do Osório, apenas 15,4% do Ariston e 17,5% do Osório possuíam renda entre 4 a 5 salários mínimos. O poder aquisitivo dos estudantes do Ariston é ainda menor, considerando que 29,60% vivem apenas com um salário mínimo; no Osório, esse percentual é de 17,5%. Quando comparada a maior renda, 15,50% no Osório possuem renda acima de seis salários

mínimos e apenas 9,30% estão no Ariston. Observamos que diminui o número de famílias na medida em que a renda aumenta, conforme demonstra a tabela 10.

**Tabela 10** – Renda mensal familiar nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Remuneração salarial	Ariston		Osório	
	Nº	%	Nº	%
Um salário mínimo (937,00 reais)	139	29,6	17	17,5
2 a 3 salários mínimos (1.874 a 2.811 reais)	209	44,6	48	49,5
4 a 5 salários mínimos (3.748 a 4.685 reais)	72	15,4	17	17,5
6 a 7 salários mínimos (5.622 a 6.559 reais)	25	5,3	5	5,2
8 a 10 salários mínimos (7.497 a 9.370 reais)	7	1,5	4	4,1
Acima de 10 salários mínimos	11	2,3	6	6,2
Não soube opinar (sem renda fixa)	6	1,3	-	-

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

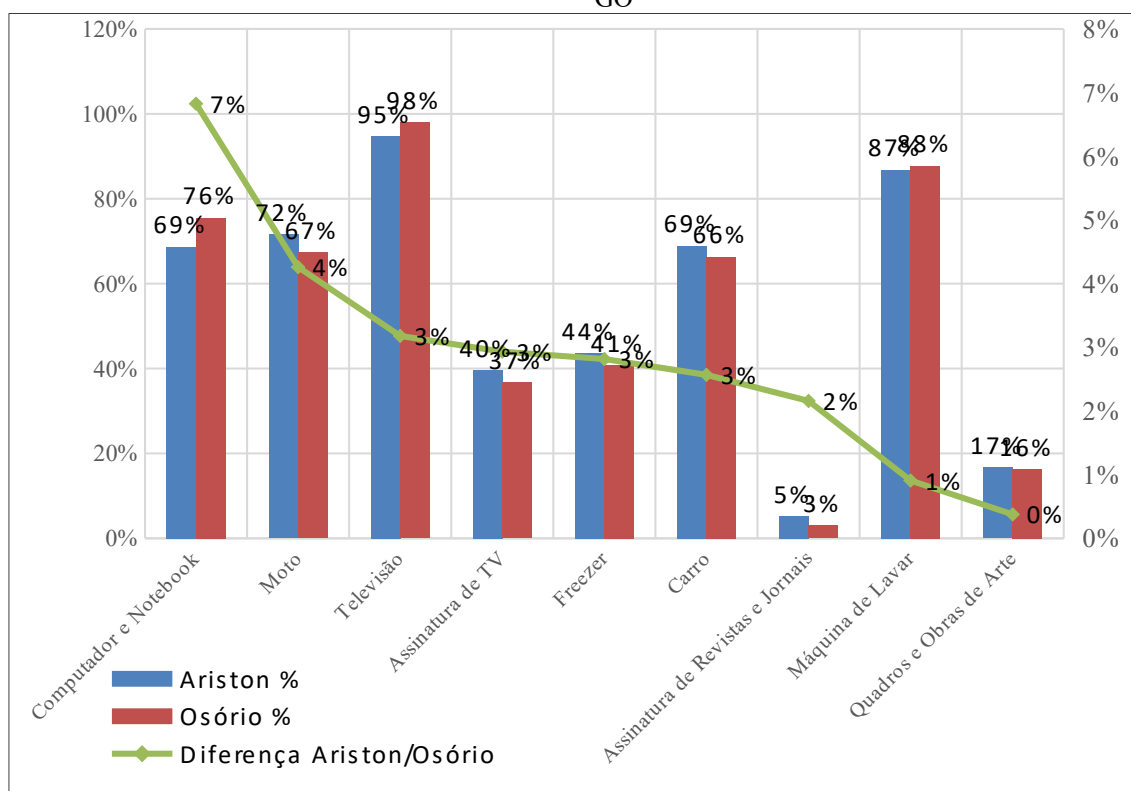
Verificamos que a maioria dos jovens/estudantes pertence à classe social baixa<sup>37</sup>, de acordo com a classificação do IBGE, são classes D ou E. Essa percepção fica mais evidente quando se relaciona a renda familiar mensal a outros itens, como meios de transporte utilizados, quantitativo de pessoas por residência e aquisição de bens. No quesito quantitativo de pessoas por residência, somadas as três opções do questionário 3, 4 e 5, os dados apontam que 79,45% no Ariston e 89,76% no Osório das famílias são compostas, em média, por 3 a 5 pessoas. Desses, 72,88% e 76,52%, respectivamente, possuem residência própria. Portanto, as famílias não são numerosas, porém, vivem com renda mensal de até três salários mínimos. Somando os que têm renda entre 1 a 3 salários mínimos, 74,20% no Ariston e 67% no Osório encontram-se nessa situação.

De acordo com os dados dos questionários, identificamos que, apesar de mais de 60% das famílias possuírem carro, o meio de transporte mais utilizado é a moto, que somado à bicicleta corresponde a 79,59% no Ariston e 65,3% no Osório. Os relatos indicam que esses meios de transporte são, no geral, os mais utilizados, devido à carência de transporte público no município de Iporá, que não possui linhas de ônibus para o deslocamento da população no perímetro urbano. A opção ônibus, vans e similares foi apontada no questionário aplicado aos

<sup>37</sup>Segundo Carneiro (2016), Classe social é um grupo de pessoas que tem status social similar segundo critérios diversos, sendo destacadamente o econômico o mais utilizado. Nesse sentido, para a ABE (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa), o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) utiliza o levantamento de características domiciliares (presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau escolaridade do chefe de família) para diferenciar a população. O critério atribui pontos em função de cada característica domiciliar e realiza a soma desses pontos, definindo as classes por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) utiliza o número de salários mínimos, divide em cinco faixas de renda ou classes sociais (A acima de 20 salários; B de 10 a 20; C de 4 a 10; D de 2 a 4 e E até 2).

jovens/estudantes que estudam no período vespertino do Ariston. Eles justificaram que são esses os meios de transporte disponibilizados para realizar o percurso de alunos da zona rural até a escola. Dos nove bens relacionados no questionário: televisão, máquina de lavar, assinatura de TV, computador, notebook, freezer, assinatura de revistas e jornais, carro, moto e quadros (obra de arte), podendo ser indicado todos que tivessem em casa, os itens mais comuns a todas as residências foram televisão, máquina de lavar e computador/notebook, enquanto assinatura de revistas e jornais é um bem raro para quase a totalidade das famílias, conforme podemos observar no gráfico 8.

**Gráfico 8** – Aquisição de bens básicos pelos estudantes nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO



Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Porém, a análise dos dados apontou dois itens não indicados na lista dos bens, e que são bastante utilizados pelos jovens/estudantes: a bicicleta e o aparelho celular. O primeiro, para 30% dos participantes da pesquisa (questionário), constitui-se o único meio de transporte<sup>38</sup>, e o aparelho celular é o meio eletrônico mais utilizado por 87,13% no Ariston e 82,65% no Osório.

<sup>38</sup> A bicicleta é um meio de transporte barato, portanto, acessível à população de baixa renda, além de ser bastante adequado numa cidade pequena e plana do interior de Goiás.

Conforme relatos e dados do questionário, apesar dos esforços e empenho das famílias para que os filhos se dediquem somente aos estudos, as dificuldades financeiras exigem a participação deles na renda familiar. Nesse quesito, o mercado de trabalho constitui um problema, principalmente considerando que Iporá é uma cidade pequena, com poucas opções de emprego, inclusive para os próprios pais. Os jovens/estudantes demonstraram que as perspectivas de futuro e de realização pessoal estão intimamente relacionadas à entrada no mercado de trabalho e ao êxito profissional. Sendo assim, o trabalho ocupa relevante posição na vida desses agentes, inclusive para a conquista da desejada autonomia financeira. Nesse aspecto, convém ressaltar que o cenário local não difere muito do quadro geral do país, que impõe inúmeros obstáculos à entrada das juventudes no mercado de trabalho. Sendo assim,

Infelizmente, os indicadores sobre o mercado de trabalho no Brasil revelam um quadro igualmente dramático: as taxas de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos se inscrevem no topo da escala e representam praticamente o dobro dessa medida, quando tomada em referência ao total da População Economicamente Ativa (PEA), ou superior, duas vezes, se cotejada com taxas aferidas para os contingentes adultos (no caso acima de 24 anos) (BRANCO, 2011, p. 130).

Após um período de estabilidade econômica entre os anos de 2003-2013, a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS)<sup>39</sup> aponta o aumento da pobreza, principalmente a partir de 2016, resultado das mudanças no mercado de trabalho com a implantação de política de austeridade, a flexibilização e a perda de direitos trabalhistas, ampliando significativamente o trabalho informal e as taxas de desemprego, conforme os dados a seguir:

Na análise do mercado de trabalho, a SIS 2018 mostrou que a taxa de desocupação era de 6,9% em 2014 e subiu para 12,5% em 2017. Isso equivale a 6,2 milhões de pessoas desocupadas a mais entre 2014 e 2017. Nesse período, a desocupação cresceu em todas as regiões e em todos os grupos etários. Em 2017, o trabalho

---

<sup>39</sup>A Síntese de Indicadores Sociais (SIS) que analisa a qualidade de vida e os níveis de bem-estar das pessoas, famílias e grupos populacionais, a efetivação de direitos humanos e sociais, bem como o acesso a diferentes serviços, bens e oportunidades, por meio de indicadores que visam contemplar a heterogeneidade da sociedade brasileira sob a perspectiva das desigualdades sociais, teve início em 1998. Sua origem remonta à publicação *Indicadores sociais: relatório 1979*, também do IBGE, que, rompendo com a hegemonia de indicadores econômicos para estes fins, em especial o Produto Interno Bruto - PIB, avançou na proposição de um novo escopo de avaliação das condições de vida da população, contemplando, à época, questões relacionadas à População e famílias, Divisão do trabalho, Mobilidade ocupacional da força de trabalho, Distribuição de renda, Despesa familiar, Habitação, Educação e Saúde. Até a edição de 2016, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD constituiu a sua principal fonte de informação, complementada com outras estatísticas, tanto do IBGE como de fontes externas. Com o encerramento da PNAD e sua substituição pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, esta passou a ser a principal fonte de informação do estudo, somando-se a ela, da mesma forma, outras estatísticas internas e externas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=sobre>. Acesso em: 4 dez 2018.

informal alcançou 37,3 milhões de pessoas, o que representava 40,8% da população ocupada, ou dois em cada cinco trabalhadores do país. Esse contingente aumentou em 1,2 milhão desde 2014, quando representava 39,1% da população ocupada (IBGE, 2018, não paginado).

O trabalho constitui-se uma das grandes preocupações dos jovens/estudantes, tanto no presente como perspectiva para o futuro. A pesquisa buscou compreender os sentidos que eles atribuem ao trabalho, os tipos de trabalho que realizam e quais condições são oferecidas para o seu melhor desempenho. Buscamos ainda identificar as expectativas com relação ao ensino médio e a sua relação com os projetos de vida no que diz respeito ao trabalho ou à profissão. Nesse sentido, os jovens/estudantes ressaltaram dois aspectos fundamentais: as dificuldades enfrentadas para a entrada no mercado de trabalho e a precariedade das condições para a realização desse trabalho.

De acordo com os relatos, a escassez de trabalho e a própria condição dos jovens dificultam conseguir trabalho, e quando conseguem resta se submeterem às exigências impostas, expressando, nesse sentido, que são bastante explorados. Esses depoimentos foram mais comuns no Ariston, onde se concentra o maior percentual de jovens/estudantes que conciliam escola/trabalho, por ser esta escola de tempo parcial. A escola em tempo integral constitui-se impeditivo para a entrada no mercado de trabalho. No entanto, alguns estudantes do Osório disseram que, diante da impossibilidade de conseguir trabalho em meio período, fazem alguns “bicos” trabalhando como garçons nos finais de semana ou atendente em *pit dog* e lanchonetes no período noturno, conforme relatos:

Essa questão de trabalho o que julga muito é o horário, como a gente estuda de manhã, pode trabalhar só meio período e é muito complicado achar um serviço só na parte da tarde (1º M.C.A).

E quando chega a contratar o jovem, eles não querem pagar o tanto certo, se é meio período eles não querem pagar meio salário. Não assinam carteira, sendo meio período eles só querem pagar duzentos reais e pronto, daí você precisa acabar fazendo o serviço além do que devia (3º M.C.A).

É difícil trabalhar, a gente estuda o dia inteiro, não dá, né? Mas às vezes eu faço uns bicos, de garçom no final de semana. Mas tem uns colegas aqui, que trabalham a noite no pit dog (3º C. O).

Foi evidente a preocupação demonstrada com relação ao trabalho, temática que permeou as discussões nos grupos focais e foi apontada como fundamental, pois envolve não somente projetos de realização pessoal e profissional, mas é, para muitos, questão de sobrevivência. Entre os aspectos apresentados, para além da necessidade de contribuir para a renda familiar e para melhorar as condições de vida da família, explicitaram o desejo de adquirir objetos de consumo, como um celular, de conquistar autonomia e independência.

Afirmaram ainda que, para esse momento da vida, qualquer forma de trabalho é aceita como algo transitório, porém, com relação ao futuro, a meta mais importante é conquistar um bom emprego. Destarte,

No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo do Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas últimas duas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante *se virar para ganhar a vida* combinam-se às suas vidas de estudantes (CORROCHANO, 2014, p. 206).

Conforme demonstram os dados do gráfico 12, para os jovens/estudantes desta pesquisa, o ensino médio constitui-se um tempo/espaço de preparação para o ensino superior, visto que a maioria não possui atividades remuneradas, apesar de pertencer a famílias de condição social desfavorecida economicamente. Entre os que dependem financeiramente dos pais ou de outros parentes, são mais expressivos os que estudam no Osório, 90,62%, escola em tempo integral, enquanto esse índice é de 77,52% no Ariston.

**Tabela 11** – Participação na vida econômica do grupo familiar dos jovens/estudantes dos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Atividade remunerada formal	Vida Econômica do Grupo Familiar	Ariston		Osório	
		Nº	%	Nº	%
Não realizo	Não soube opinar	1	0,21	-	-
	Contribui financeiramente para as despesas domésticas	34	7,14	3	3,13
	Depende financeiramente de outros parentes	11	2,31	-	-
	Depende financeiramente dos pais	254	53,36	80	83,33
Realizo	Não soube opinar	4	0,84	-	-
	Contribui financeiramente para as despesas domésticas	68	14,29	6	6,25
	Depende financeiramente de outros parentes	5	1,05	-	-
	Depende financeiramente dos pais	99	20,8	7	7,29

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

É interessante observar que, apesar de 7,14% no Ariston se declararem não realizar atividade remunerada, afirmaram que contribuíam financeiramente com a família. E a maioria deles ressaltou, no questionário, que essa contribuição era possível com os recursos recebidos da bolsa do Pronatec; e no Osório, 3,13% contribuem com o que recebem mediante a realização de “bicos”.

As discussões acerca do potencial equalizador da educação e do seu papel no processo de mobilidade social e/ou de reprodução das estruturas sociais são sempre objeto de questionamentos e de divergentes opiniões. Para Bourdieu (2015), existe uma estreita correlação entre o perfil socioeconômico e cultural da família e o êxito escolar dos seus filhos, uma vez que cada família transmite a esses o capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos que são interiorizados muito mais por vias indiretas que diretas, o que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e a instituição escolar. Na perspectiva bourdieusiana, a escola, ao ignorar esse conjunto de experiências de vida, a bagagem sociocultural dos jovens pobres e ao estruturar seu currículo a partir da cultura considerada universal e dos valores da classe ou grupos dominantes, institui as bases para justificar o sucesso ou o fracasso escolar pela teoria dos dons naturais, ideário presente na escola liberal burguesa<sup>40</sup>.

Entretanto, essa questão envolve vários meandros que precisam ser considerados, para que não recaia sobre as famílias economicamente desfavorecidas a responsabilização pelo fracasso escolar de seus filhos ou que seja atribuída à escola, simplesmente, a função de reprodução das desigualdades sociais de forma acrítica, desconsiderando as contradições e conflitos inerentes a essa relação. Para Setton (2005), Bourdieu, ao reconhecer que o capital cultural constituído a partir da origem família incide sobre o desempenho escolar, aponta que:

No entanto, para ele, nenhuma dessas variáveis desempenha isoladamente um fator determinante. O que interessa afirmar é que existem fatores extraescolares – econômicos e culturais – que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante. O importante é revelar que existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativo aos estudos (SETTON, 2005, p. 79).

Entendemos que a formação cultural das gerações anteriores é parte integrante dessas variáveis, pois a escolarização dos pais é um importante indicador para o reconhecimento do capital cultural da família. Nesse sentido, buscamos identificar o nível de escolarização dos pais/mães dos jovens/estudantes das duas unidades escolares. Ao analisarmos os dados, observamos que, nesse aspecto, a questão de gênero é um elemento presente de forma significativa com relação à escolaridade, demonstrando que, entre os jovens/estudantes, as mulheres são maioria, em ambas as unidades escolares. Porém, no Ariston e no Osório,

---

<sup>40</sup> . Verificamos aqui o forte ideal da escola liberal burguesa, ou seja, aquele em que, pelo próprio esforço e pelos dons e talentos naturais, as pessoas podem ascender socialmente, tendo a educação como principal meio social para esse fim.

somente 8,80% e 20,80% das mães concluíram o ensino fundamental, e 10,80% e 37,20% dos pais, respectivamente. No ensino superior, verificamos um predomínio das mulheres, pois, somando ensino superior completo e pós-graduação, as mulheres estão à frente, 20,40% no Ariston e 16,60% no Osório, enquanto os homens, na mesma condição, são 7,50% Ariston e 13,50% Osório.

**Tabela 12** – Escolaridade do pai e da mãe dos estudantes dos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Etapas de Formação	Escolaridade do Pai				Escolaridade da Mãe			
	Ariston		Osório		Ariston		Osório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nenhuma instrução	17	3,80	2	2,10	10	2,20	2	2,10
Fundamental incompleto	169	37,40	7	7,40	123	26,90	4	4,20
Fundamental completo	49	10,80	35	37,20	40	8,80	20	20,80
Médio incompleto	50	11,10	29	30,90	60	13,10	32	33,30
Médio completo	106	23,50	9	9,60	113	24,70	9	9,40
Superior incompleto	14	3,10	5	5,30	18	3,90	13	13,50
Superior completo	32	7,10	-	-	59	12,90	3	3,10
Especialização	12	2,70	5	5,30	26	5,70	12	12,50
Mestrado	3	0,70	1	1,10	8	1,80	1	1,00
Doutorado	-	-	1	1,10	-	-	-	-

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Em relação ao ensino fundamental, o maior percentual de pais/mães com essa etapa completa encontra-se no Osório com 37,20% dos pais e 20,80% das mães, enquanto que apenas 10,80% dos pais e 8,80% das mães do Ariston concluíram essa etapa da educação básica. No ensino médio, há praticamente uma equiparação/nivelamento entre pais/mães nas duas unidades escolares, com 23,50% e 24,70% no Ariston e 9,60% e 9,40% no Osório. No entanto, no Ariston, o percentual de pais/mães com ensino médio completo é três vezes maior em relação ao Osório. Por outro lado, no Ariston, concentra-se o maior índice dos que não completaram o ensino fundamental, 37,40% dos pais e 26,90% das mães, mas essa taxa cai para 7,40% dos pais e 4,20% das mães no Osório. A análise desses índices revela que os pais/mães das duas unidades de ensino possuem baixa escolaridade, apesar de as mulheres estarem à frente dos homens. Com relação ao ensino superior, a taxa é muito baixa e retrata que os pais/mães tiveram um curto percurso escolar e, portanto, possuem baixo capital cultural e que, em certa medida, isso é determinante na escolarização e destino social dos filhos, como demonstra Bourdieu.

Outro aspecto imprescindível na formação do capital cultural dos jovens/estudantes, e que possui influência do contexto familiar, diz respeito ao hábito de leitura e ao tempo reservado às atividades escolares, que são fundamentais para entender a influência desses

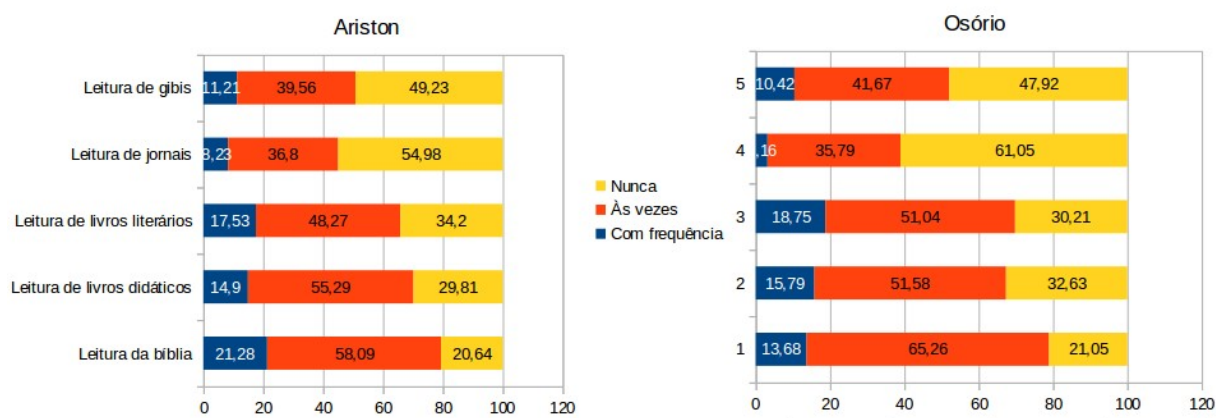
elementos na ampliação dos conhecimentos e do capital cultural. Nesse sentido, o questionário apresentou três perguntas com o intuito de compreender a importância atribuída a essas atividades e ainda o tempo dedicado aos estudos pelos estudantes: se gostam de ler e por quê; o tempo reservado aos estudos e o tipo de leitura mais frequente. As respostas indicaram que 60% dos jovens/estudantes têm apreço por leitura, porém, demonstraram desconforto e pouca motivação com o manuseio de livros físicos, preferindo a leitura pelo celular. Assim, “tudo o que queremos encontramos no celular” foi uma fala recorrente nos grupos focais e registrada no questionário. Dentre os 40% que declararam não gostar de leitura, as justificativas mais comuns foram: não ter paciência e por essa não ser uma atividade prazerosa.

Ao cruzarmos os dados do apreço por leitura e tempo dedicado aos estudos, percebemos que a maioria dedica, no máximo, uma hora diária aos estudos, independentemente de gostarem ou não de leitura 44,78% e 35,18% no Ariston e 33,93% e 34,29% no Osório. Os primeiros gostam e os segundos não têm apreço pela leitura. O maior percentual dos que não reservam nenhuma hora para estudos e não gostam de ler foi verificado no Ariston com 42,71%. Quando perguntados sobre o tipo de leitura preferida, a Bíblia<sup>41</sup> e os livros didáticos e literários foram os mais citados, mas, quando se refere à frequência, expressam que essa leitura é praticada às vezes e os índices dessa prática com frequência ficaram bem abaixo, sendo os gibis e jornais os menos lidos, conforme demonstra o gráfico 9.

---

<sup>41</sup>Esse aspecto reforça a questão da religiosidade e certamente o *habitus* individual e familiar.

**Gráfico 9** – Tipo e frequência de leitura dos estudantes de ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

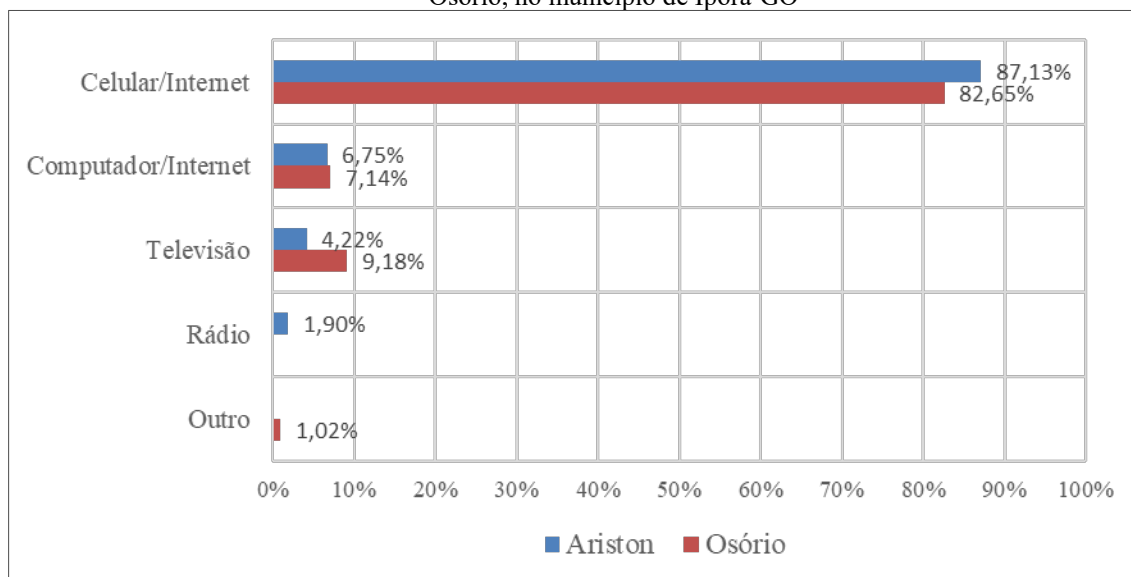


Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

A leitura realizada com mais frequência pelos jovens/estudantes do Ariston é a Bíblia, com 21,28%, enquanto os livros literários constaram como os mais lidos no Osório, com 18,75%. As respostas evidenciam os desafios que o celular impõe à educação das novas gerações e, em especial, à escola, visto que o uso desse aparelho precisa ser discutido, problematizado, ao invés de ser simplesmente proibido. As limitações impostas com relação ao uso do celular e o estabelecimento de punições aos que burlam as regras de uso desse aparelho, conforme ficou explícito nos PPP das duas unidades escolares pesquisadas, além das tensões geradas, desconsideram a dimensão pedagógica que esse aparelho pode assumir no processo ensino-aprendizagem.

A importância que o celular assume na vida desses jovens foi confirmada por essa pesquisa, uma vez que mais de 80% deles afirmaram que com o celular fazem “tudo que precisam”, em termos de pesquisa, leitura, informação e também para realizar atividades de entretenimento. O celular foi o meio de comunicação mais utilizado pelos estudantes, conforme demonstra o gráfico 10.

**Gráfico 10** – Meios de comunicação mais utilizados pelos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

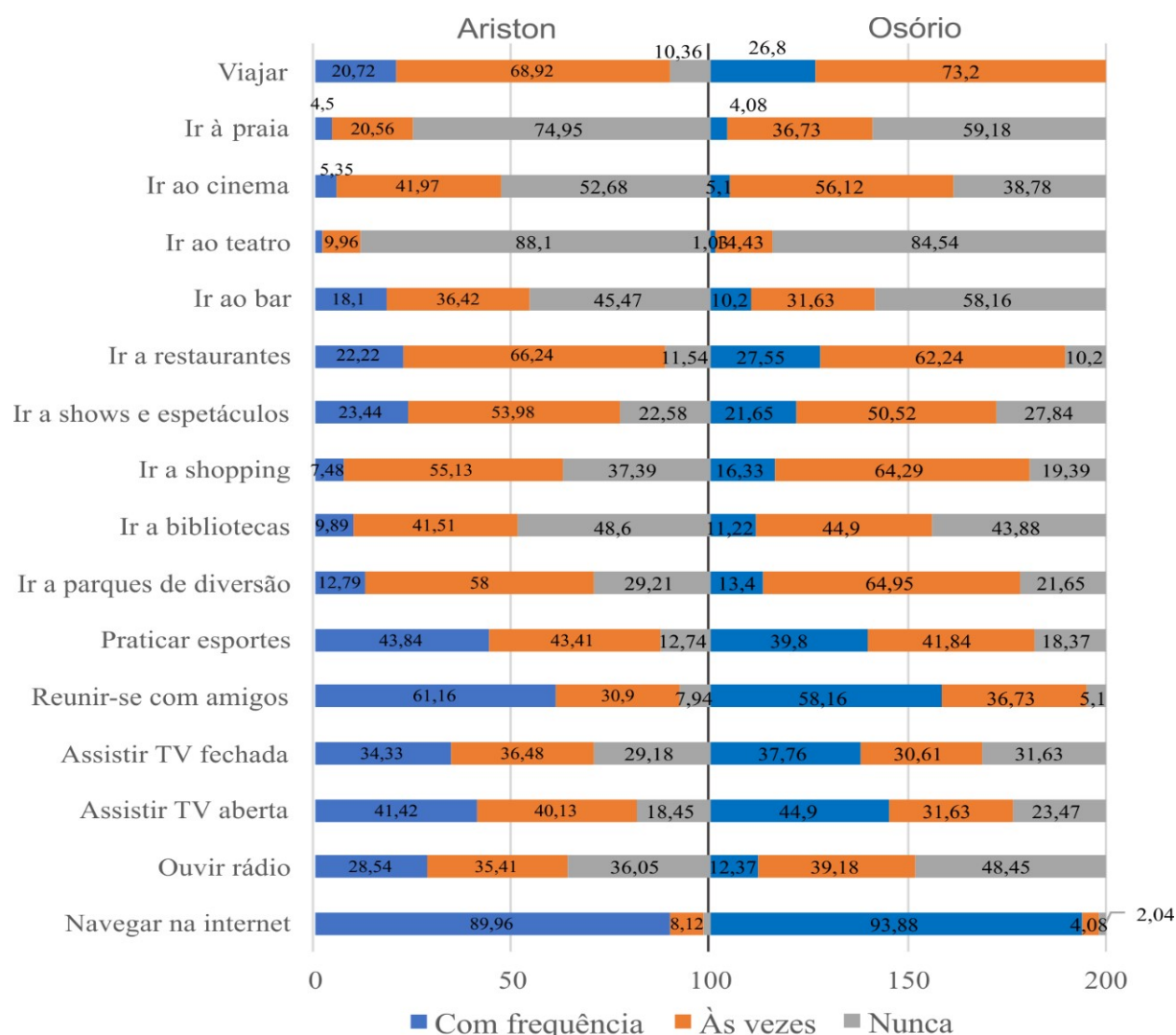


Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

As tecnologias produziram mudanças na forma de agir e de pensar na sociedade e têm exercido forte influência na formação das identidades culturais, especialmente das juventudes. O celular é uma realidade presente no cotidiano das pessoas, influenciando as formas de se relacionar, trabalhar, divertir e de aprender. Portanto, não é somente o aparelho celular, mas toda a cultura, ou melhor, a cibercultura e o ciberespaço, nos quais “a juventude participa ativamente dessas redes sociais, de forma diversificada, buscando entretenimento, compartilhando experiências virtuais, intensificando suas experiências sociais nessa teia digital de comunicação” (SANTOS; PINHEIRO, 2014, p. 112-113).

Entre as atividades realizadas com frequência estão: navegar na internet, reunir-se com os amigos, ver TV aberta e praticar esportes; “às vezes”, viajar e ir a restaurantes e shopping; e “nunca” ir ao teatro, à praia, aos bares. O percentual dos que frequentam a biblioteca se manteve praticamente o mesmo, em média 45%, para “às vezes” e “nunca”. Verificamos que “navegar na internet” 89,96% do Ariston e 93,88% do Osório atingiram os maiores percentuais entre todas as indicadas, e em segundo lugar “reunir com amigos” 61,16% e 58,16%, enquanto que as atividades marcadas no item “nunca”, os maiores índices registrados foram “ir ao teatro” com 88,3% e 84,54%, “ir à praia” com 74,95% e 59,18%, o que demonstra as poucas possibilidades de interação com outros espaços e experiências culturais dos jovens/estudantes, conforme podemos observar no gráfico 11.

**Gráfico 11** – Frequência em atividades socioculturais dos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO



Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Observamos que os índices socioeconômicos sofrem pequenas alterações em alguns dos aspectos considerados nesta pesquisa, como renda mensal, bens, meios de transporte, habitantes por residência, se comparando as duas unidades escolares. Isso indica que as famílias possuem baixo capital econômico e social e essa condição reverbera o capital cultural dos jovens/estudantes.

Quando perguntados sobre a atividade que eles mais participam, foram apontadas três opções: artística e cultural, religiosa, esportiva, e ainda a possibilidade de indicar outras. Assim, as atividades esportivas e religiosas foram indicadas como as mais praticadas e com maior frequência. No entanto, na opção “outras”, mais uma vez os jovens/estudantes

indicaram “navegar na internet”, principalmente para assistir a filmes e séries e ainda ouvir música.

No que se refere ao estilo musical, o sertanejo, o funk e o rap foram os preferidos, mas apontaram outras que não constaram nas opções apresentadas, com destaque para a música gospel. A música em todas as idades, e especialmente para as juventudes, tem se revelado muito mais do que uma questão de preferência, pois ela marca significativamente esse tempo da vida, parte integrante de sua identidade, expressando alegria, dor, sofrimento, protestos.

De acordo com Setton (2010), o gosto e o estilo de vida não se restringem somente a uma questão de foro íntimo, opção pessoal, ou algo nato, mas é o resultado de um conjunto de relações de força, estruturado pelas instituições responsáveis pela transmissão da cultura. Nessa perspectiva, a pesquisa apontou a influência das tecnologias, da indústria cultural na constituição de outras formas possíveis de sociabilidade, de integração e de aprendizagens, ainda a existência de outros espaços transmissores e legitimadores do gosto cultural, entre eles as mídias e outras referências de cultura que dividem com a família e a escola, instituições socializadoras e formadoras do capital cultural, da formação do gosto e dos estilos.

#### **4.2 Processos formativos e Ensino Médio: o que pensam os jovens/estudantes e professores/gestores**

A centralidade da família na vida dos jovens/estudantes e também a educação como fator de mobilidade social e de melhoria das condições de vida desses agentes ficaram evidentes. A análise dos dados demonstra, porém, que as expectativas depositadas na escola encontram barreiras na própria escola, que vão desde a concepção negativa dessa para com as juventudes, perpassando pela forma como é estruturado o currículo e estabelecidas as regras, as normas, que regulam as relações e o ensino nas unidades escolares<sup>42</sup>.

Um dos desafios desta pesquisa consistiu em compreender o processo formativo no espaço/tempo do ensino médio, correlacionando o instituído no PPP com o vivido, reconhecendo as complexas relações e interações da dinâmica cotidiana a partir da organização pedagógica e das estruturas de poder e, ainda, as expectativas e perspectivas dos agentes que as constituem, os professores/gestores e jovens/estudantes.

---

<sup>42</sup>. Cabe lembrar que a oferta do ensino médio público no município de Iporá ocorre, além das duas unidades escolares campo desta pesquisa, no IF Goiano (integrado e concomitante) e, ainda, no CEJA Dom Bosco (EJA).

#### 4.2.1 Os jovens/estudantes pelo olhar dos professores/gestores

As questões que compuseram o primeiro bloco de perguntas do questionário destinado aos professores/gestores das unidades de ensino estavam relacionadas aos problemas vivenciados pelas juventudes, de uma forma mais ampla, e como eles são identificados nas unidades de ensino, quais os aspectos positivos das juventudes e como são potencializados pela escola.

As respostas apontaram desinteresse, apatia, comodismo, falta de limites e de controle emocional, indisciplina e reduzida visão crítica acerca das questões sociais, como problemas juvenis que reverberam nas unidades escolares. Destarte, ao elencarem tais problemas, atribuíram à família e ao uso “desenfreado” do celular e das redes sociais como os responsáveis pelos transtornos e desequilíbrio das juventudes. Nesse sentido, somente uma resposta foi oposta a isso com a seguinte ponderação: “[...] a escola não acompanhou o desenvolvimento ocorrido na sociedade. A internet oferece uma gama de informações que nem sempre é vista, compreendida e aceita pela escola; é vista somente como ferramenta de distração” (P1 C.A).

Quando a mesma pergunta foi direcionada aos jovens/estudantes, esses apresentaram, como os principais problemas das juventudes, os conflitos familiares, problemas emocionais, o envolvimento com drogas lícitas e ilícitas e o mercado de trabalho. De acordo com os relatos, falta sensibilidade da escola para tratar essas questões. Destacaram ainda que a rigidez e a falta de diálogo no trato desses problemas provocam vários conflitos e tensionamentos entre eles e os professores/gestores. No entanto, reconheceram que algumas disciplinas e/ou atividades propiciam espaço para a discussão dessas temáticas, no Ariston por meio dos projetos, e no Osório na disciplina Protagonismo Juvenil e nas eletivas.

Ao responderem como a escola lida com esses problemas, a maioria dos professores/gestores disse que pelo diálogo, mas sem especificar como isso ocorre e quais os resultados alcançados. No Ariston, os professores/gestores destacaram que um dos objetivos da realização de projetos é propiciar o envolvimento e a motivação dos jovens/estudantes, minimizando os aspectos negativos apresentados, enquanto que no Osório apontaram a mediação por meio do diálogo, tutorias e do protagonismo juvenil. Entretanto, destacaram que muitas vezes a própria escola não sabe lidar com esses problemas no sentido de superá-los, confirmando o que foi dito pelos jovens/estudantes, conforme relato:

A escola busca sempre estar em contato com a família, se esforça para que as regras sejam cumpridas, se mantém atenta aos problemas das drogas dentro do espaço escolar. Mas, infelizmente, ainda percebo que há professores muito distantes da realidade conflituosa dos jovens, sendo ainda na escola apenas mediadores da aprendizagem que acabam rotulando os alunos ditos problemáticos (P 6 C.O).

Os procedimentos mais comuns adotados pelas unidades escolares com relação ao que consideram “problemas juvenis”, previstos nos PPP e de acordo com os relatos dos docentes, estão relacionados a ações punitivas, aplicação de sanções disciplinares, como advertência e suspensão em casos de “rebeldia”. Esses dispositivos ficaram mais evidenciados no Ariston:

Conversas informais com a família; tomando atitudes cabíveis de acordo com o regimento escolar; parceria com o conselho tutelar. (P.4. Osório); Chamando os pais ou responsáveis para conversar sobre o filho; reuniões com os pais de toda a turma. Conversas diretas com a sala ou com cada aluno. Alguns projetos também são realizados. Coordenadores de turno e pedagógicos são muito rígidos (P.12 Ariston).

Sobre os aspectos positivos das juventudes, foram apontadas criatividade, inovação, espontaneidade, alegria, e ressaltando que essas características são potencializadas por meio de atividades variadas com o objetivo de propiciar o envolvimento, a autonomia e o protagonismo juvenil. Nesse sentido, as respostas dos professores/gestores coincidem com as dos jovens/estudantes, como podemos verificar:

Trabalhamos com os princípios do Protagonismo Juvenil (formação de jovem autônomo, competente e solidário) com os 4 pilares da educação. É potencializado através das aulas de Clube juvenil, projeto de vida (P.1.Osório).  
Desenvolvimento de projetos que os envolvam; Jogos estudantis; Apresentações de saraus literários. A escola contribui na construção destes novos sujeitos sociais (P.11. Ariston).  
Não vejo que esses aspectos estejam sendo evidenciados. A escola trabalha em função dos alunos com baixo desempenho e interesse (P.5. Ariston).

A escola reconhece os aspectos positivos das juventudes, embora a concepção negativa tenha sido evidenciada, tanto na proposta pedagógica (PPP) quanto nos depoimentos dos jovens/estudantes e nas respostas dos professores/gestores. Nessa perspectiva, as juventudes e os jovens/estudantes são considerados um problema, revelando ainda limitações da escola no sentido de ultrapassar o âmbito da constatação dos limites e desafios e contribuir para o enfrentamento e superação desses entraves. Sob esse enfoque, “[...] é preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma *nova classe perigosa* a ser combatida” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108). Essa visão, amplamente divulgada pelos meios de comunicação acerca das juventudes, tem contribuído para que elas sejam vistas como um risco para a sociedade. Dessa forma,

campanhas como a da maioria penal tornam-se bandeira de campanha de candidatos a cargos públicos em diversas instâncias.

A concepção de juventude revelada pela escola está ancorada no critério etário, como um tempo determinado de vida, não os considerando como pessoas em construção, mas em transição, o que, para Groppo (2017), corresponde a uma concepção tradicional de juventude. Portanto, é essa concepção que vai permear a proposta pedagógica e a postura da escola com relação aos estudantes destinatários do ensino médio nessas instituições. De acordo com os professores/gestores e os PPP, o quadro discente das referidas unidades escolares é bastante heterogêneo do ponto de vista das condições socioeconômica, cultural e religiosa, conforme demonstrado no quadro 4.

**Quadro 4** – Perfil dos estudantes de acordo com os professores/gestores do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Colégio Ariston Gomes da Silva	CEPI Osório Raimundo de Lima
Bastante heterogênea. A escola tem alunos de praticamente todas as classes sociais, de diversos bairros da cidade, com culturas diferentes, com princípios diferentes e também de várias religiões, predominando católicos e evangélicos. (P 2)	Essa escola é composta por uma comunidade estudantil heterogênea. Há a presença de vários segmentos religiosos, classe social diversa. (P3)
Há uma nítida distinção entre o alunado por turno. No matutino há muitos alunos com boa condição econômica e financeira. Há também alunos, em menor quantidade, que estudam de manhã e são trabalhadores no restante do dia. No vespertino, muitos alunos são da zona rural, parte são pequenos ou médios proprietários de terra e outra parte são filhos de lavradores. No noturno são alunos que trabalham o dia todo e estudam à noite. São independentes financeiramente dos pais. Vejo que a maioria tem religião. (P 12)	A nossa comunidade escolar é eclética nos aspectos social, cultural e religioso. Temos alunos pertencentes à classe média, à classe média alta e de baixa renda. Alguns moram no centro da cidade, outros em bairros adjacentes e também em bairros mais afastados. Culturalmente, praticamente toda a população de alunos do CEPI são goianos e portam elementos da cultura goiana. Uma minoria veio de estados como Mato Grosso e Pará, o que faz do CEPI uma entidade sensivelmente miscigenada. Temos poucos católicos praticantes, muitos declarados somente, mas a grande maioria é protestante. (P 7)
Diversificado, alunos com bom potencial, alunos fracos, desinteressados, indisciplinados e com déficit intelectual. (P 14)	Percebo que há um grande número de jovens carentes financeiramente, culturalmente e sem base religiosa, uma vez que muitos não têm uma base familiar que estabeleça isso. (P 9)

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Como podemos observar, a análise que os professores/gestores fazem do perfil dos jovens/estudantes que frequentam as referidas unidades de ensino é carregada de elementos

subjetivos, juízo de valores e de preconceito, à medida em que os definem como sem base religiosa e/ou familiar, fracos ou com bom potencial. Por esses dados, os consideram bastante heterogêneos. Quando perguntados sobre as perspectivas de futuro que eles vislumbram para os que frequentam as unidades escolares, os professores/gestores do Ariston revelaram muito pessimismo com relação ao êxito pessoal e profissional desses agentes. Porém, no Osório, demonstraram um pouco mais de confiança, conforme apontado nos relatos:

Como grande parte dos alunos do ensino médio do país, muitos não vão para a universidade (P1 Ariston);

Penso que muitos dos nossos alunos irão ingressar num curso superior. Outra parte vai ser sempre mão de obra barata aqui no comércio local ou zona rural. Uma pequena parcela, talvez esteja à mercê da sociedade, à margem, talvez trilhando um caminho perigoso. Não visualizo todos esses alunos como executores de papel sujeito construtor de sua própria história e inserido em causas coletivas. Só alguns, muito poucos (P 12 Ariston);

Os bons irão ter êxito, vencer na vida por seus próprios méritos. Os desinteressados ficarão à mercê da sociedade (P 7 Ariston);

Acredito que grande parte deles alcançarão os objetivos. Seja ele acadêmico ou no mercado de trabalho (P 1 Osório);

Com certeza terão um futuro brilhante pois adquirem conhecimento científico e habilidades para atuação na sociedade (P 3 Osório);

Creio que a maioria vai conseguir concretizar o sonho de serem pessoas de bem com um futuro promissor profissionalmente. Mas sabemos que essa não é a meta de todos os alunos (P 6 Osório).

Notamos pelas respostas que, no tocante às perspectivas de futuro dos jovens/estudantes, os professores/gestores nas duas unidades de ensino demonstraram pouca confiança que esses jovens terão êxito. Essa tendência negativa é mais observada no Ariston.

Consideramos, portanto, que essas imagens que desqualificam e estigmatizam os jovens/estudantes são construídas socialmente e associadas, sobretudo, aos jovens das camadas populares e, ainda, classificando-os de acordo com o critério meritocrático, como se o bom desempenho escolar fosse apenas fruto do mérito, competência pessoal, algo nato, um dom. No âmbito escolar, esse discurso é absorvido de forma acrítica pelos professores/gestores. Para Arroyo (2014, p. 173), “[...] Sem nos libertarmos desses olhares negativos não conseguiremos mirá-los”.

Apesar do caráter heterogêneo apontado, a pesquisa demonstra que esses jovens possuem significativos traços comuns com relação à faixa etária, entre 16 e 17 anos, raça/cor parda, e a maioria pertencente à classe social baixa. Essas características conferem, em boa medida, certa homogeneidade ao grupo, que, associadas a outros elementos, como origem familiar, local de moradia (periferia, zona rural), preceitos religiosos, são importantes dados para compreendermos a situação em que eles vivem sua condição juvenil.

#### 4.2.2 A proposta pedagógica e as experiências cotidianas

Considerando o relevante papel que o ensino médio assume na formação das juventudes e que a proposta pedagógica deve explicitar com clareza os objetivos, finalidades, estrutura dessa oferta, buscamos conhecer a proposta e a organização didático-pedagógica que orientam as ações nas duas unidades escolares por meio do PPP e como essas são materializadas nas ações cotidianas.

De acordo com o inciso I do artigo 12 da Lei n.º 9.394/1996, é responsabilidade do estabelecimento de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica. Os estudiosos na área de currículo, entre eles Libâneo (2013), Gatti (2012) e Arroyo (2014), apontam a importância desse instrumento para se alcançar os objetivos propostos em cada nível/etapa do ensino. Eles ressaltam que esse deve ser construído coletivamente, envolvendo toda a comunidade escolar e orientado a partir de duas premissas fundamentais: que sociedade se quer construir e que tipo de pessoa humana se pretende formar. Nessa perspectiva, dois aspectos são imprescindíveis para a elaboração do PPP: conhecer o contexto em que a instituição está inserida e a situação socioeconômica e cultural dos seus destinatários. Segundo Teixeira (2014), o desafio do currículo para o ensino médio para as juventudes consiste em pensá-lo para os jovens e não o contrário, formar jovens para o currículo.

As alterações ocorridas no currículo da rede estadual em Goiás, principalmente após a implantação do Pacto pela Educação<sup>43</sup>, têm se dado muito mais em função das avaliações externas, do atendimento à política neoliberal em curso, do que propriamente dos interesses das escolas, dos seus destinatários. Nesse sentido, tem se demonstrado pouco inovadora e ineficaz, pois

[...] todo projeto de reestruturação curricular no Ensino Médio que pretenda definir expectativas e normas “DO ALTO” nem restaura currículos tampouco inova o ensino, nem de maneira ilustrativa – esclarecendo os docentes com bons textos-, normativa – lembrando o corpo legal, as diretrizes - ou persuasiva (ARROYO, 2014, p. 57).

As reformas sem a participação efetiva dos professores, gestores, comunidade, e ainda os mecanismos de gerenciamento criados para o acompanhamento das metas estabelecidas tendo em vista os índices do Ideb, têm provocado desalento e pouca motivação para inovação

---

<sup>43</sup> O Pacto pela Educação foi uma proposta de reforma educacional para o estado de Goiás que consistia em cinco pilares estratégicos com 25 iniciativas referentes a cada pilar e com metas gerais. De acordo com Libâneo (2012), No seu conjunto, é uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar.

no sentido de construir um currículo que contemple o instituído e o instituinte. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 360),

O projeto pedagógico-curricular considera o já instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola e outros), mas tem também algo de instituinte. O grupo de profissionais da escola pode criar, reinventar a instituição, os objetivos e as metas mais compatíveis com os interesses dela e da comunidade.

Considerando o que consta nos PPP, uma vez que os mesmos foram construídos coletivamente, foi perguntado aos professores/gestores sobre o processo de elaboração e quais os referenciais pedagógicos e de juventudes que orientam a proposta pedagógica das unidades escolares. As respostas foram vagas, genéricas, imprecisas, demonstrando que essa construção não é tão coletiva como expressam os projetos pedagógicos e que não há discussão com relação aos referenciais pedagógicos e de juventude. Na prática, esses PPP seguem o que é proposto pela Seduce-GO para escolas em tempo parcial e integral, com poucas adequações à realidade e às necessidades da comunidade local, conforme constatado nas falas dos professores/gestores:

Não existe uma proposta única, as escolas públicas de Goiás não traçam uma proposta própria. Porém, a escola tem uma proposta pedagógica que visa o desempenho do aluno, principalmente por meio dos projetos e esses são produzidos a partir de debates em cada ano (P1 Ariston);

O Projeto Pedagógico é elaborado com a participação de todos aqui da escola (funcionários administrativos, professores, grupo gestor). Não sei bem como é inserido a participação do alunado (P12 Ariston);

Formar cidadãos multidisciplinares, participativos e críticos; desenvolver habilidades e competências com qualidade (P13 Ariston);

Foi elaborado dentro da diretriz pedagógica e operacional dos Centros de Ensino em Período Integral do Estado, levando em consideração a realidade e as individualidades da escola (P1 Osório);

Uma proposta do PPP é a formação de jovens autônomos, solidários e competentes. (P5 Osório).

Quando perguntados sobre os maiores desafios da escola, no que se refere ao processo formativo dos jovens/estudantes e como ela tem enfrentado esses desafios, mais uma vez os conflitos familiares foram apontados como responsáveis pelos problemas relacionados à indisciplina, ao desinteresse e à desmotivação. No entanto, os professores/gestores expressaram que há lacunas na formação para lidar com questões emocionais e com os conflitos inerentes às juventudes.

Dos 14 respondentes do Ariston, nove indicaram que os maiores desafios consistem em tornar o ensino mais atraente e significativo, principalmente diante das inúmeras e dinâmicas formas de comunicação e de acesso ao conhecimento que a sociedade produz, visto que “[...] aulas tradicionais não despertam o interesse dos alunos” (P5 Ariston). Outro

aspecto apontado por cinco respondentes refere-se às dificuldades para despertar o gosto dos alunos pelos estudos, envolver e integrar a família e a comunidade na escola. No Osório, cinco dos sete respondentes relatam que não se sentem preparados para lidar ou responder a alguns dos problemas vivenciados no cotidiano da escola, principalmente os relacionados às questões emocionais e ao envolvimento dos jovens/estudantes com drogas.

**Quadro 5** - Desafios para os Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Colégio Ariston	CEPI Osório
A escola precisa ser mais atrativa. Com o desenvolvimento tecnológico e o facilitado acesso a esses meios fora do espaço escolar a escola deixou de ser interessante. (P 1)	O maior desafio é a própria formação dos profissionais, não temos formação adequada para tratar de algumas questões específicas, de problemas, conflitos internos vividos pelos alunos. (P 2)
A escola precisa melhorar para enfrentar e para dar conta de responder aos aspectos referentes às angústias e anseios dos jovens principalmente com relação ao futuro. As drogas e a participação da família na escola ainda são desafios. (P 13)	O maior desafio é saber lidar com questões comportamentais, emocionais que interferem diretamente no desenvolvimento do ensino aprendizagem. A escola não conta com profissionais especializados para intervir nesses aspectos e nós não nos sentimos preparados para isso. (P 3)
Indisciplina, desmotivação, baixo aproveitamento, falta de interesse pela aprendizagem e falta de apoio e interesse da família. (P 11)	Não temos formação para lidar com determinados tipos de problemas, muito menos orientação adequada para isso. (P 5)
É uma luta, pois a gestão da escola (Estado) não tem contribuído para mudar a realidade escolar, assim professores e alunos têm sido criativos para superar problemas, inclusive defasagens na aprendizagem. (P 5)	Alguns alunos apresentam dificuldade imensa de aprendizagem, mas creio que o maior desafio é a relação escola/família.

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Os dados apresentados no quadro 5 reforçam a culpabilização da família com relação aos problemas apresentados pelos estudantes e apontam ainda fragilidades institucional e pessoal para lidar com esses problemas, responsabilizando a escola e a si próprios por não conseguirem superá-las. Entendemos que esta análise não considera elementos fundamentais para o entendimento dessa questão, o que a torna superficial, pois oculta as disputas em torno de projetos societários e de ensino médio, não explicitando aspectos sociopolíticos e culturais que permeiam esses embates.

Os docentes apontam que, além das fragilidades na formação inicial e da falta de apoio para investir na formação continuada, o direcionamento da política vigente tem sido no sentido da obtenção de resultados, tendo em vista os índices do Ideb, com forte pressão sobre

esses profissionais. Essa situação, com o controle do trabalho dos docentes e o foco nos conteúdos, é o que Arroyo (2013) chama de ressacralização conservadora dos conteúdos:

Os enfrentamentos se concentram na avaliação dos conteúdos e da docência, formas sofisticadas de controle da criatividade e autoria docentes. O aumento dos controles docentes não é um capricho de um gestor de plantão, tem raízes políticas mais profundas e é um ritual de controle do próprio conhecimento. [...]. As políticas, diretrizes e normas coincidem na priorização de currículos baseados em competências, nas avaliações de resultados, na pressão sobre os docentes, seus compromissos e responsabilidades (ARROYO, 2013, p. 50).

Diante desse quadro, os professores/gestores expressaram que é preciso avançar muito para formar alunos autônomos e participativos, em um cenário de pressão por resultados e com pouca preocupação com o processo de aquisição de conhecimentos. Nesse cenário, a centralidade é na avaliação e não no conhecimento, tendo em vista que aprovação/reprovação são critérios importantes para que a escola seja considerada eficiente, independente do conhecimento que conseguiu produzir. Diante desses impasses e conflitos, destacaram que a própria formação inicial e continuada deve ser repensada tendo em vista os antigos e novos desafios impostos ao processo de ensino-aprendizagem.

Em ambas as unidades de ensino, são sentidas a falta de investimentos, as cobranças e as dificuldades em efetivar os propósitos de formação voltada para a autonomia e o protagonismo juvenil também. No entanto, no Osório, as ações, nesse sentido, são mais visíveis, visto que os professores/gestores e os jovens/estudantes enfatizaram que a proposta pedagógica prevê ações com o intuito de propiciar a participação dos jovens e a elaboração de seus projetos de vida. Assim sendo, percebem mudanças no comportamento da maioria dos alunos com relação à escola, às perspectivas de futuro e à própria formação, como relatado:

Acho que a proposta pedagógica consegue sim alcançar grande quantitativo, nunca será 100%, mas percebemos que os alunos que estudam nessa escola mudam suas perspectivas em relação a vida (P.6 Osório);  
Eu mudei muito depois que comecei a estudar nessa escola, até meu relacionamento com minha mãe mudou. Vejo as coisas com outros olhos e tenho mais confiança em mim mesma (E. 3 Osório).

Depoimentos semelhantes ao relatado pela jovem/estudante foram recorrentes nos grupos focais no Osório, pois, para ela, a escola tem contribuído muito para a formação pessoal, principalmente com relação ao projeto de vida. No entanto, ressaltaram que alguns professores não confiam plenamente na sua capacidade, por insegurança e medo de perderem o controle e a autoridade perante a turma, e por isso agem de forma autoritária e “um pouco fora do que a escola propõe” (E. 1. Osório).

No tocante à família, é cada vez mais comum a importância atribuída à aproximação dela com a escola. Porém, é preciso ressaltar que essa relação é quase sempre permeada por conflitos e mútuas acusações e cobranças, principalmente se tratando de escola pública. Os pais compreendem que cabe à escola o êxito educacional dos filhos e essa acusa a família pelo baixo desempenho deles. Portanto, a simples constatação da necessária correlação entre a família e a escola não altera o quadro de pouca eficácia da educação, visto que, independente da origem familiar, a escola precisa garantir a aprendizagem e para que isso ocorra é necessário muito mais do que os esforços pessoais dos professores, ainda que isso seja fundamental.

Outro aspecto, que consideramos ser invisibilizado na análise, refere-se aos problemas inerentes à juventude como se esses fossem naturais, partes integrantes do ser do qual eles não pudessem se desvencilhar, retomando que essa concepção é tradicional. Isso porque são desconsiderados os aspectos socioculturais, as questões estruturais da sociedade, a ausência de políticas públicas consistentes, que, por vezes, são os geradores de tais problemas, inclusive no que concerne à própria escola.

Ao apontar as fragilidades institucionais e pessoais como desafios para a própria formação das juventudes, sem identificar as causas estruturais que provocam muitas dessas fragilidades, a análise reveste-se de superficialidade e de um grau de ingenuidade, ocultando disputas em torno de projetos de ensino médio, inclusive os impostos a essas unidades de ensino. Entendemos que a definição das finalidades e formato da oferta em tempo integral e/ou parcial seja muito mais fruto de decisão externa do que propriamente da comunidade escolar.

O processo de culpabilização da escola, da família e das próprias juventudes desconsidera que esses desafios são parte constituinte e constituidora do contexto social, o que contribui para reforçar o processo em curso de desvalorização da escola pública e dos profissionais que nela atuam e a discriminação e criminalização das juventudes.

Questionados sobre a efetivação da proposta pedagógica nas ações cotidianas da escola, a maioria respondeu que a proposta pedagógica é colocada em prática, porém, na análise do PPP e nas respostas confusas e genéricas dos professores/gestores, fica evidente que esse é um documento formal, burocrático, que reproduz a proposta da Seduce-GO para todas as escolas de perfis semelhantes. Nesse sentido, no Ariston, as atividades cotidianas atendem ao que determina o Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de

Goiás<sup>44</sup>, com conteúdos das disciplinas organizados segundo a proposta de bimestralização do currículo; já o Osório segue as orientações do Programa Novo Futuro<sup>45</sup> para as escolas em tempo integral e com pequenas adequações. Nesse sentido, as escolas possuem muito mais a condição de administradora ou executora de uma proposta pedagógica imposta do que criadoras de projetos pedagógicos específicos.

As unidades de ensino demonstraram que se sentem pressionadas por terem de cumprir a proposta pedagógica, as metas referentes ao desempenho de qualidade estabelecidas pelas avaliações externas sem, no entanto, contar com os recursos financeiros e estruturas adequadas para atender às demandas advindas dessa proposta. No que se refere à falta de estrutura adequada, as reclamações são comuns a todos os agentes, professores/gestores e jovens/estudantes, principalmente no Osório, por ser em tempo integral, causando desconforto e reclamações:

É muito cansativo ficar na escola o dia inteiro, não tem um espaço bom para descansar, podia ter uma piscina, auditório, laboratório de informática, é muito desconfortável (E 1 Osório);

A gente pode escolher o que quer estudar nas eletivas, é muito legal ficar na sala sem o professor, mas, nem tudo a gente pode fazer porque não tem recursos. Às vezes a gente tem uns projetos legais, mas é barrado, porque não tem dinheiro para realizar, as vezes falta até sala (E 3 Osório);

Aqui na escola a gente não pode usar o celular e não tem nem laboratório de informática, é só aula, aula, aula (E 1 V Ariston).

O uso das mídias eletrônicas, especialmente do celular, é absolutamente proibido, de acordo com o PPP do Ariston, e o descumprimento dessa norma acarreta severas punições; no Osório, pode ser utilizado somente nos intervalos das aulas. Os professores/gestores reconhecem que a escola precisa tornar-se mais atrativa e que os meios de comunicação, as redes sociais, constituem importante instrumento de informação e formação na vida das juventudes. No entanto, a proposta pedagógica e as regras estabelecidas retratam uma escola tradicional com pouca abertura para a integração das tecnologias nas suas ações cotidianas ou outras formas de inovação.

---

<sup>44</sup> Currículo de Referência é um documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, que, segundo o próprio documento, tem como objetivo contribuir com as Unidades Escolares apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula (GOIÁS, 2012, p. 8).

<sup>45</sup> O Programa Novo Futuro foi implantado pela Seduc visando ampliar o tempo escolar para atender estudantes do ensino médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado, em acordo com o art. 2 da LDB 9.394/96. Daí o surgimento dos CEPIS, por meio da Lei n.º 17.920/2012. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Acesso em: 5 jan. 2018.

Pelos relatos, no Ariston, além da proibição do celular, o uso do computador somente é permitido para a realização de aulas previamente planejadas e com a autorização da coordenação pedagógica. Na época desta pesquisa, por exemplo, o laboratório de informática encontrava-se sem condições de uso. Os alunos com deficiência, e que necessitam desse equipamento para realizar as atividades, têm acesso a computadores em sala específica. No que se refere ao celular, a palavra “controle” aparece, praticamente, em todas as respostas dadas pelos professores/gestores, nas duas unidades escolares, conforme podemos observar:

As mídias são muito utilizadas pelos professores, algumas vezes os alunos utilizam o próprio aparelho celular, mas com controle. Por isso os celulares são recolhidos no início das aulas, devolvidos para uso no intervalo do almoço. Após o retorno para sala eles devolvem os celulares e recebem no final da aula. Percebo que os alunos respeitam bem essa regra e convivem bem com essa proposta (P. 6 Osório).

A escola proíbe o uso de tais mídias pelos alunos, ele não tem controle no uso desse aparelho. O professor pode fazer uso do laboratório de informática, mas este está sem condições de uso (P.5 Ariston).

O respaldo legal para essa proibição, de acordo com o que consta nos PPP, encontra-se na Lei Estadual n.º 16.993, de 10 de maio de 2010, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual de ensino. Os professores/gestores do Osório afirmaram que essa regra é cumprida de forma tranquila pelos jovens/alunos, mas, no Ariston, a medida gera tensionamentos, verificados no seguinte relato: “O pouco uso de tecnologia em sala de aula, dificuldades em acessar a internet e a proibição do uso de celular estão entre os fatores que mais incomodam os alunos” (P.11 Ariston). Possivelmente, pelo fato de a proibição no Ariston ser total, os conflitos tornam-se mais evidentes, enquanto que no Osório o uso nos intervalos torna a questão menos tensa, mas não inexistente.

A proibição com relação ao uso do celular se justifica porque “[...] os alunos não têm noção do uso responsável do celular” (P.5 Ariston). No entanto, a escola prefere utilizar-se da prerrogativa de proibir do que problematizar o uso. E a questão que envolve as redes sociais nos últimos anos é fazer uso desse instrumento de forma crítica. Observamos que as unidades de ensino encontram muitas resistências para romper alguns paradigmas historicamente construídos e absorver as transformações em curso na sociedade e as tecnologias têm sido um bom exemplo dessa dificuldade. Na direção oposta, os jovens/estudantes são mais receptivos e abertos ao novo, às renovações. Para eles, o uso das tecnologias resolveria muitos problemas enfrentados nas aulas com mais facilidade e agilidade, conforme exposto:

Não sei porque essa bobagem de proibir celular, a gente poderia pesquisar os assuntos na hora, nem precisava ficar carregando esse tanto de livro nas costas (E. 3. M Ariston);  
 O uso do celular não deveria ser visto como um problema, mas a solução do problema de alguns professores, para aula ficar mais interessante (E. 1. V Ariston);  
 Podia liberar geral o uso do celular, ia até ajudar a gente fazer as pesquisas (E.3 Osório).

O fato de as tecnologias estarem cada vez mais presentes em todos os setores da vida de forma generalizada não significa que a inclusão digital alcance a todos igualmente, pois as profundas desigualdades sociais do Brasil são um empecilho para que o uso delas seja acessível a toda a população. Entretanto, “a sensação provocada é que não há escape: estamos inevitavelmente submetidos à presença das tecnologias digitais nos currículos escolares” (SALES, 2014, p. 231). A pesquisa aponta para o inverso dessa tendência, não incorporando ao currículo as inúmeras possibilidades propiciadas pelas tecnologias na construção e socialização do conhecimento. Em suma, como a escola resiste em acompanhar e utilizar essas ferramentas de aprendizagem, o uso das tecnologias em sala de aula continua sendo um grande desafio.

No impasse entre a utilização e a proibição de aparelhos tecnológicos em sala de aula, identificamos dois aspectos fundamentais, que são a extrema habilidade dos jovens/estudantes no uso desses equipamentos e no domínio das linguagens e o receio dos professores em “perder o controle” deles frente às próprias limitações no manuseio desses equipamentos. O segundo aspecto refere-se à precariedade das condições de trabalho, uma vez que falta equipamentos tecnológicos, materiais pedagógicos e, ainda, ambientes adequados, inclusive laboratórios de informática. No Ariston, o que existe está sem condições de uso e no Osório não existe espaço reservado para esse fim. Há, nessa relação, elementos que expressam que,

[...] de modo geral, os jovens têm um grau mais elevado de ciborguização do que os docentes. Normalmente, a juventude ciborgue tem mais desenvoltura no ciberespaço do que os professores e isso coloca em xeque a RELAÇÃO DE PODER e as hierarquias de saber na sala de aula. É como se a cibercultura ameaçasse o status do docente enquanto exclusivo detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola entra em conflito com a cibercultura, atuando de modo a desqualificar ou até mesmo tentar banir suas práticas (SALES, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, as relações de poder não se manifestam apenas na imposição da autoridade do professor e na subserviência dos jovens/estudantes por meio do domínio do conteúdo e das normas/regras que regulam comportamentos, mas se manifestam, sobretudo, pelos conflitos provocados no interior de uma instituição que reproduz valores impostos pela sociedade e ao mesmo tempo é instigada a rever e transformar esses valores. Os limites de formação pessoal os quais os professores/gestores se referiram incluem o adequado preparo

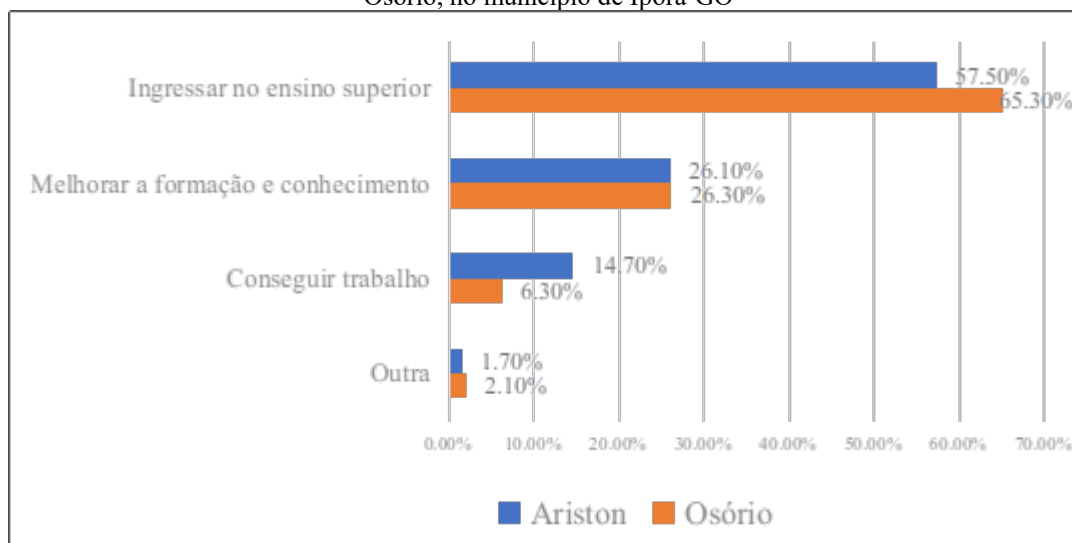
para o uso das tecnologias. A falta de domínio nessa área representa, para eles, privar-se do controle do poder e do saber, principalmente quando se tem uma concepção hierarquizada e linear do conhecimento. Além disso, coloca-se o problema da regência de classe, dada a dispersão dos estudantes e até a indisciplina, caso os eles usassem o celular. São reclamações presentes na percepção de professores/gestores.

#### 4.2.3 Perspectivas e expectativas dos jovens/estudantes com relação ao ensino médio

De acordo com Cury (1998), são três atribuições clássicas conferidas ao ensino médio: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante. E essas estão diretamente relacionadas à estrutura curricular e ao modelo, à forma como se dará a oferta. O que se observa é que, no decorrer da história republicana no Brasil, as políticas públicas implantadas para esse ensino ora adotam função propedêutica, ora a formativa, e em outros momentos a função profissionalizante, de acordo com os interesses em jogo. Evidenciam-se, desse modo, inúmeras inconsistências e ambiguidades na oferta desse ensino.

Nas últimas décadas, a oferta do ensino médio tem sido complexa por vários fatores, dentre eles a ampliação das matrículas, as novas exigências do mercado de trabalho e as expectativas principalmente das classes populares de ingressar no ensino superior, como possibilidade de mobilidade socioeconômica. Para a maioria dos jovens/estudantes das instituições pesquisadas, esse é o principal objetivo do ensino médio, visto que mais de 50% responderam “ingressar no ensino superior” e, menos de 30%, “melhor é ampliar a formação e os conhecimentos”, conforme gráfico 12.

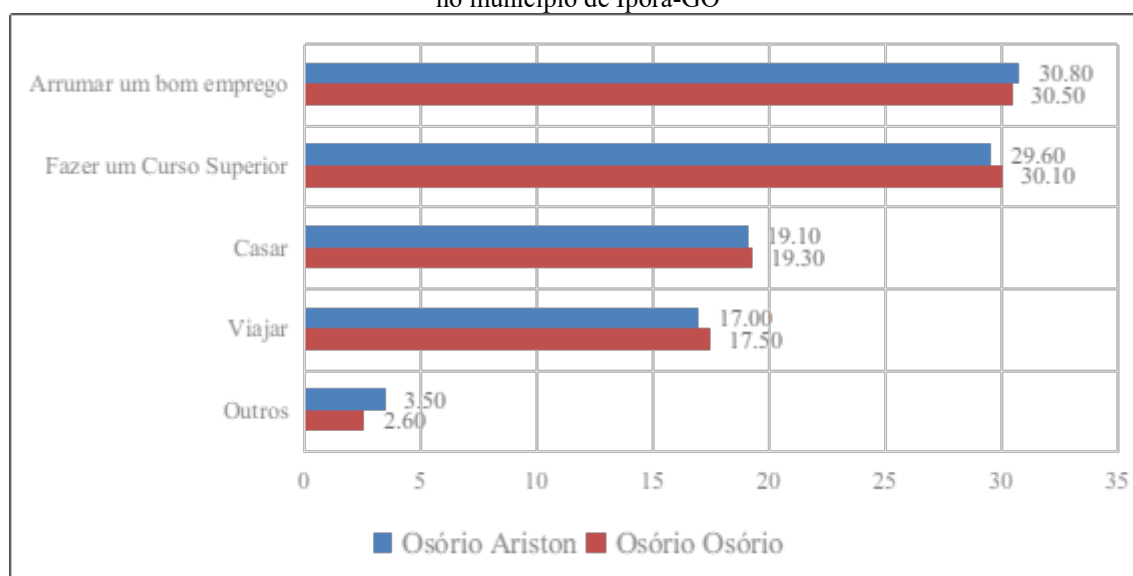
**Gráfico 12** – Objetivo do ensino médio na percepção dos estudantes do ensino médio dos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO



Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Ao elencarmos as respostas dadas com relação ao que esperam do ensino médio e quais os projetos para o futuro, ficam ainda mais evidentes as expectativas no que diz respeito ao processo de escolarização. Desse modo, cursar ensino médio, superior, e ter um bom emprego parecem ser algo natural que aconteceria nessa sequência. Notamos ainda que, para eles, a entrada no mercado de trabalho está associada ao curso superior, conforme o gráfico 13.

**Gráfico 13** – Projetos para o futuro na percepção dos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO



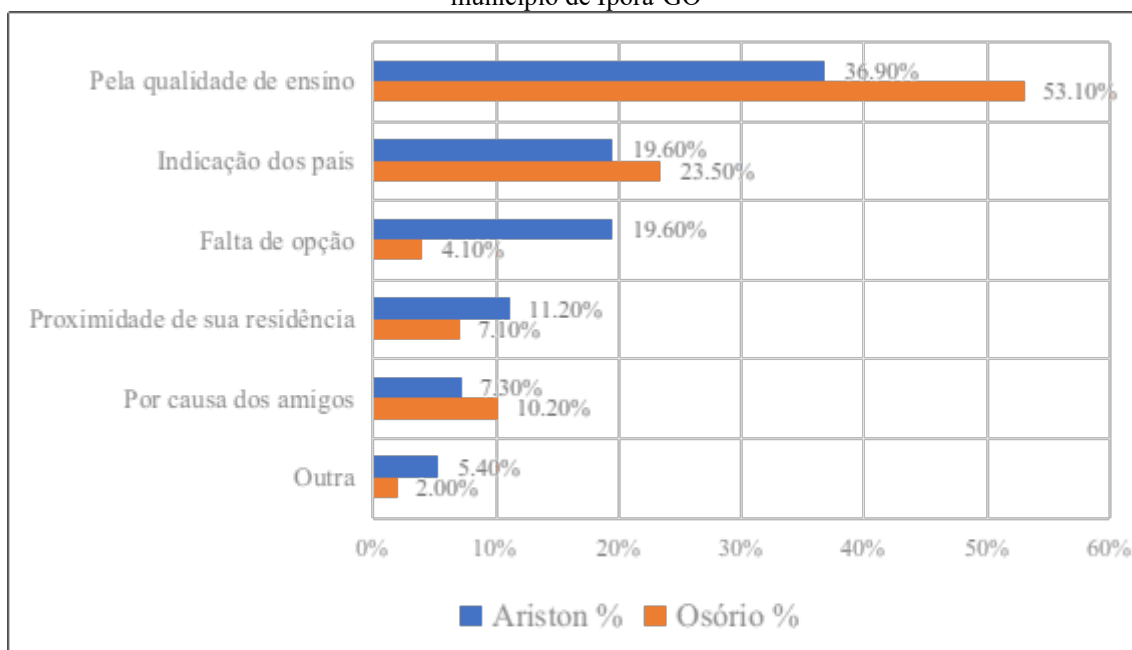
Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

É interessante observarmos que as expectativas dos jovens e suas famílias com relação à escola decorrem da crença no poder equalizador da educação, porém, ao mesmo tempo aumentam as críticas com relação à qualidade do ensino ofertado nessa instituição. Junta-se a isso a política do ranqueamento das escolas, tendo por base supostos critérios de qualidade cada vez mais mercadológicos para a definição da eficiência e eficácia das escolas, o que gera competição entre elas. Essa política é bastante evidenciada em Iporá, uma vez que as escolas mantêm, por exigência da Seduce-GO, um quadro em frente à escola com a nota obtida no Ideb. Por decisão dos professores/gestores como forma de divulgar a competência instalada da instituição, é escrito nos muros o nome dos alunos aprovados nos últimos vestibulares e Enem, comprovando assim a qualidade da escola. Essa política reforça que

[...] ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (BOURDIEU, 2016, p. 251).

Perguntado aos jovens/estudantes o que os levou a escolher a escola onde estudam, foram dadas as seguintes opções: indicação dos pais; proximidade da residência; por causa dos amigos; pela qualidade do ensino; falta de opção e outros motivos. Então, a qualidade do ensino foi apontada como fator preponderante (gráfico 14).

**Gráfico 14** – Motivos de escolha da escola pelos estudantes do ensino médio nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO



Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Se compararmos os dados das duas unidades escolares, percebemos que a qualidade do ensino foi o critério fundamental para a escolha delas, pois 53,10% dos jovens/estudantes optaram pelo Osório e 23,51% da escolha dos pais foram pelo mesmo critério. Isso porque, segundo o relato, “[...] Minha mãe acha que aqui é a melhor escola para preparar direitinho para o vestibular e também outras pessoas que estudaram aqui falam que o ensino é bom (E.1 Osório).

No Ariston, 36,90% disseram que a qualidade do ensino foi o critério de escolha e 19,60%, indicação dos pais. Se considerarmos que a indicação desses se refere à qualidade somam-se 56,5%. No entanto, nessa escola, outros fatores são considerados para essa escolha, por se tratar de uma escola de tempo parcial, que atende alunos que trabalham durante o dia, moradores da zona rural que dependem do transporte público para o deslocamento. Segundo relatos:

É a única que tem ensino médio à noite (E. 3. N Ariston);

Pela falta de opção, porque no Osório e no IF, o ensino é integral e como eu moro na fazenda não tem como eu vim. Mas também minha família quase toda estudou aqui (E.3. V. Ariston);

Para mim não foi opção de escolha queria estudar no IF, mas não me considerava uma pessoa preparada para passar na prova, aí fiquei aqui mesmo (A 1º M C.A).

O conceito de qualidade é polissêmico porque depende de vários fatores, do olhar e de concepções de quem está avaliando. Apesar de ser temática recorrente quando o assunto é educação, os critérios de qualidade apontados pelos jovens/estudantes quase sempre estavam associados à capacidade de a instituição transmitir com competência os conteúdos exigidos nas provas do Enem, de vestibulares, e em manter a disciplina dos alunos. De maneira geral, as unidades escolares foram avaliadas positivamente nas opções boa, muito boa e excelente. O Osório alcançou 93,8% e o Ariston 80,4%, sendo que os índices de muito boa e excelente foram maiores na escola em tempo integral. Contraditoriamente, ao apresentarem o que mais gostam na escola, esses jovens/estudantes apontaram que o que menos gostam é das aulas e o que mais gostam são os colegas, conforme demonstra a tabela 13.

**Tabela 13** – O que mais gostam e o que menos gostam nos Colégios Ariston e Osório, no município de Iporá-GO

Aspectos da escola		Ariston		Osório	
		Nº	%	Nº	%
Aspectos apreciados pelos alunos	Das aulas	84	18,10	22	22,70
	Dos projetos	76	16,30	30	30,90
	Das atividades artísticas, esportivas e culturais	92	19,80	9	9,30
	Dos professores	28	6,00	6	6,20
	Dos colegas	149	32,00	24	24,70
	Outros	36	7,70	6	6,20
Aspectos detestados pelos alunos	Das aulas	116	25,30	18	19,10
	Dos projetos	45	9,80	8	8,50
	Das atividades artísticas, esportivas e culturais	62	13,50	18	19,10
	Dos professores	69	15,10	9	9,60
	Dos colegas	51	11,10	13	13,80
	Outros	115	25,10	28	29,80

Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Sabemos que a escola é um rico e intenso espaço de relações, mesmo que às vezes tensas e conflituosas, envolvendo escola/família, professores/estudantes, estudantes/estudantes, mas também expressivo no processo de sociabilidade juvenil. Esta pesquisa foi na mesma direção de outras pesquisas, que, de acordo com Dayrell (2007, p. 21), “[...] indicam a importância atribuída pelos jovens às relações com os colegas, cuja ênfase expressa uma reelaboração da condição juvenil no interior da escola, através da qual a experiência escolar ganha sentido”. É comum ser atribuído à escola o papel de transmitir o conhecimento, no entanto, para os jovens/estudantes, esse espaço/tempo significa possibilidades de trocas, relações, amizades, por vezes assumindo maior importância do que o tempo dedicado às atividades formais em sala de aula. As experiências vivenciadas com os colegas e nos espaços fora da sala de aula são também momentos significativos de aprendizagens.

Os dados indicam que a avaliação dos jovens/estudantes com relação aos professores também não é muito positiva. Dentre os itens apontados do que menos gostam na escola 15,10% no Ariston e 9,60% no Osório disseram não gostar dos professores, índices bem maiores do que afirmaram o contrário, 6% e 6,20%, respectivamente. Percebemos também, pelos relatos nos grupos focais, que esta relação é mais tensa e conflituosa no Ariston, onde as regras são mais severas. Nesse sentido,

[...] Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos em que esses estão imersos. Dito de outra forma, torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais

educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização (CARRANO, 2007, p. 3).

As dificuldades demonstradas pelas unidades de ensino em reconhecer os contextos e os problemas enfrentados pelos jovens/estudantes, seu pertencimento socioeconômico e cultural, o reduzido capital social e cultural, culpabilizando-os pelo baixo desempenho escolar, realizam sobre eles o que Bourdieu (2016) definiu como violência simbólica. Ignorando esses condicionantes, ocultam-se privilégios e dissimulam-se as relações de força e poder intrínsecas a esse processo.

A escola é apresentada à sociedade como uma instituição democrática, capaz de promover a inclusão dos excluídos e propiciar as condições para a ascensão social. No entanto, organiza seu currículo e estrutura suas ações de forma rígida e hierárquica, desconsiderando os sujeitos em diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades. O grande desafio consiste em

Elaborar currículos que explicitem essas dicotomias aos jovens, adolescentes e adultos classificados como excluídos seja, talvez, uma maneira de eles se entenderem entre si e entenderem a função social e a política dessas dicotomias a até relativizar as promessas de passagem para o lado dos incluídos via escolarização. Relativizar a escola, a docência e aos currículos, assumindo os limites e possibilidades reais de cumprir a função social e política da escola que os trabalhadores exigem e que tanto têm direito (ARROYO, 2014, p. 186).

Alguns dos conflitos identificados no interior das escolas por vezes decorrem justamente dessas contradições, pois a escola não consegue cumprir o que promete e as expectativas democratizantes e includentes não se efetivam para a grande maioria. Nesse cenário, a escola pública perde prestígio social, sendo atribuída a muitos estudantes a culpa pelo fracasso escolar e que poucos, transpondo as barreiras que lhes são impostas, conseguem êxito por seu próprio mérito.

Um aspecto interessante revelado pela pesquisa foi que, seguindo a tendência conservadora da sociedade, sobretudo no campo político e religioso, os jovens/estudantes mostraram-se conservadores com relação a esses aspectos e com a própria escola. A imagem muitas vezes associada às juventudes é, por vezes, idealizada, como se essa fosse sinônimo de revolucionária, contestadora, aberta às inovações, principalmente no campo dos costumes, da moral e da política. Entendemos que a imagem é construída, não podendo ser considerada uma característica nata dos jovens. Para Bourdieu (1983), esses são frutos de seu tempo e, em tempos tão conservadores, retrógrados, com posições reacionárias, parcelas das juventudes também o são.

De acordo com Carrano (2007, p.7), “Somos, em verdade, o resultado de complexo jogo de interações entre nossas escolhas individuais, as relações intersubjetivas e as coerções que nos impõem as estruturas sociais”. Nesse sentido, buscamos compreender os jovens/estudantes a partir de elementos que se entrecruzam no contexto histórico, no espaço/tempo específico do ensino médio nas duas escolas públicas do município de Iporá. Considerando que as pessoas não são robôs programados e os contextos não são estáticos, apesar dos controles e burocracias há também resistências, criatividade e atividades que buscam envolver e dar significado às experiências juvenis.

### **4.3 A escola como espaço da e para as juventudes: o olhar dos jovens/estudantes**

Reconhecer a escola como lugar para as juventudes requer entender esse espaço formativo de aprendizagem a partir dos sentidos que lhes são atribuídos, os conteúdos, as relações significativas para esses agentes. Nesse sentido, duas perguntas abertas do questionário tiveram o propósito de compreender o que é relevante ou não para sua formação e, ainda, como seria a escola, caso fosse organizada por eles. A primeira pergunta referia-se às disciplinas que consideram mais importantes para a formação e as menos relevantes e por quê. As respostas apontam o caráter utilitário que a maioria das disciplinas assume para os jovens/estudantes, pois as disciplinas da área das exatas e da natureza estão entre as preferidas enquanto que as áreas humanas são consideradas de pouca relevância. Nesse sentido, foram apontadas as disciplinas que eles consideram ter mais influência para os exames do Enem e/ou vestibular, sobressaindo língua portuguesa e matemática, seguida por biologia, química e física. As referidas atendem aos propósitos e finalidades atribuídas por eles ao ensino médio, que é preparar-se para ingressar no ensino superior. E essa foi a tendência mais acentuada no Ariston:

As mais importantes são Língua Portuguesa e Matemática, porque são as que a gente mais utiliza e precisa no nosso dia a dia;

Considero importante a matéria de português, porque nos ensina as regras gramaticais e como falar e pronunciar formalmente as palavras. Às vezes podemos analisar e criticar alguns temas sociais através da leitura e escrita. E matemática porque é cobrada em tudo que você for fazer;

As disciplinas mais importantes para minha formação são de português, matemática aplicada, matemática, redação, artes, física e química, porque são os mais usados em vestibulares e Enem. A de biologia também é importante (Ariston).

No Osório, as respostas foram mais diversificadas, apesar do predomínio das referidas anteriormente, língua portuguesa, matemática, química, física, com as mesmas finalidades, conforme podemos verificar:

Biologia, química, física, português e matemática, porque é cobrada em quase todas as profissões; considero português e matemática, são as que acho mais importantes para uma formação, pois são elas que são utilizadas em todos os lugares; Português, matemática, biologia, pois vou usar no meu ensino superior. Todas porque no futuro vou precisar delas para passar no concurso da polícia federal; Todas as disciplinas são importantes para o meu processo de formação.

Entre as disciplinas consideradas de pouca relevância, filosofia foi apontada por mais de 90% no Ariston como desnecessária, seguida por sociologia, artes, ensino religioso e história. E entre os motivos apresentados para o baixo interesse nas disciplinas de filosofia e sociologia destacaram-se os seguintes argumentos: não entendo nada; porque não tem nada a ver; porque fala de coisas antigas; não vai ajudar na minha vida; não consigo entender para que serve essa matéria; acho desnecessária; desnecessário aprender sobre tais assuntos; não ajuda ninguém no seu currículo escolar; que essas duas matérias não vão me ajudar em nada; não vou usar nunca isso na minha vida. Outros aspectos também foram apontados com justificativas curiosas, algumas de certa forma reveladoras:

Filosofia, porque não sei filosofar; Sociologia porque os professores gostam da Dilma (petistas); Filosofia, sociologia matemática, respectivamente as duas primeiras na minha opinião, não acho que seria de grande importância e a última porque existe calculadora e aplicativo para isso; Filosofia, artes, sociologia, educação física, não são matérias necessárias pois a primeira, a segunda e a terceira se encaixa da disciplina de história, e a quarta em biologia; filosofia, educação religiosa e história porque não vai mudar nada em minha vida (Ariston).

Os argumentos apresentados revelam elementos do contexto, uma vez que a pesquisa foi realizada logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, momento histórico de grandes tensionamentos e de intensa campanha difamatória da presidenta, inclusive assumindo relevância o fato de ser mulher, explicitando os conflitos que têm se acirrado na sociedade em torno das questões de gênero. Outro dado interessante diz respeito ao posicionamento com relação ao desenvolvimento tecnológico, a facilidade de conseguir as informações opondo-se à necessidade de se trabalhar tais conteúdos em sala de aula. Portanto, esses são desafios fundamentais para repensarmos o papel da escola e da docência.

Um número significativo de jovens/estudantes no Osório explicitou a importância de todas as disciplinas, porém, filosofia e sociologia também foram consideradas por eles “pouco importantes, desnecessárias, perda de tempo, sem relevância para o curso que pretendo fazer”. Além de filosofia e sociologia, artes e educação física compuseram a lista das disciplinas consideradas desnecessárias para a formação e para a profissão que pretendem seguir.

Um aspecto comum às duas unidades de ensino diz respeito à necessidade da realização de aulas mais dinâmicas, práticas em laboratório. Eles reclamaram dizendo que a

maioria das aulas é repetitiva, sem sentido, e atribuíram isso aos professores que estão cansados, sobrecarregados e “velhos na profissão”, pela monotonia das aulas ministradas. Um bom motivo para que as aulas de biologia tenham sido apontadas, por um número significativo de indicações, como disciplina relevante deve-se ao fato de que essa matéria era trabalhada com aulas práticas.

A pesquisa evidenciou que a relação é pouco amistosa entre professores/gestores e os jovens/estudantes, visto que os primeiros reclamam do desinteresse e desmotivação dos segundos, que, por sua vez, consideram as aulas sem sentido e enfadonhas.

Ressaltamos que a pesquisa foi realizada no momento em que o governo federal intensificou a divulgação da reforma do ensino médio, Lei n.º 13.415/2017, apresentando que esse teria um currículo mais flexível em que, supostamente, os jovens poderiam definir seu percurso formativo e as disciplinas de acordo com sua área de interesse. As pesquisas de Ferreti e Silva (2017), Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017), no entanto, apontam o caráter falacioso da reforma ao passo em que as medidas anunciadas não propiciaram as condições para que as mesmas se efetivassem.

Embalados pela propaganda do governo federal sobre a reforma do ensino médio, os jovens/estudantes demonstraram forte expectativa com a possibilidade de escolher as disciplinas que julgavam importantes e/ou necessárias para sua formação conforme pretendiam. Nessa esteira, ao responderem no questionário como seria uma escola organizada por eles, muitos disseram que “[...] A grade curricular seria organizada pelo próprio aluno conforme suas preferências, com os professores a disposição para lhes ensinar; com português e matemática básica sendo obrigatórias”.

Outros elementos foram apontados para a organização de uma boa escola, cujas respostas podem ser agrupadas a partir dos seguintes itens: infraestrutura, corpo docente, conteúdos, público-alvo e alimentação (lanches). De acordo com os jovens/estudantes, a escola teria uma boa estrutura, salas amplas e climatizadas, laboratórios, auditório, quadras cobertas, piscinas e espaço de convivência, o que responde às reclamações que os próprios fizeram com relação à falta de estrutura detectada nas referidas unidades de ensino.

Referindo-se aos professores, esses seriam competentes, com formação adequada, amigos dos alunos, porém rígidos com a disciplina. Ressaltaram que “[...] a disciplina dos alunos, as aulas com conteúdo que façam sentido e preparasse para o vestibular e lanches variados e de qualidade seria a combinação perfeita para uma boa escola”. Portanto, as escolas teriam em comum uma boa estrutura física, professores qualificados e competentes e aulas atraentes, diversificadas, observando o relato:

O aluno procuraria uma parceria com os professores, em que proporcionaríamos uma forma de aprendizado diferenciado, como Gincanas, músicas, Aulas interativas. Colocaria também uma participação maior no esporte. Organizaria quase um colégio Ariston Gomes da Silva, a única coisa que eu realmente mudaria seria a forma de organização de eventos de lazer para os alunos, principalmente iria promover mais jogos, palestras, aulas dinâmicas, aulas campo, faria com que os alunos aprendessem se divertindo (Ariston);

Se eu fosse organizar uma escola de ensino médio, eu colocaria uma disciplina para história e cultura, que seria especialmente para visitar museus, cidades históricas, outros estados para conhecer outras culturas. Além disso, eu colocaria mais eventos, tipo feira de ciências e disciplinas de línguas estrangeiras como francês [...]. Eu melhoraria a infraestrutura da escola, e faria uma quadra de esportes maior (Ariston);

Seria 3 aulas antes do recreio e 2 depois, o lanche seria das 9:15 h e o intervalo as 9:30 h. Os professores dariam uma aula teórica e uma prática, as provas seriam nos 2 últimos horários, pois quando os alunos terminassem já poderiam ir embora, em relação ao calendário de prova consultaria os alunos para ver se concordam com as matérias do mesmo dia (Ariston);

Seria em tempo integral como o CEPI, com a mesma metodologia e ênfase no protagonismo juvenil (Osório);

Teria muitas atividades e programas educacionais, com teatro, games e lanches melhores, diversificado, ensino adequado para todos, atendimento de psicólogos. Teria professores qualificados, dedicados que saibam tratar os alunos com a mesma educação que eles exigem (Osório);

Teria apenas professores com boa formação e o ensino voltado para os vestibulares e não para que o governo manda (Osório);

Uma escola onde os alunos escolhessem o que iriam estudar e rígido ao ponto sem regras desnecessárias (Osório).

Um aspecto que chama atenção diz respeito à concepção de disciplina e a importância que essa assume quando se trata de lidar com os alunos considerados desinteressados ou desmotivados. Nesse aspecto, o posicionamento dos professores/gestores e jovens/estudantes se assemelha e revela um caráter autoritário e excludente, tendo como referência os colégios militares, tendência que foi mais observada no Ariston:

A escola seria como a seleção rígida onde somente os que quisessem estudar participariam da seleção. Uma escola com a média 8.0 por ser assim todos teriam que estudar e merecer estar ali, teria matérias como inclusão ao atendimento especial, matérias de ética, entre várias que ajudaram as pessoas na sociedade, no trabalho. Não teria nada para fazer em casa os trabalhos serão realizados na biblioteca da escola.

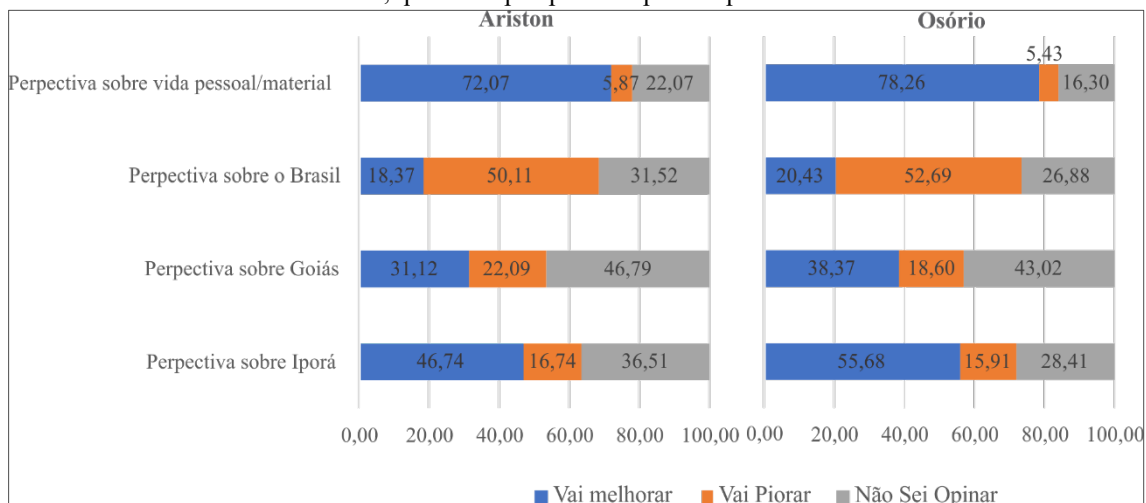
Algumas normas do colégio militar seriam boas para os alunos rebeldes, eu colocaria o colégio com três períodos para todos terem a oportunidade de aprender e ser algo na vida, eu não colocaria o colégio integral e não totalmente um colégio militar;

Com certeza seria uma escola militar, com bastante disciplina e seria uma escola que teria sim uma seletiva, teria regras e também teria bastante esporte e divertimento, mas tudo na hora certa. Seria servido o lanche e todos teriam que estar bem uniformizados, contrataria profissionais bem preparados com o estilo militar e seria com certeza uma escola que formaria cidadãos disciplinados e respeitadores, esse seria meu estilo de escola.

Percebemos que autoritarismo, conservadorismo, intolerâncias e retrocesso identificados nos discursos e práticas institucionais são, na verdade, reflexo do mesmo processo em curso no Brasil e refletem os sinais de um país de democracia frágil, que reacende o viés autoritário e isso não ocorre da noite para o dia. O Colégio Ariston Gomes da Silva foi transformado em Colégio da Polícia Militar no final de 2017 e a pesquisa foi realizada no primeiro semestre desse mesmo ano, apontando que esse processo já estava sendo gestado pela própria estrutura e rigidez que já estavam sendo implantadas nessa escola pelos “civis”.

É nesse emaranhado de interações que as juventudes constituem as dialéticas e complexas relações estabelecidas nos diversos campos dos quais participam e atuam, o que contribui para a construção de suas identidades, e a escola é um importante espaço nessa construção. E nesse processo alimentam-se sonhos e projetos e constroem-se expectativas de futuro. Ao serem perguntados sobre as expectativas com relação ao município, estado, país e deles próprios, revelam uma visão bastante otimista com relação ao próprio futuro, como demonstrado no gráfico 15.

**Gráfico 15** – Percepção dos estudantes dos Colégios de Ensino Médio Ariston e Osório, no município de Iporá-GO, quanto às perspectivas para os próximos anos



Fonte: BARRETO, Maria Olinda (2018).

Notamos, porém, que o mesmo otimismo que os estudantes nutrem com relação às perspectivas para a vida pessoal e profissional não é observado quando se trata da projeção de futuro para o Brasil, pois a maioria considera que esse vai piorar. No que se refere ao estado de Goiás, identificou-se um índice considerável de indefinição expresso pela opção assinalada “não sei opinar”. Ressaltamos que a pesquisa foi realizada no mês de maio/junho de 2017,

período da gestão conturbada do presidente Michel Temer, o que pode ter influenciado nas juventudes o descrédito e o pessimismo com relação ao país.

Um aspecto relevante foi notado, pois em várias respostas assinalava-se que a situação do município, do estado e do país iria piorar, mas a vida pessoal iria melhorar, o que demonstra otimismo com relação ao próprio futuro. Entretanto, vale ressaltar que algumas respostas e/ou comentários expressos nos questionários consistiam em um verdadeiro pedido de socorro, expressando insatisfação com a família, com escola e com a própria vida. Fazer leitura dessas situações constitui um dos grandes desafios da instituição de ensino na atualidade, ver/enxergar os jovens/estudantes para além das avaliações de aprendizagem, índices de desempenho intelectual.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo compreender as relações estabelecidas pelas juventudes nos diversos campos dos quais participam, incluindo o ensino médio, a partir de uma realidade específica, em dois colégios públicos da rede estadual, os únicos que ofertavam essa etapa de ensino regular no ano letivo de 2017, no município de Iporá, Goiás. A pesquisa de campo aconteceu no Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e no CEP Osório Raimundo de Lima. Nessa direção, como preconiza Bourdieu (2016, p. 15), foi necessário submergir “[...] na particularidade dessas realidades empíricas, historicamente situadas e datadas, para construí-las, como casos, particular do possível”. Nesse processo de investigação, três aspectos se entrelaçaram com o propósito de responder à questão central que norteou a pesquisa: a proposta pedagógica explicitada nos PPP, a concepção dos professores/gestores com relação às juventudes, aos jovens/estudantes e seus processos formativos e a percepção deles a respeito de si mesmos, da escola e dos espaços e processos nos quais participam e vivenciam suas experiências formativas.

Portanto, para este estudo, que consistiu em desvelar se, e como, o ensino médio dialoga com as juventudes, foi fundamental a realização da pesquisa documental e bibliográfica, que contribuíram para melhor delinear o objeto de estudo. A pesquisa empírica explicitou os aspectos das propostas formativas das respectivas unidades de ensino e ainda as teias de relações estabelecidas entre os agentes envolvidos nesse processo, quais sejam, os professores/gestores e os jovens/estudantes.

Considerando a complexidade da temática e no intuito de delimitar o campo de atuação desta investigação, as questões referentes às juventudes foram analisadas a partir da perspectiva sociocultural, compreendendo que essas, como categoria social, não são uma condição nata e homogênea. Entendemos que esse momento da existência humana, marcado por incertezas, contradições, mas também por construções e definições, é permeado pelas relações estabelecidas a partir das condições socioculturais. Nesse sentido, entendemos que a origem social (de classe) e cultural (etnia, religião, sexualidade, valores), assim como as questões de gênero (orientação sexual e identidade de gênero) e aspectos como trabalho e oportunidades, entre outras, se entrelaçam na construção das identidades das diversas juventudes que chegam ao ensino médio.

Portanto, nesta pesquisa, com o intuito de apreender quem são os jovens que chegam ao ensino médio, buscamos conhecer a condição sociocultural desses agentes como condição imprescindível para compreendermos os processos formativos vivenciados e as interações

estabelecidas em diferentes espaços e instituições sociais, incluindo as perspectivas formativas com relação ao ensino médio. Orientada pela concepção bourdieusiana, esta pesquisa buscou ainda compreender o processo de constituição da identidade juvenil, do capital cultural e do *habitus* desses agentes, a partir das relações estabelecidas nas instituições e espaços formativos onde esses agentes atuam, influenciam e são influenciados. Nesse sentido, reportando a Oliveira e Pessoa (2013), é importante considerar que as estruturas e o modo de pensar e agir dos agentes sociais são construções sociais. Segundo os autores, “[...] Embora as estruturas atuem sobre os agentes, levando-os a incorporá-las, os agentes agem sobre as estruturas, no dia a dia, produzindo-as, legitimando-as, reproduzindo-as, conservando-as ou transformando-as” (*Ibid.*, p. 22).

Destarte, ao longo deste estudo, a pergunta inicial foi desdobrada em dois questionamentos basilares e perseguidos pela investigação: o primeiro, quem são os jovens que chegam ao ensino médio nessas duas unidades de ensino públicas estaduais, no município de Iporá-GO, qual a origem social, os *habitus* constituídos, capital cultural, expectativas e perspectivas com relação ao ensino médio; o segundo, como essas unidades de ensino apreendem esses agentes. As respostas a esses questionamentos foram buscadas na proposta formativa contidas nos PPP e nas experiências vivenciadas no cotidiano, para compreendermos como e em que condições se dá o diálogo com os jovens/estudantes.

Sendo assim, escutar os jovens/estudantes e os professores/gestores foi fundamental para revelarmos o “rosto”, os anseios, os sonhos e perspectivas dos jovens que chegam a essa etapa de ensino nessas duas unidades de ensino, não somente com relação ao ensino médio, mas com relação à vida, à sociedade, aos projetos futuros. De acordo com os dados da pesquisa, há no Colégio Ariston um leve predomínio de mulheres e essas se encontram na faixa etária apropriada para essa etapa de ensino, ou seja, entre 15 e 17 anos, enquanto que quase 20% dos homens estão fora dessa faixa etária. Dentre esses, a maioria estava concentrada no turno noturno pela necessidade de conciliar estudo e trabalho. No que diz respeito ao perfil religioso e de raça/cor, são predominantemente católicos, pardos ou negros. No CEPI Osório, percebemos que existe um predomínio das mulheres, 58,16%, na faixa etária de 15 a 17 anos, enquanto que, dos 41,84% de homens, 12,35% encontravam-se fora dessa faixa etária. Quanto à cor/raça, a maioria se declarou parda ou negra e, dentre os que afirmaram ser cristãos, predominam os evangélicos.

Referente à renda familiar dos jovens/estudantes, nas duas unidades de ensino, essa é de 1 a 3 salários mínimos, porém, a situação das famílias dos alunos do Colégio Ariston é ligeiramente mais vulnerável, se comparada à do CEPI Osório. Enquanto 17,50% das famílias

dos estudantes do CEPI Osório viviam com 1 salário mínimo e 6,20% possuíam renda familiar acima de 10 salários mínimos, esses índices ampliavam para 29,60% com 1 salário mínimo e apenas 2,30% acima de 10 salários mínimos no Colégio Ariston.

Consideramos que esse quadro interfere no destino escolar, na escolha da instituição de ensino que esses jovens irão estudar. O ensino em tempo integral, para muitos jovens, constitui-se uma barreira, um fator de exclusão, principalmente pela necessidade de exercer algum tipo de atividade remunerada para garantirem o próprio sustento e/ou da família ou ainda por terem de contribuir com as atividades domésticas. Dentre os motivos apontados pelos jovens/estudantes para a escolha do Colégio Ariston, muitos apontaram fatores que impossibilitavam frequentar escola em período integral. Por ofertar, em 2017, o ensino médio regular em três turnos, essa unidade de ensino possibilitava a diversificação para atendimento aos jovens com realidades distintas. Assim sendo, no turno vespertino, um número significativo de estudantes residia na zona rural e no turno noturno era expressivo o quantitativo daqueles que exerciam algum tipo de atividade remunerada ou atividades domésticas. Muitos cuidavam durante o dia de familiares que necessitavam de algum tipo de acompanhamento, como idosos, crianças, ou por questões de enfermidade, deficiências, para que os pais ou responsáveis pudessem trabalhar.

A pesquisa revelou, pois, que os jovens/estudantes das duas unidades de ensino têm em comum as seguintes características: a) a maioria é constituída por mulheres; b) predomínio dos que se autodeclaram pardos ou negros; c) afirmam ser cristãos e expressaram que a religião exerce influência em vários aspectos da vida, entre esses a opção é pelo catolicismo ou igrejas de denominações evangélicas, predominantemente as pentecostais, evidenciando que não há o predomínio absoluto de uma com relação à outra, mas certo equilíbrio entre os que se dizem católicos e evangélicos; d) quanto à origem social, pertencem majoritariamente à classe social baixa e as famílias possuem baixo capital cultural; e) o celular é um instrumento relevante para a obtenção de informações, comunicação e diversão; e f) nutrem grandes expectativas com relação ao ensino médio.

Outro dado revelado pela pesquisa, e comum às duas unidades de ensino, diz respeito à influência significativa que a família, a religião e a escola assumem na vida desses jovens.

Os jovens/estudantes expressaram que a família é a instituição que mais exerce influência em suas vidas no que diz respeito às decisões pessoais, educacionais e profissionais. A influência se manifesta tanto como apoio e orientação quanto como responsável por alguns dos conflitos vivenciados nessa etapa da vida. A família, de acordo com Bourdieu (2008), exerce um papel determinante na manutenção da ordem social, na

reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Sendo assim, é um dos lugares por excelência de acumulação do capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações, principalmente em relação ao capital econômico e cultural.

A religião também desempenha papel relevante na vida desses jovens, os quais demonstraram que essa influência ultrapassa a simples opção por uma ou outra religião, mas interfere, inclusive, na definição de estilo de vida, na forma de vivenciar o lazer e na tomada de decisões importantes para sua vida de forma mais ampla. Assim, é importante observarmos que, nos últimos anos, o campo religioso tem atuado no sentido de intervir em várias áreas e campos da sociedade, desde a eleição de representantes dessa esfera nas várias instâncias do poder municipal, estadual e federal até interferências em temas relacionados à saúde pública, política educacional, questões de gênero. O resultado das últimas eleições ocorridas em 2018 e os seus desdobramentos evidenciaram como a religião, de acordo com o que preconiza Bourdieu (1999), é um campo de poder e constituidor de *habitus*.

E, por fim, a escola foi apontada por esses agentes como imprescindível não somente para sua formação pessoal, mas como mecanismo de superação da condição social. As expectativas deles e de suas famílias com relação ao papel equalizador da escola ficaram evidentes, assim como os conflitos advindos dessa expectativa.

Sobre o ensino médio, o estudo realizado apontou que as políticas definidas para essa etapa da educação básica estão circunscritas ao bojo de disputas por projetos societários e essas interferem diretamente na definição das finalidades, objetivos e estrutura dessa etapa de ensino. As políticas historicamente implementadas para o ensino médio explicitam os conflitos entre capital e trabalho, com primazia do primeiro, e atendem aos interesses dos agentes dos campos econômico e político, desconsiderando e/ou sobrepondo aos interesses, perspectivas e expectativas formativas de seus potenciais destinatários às juventudes.

Além da dualidade que perpassa a definição das finalidades e objetivos dessa etapa de ensino, que ora aponta para uma formação mais ampla, generalista, e ora para a necessidade de preparação para o trabalho ou para o mercado de trabalho, outro aspecto soma-se a esse, o caráter seletista, elitista, excludente dessa etapa de ensino. Há ainda um significativo contingente de jovens às margens da educação e do ensino médio. Segundo dados do Pnad/2017, o ensino médio deveria ser cursado por pessoas de 15 a 17 anos, no entanto, o atraso e a evasão são acentuados nessa etapa de ensino. Desse modo, “[...] Para essa faixa de idade, a taxa de escolarização foi de 87,2%, porém a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi de 68,4%, indicando quase 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhão fora da escola” (IBGE, 2017, não paginado).

Esta pesquisa revelou que, no geral e no município de Iporá como caso particular investigado, é expressiva a diferença entre as matrículas do ensino fundamental se comparadas com as do ensino médio. Um número significativo de jovens fica pelo caminho entre a segunda etapa do ensino fundamental e a última da educação básica, no município de Iporá-GO, porém, as causas não foram investigadas por não se constituírem objeto de estudo desta pesquisa.

Ao buscarmos compreender a concepção de juventudes presente nas propostas formativas contidas nos PPP das unidades de ensino campo desta pesquisa, e conhecer a percepção dos professores/gestores com relação a esses agentes, observamos que essas são apreendidas e tratadas como tempo de transição e nesse tempo e espaço formativo eles são vistos simplesmente como estudante genérico, portanto, suas histórias, classe, condição sociocultural, identidades são pouco consideradas nas propostas formativas. Sendo assim, o PPP consiste em um mero documento formal no qual as políticas para o ensino médio, estabelecidas pela Seduce-GO e normalmente impostas aos colégios que ofertam essa etapa da educação básica, são replicadas nas respectivas propostas pedagógicas das unidades de ensino.

Os colégios, ao reproduzirem essa política sem incorporar ou traduzir os anseios, as perspectivas e expectativas juvenis, nas respectivas propostas pedagógicas, contribuem para gerar tensionamentos, questionamentos, conflitos e acusações múltiplas entre os estudantes/jovens e os professores/gestores. Para Dayrell e Carrano (2014, p.127), “[...] Muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aulas e espaços escolares têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos em que estão imersos”. Isso parece se reproduzir nos dois colégios estudados, até mesmo pela ausência de discussão e compreensão mais aprofundada da realidade dos estudantes.

O não reconhecimento das trajetórias não escolares, dos processos formativos vivenciados em espaços e instituições distintas do ambiente formal da escola, e ainda a dificuldade em integrar as tecnologias no cotidiano escolar acirram os conflitos, aumentam a culpabilização mútua, ocultando e/ou explicitando os mecanismos de controle, caráter conservador e o desconhecimento dessa instituição quanto às identidades e diferenças das juventudes. Portanto, dissimula o arbitrário cultural e a violência simbólica desse processo, principalmente quando reforça a suposta igualdade de condições, de oportunidades e dos dons naturais, reforçando as desigualdades sociais. Desse modo, parte-se do pressuposto de que todos os estudantes possuem as condições prévias necessárias para obter êxito nos estudos. E,

se isso não ocorrer, o problema é pessoal/familiar. Destarte, um dos grandes desafios da escola e do ensino médio consiste em desconstruir essa lógica e discutir a educação e os processos formativos juvenis a partir de parâmetros que considerem as juventudes histórica e socialmente situadas.

A análise dos dados apontou que, nas duas unidades de ensino, e de forma mais acentuada no Colégio Ariston, a relação entre professores/gestores e jovens/estudantes é bastante tensa e conflituosa, sendo visíveis os desacordos e desacertos. Isso revela pouca empatia entre esses agentes, principalmente se considerarmos quatro aspectos fundamentais: o desempenho dos estudantes, a participação dos pais e/ou mães, a qualidade do ensino e a percepção sobre as perspectivas ou futuro dos estudantes. Os professores/gestores atribuem o baixo desempenho dos estudantes à ausência da família na vida deles, por outro lado, de acordo com os jovens/estudantes, os pais e/ou mães buscam qualidade do ensino ao escolherem a escola para seus filhos. Vale ressaltar que, nesse contexto, a definição de qualidade explicitada pelos jovens/estudantes consiste no preparo adequado para o ingresso no ensino superior e conseqüente ascensão social. Já os professores/gestores têm baixa expectativa quanto ao futuro dos estudantes, o que deve ser percebido por eles no cotidiano do docente.

Mesmo demonstrando elevada expectativa com relação ao potencial transformador da educação, os jovens/estudantes reclamaram da forma como essa está organizada, fazendo pesadas críticas aos professores e à maneira como as aulas são ministradas. Apontaram a necessidade de aulas mais práticas, dinâmicas, interativas, principalmente mediadas pelas tecnologias, e reivindicaram também mais equipamentos e laboratórios. Nas duas unidades de ensino, as atividades apontadas como mais proveitosas e prazerosas foram a realização de projetos e de atividades extraclasse. No CEPI Osório, as disciplinas eletivas, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil são as disciplinas/atividades apontadas como as prediletas; e no Ariston foi a realização de projetos.

Outro aspecto, objeto de críticas dos estudantes, refere-se à forma como eles são vistos e tratados pela maioria dos professores/gestores. De acordo com os jovens/estudantes, os professores/gestores consideram-nos uma ameaça, risco, perigo ou irresponsáveis. Em decorrência dessa percepção, lhes são impostas regras, normas e punições severas, conforme explicitado no PPP, o que contribui para aumentar as animosidades e acirrar a relação conflituosa, conforme mencionado.

Um aspecto revelador suscitado por esta investigação diz respeito às críticas e às expectativas demonstradas com relação à escola na formação das juventudes. Os dados

evidenciaram uma oscilação entre a confiança no potencial de transformação e de equalização social da educação e, ao mesmo tempo, o descontentamento frente a uma instituição que quase sempre não cumpre o que promete, ou seja, de ofertar educação de qualidade, conforme consta nos PPP: “[...] formar um ser humano crítico, atuante, com responsabilidade e preparado para ingressar no ensino superior” (PPP Ariston); “[...] formar a pessoa humana que se apropriará dos conhecimentos para aprimorar a vida acadêmica, no mundo do trabalho” (PPP Osório).

Diante do exposto, com relação à perspectiva reprodutora da escola, em conformidade com a perspectiva liberal burguesa, é preciso ponderar que essa instituição e os agentes que a compõem estão inseridos em um contexto histórico contraditório e dinâmico, pois a possibilidade de mudança de ambos está colocada à medida em que a história não está previamente definida, predeterminada, uma vez que não é uma realidade estática e imutável. A constituição dos *habitus* não é um ato mecânico, inflexível, pelo contrário, é um princípio de ação histórica podendo ser aprendido e modificado. Nessa perspectiva, a escola não constitui apenas um lugar de reprodução, de dissimulação e de inculcação dos interesses das elites dominantes, mas também um espaço de construção, de resistência, de experiências inovadoras e desafiadoras e as culturas juvenis assumem um importante papel nesse cenário. Claro que isso requer professores e gestores com formação sólida e crítica, engajados em um processo de formação e transformação da realidade social, assim como da própria finalidade social da escola.

Há de se reconhecer, porém, que as práticas inovadoras e a capacidade de diálogo com as juventudes constituem-se ainda experiências pontuais, uma vez que a realidade mais ampla confirma a teoria bourdieusiana da reprodução pela imposição do arbitrário cultural e pela afirmação da tese dos dons e talentos naturais, que individualizam o destino social de cada estudante.

No entanto, é preciso continuar buscando, nas contradições e nos espaços, possíveis alternativas, principalmente para que os jovens possam ser sujeitos desse processo, sem a ilusão ou romantismo com relação ao alcance dessas possibilidades e que essas irão provocar transformações sistêmicas nas estruturas sociais e educacionais. Ao não vislumbrarmos possibilidade de mudanças nesse quadro e ao considerá-lo inevitável, reforçamos o caráter conservador e reprodutor dessa instituição. Nesse sentido, é sempre salutar ressaltar que os sistemas econômico e social não são eternos, e a história e os agentes são construídos dialeticamente, o que aponta para a possibilidade de outras experiências que rompam os limites de uma escola simplesmente reprodutora.

A pesquisa apontou para a necessidade de um processo formativo que reconheça e integre a proposta pedagógica, as ações cotidianas, as experiências advindas da condição sociocultural, os valores e o *habitus* dos jovens/estudantes, contribuindo, dessa forma, para diversificar e elevar o capital cultural e superar a mera apropriação de elementos da cultura dominante. Nessa perspectiva, o PPP, para além de adaptar ou reproduzir as políticas educacionais e objetivos externos às unidades de ensino, precisa garantir um conjunto de conhecimentos que proporcione aos estudantes, sobretudo aos mais pobres da periferia da cidade, da zona rural, condições não somente para ingressar na educação superior, mas para pensar sua condição e ainda lutar pelo direito à educação, de ser respeitado e de viver com dignidade.

No entanto, as perspectivas para essa etapa de ensino com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei n.º 9.394/1996, não devem mudar o quadro de descaso tanto para o ensino quanto para as juventudes. Pela forma como foi editada e pelo seu conteúdo, a referida reforma irá, mais uma vez, reforçar o caráter seletista e excludente desse ensino, negando aos jovens dessa faixa etária o direito a uma formação mais ampla, geral, integradora e conectada com perspectivas mais amplas de desenvolvimento pessoal, cidadão e profissional. Aos jovens favorecidos economicamente, será oportunizada a possibilidade de usufruir desse currículo propagado como flexível, pois poderão escolher seus itinerários formativos e realizá-los em sua totalidade e em tempo integral. Mas, aos desfavorecidos economicamente, lhes caberão cursar o que as redes de ensino e as escolas públicas em particular puderem ofertar e, nesse caso, nem a própria escola poderá ter a liberdade para ofertar diferentes arranjos curriculares, considerando a falta de professores, de estrutura adequada e dos investimentos necessários.

Portanto, o “novo ensino médio” continua sendo, mais uma vez, fruto de disputas pelo controle dessa etapa da educação básica a serviço de interesses do capital e de agentes do campo econômico e político, mantendo a histórica dualidade educacional dessa etapa de ensino. Assim sendo, torna-se cada vez mais instigante e necessário o debate acerca da constituição de um ensino médio que dialogue com as demandas juvenis, criando as condições de permanência e a garantia da qualidade social do ensino a eles ofertados, formação integral e não somente em tempo integral.

No atual cenário de desconstruções, retrocessos e incertezas no qual o Brasil está imerso, inclusive com relação à democracia, as juventudes seguem duplamente penalizadas pela falta de políticas públicas consistentes para a educação, saúde, cultura, e de investimentos nessas áreas, não lhes sendo permitido, nesse sentido, viver sua moratória

social. Muitas vezes, a necessidade de trabalhar os afasta da escola ou a conciliação das duas atividades penaliza os estudos, o que contribui para a não ampliação de seu capital cultural e social. Nesse processo, o desafio consiste principalmente em dar visibilidade aos que a sociedade e as políticas públicas ou a ausência dessas invisibiliza, impossibilita ou estigmatiza.

Por fim, recorro à música dos Titãs para expressar o que os jovens explicitaram nesta pesquisa, ao se reportarem, principalmente, à família e à escola: “[...] A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte”. Mesmo não demonstrando confiança no futuro do país, do estado, do município, os jovens/estudantes revelaram que a própria vida vai melhorar e essa expectativa e perspectiva passa, em grande parte, pela educação. Passa também pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas, para isso, é preciso ouvi-los!

## REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**, Assis-SP, v. 11, n. 2, p. 102-122, jul./dez. 2015.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 3-10, jan./mar. 2003.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 37-72.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Coord. de Miriam Abramovay. Brasília, DF: Flacso/MEC, 2015.
- ABREU, Geysa Spitz Alcoforado; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **HISTEDBR**, Campinas, n. 46, p. 107-118, jun. 2012.
- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 30, p. 139-155, jan./jun. 2005.
- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; GUTIERREZ, Gustavo Luiz. Análise do desenvolvimento das práticas urbanas de lazer relacionadas à produção cultural no período nacional-desenvolvimentista à globalização. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2011.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. A definição de cor/“raça” do IBGE. **EcoDebate**, Mangaratiba-RJ, 28 jun. 2010. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2010/06/28/a-definicao-de-corraca-do-ibge-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. especial, n. 1, p. 85-99, 2014.
- ARAÚJO, José Torres de. Modernidade, religiosidade e estilo de vida: um estudo acerca das manifestações religiosas no Planalto Central do Brasil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 89-106, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 2 abr. 2017.
- ARAÚJO, Karlane Holanda; LIMA NETO, José Melinho. O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 6, n. 11, p. 68-84, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/18865/pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos; UTTA, Bergson Pereira. Esclarecimento e Indústria Cultural. **Cad. Pesq.**, São Luís, v.1 7, n. 1, p. 83-90, jan./abr. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014. p. 53-74.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**: das origens a 1889. 5. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BORGES, Rosa Maria. Militarização das escolas não melhora educação. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/noticias/9991-militarizacao-das-escolas-nao-melhora-educacao-diz-especialista>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BORGES; Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero e sexualidade nas escolas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782018000100231&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100231&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 1 maio 2019.

BORAN, Jorge. **Juventude**: o grande desafio. São Paulo: Paulinas. 1982.

BORAN, Jorge. **O senso crítico e o método ver-julgar-agir**: grupos de base para pequenos. São Paulo: Loyola, 1983.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013.

BOURDIEU, P. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 5, jan./jul. 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Reformas para o ensino médio no Brasil em diferentes períodos governamentais: a formação do jovem sob os ditames capitalistas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: [s. n.], 2017.

BRANCO, Pedro Paulo Martonil. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 129-148

BRASIL. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5692/71.** Brasília, DF: MEC/Inep, 1982.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 3 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 10 de abril de 1942. Seção 1, p. 5.798. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2004. Disponível em: [http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto\\_5154-2004.pdf](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf). Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019402-1930%20minist-educ.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019402-1930%20minist-educ.htm). Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 (Reforma Francisco Campos).** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: DOU, Seção 1, p.20883. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Formação de professores do ensino médio. *In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. MEC/SEB. Etapa I - Caderno II: O jovem como sujeito do ensino médio.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.** Brasília, DF: DOU, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego. Brasília, DF: DOU, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Alteram as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: DOU, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 5, de 24 de janeiro de 2012.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

BRASIL. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF: DOU, 2013. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. **Programa de Expansão e melhoria do ensino Médio**: Projeto Escola Jovem. (síntese). Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf). Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: [http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao\\_CNE\\_02\\_2012\\_Ensino\\_Medio.pdf](http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 175-214.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para reflexão. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 215-242.

CARNEIRO, Thiago Rodrigo Alves. **Qual a faixa de renda familiar das classes?** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acesso em: 26 jan. 2019.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola de “segunda chance”. **Revista Reveja**, Belo Horizonte, p. 1-11, 2007.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco/Brasil, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas Juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Unesp, 2008.

CEPI OSÓRIO RAIMUNDO DE LIMA. **Projeto Político-Pedagógico**. Iporá-GO, 2016.

COLÉGIO ESTADUAL ARISTON GOMES DA SILVA. **Projeto Político-Pedagógico**. Iporá-GO, 2017.

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 currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. Proeja-FIC: uma alternativa de ensino fundamental para jovens e adultos trabalhadores. *In*: DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARAES, Maria Tereza Canezin (org.). **Processos formativos na EJA em Goiás**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 115-121.

COSTA, Luís Adriano Mendes. Cultura e diversidade: cultura erudita e cultura popular. *In*: COSTA, L. A. M. **Antônio Carlos Nóbrega em acordos e textos armoriais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 31-64. *E-book*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h4dh8/pdf/costa-9788578791865-05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 44, n.154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

CRUZ, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luís Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 19 mar. 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 17-78.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

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. p. 101-134.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos da periferia de Goiânia**: espaços formativos e mediações escolares. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

DWECK, Esther; TEIXEIRA, Rodrigo. **A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica**. Campinas, Unicamp. IE, n. 303, p. 1-42, jun. 2017. (Texto para discussão).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. USP, 2002.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003). Acesso em: 26 ago. 2017.

FERNANDES, Ivoni de Souza. Juventude: uma categoria sócio-histórica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; POCHMANN, Márcio. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 239-260.

FERRETI, Celso J.; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/20016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FERRETI, Celso J; ZIBAS, Dagmar M. L; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo Juvenil na Literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 34, n. 122, p. 411-423. maio/ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Acesso em: 5 fev. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 11-34.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p.10-15.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2012.

GOIÁS. **Lei n. 17.920, de 27 de dezembro de 2012**. Criação dos Centros de Ensino em Período Integral. 2012b. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2012/lei\\_17920.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm). Acesso em: 18 maio 2016.

GOIÁS. **Oficina de Cidadania, Centro de Educação e Convivência Juvenil**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

GOIÁS. **Pacto Pela Educação**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao>. Acesso em: 18 maio 2016.

GOIÁS. **Programa Novo Futuro**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2012a. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Acesso em: 4 nov. 2018.

GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira**. Material impresso. Goiânia, 2016.

GOMIS, Moizeis Alexandre. **Uma viagem no tempo**: de Pilões a Iporá (1748-1998). Goiânia: Nova Página, 1998.

GROPPO, Luis Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luis Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jun. 2015.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Contribuições conceituais de Pierre Bourdieu para Investigação da Temática Juventude e Educação. *In*: DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin (org.). **Processos formativos de jovens na EJA em Goiás**. Goiânia: PUC Goiás, 2012. p. 15-34.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 149-174.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela; KNAUTH, Daniela Riva. Juventude, sexualidade, reprodução. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000700001>. Acesso em: 28 jan. 2019.

HOUTART, François. **Mercado e Religião**. São Paulo: Cortez, 2003.

IBGE. **Estatísticas do Século XX**: populacionais, sociais, políticas e culturais. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao>. Acesso em: 10 mar. 2014

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais (SIS)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=sobre>. Acesso em: 4 nov. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-100.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

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

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação e Reforma educacional Goiana”**. Goiânia: Sintego, 2012. Disponível em: [sintego.org.br/mídias/banners](http://sintego.org.br/mídias/banners). Acesso em: 20 jan. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica**: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 36, jun. 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 29-66.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil Republicano: uma história de Golpes de Estado. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (org.). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 1-29.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 2004. p. 191-206.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

LOYOLA, Maria Andrea. O campo religioso. *In*: Catania A. M.; Nogueira M. A.; Hey A. P.; Medeiros C. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica 2017. p. 93-95.

LUCENA, C. A. História, trabalho e educação: possibilidades e perspectivas para a investigação no Histedbr. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (org.). **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2006. p. 1-35.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **HISTDBR**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 2 jan. 2018.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 2012.

MELO, Savana Diniz; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000200005>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na Era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 449-463, set./dez. 2008. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a03.pdf). Acesso em: 20 dez. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional. **HISTEDBR**, Campinas, 2016. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_transicao\\_democratica\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html). Acesso em: 28 dez. 2017.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Brasil e as negociações multilaterais. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 43, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 2 jul. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo (Prefácio). *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 7-9.

MONTERO, Paula; DULLO, Eduardo. Ateísmo no Brasil: da invisibilidade à crença fundamentalista. **Novos Estudos**, n. 100, p. 57-79, 2014. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002014000300057&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002014000300057&script=sci_abstract). Acesso em: 5 mar. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência na reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei 13415/2017)**. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v39n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v39n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf). Acesso em: 3 jun. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: USP, 2009.

NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dogoberto. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. *In*: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia (org.). **Características Étnico-Raciais da População**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE- Estudos e Análises: informações demográficas e socioeconômicas, 2013.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 5 jan. 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acesso em: 10 nov. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação**: Especial/Biblioteca do Professor, São Paulo, p. 36-45, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3896899/mod\\_resource/content/1/L.aula2\\_grupo4\\_Arbitrario\\_Cultural\\_NOGUEIRA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3896899/mod_resource/content/1/L.aula2_grupo4_Arbitrario_Cultural_NOGUEIRA.pdf). Acesso em: 13 mar. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 fev. 2018.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 263-290.

NOVAES, Regina. Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 184-208, 2012.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. (org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 15-30.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lúcia Isabel C.; RODRIGUES, Solange S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. **Democracia Viva**, n. 30, jan./mar. 2006. Disponível em: [www.ibase.br/userimages/ibasenet\\_dv30\\_artigo4.pdf](http://www.ibase.br/userimages/ibasenet_dv30_artigo4.pdf). Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Contexto da família**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. *E-book*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

OLIVEIRA, Valdirene Alves. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Valdirene Alves. **O “projeto de vida” e a formação do *habitus* discente no ensino médio**. Fortaleza: EdUECE, 2017. Livro 3. *E-book*. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/319%20O%20E2%80%9CPROJETO%20DE%20VIDA%20E%80%9D%20E%20A%20FORMA%20C3%87%20C3%83O%20DO%20HABITUS%20DISCENTE%20NO%20ENSINO%20M%20C3%89DIO%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

OLIVEIRA, Valdirene Alves. Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013.

OLIVEIRA, Valdirene Alves. **Trabalho docente no ensino médio de tempo integral em Goiás**: formação de um novo *habitus*? Goiânia: PUC-GO, 2017. Disponível em: [pucgoias.edu.br/pos-graduação/mestrado](http://pucgoias.edu.br/pos-graduação/mestrado). Acesso em: 27 dez. 2018.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e a cultura. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.19-32, maio 2002.

ORTIZ, Renato. Cultura e mega-sociedade mundial. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 100 p. 28-29, abr. 1993. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-6445199300010001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6445199300010001). Acesso em: 20 jan. 2018.

ORTIZ, Renato. Imagens do Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 609-633, set./dez. 2013. Acesso em: 20 jan. 2018.

ORTIZ, Renato. **Trajetos e memórias**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

PALACÍN, Luis. **Goiás 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. Goiânia: Ed. Oriente, 1976.

PALACÍN, Luis. **O Século do Ouro em Goiás**. Goiânia: UCG, 1994.

PALACÍN, Luis; GARCIA, Ledonias Franco; AMADO, Janaína. **História de Goiás em Documentos: Período Colonial I**. Goiânia: Editora UFG, 2001.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás (1722-1972)**. Goiânia: UCG, 1986.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Porto, v. 20, p. 395-410, 2010.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus retrato da diversidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2. nov. 2005.

PEIXOTO, Thiago. **Educação: o desafio de mudar**. Goiânia: Instituto Arte Cidadania, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>. Acesso em: 3 abr. 2018.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. Ensino secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de história. **Série Estudos**, Campo Grande-MS, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014. Disponível em: [www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/750](http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/750). Acesso em: 23 jan. 2018.

PETRUCCELLI, José Luís. Raça, identidade e identificação: abordagem histórico-conceitual. *In*: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia (org.). **Características Étnico-Raciais da população: classificações e identidade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 13-29.

POCHMANN, Márcio. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova República. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-329, abr./jun. 2017.

PONTES, Ângela Felgueiras. **Sexualidade: vamos conversar sobre isso? Promoção do Desenvolvimento Psicosssexual na Adolescência:** implementação e avaliação de um programa de intervenção em uma escola. 2011. Tese (Doutorado em Ciências de Saúde Mental) - Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, Portugal, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014. p. 229-248.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SANTOS, Jean Isídio dos; PINHEIRO, Veralúcia. Cibercultura, juventude e sociabilidades virtuais. *In:* PEREIRA, Ariovaldo Lopes; PINHEIRO, Veralúcia; ABREU, Sandra Elaine Aires (org.). **Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias.** Anápolis: UEG, 2014. p. 112-113

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosângela. A juventude negra. *In:* ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira:** análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 291-302.

SAVIANI, Demerval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In:* LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (org.). **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28 n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf). Acesso em: 23 jan. 2018.

SELL, Carlos Eduardo. A multiplicidade da secularização: a sociologia da religião na era da globalização. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 16. n. 36, p. 44-73, maio/ago. 2017.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cultura**, Paraíso-SP, mar. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SILVEIRA, Ivana Teixeira. Sociedade, educação e família. **HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 180-193, jun. 2006. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edições/22/art13\\_22](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edições/22/art13_22). Acesso em: 29 dez. 2017.

SILVEIRA, João Paulo de Paula; SOFIATI, Flávio Munhoz. As novas religiões na contemporaneidade: a propósito da modernidade religiosa tardia. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá-GO, v. 6, p. 51-67, dez. 2017.

SOFIATI, Flávio Munhoz; DICK, Hilário Henrique. Como é ser jovem? O discurso dos jovens do cerrado. *In*: TEIXEIRA, Carmem Lúcia; SILVA, Lourival Rodrigues da; ALVES, Miriam Fábila (org.). **A Juventude quer viver: condição juvenil e redes de proteção em Goiás**. Casa da Juventude Pe. Burnier. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 85-93.

SOUSA, Adjair Maranhão. **Formação espacial do município de Iporá-Goiás: apropriação capitalista da terra e formação da pequena propriedade rural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

SOUZA, Cândida; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 17, p. 353-360, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/02.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, p. 1761-178, nov. 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 87-128.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves. **Rio Claro: a natureza que reúne o espaço mineiro do século XVIII à formação territorial de Israelândia-GO atual**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta convite. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-42.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 249-268.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Homicídios e Juventude no Brasil**: Mapa da Violência. Brasília, DF, 2013. Disponível em:  
[https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013\\_homicidio\\_juventude.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidio_juventude.pdf).  
Acesso em: 18 nov. 2018.

ZANATTA, Luiz Fabiano; MORAES, Silvia Piedade; FREITAS, Maria José Dias de; BRÊTAS, Roberto da Silva. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606144556>.  
Acesso em: 6 set. 2017.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Prezado Aluno (a),

Solicito de você a gentileza de responder o **questionário, a seguir**, que tem por objetivo conhecer quem são e o que pensam os alunos que estudam nesse colégio com relação à **juventude** e ao **ensino médio**.

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre os **jovens no ensino médio em escolas públicas de Iporá**.

Ao responder você estará contribuindo com a realização desta pesquisa. Não precisa se identificar; no entanto, é importante que você responda com sinceridade.

Prof<sup>ª</sup>. Maria Olinda Barreto  
(Pesquisadora responsável)

1. Gênero: a)  Masculino b)  Feminino

2. Idade:

a.  14/15anos

c.  18/19 anos

e.  Acima de 21 anos

b.  16/17 anos

d.  20/21anos

3- Em que cidade/Estado você nasceu? \_\_\_\_\_

4. Como você se considera:

a.  Branco

c.  Pardo

e.  Indígena

b.  Negro

d.  Amarelo

5. Você possui algum tipo de deficiência?

a.  Sim  auditiva  visual  física  intelectual/mental  Outra Qual \_\_\_\_\_

b.  Não

6. Sua família mora em:

a.  Iporá

b.  Outro município do Estado

c.  Outro Estado.

de \_\_\_\_\_ Goiás.

Qual? \_\_\_\_\_

Qual \_\_\_\_\_

7. Você mora:

a.  Sozinho, de aluguel

d.  Com a própria família, em

b.  Sozinho, em residência própria

residência alugada

e.  Outros

c.  Com a própria família, em \_\_\_\_\_  
residência própria

8. Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

a.  duas pessoas

c.  quatro pessoas

e.  mais de cinco pessoas

b.  três pessoas

d.  cinco pessoas

9. Sua família é composta por:

- a.  pai, mãe, irmãos                      c.  avós, irmãos                      d.  Outros.  
 b.  mãe, irmãos                      Quais? \_\_\_\_\_

10. Qual meio de transporte você mais utiliza?

- a.  Bicicleta                      c.  Carro                      e.  Outros.  
 b.  Moto                      d.  Ônibus                      Quais? \_\_\_\_\_

11. A renda mensal da sua família é:

- a.  Um salário mínimo (937,00 reais)                      d.  Seis a sete salários mínimos (5.622 a 6.559,00 reais)  
 b.  Dois a três salários mínimos (1.874 a 2.811 reais)                      e.  Oito a dez salários mínimos (7.497 a 9.370,00)  
 c.  Quatro a cinco salários mínimos (3.748 a 4.685 reais)                      f.  Acima de dez salários mínimos

12. Quantas pessoas vivem da renda mensal de seu grupo familiar?

- a.  Duas                      c.  Cinco a seis  
 b.  Três a quatro                      d.  Acima de seis

13. Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

1.  Dependendo financeiramente dos pais  
 b.  Dependendo financeiramente de outros parentes  
 c.  Contribuo financeiramente com as despesas domésticas

14. Você realiza alguma atividade remunerada?

- a.  Sim.                      b.  Não

Qual? \_\_\_\_\_

15. Qual é o nível de escolaridade de seu pai ou responsável?

1.  Nenhuma instrução                      f.  Ensino Superior incompleto  
 b.  Ensino Fundamental incompleto                      g.  Ensino Superior completo  
 c.  Ensino Fundamental completo                      h.  Pós-graduação:  Especialização   
 d.  Ensino Médio incompleto                      Mestrado  Doutorado  
 e.  Ensino Médio completo

16. Qual é o nível de escolaridade de sua mãe ou responsável?

- a.  Nenhuma instrução                      c.  Ensino Fundamental completo  
 b.  Ensino Fundamental incompleto                      d.  Ensino Médio incompleto

- e. ( ) Ensino Médio completo  
 f. ( ) Ensino Superior incompleto  
 g. ( ) Ensino Superior completo
- h. ( ) Pós-graduação: ( ) Especialização ( )  
 Mestrado ( ) Doutorado

17. Dos bens relacionados abaixo assinale o que você tem em sua casa:

- a. ( ) televisão                      d. ( ) freezer                      g. ( ) moto  
 b. ( ) Máquina de lavar    e. ( ) computador, notebook    h. ( ) quadro, obras de arte  
 c. ( ) Assinatura de TV    f. ( ) carro                      i. ( )

18 - Quais os maiores problemas que as famílias enfrentam atualmente? Escolha três opções em ordem de importância: 1º, 2º e 3º lugar.

- a. ( ) desemprego                      e. ( ) falta de diálogo  
 b. ( ) moradia                      e. ( ) Outros.  
 c. ( ) desavenças, brigas, violência                      Quais \_\_\_\_\_  
 d. ( ) doenças

19. Você gosta de ler? a) ( ) sim b) ( ) não Por quê? \_\_\_\_\_

20. Qual o tempo que você reserva diariamente para seus estudos?

- a. ( ) Nenhum                      c. ( ) Duas horas                      e. ( ) Uma vez por semana  
 b. ( ) Uma hora                      d. ( ) Mais de três horas

21. Aponte a atividade que você mais participa?

- a. ( ) Artística e cultural                      d. ( )  
 b. ( ) Religiosa                      Outra \_\_\_\_\_  
 c. ( ) Esportiva

22. Qual o meio de comunicação que você mais utiliza?

- a. ( ) Jornal impresso                      d. ( ) Revistas                      g. ( ) outro: Qual?  
 b. ( ) Televisão                      e. ( ) Computador/Internet                      \_\_\_\_\_  
 c. ( ) Rádio                      f. ( ) Celular/Internet

23- Você usa computador?

- a. ( ) Não                      c. ( ) Sim, no trabalho                      e. ( ) Sim, em outros locais  
 b. ( ) Sim, em casa                      d. ( ) Sim, de amigos

24. Você consome bebidas alcóolicas?



Ir à praia	1( )	2( )	3( )
Ir ao cinema	1( )	2( )	3( )
Ir ao teatro	1( )	2( )	3( )
Ir a bar	1( )	2( )	3( )
Ir a restaurantes	1( )	2( )	3( )
Ir a show, espetáculos.	1( )	2( )	3( )
Ir ao shopping	1( )	2( )	3( )
Ir a bibliotecas	1( )	2( )	3( )
Ir a parques de diversão	1( )	2( )	3( )
Praticar esportes	1( )	2( )	3( )
Reunir-se com amigos	1( )	2( )	3( )
Assistir à TV fechada	1( )	2( )	3( )
Assistir à TV aberta	1( )	2( )	3( )
Ouvir rádio	1( )	2( )	3( )
Navegar na internet	1( )	2( )	3( )

31. Com que frequência você costuma ler:

	Com frequência	Às vezes	Nunca
A Bíblia	1( )	2( )	3( )
Livros didáticos	1( )	2( )	3( )
Livros literários	1( )	2( )	3( )
Jornais	1( )	2( )	3( )
Gibis	1( )	2( )	3( )
Outras leituras (anote)			

32. Assinale os problemas que o preocupa na atualidade. Escolha três por ordem de importância, sendo 1 para o mais importante.

- a. ( ) violência                      d. ( ) drogas                      g. ( ) desemprego  
b. ( ) fome/miséria                      e. ( ) saúde                      h. ( ) meio ambiente  
c. ( ) corrupção                      f. ( ) moradia                      i. ( ) doenças sexualmente transmissíveis

33. Quais são suas expectativas para os próximos cinco anos com relação a:

- a. ( ) sua cidade                      c. ( ) o Brasil  
b. ( ) o estado de Goiás                      d. ( ) sua vida

Responda: 1-Vai melhorar 2- Vai piorar 3-Não tenho opinião.

34. Como você imagina que será sua vida daqui a dez anos?

---



---

35. Por que você escolheu esta escola:

- a. ( ) indicação dos pais  
 b. ( ) proximidade de sua residência  
 c. ( ) por causa dos amigos
- d. ( ) pela qualidade do ensino  
 e. ( ) falta de opção
- f. ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

36. Qual a importância do ensino médio na sua vida. Escolha a opção mais importante:

- a. ( ) ingressar no ensino superior.  
 b. ( ) conseguir trabalho
- c. ( ) melhorar a formação, conhecimento  
 d. ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

37. Sua escola está formando você adequadamente em termos de conhecimentos e habilidades para o acesso ao ensino superior? a. ( ) Sim b. ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

E para o trabalho? a. ( ) Sim b. ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

38. Em termos de qualidade de ensino, você considera que esta escola é:

- a. ( ) Fraca b. ( ) Regular c. ( ) Boa d. ( ) Muito Boa e. ( ) Excelente

39. O que mais gosta nessa escola. Indique a opção que representa a mais importante:

- a. ( ) das aulas  
 b. ( ) dos projetos  
 c. ( ) das atividades artísticas, esportivas e culturais  
 d. ( ) dos professores
- e. ( ) dos colegas  
 f. ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

40. O que menos gosta nessa escola. Escolha a opção mais importante:

- a. ( ) das aulas  
 b. ( ) dos projetos  
 c. ( ) das atividades artísticas, esportivas e culturais  
 d. ( ) dos professores  
 e. ( ) dos colegas  
 ( ) Outros. Qual \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/ GESTORES DO ENSINO MÉDIO

Prezado (a) professor (a), gostaria de contar com sua valiosa contribuição para esta pesquisa que tem por objetivo identificar como os jovens/alunos são vistos e compreendidos no Colégio Ariston Gomes e como se dá o processo formativo desses a partir da operacionalização do projeto pedagógico nas ações cotidianas das escolas, e nas relações estabelecidas na comunidade escolar.

### **Identificação:**

Nome \_\_\_\_\_ Formação \_\_\_\_\_  
 Cargo/Função \_\_\_\_\_ Tipo de Contrato \_\_\_\_\_  
 Carga Horária \_\_\_\_\_ Trabalha em outra escola( )sim ( )não  
 Disciplinas que ministra (para professores) \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo trabalha nessa escola \_\_\_\_\_

### **I- As questões juvenis (visão da escola/ professores com relação aos jovens)**

1. Em sua opinião quais são os maiores problemas enfrentados pela juventude na atualidade?

- Quais problemas juvenis estão mais presentes na escola?

- Como a escola lida com estes problemas?

2. Quais os aspectos positivos da juventude são evidenciados pela escola e como a escola contribui para potencializá-los?

- Que atividades são realizadas pela escola com objetivo de construir ou fortalecer práticas culturais junto aos jovens estudantes?

### **II - A escola e o processo formativo dos jovens/alunos.**

1. Quais os maiores desafios enfrentados pela escola no processo formativo dos jovens?

- Como a escola tem enfrentado esses desafios?

2. Considerando que no projeto pedagógico deve conter uma proposta formativa para os alunos, qual é a proposta pedagógica dessa escola? Como foi elaborado o projeto pedagógico?

- Que aspectos foram considerados/evidenciados?

- Que referenciais pedagógicos e de juventude foram usados para compor esta proposta?

3. Que saberes e valores o aluno traz para a escola e como a escola lida com esses saberes?

4. Com relação às mídias eletrônicas (celular, computador, tablete), qual a posição da escola com relação a essas mídias e como os alunos lidam com elas?

- Há um diálogo entre escola e jovens estudantes com relação à questão do uso em geral e/ou do uso pedagógico destes aparelhos?

### **III - A escola e a juventude**

1. Quais são as características dos jovens/alunos dessa escola (sociais, culturais, religiosos... etc)?

2. Você acha que a proposta pedagógica se efetiva no cotidiano? Como?

- Quais são as atividades que a escola realiza e como se dá a participação e envolvimento dos alunos nessas atividades?

3. Como se dá a relação: professor/aluno; gestores/alunos; alunos/alunos nos diferentes espaços da escola (sala de aula, quadra esportiva, biblioteca, laboratórios, salas de coordenação, direção)?

4. Como você avalia o gosto, interesse do aluno pela escola?

5. Em sua opinião, qual será o futuro desses alunos?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

A realização de grupo focal com os alunos do 2º e 3º do Colégio Ariston Gomes da Silva e Osório Raimundo de Lima, as duas escolas estaduais no município de Iporá/GO que ofertam o ensino médio, tem por objetivo conhecer a opinião desses com relação ao seu processo formativo nesse nível de ensino; a escola e as questões inerentes à condição juvenil.

### **I - Condição Juvenil**

- a. Para você o que é ser jovem? Como é ser jovem?
- b. Em sua opinião, quais são os maiores problemas enfrentados pela juventude? Quais são as coisas boas em ser jovem?
- c. Como a sociedade, a família e a escola veem (tratam) os jovens?
- d. O que você almeja ou espera do futuro? Acredita que poderá realizar seus planos?

### **II - Escola/Projetos**

- a. Vocês gostam de estudar ou não? Por quê?
- b. Por que vocês estudam nessa escola?
- c. O que vocês mais gostam na escola? O que menos gostam?
- d. Como vocês se sentem nela?
- e. Que atividades vocês realizam na escola?
- f. Como são os relacionamentos entre os colegas, professores e gestores (diretor (a), coordenadores, secretaria)?
- g. Em que o ensino médio vai e/ou pode contribuir para sua vida?
- h. Que assuntos/temas você gostaria que fossem discutidos, abordados na escola?
- i. Se vocês pudessem criar e organizar uma escola de ensino médio para jovens como vocês fariam, como ela seria (o que teria e não teria, o que acrescentaria)?

### **III - Processos Formativos**

#### **a. Família:**

-A formação que você recebeu/recebe de sua família interfere/tem interferido no seu modo de ser, pensar e agir na sociedade?

- Você considera a formação que recebeu/recebe de sua família nas suas tomadas de decisão? Na escola? No trabalho? Nas suas relações pessoais?

**b. Sociedade:**

- Você percebe que, além da formação familiar, você também recebe ou recebeu influências de instituições sociais, como os meios de comunicação, a igreja e demais grupos dos quais participa?

- Qual é a influência dos meios de comunicação (TV, internet...) na sua formação?

- Você percebe a influência da formação que você recebe por meio da igreja na sua vida? Em que momentos?

- Você percebe a influência de outros grupos (esportivos, teatro, dança, associação) na sua formação? Como? Por quê?

**c. Escola**

- Você percebe que a formação que você recebe/recebeu ou tem recebido no decorrer de sua vida estudantil, contribuiu/contribui ou tem contribuído para o seu crescimento intelectual, pessoal e social?

- Você considera a formação que recebeu/recebe ou tem recebido no decorrer de sua vida estudantil em suas tomadas de decisão? Em que momentos? Como?

- Como você imagina que será sua vida daqui a 10 anos?