UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

JOSÉ NILDO ALVES CAÚ

A JUVENTUDE DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFPE: DESEJOS, EXPECTATIVAS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PARA CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO DE VIDA

RECIFE
2017

JOSÉ NILDO ALVES CAÚ

A JUVENTUDE DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFPE: DESEJOS, EXPECTATIVAS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PARA CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO DE VIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação na área de concentração Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Professor Dr. Ramon de Oliveira

RECIFE

2017

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C371j Caú, José Nildo Alves.
A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção dos seus projetos de vida / José Nildo Alves Caú. – 2017.
400 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ramon de Oliveira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Ensino profissional. 2. Formação profissional. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Ramon de. II. Título.

370.113 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-43)

JOSÉ NILDO ALVES CAÚ

A JUVENTUDE DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFPE: DESEJOS, EXPECTATIVAS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PARA CONSTRUÇÃO DOS SEUS PROJETOS DE VIDA

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

Aprovada em: 24/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano (Examinador Externo)
Universidade Federal Fluminense

_____

Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

A menina da Escola Rural – Movimento Sem Terra.
Fotografia de Sebastião Salgado.

Toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem. [...] A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver (a necessidade do resgate da subjetividade) em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como funções sociais, de uma maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 1989, p. 63, grifo nosso).

Aos meus pais, José Caú e Josefa, minha eterna saudade e gratidão.

À minha esposa, Fátima, e Meus filhos João Vitor, Bruna Beatriz e Ruan Vinicius.

Aos milhares de Jovens filhos da classe que vivem do trabalho, que não conseguem ultrapassar as barreiras das desigualdades sociais, mas lutam a cada dia pela vida.

AGRADECIMENTOS

Aproveito para reconhecer a todos que deram a mão, foram solidários e contribuíram para que pudesse concluir esta caminhada de encontros e desencontros. Aprendemos, superando as dificuldades e, acima de tudo, conquistando!

Agora, agradecemos de forma especial:

A Deus, a força para não desistir de buscar aquilo em que acreditamos, mesmo diante de tantos desafios!

Aos meus pais, que, em um lugar superior, observam minha caminhada! Mas iluminam o caminho nutrindo da memória de uma vida dedicada para que hoje alcance e conclua esta etapa. Ensinamentos de muita sabedoria que deixaram como legado para a minha vida.

Aos meus irmãos Luiz, Lúcia e Graça e sobrinhos que alimentaram mesmo a distância, o desejo de correr atrás dos meus sonhos. De modo especial, nos vários momentos em que faltavam forças para enfrentar as dificuldades, as palavras de carinho e conforto me fortaleciam a continuar a luta.

A minha querida Fatinha, meu amor, agradeço o carinho, a força e a dedicação, pois, sem você, tudo seria difícil! Supriu os momentos da minha ausência presente, assumiu a jornada de luta doando-se para dar conta, com muito afeto, dos nossos filhos, do trabalho e dos inúmeros desafios que a vida colocou e tivemos de enfrentar ao longo desta caminhada. Eternamente grato!

Aos meus filhos, João Vitor, Bruna e Ruan, a presença na minha vida, pois vocês me fortalecem e alimentam meus sonhos em direção a lutar por uma vida melhor para todos nós. Agradeço a compreensão das ausências, mesmo presente, mas foi necessário para chegarmos aonde estamos chegando, pois esta luta é nossa. Por tudo que vocês representam na minha vida, Obrigado!

À família de Albenira, Fernanda, Stênio, Maria Eduarda e Leonardo, que tem sido um porto seguro nesta jornada de muito companheirismo e amizade que a vida proporcionou e estendeu as mãos nesta caminhada.

Aos compadres Artur e Elisangela, a amizade e o companheirismo, sempre otimistas ao longo deste percurso.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Ramon de Oliveira, agradeço a experiência vivida e a confiança depositada ao longo deste processo formativo. Agradeço o incentivo nos momentos em que mais precisei ao longo da caminhada na produção do conhecimento.

Aos meus amigos, compadres e companheiros de luta, Jamerson e Katha, a amizade, o apoio e a paciência nos diversos momentos partilhados e de muitas lições apreendidas das conversas e nos encontros informais acadêmicos de fins de semana, juntando as “cordas de caranguejos” João Vitor, Bruna e Ruan com os seus, Camilo, Dimitri e Gabi em momentos muito prazerosos.

Aos companheiros das trincheiras de luta do Instituto Federal de Pernambuco, de modo especial, Dayse, Eber, Lucas, Renato, Vilma, Adoniram e Petrúcio, a amizade e o apoio para que pudesse me afastar para realizar o doutorado; aos demais companheiros do grupo de resistência, que acredita na transformação social por meio da educação “girassol”. Também aos colegas/amigos da Educação Física, que partilhamos dos debates acirrados, e que acredita na construção no Instituto Federal Pernambuco como um instrumento de resistência dos jovens filhos da classe trabalhadora.

Aos colegas e amigos da turma 11 do doutorado, em especial a João Zírpoli, Andreá Giordanna, Flávia Santana, Ana Elisabete, Delma que compartilharam das inquietações e alegrias ao longo do curso; aos demais que, na trajetória acadêmica, nos juntou e muito contribuíram para a concretização desta etapa, em especial, Assis Leão, Ângela Oliveira, Washington Ferreira, André Gonsalves, Antônio Marcos e os demais do Grupo GPERT (Inez, Amanda, André Graciano, Izabela, Leilane, Nathalie, Maria Cristina, Marcella e Sônia) e dos membros do GESTOR.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, em particular, Alexandre Simão, Ana Lúcia Felix, Alfredo Gomes, Adriana da Silva, Especialmente, à Professora Eliete Santiago, a disponibilidade de partilhar de sua experiência de muita aprendizagem para minha vida. Agradecimento especial ao professor Agostinho Rosa, as conversas valiosas nas inquietações demandadas ao longo da caminhada.

Aos professores Gaudêncio Frigotto e Paulo Carrano, a disposição, amizade e inspiração para apreender novos conhecimentos.

Aos meus amigos da velha guarda da Educação Física, em que forjamos inicialmente as aspirações de ampliar nossa escolarização, em especial Marquinho, Andreá Bochecha, Chica, Serjão, César Gomes, Eduardo, Chico e aos meus queridos professores de Educação Física, que tanto me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos, Eliane Teixeira e Antônio Siqueira. Ao querido professor Marcelo Tavares que contribuiu de forma significativa para minha iniciação acadêmica.

Ainda ao amigo Adriano Ronaldo, que tanto incentivou a ir atrás dos meus sonhos e que contribuíram ouvindo minhas inquietações nesta caminhada.

Aos meus amigos e companheiros (as) de grupo de formadores do PELC/UFMG, o estímulo a continuar lutando pela transformação social.

Ao Instituto Federal de Pernambuco, a garantia do direito de qualificação e o incentivo à produção do conhecimento e, assim, retornar com o compromisso social de contribuir para arregimentar a prática formativa.

Por fim, um agradecimento especial a todos os jovens e todas as jovens filhos (as) da classe trabalhadora que participaram e tornaram possível a realização desta pesquisa e nos apontaram valiosas contribuições a partir do visor e de suas percepções, como sujeitos sociais que dão sentido ao processo de escolarização.

Agradecido a todos!!

Educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(Saviani, 1997, p. 17).

RESUMO

Esta Tese insere-se na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, cujo objetivo central é analisar o que os jovens matriculados na Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizarem sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária. No estudo, busca-se apreender quem são e como vivem os jovens que alimentam suas expectativas na formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE e como as experiências vividas no processo formativo articulam com seu propósito de projeto de vida. Como visor para compreensão da realidade, toma-se a juventude como resultado de uma construção social que se caracteriza pelo processo de ressocialização. O percurso teórico-metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa e pelo método dialético, em que se utilizam instrumentos e procedimentos plurais para coleta e produção de dados. A pesquisa realizou-se em duas etapas: uma inicial com um estudo exploratório envolvendo 307 jovens matriculados do Câmpus do IFPE de Vitória de Santo Antão e Belo Jardim; a segunda etapa realizou-se com a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com 28 jovens do Câmpus Barreiros e Vitória de Santo Antão. Os dados organizaram-se e se analisaram por meio da Análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Os resultados revelaram que a escolha dos jovens pela instituição e pelo curso decorre da influência de vários fatores sociais: a família, amigos, professores, referência social da instituição, condições de oferta, a qualidade pedagógica do IFPE e no status de escola pública de referência no ensino médio de qualidade na região. Evidenciaram que o projeto de vida dos jovens foi alimentado/construído por meio de múltiplas experiências vividas, que se tornaram significativas na medida em que favoreceram a ampliação do convívio social e da bagagem de conhecimentos, despertaram para novos interesses, contribuíram para a identificação profissional, desenvolveram habilidades sociais, edificando, paulatinamente, a descoberta do que fazer de sua vida. Assim, conclui-se que o projeto de vida dos jovens egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária não é controlado, mas é capaz de ser redimensionado em virtude das experiências vividas; mas não é qualquer experiência vivida, mas aquela que oportunize ampliar a lista de oportunidades de forma qualificada, que favoreça a ampliação dos conhecimentos e a elevação cultural e o exercício da escolha dos jovens na direção da construção do projeto de vida que assinalem para a autorrealização.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Juventude. Projeto de vida.

ABSTRACT

This present thesis is part of the Line of Research on Educational Policy, Planning and Management, part the Post-Graduate Programme in Education from the Federal University of Pernambuco; mainly aimed at analysing what youngsters enrolled in Professional Education from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE) seek when taking part in their Integrated Technical Course in Agriculture. This study examined the way of life and who are the youngsters who build their prospects in the Integrated Technical Course in Agriculture of IFPE, as well as how the educational process is allied with their life goals. As a way of better understanding the present reality, youth was considered as a result of the social construction characterised by the process of resocialisation. The theoretical and methodological process was based both on a qualitative research and on a dialectical method, with the use of several instruments and procedures for collecting and producing data. The study was carried out in two different steps: an initial one with an exploratory study involving 307 youngsters enrolled in the IFPE Campus of the Municipalities of Vitória de Santo Antão and Belo Jardim; and a second step being carried out with surveys and semi-structured interviews with 28 youngsters from the Campus of the Municipalities of Barreiros and Vitória de Santo Antão. The data were organised and analysed with use of a Content Analysis (BARDIN, 2010). The results revealed that the choice of institution and course was a result of several social factors: family, friends, teachers, institution's social reference, offer conditions, the pedagogical quality of the institution (IFPE) and the status of reference public secondary of the region. It was also noticed that the life projects of the youngsters were fomented/built on the multiple experiences lived, becoming more significant with the increase of social interaction and knowledge, as social abilities were developed, gradually building the discovery of what to do in life. It is therefore concluded that the life projects of the youngsters enrolled in the Integrated Technical course in Agriculture is not controlled, but is able to be remodelled due to the experiences lived. However, not all life experiences count, but those that enable to widen the list of opportunities in a qualified manner and favour the increase of knowledge and cultural enrichment, as well as the choice of youngsters towards building the life project that enhances their feeling of self-fulfilment.

Keywords: Secondary Technical and Professional Education. Youth. Life Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visões e perspectivas apreendidas nas pesquisas relacionadas com a juventude..... 45

Quadro 2 – Diretrizes do ensino médio: que ensino médio queremos?: uma experiência de diálogo com escola pública..... 87

Quadro 3 – Modelos teóricos..... 102

Quadro 4 – Cursos ofertados pelo IFPE..... 116

Quadro 5 – Oferta de cursos no Câmpus Barreiros..... 124

Quadro 6 – Cursos ofertados no Câmpus Vitória de Santo Antão..... 128

Quadro 7 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio..... 131

Quadro 8 – Síntese dos sujeitos e da pesquisa..... 135

Quadro 9 – Descrição das etapas da análise de conteúdo: roteiro para análise de conteúdo..... 148

Quadro 10 – Tipo de ocupação dos jovens que trabalham..... 173

Quadro 11 – Síntese dos jovens do Grupo G1 que conquistaram a formação em TA 222

Quadro 12 – Síntese dos jovens do Grupo G2 que concluíram o ensino médio..... 249

Quadro 13 – Síntese dos jovens do Grupo G3 que concluíram o ensino médio..... 267

Quadro 14 – Síntese dos jovens do Grupo G4 que não tinham nenhuma expectativa.. 292

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de desenvolvimento humano dos municípios de Barreiros e Vitória de Santo Antão..... 113

Tabela 2 – Número de alunos matriculados no ensino médio: censo escolar 2010-2013..... 119

Tabela 3 – Indicadores educacionais Câmpus Barreiros: da relação concluintes/aluno..... 125

Tabela 4 – Indicadores educacionais Câmpus Barreiros: índice de titulação do corpo docente..... 125

Tabela 5 – Indicadores educacionais do Câmpus Vitória de Santo Antão 2013-2014 128

Tabela 6 – Indicadores educacionais: índices de titulação do corpo docente: Câmpus Vitória de Santo Antão..... 129

Tabela 7 – Caracterização da faixa etária: série dos sujeitos pesquisados, estudo exploratório..... 151

Tabela 8 – Expectativas dos jovens..... 163

Tabela 9 – Infraestrutura disponibilizada a alunos do IFPE..... 285

LISTA DE FOTOGRAFIAS E FIGURAS

Fotografia 1 – Câmpus Barreiros..... 123

Fotografia 2 – Câmpus Vitória de Santo Antão..... 126

Figura 1 – Organograma representativo das expectativas alimentadas no IFPE.... 218

Figura 2 – Motivos da escolha pela formação em Técnico em Agropecuária do IFPE..... 220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Arranjos familiares..... 154

Gráfico 2 – Nível de instrução dos pais..... 155

Gráfico 3 – Formas de participação dos jovens..... 157

Gráfico 4 – Formas de ocupação do tempo livre..... 160

Gráfico 5 – Expectativas dos jovens após conclusão do ensino médio, universo geral em %..... 171

Gráfico 6 – Expectativas dos jovens após o ensino médio por série..... 172

Gráfico 7 – O que considera importante para conseguir um emprego..... 178

Gráfico 8 – Faixa etária dos jovens..... 199

Gráfico 9 – Com quem mora..... 200

Gráfico 10 – Renda familiar dos jovens..... 203

Gráfico 11 – Os jovens conectam a internet..... 203

Gráfico 12 – Nível de escolaridade dos pais..... 205

Gráfico 13 – Em que tipo de escola estudou o ensino fundamental..... 206

Gráfico 14 – O que os jovens têm feito após o ensino médio..... 208

Gráfico 15 – **A**tividade em que o sujeito trabalhou ou trabalha..... 209

Gráfico 16 – Agrupamentos por expectativas alimentadas pelos jovens..... 218

Gráfico 17 – Motivos da escolha do IFPE..... 220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PE	Centro Federal de Educação de Pernambuco
CIEC	Coordenação de Integração Escola Comunidade
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DEA	Diretoria de Ensino Agrícola
DEM	Departamento de Ensino Médio
EAFB	Escola Agrotécnica Federal de Barreiros
EAFVSA	Escola Agrotécnica Federal da Vitória de Santo Antão
EM	Ensino médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional de Nível Médio
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
JIF	Jogos dos Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIBEX	Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Estatística
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico
SENETE	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SESG	Secretaria de Ensino do Segundo Grau
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TA	Técnico em Agropecuária
UEP	Unidade Educativa de Produção
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Ultimate Fighting Championship
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	21
2	**JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETOS DE VIDA**	37
2.1	**Juventudes – breve debate conceitual**	37
2.2	**A construção social da juventude no âmbito das relações capitalistas**	52
2.3	**Socialização juvenil e construção de projetos de vida**	60
2.4	**Juventude e escolarização**	71
2.5	**A juventude na construção de um ensino médio**	82
3	**METODOLOGIA DE PESQUISA – PERCURSO METODOLÓGICO**	98
3.1	**Reflexão do desenho metodológico**	100
3.1.1	Procedimentos metodológicos	106
3.2	**Campos da pesquisa**	111
3.2.1	Caracterização do IFPE	113
3.2.1.1	*Caracterização do câmpus de estudo*	118
3.2.1.2	*Critérios utilizados na escolha do campo empírico*	119
3.2.1.3	*Câmpus Barreiros*	123
3.2.1.3.1	Contextualização do Câmpus Barreiros: indicadores educacionais	125
3.2.1.4	*Câmpus Vitória de Santo Antão*	126
3.3	**Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**	129
3.4	**Escolha dos sujeitos do estudo**	132
3.5	**Etapas da pesquisa**	134
3.5.1	Resumo dos sujeitos e da pesquisa	135
3.5.1.1	*Descrições da incursão do campo de estudo no estudo exploratório – Câmpus de Vitória e Belo Jardim*	136
3.5.1.2	*Segunda etapa da pesquisa de campo – estratégia para chegar aos jovens*	139
3.5.1.3	*Descrição da incursão ao campo empírico na 2.ª etapa da Pesquisa – Campos Barreiros e Vitória de Santo Antão*	140
3.6	**Descrição da fase da análise dos dados**	145

4 JUVENTUDE DO IFPE – QUEM SÃO? COMO VIVEM? EXPECTATIVAS DE PROJETO DE VIDA 151
4.1 Estudo exploratório – caracterizações do perfil socioeconômico da juventude matriculada no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE..... 151
4.2 Expectativas dos jovens matriculados no Curso Técnico Integrado em Agropecuária..... 162
5 SUJEITOS DA PESQUISA – SÍNTESE DA BIOGRAFIA E DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS JOVENS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA..... 182
5.1 Perfil socioeconômico dos jovens egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – síntese da amostra..... 198
6 ANÁLISE – EXPECTATIVAS ALIMENTADAS POR JOVENS QUE BUSCAM A FORMAÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA..... 214
6.1 Expectativas e motivos alimentados pelos jovens egressos como projeto de vida esboçado inicialmente..... 217
6.1.1 Expectativas alimentadas pelos jovens na busca da formação em Técnico Integrado em Agropecuária..... 217
6.1.2 Expectativas de concluir a formação profissional..... 222
6.1.3 Agrupamento G2 de expectativas de concluir o ensino médio..... 249
6.1.4 Expectativa de concluir o ensino médio e cursar o ensino superior..... 267
6.1.5 Não tinha expectativas..... 292
7 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS JOVENS EGRESSOS..... 302
7.1 Experiências vividas no curso Técnico Integrado em Agropecuária interferiram na construção do projeto de vida dos jovens egressos..... 306
7.2 Experiências vividas no Curso Técnico Integrado em Agropecuária em todos os agrupamentos de expectativas apreendidas como significativas para construção do projeto de vida..... 306
7.2.1 Categoria Experiências significativas com ensino/Pesquisa/extensão..... 306

7.2.2 Categoria Ampliação do convívio social, da troca de experiências e da rede de sociabilidade..... 311
7.2.3 Categoria Crescimento profissional e descoberta do que fazer da vida..... 318
7.2.4 Categoria Descoberta de conhecimentos e conteúdo apreendido..... 332
7.2.5 Categoria Crescimento pessoal..... 339
7.2.6 Experiências significativas relacionadas com os conteúdos curriculares do ensino médio integrado como bagagem cultural..... 341
7.2.7 Categoria Faz uso em atividades cotidianas..... 350
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 357
REFERÊNCIAS..... 369
APÊNDICE A – APÊNDICE A – PRÉ--ANÁLISE: FORMA DE SISTEMATIZAÇÃO/MAPEAMENTO DOS DADOS..... 387
APÊNDICE B – REFINAMENTO DA CATEGORIA EXPECTATIVA.. 388
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO..... 389
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... 398
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO…… 400

1 INTRODUÇÃO

> *Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta*. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição de conhecimentos, o despertar do espírito científico. [e] *tudo o que torna a vida mais decente*.
>
> (Antônio Nóvoa, 2003, p. 9, citando Olivier Reboul).

Esta tese visa analisar o que os jovens matriculados na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) buscam ao realizarem sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

No Brasil, podemos dizer que a representação social que tem sido atribuída em relação ao ensino médio tem ganhado contorno de senso comum,[1] pois à medida que a leitura da crise do ensino médio é reduzida a aspectos da sua especificidade, atribuindo sua problemática centrada ora no currículo, ora na indisciplina dos alunos/jovens que chegam à escola, ora nas dificuldades de identificação dos interesses de aprendizagens dos alunos/jovens por parte dos professores, tem desconsiderado as condições estruturantes que geram as desigualdades sociais e é reproduzida no contexto escolar. Para tanto, corroboramos a leitura de Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), que destacam:

> No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdades entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional ás exigências produtivas.

Nos estudos sobre o ensino médio, têm-se destacado debates relativos ao acesso, ao nível de qualidade ofertada e ao distanciamento dos interesses de aprendizagem dos principais sujeitos que dão sentido ao processo formativo, a juventude (FANFANI, 2000; KRAWCZYK, 2009; SPOSITO; SOUZA, 2014). Preocupações relacionadas com os últimos resultados de instrumentos de avaliação usados para verificação da qualidade da escola de Educação Básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) têm ganhado destaque para a produção de argumentos

[1] Senso comum entendido como "o julgamento sem reflexão, partilhado por toda uma classe, todo um povo, toda uma nação ou toda a raça humana" (THOMPSON, 1981, p. 98).

apressados sobre as questões estruturantes que têm gerado a insatisfação sobre a qualidade desta última etapa da educação básica. Como destacado por Sposito e Souza (2014, p. 33), a leitura dos resultados "tem causado perplexidade nos meios acadêmicos e governamentais e levado muitos atores envolvidos na discussão, especialmente nos meios de comunicação, a atribuir à atual conjuntura em caráter de 'crise', 'apagão' ou 'falência'."

De forma controversa, as demandas educacionais dessa etapa têm-se preocupado em evidenciar aspectos imediatos, instrumentais e economicistas, buscando demonstrar que o nó do ensino médio está no rol de conhecimento ofertado e no sentido da escola para as novas gerações. O não aprofundamento do debate, considerando elementos estruturantes da má qualidade da escola de ensino médio produz um processo de culpabilidade pela ausência de sentido da escola, ora direcionado aos alunos, ora aos professores, ignorando a totalidade de fatores que historicamente têm sido determinantes para as condições de precariedade e da ausência de qualidade ofertada pelas escolas.

Diversos estudos têm destacado o distanciamento do processo de aprendizagem em relação aos interesses dos jovens/alunos que dão sentido a esse processo de formação (FANFANI, 2000; KLEIN, 2011; MACHADO, 2000; SPOSITO, 2005; SPOSITO; GALVÃO, 2004). Menosprezam-se as necessidades e demandas dos setores majoritários que frequentam a escola pública, dificultando tornar significativos os processos de aprendizagem de uma fase da escolarização extremamente relevante para a vida da juventude. .

Como destacado por Carrano (2010), ainda são poucos os estudos que têm atentado para chegar até os jovens e levantar seus interesses em relação ao ensino médio. O autor enfatiza:

> Os estudantes fazem críticas aos currículos excessivamente teóricos e pouco prático que lhes são oferecidos e também ressentem de espaços de interlocução para que suas queixas sejam ouvidas. Os jovens reclamam da inadequação da prática docente, da falta de sentido prático sobre o que está sendo ensinado, da desorganização do espaço escolar e da falta de infraestrutura material e humana para a boa aprendizagem. A falta de escuta aos jovens por parte da escola em relação aos 'conteúdos programáticos' também pode fazer parte do rol de queixas que comumente escutamos dos jovens estudantes. E vislumbrando a vida para além da escola, denunciam que o que lhes é oferecido como conhecimento se apresenta de pouca praticidade para os desafios que precisam enfrentar no mundo do trabalho (CARRANO, 2010, p. 144-145).

Concordando com Carrano, entendemos que os jovens não buscam a escola só para apreender e aprofundar os conhecimentos acumulados da etapa anterior como saberes

prescritos, mas também alimentam e lançam seus propósitos, sentidos e significados, na medida em que são colocados em condições de vivenciarem um amplo acervo de experiências que venha no sentido de qualificar suas relações e potencializar suas possibilidades efetivas de escolhas e criar necessidades a serem satisfeitas nas diferentes situações e pelos distintos sujeitos em processo de formação.

Considerar o desejado pelos jovens torna-se mais do que necessário, pois o processo de produção da identidade dos jovens não se tem efetivado por meio de uma correspondência linear, ou seja, as identidades não se estabelecem como reflexo direto do acatamento dos papéis preestabelecidos pelas instituições socializadoras. O cenário tem sido expresso por uma realidade em que os jovens vivenciam o dia a dia de constantes negociações e articulação dos valores e referências institucionais a serem apreendidos na construção de sua biografia (SETTON, 2005). Compreende-se, portanto, que a identidade constitui a resposta de uma identificação contingente da diferenciação e de generalização. "**A identidade é diferença; a diferença de alguém em relação a outro alguém; a identidade é a pertença comum**. Em síntese, identidade é aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado pelo indivíduo em determinado contexto." (TRINDADE; NOSELLA, 2010, p. 92, grifo nosso).

Neste momento, os jovens alimentam seus propósitos construídos e influenciados socialmente, caracterizado pelo tempo de fazer a escolha profissional ou vocacional, ao mesmo tempo em que se alimentam as expectativas sociais de integração da juventude à idade adulta, via processo de ressocialização (VIANA, 2014). Neste momento a escola se destaca, ganha sentido e relevo, como uma importante instituição na formação das novas gerações.

Nesse sentido, reconhecemos a escola como importante instituição na socialização da juventude e na formação das novas gerações, e tem o desafio atual de promover estratégias que tornem o processo de aprendizagem significativo para os (as) jovens/alunos(as), mesmo diante das adversidades do modo de produção vigente, garantindo o acesso a uma educação de qualidade e a universalização do acesso aos jovens advindos da classe menos privilegiada. Ofertar, sobretudo, aprendizagens significativas por meio da promoção de relações estruturantes que enriqueçam a cultura enraizada intramuros e para que essa cultura se abra às expectativas e aos interesses dos jovens alunos (ZIBAS, 2005a).

Considerando a importância da escola e seu papel no processo de ressocialização dos jovens/alunos, bem como por termos também a compreensão de que a escola precisa dialogar mais com seus jovens/estudantes no sentido de incorporar e promover práticas significativas para esses sujeitos, mas principalmente reconhecendo que os jovens, mediante diversos significados que atribuem à escola, continuam a procurá-la, mobilizamo-nos para apreender o

que os jovens matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizar sua formação no Curso Técnico Integrado de Agropecuária.

Almejar compreender o que os jovens buscam ou esperavam da formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE tem sua importância pelo reconhecimento do papel ativo dos jovens, como sujeitos sociais que se produzem por meio das relações com outros. Compreendendo que a escola tem razão de ser pelo jovem, consideramos salutar que esses jovens nos falem sobre o que os mobilizou para realizar sua formação e em que ela interferiu ou favoreceu na construção do seu projeto de vida. Como bem destacado por Charlot e Reis (2014, p. 75): "O próprio aluno é quem aprende; os pais e professores podem pressionar de forma ou de outra, mas, em última instância, o processo de ensino-aprendizagem só funciona quando o aluno se mobiliza intelectualmente."

Esses aspectos expostos contribuíram para amadurecer o interesse de conhecer, compreender a realidade da juventude inserida no ensino médio, quem são e como vivem os jovens/alunos inseridos no processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, bem como apreender os sentidos e significados atribuídos pelos jovens egressos às experiências vividas ao longo do processo formativo e como foram sendo articuladas com seus propósitos de projeto de vida.

Esta investigação sobre os propósitos que os jovens têm em relação a buscar uma formação profissional estrutura-se por uma abordagem epistemológica que procura considerar a juventude na sua totalidade social, considerando que esse grupo social vive esse momento da escolha vocacional ou profissional, sobretudo, como momento de incorporar alguns papéis sociais construídos socialmente para sua integração à vida adulta.

Entendemos que, mesmo diante de condições socioeconômicas e de histórias de vida distintas, esses jovens constituem sua identidade mediante uma materialidade determinante que os instituem como jovens filhos da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2003). Por mais que as escolhas ganhem contorno nas individualidades, encontramos na essência (condições materiais de existência) elementos que interferem e condicionam as possibilidades de experiências sociais e de criação de estratégias para a obtenção de propósitos forjados na dinâmica do real e nas particularidades do processo formativo.

Para tanto, corroboramos a caracterização apreendida por Frigotto e Ciavatta (2004a), que define quem são os jovens do ensino médio da classe popular que persistem em chegar à última etapa da educação básica e nela permanecer.

> Os alunos do ensino médio não se tratam, pois, 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, adulto, de classe popular, filhos 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. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir [...] uma política de ensino médio que resgate o direito a continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004b, p. 57).

A escolha de pesquisar o Ensino Médio (EM) foi aguçada inicialmente na experiência vivida na atuação com a juventude envolvida com a política pública de esporte e lazer da cidade do Recife, bem como do trabalho com os jovens do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)/Recife, no qual atuei na equipe gestora. Por outro lado, destacamos a experiência profissional no IFPE – Câmpus Barreiros, onde atuo com os jovens do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

As experiências vividas com os jovens do EM no contexto do IFPE como professor efetivo da disciplina de Educação Física foi substancial para emergirem inquietações quanto ao papel da escolarização da Escola Técnica Federal de Pernambuco (EPTNM) na vida dos jovens e o que tem alimentado suas expectativas em relação à formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Essas experiências foram significativas para a escolha da temática de estudo. No âmbito pessoal, esta investigação foi extremamente relevante, uma vez que foi possível estabelecer novas leituras da concretude no IFPE e dos sujeitos que dão sentido ao processo de aprendizagem.

Reconhecemos que a opção do objeto está inscrita em minha experiência de vida. Com isso, a afinidade com essa temática remete a se considerar de forma substantiva a escolarização na minha trajetória de vida. Nesse caminho é importante reconhecer o grau de importância que meus pais depositavam na educação dos filhos, considerando, para isso, o horizonte de que a educação é a vida, e a escola é um dos instrumentos essenciais nesse processo formativo de todos os jovens, de maneira muito especial, dos jovens filhos da classe trabalhadora. Exemplo que espelhou uma trajetória de muita luta, e a vida não lhes permitiu o acesso à escolarização, a dois agricultores e analfabetos, mas com a sabedoria de que a escola da vida possibilitou projetar novos campos de possibilidades, além do seu tempo e da sua condição social.

Outras experiências foram significativas em minha trajetória de vida, em que pude partilhar de diferentes espaços formativos por meio de grupos que favoreceram a ampliação das minhas experiências vividas com a formação política e cultural. Com destaque, para o grêmio escolar, diretório acadêmico, pastoral da juventude, partido político, gestão política, grupos esportivos e culturais, dentre outros. Esses espaços foram substanciais para possibilitar escolhas, a partir do contexto escolar na maioria das vivências a que tivemos oportunidade, que interferiram em direção à construção do meu projeto de vida.

A experiência, no âmbito do Projovem, com a gestão pública de esporte e lazer, no período 2002-2008, na coordenação de esporte e juventude, criou condições para a aproximação da realidade das juventudes dos diferentes bairros do Recife, "juventude radical", onde atuamos na condução e no desenvolvimento de ações esportivas e culturais. Com isso, pudemos estabelecer relações com os jovens por meio dos diferentes espaços de convivência e escuta, e compreender a importância de construir uma política pública com a participação dos sujeitos sociais. Entendendo, ouvindo as demandas, os interesses e partilhando de contradições que, em alguns momentos, impossibilitavam os avanços na efetivação dos objetivos da Política Pública das juventudes da cidade do Recife.

Nesse cenário, pudemos compor o Comitê Intersetorial do ProJovem municipal e coordenar o processo de qualificação profissional em esporte e lazer. Dessa forma, a experiência com o ProJovem suscitou o interesse acadêmico, resultando no trabalho desenvolvido no curso de mestrado (2007-2009), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Naquela pesquisa, o objeto era analisar os impactos do ProJovem na vida dos jovens egressos da qualificação profissional, do arco de esporte e lazer em Recife. Tal projeto assinalou para a necessidade de qualificar a travessia de um contingente de jovens que têm de fazer escolhas entre estudar e/ou trabalhar, como alternativa para sobreviver.[2]

Realidade que chamou a atenção e despertou para a realidade de um grande contingente de jovens que, quando consegue concluir o ensino fundamental e seguir os estudos, a realidade tem submetido a condições sociais limitadas, e não tem deixado opção que venha alterar o rumo do acesso aos processos formativos, que lhes garanta os elementos

[2] Para compreensão de Ribas (apud BORGES; COUTINHO, 2010, p. 113), o trabalho ao longo da história humana sofre inúmeras concepções e significados de acordo com o momento econômico, político e cultural ao qual está submetido. Dentro dos diferentes modos de produção (a escravidão, o feudalismo e o capitalismo), nota-se a existência do trabalho perpassando sempre uma relação de dominação/exploração, cada vez mais acentuada neste último. "de uma atividade que fazia parte da vida, o trabalho tornou-se o meio de ganhar a vida. O homem não mais possuía sua integralidade, não produzia o que consumia e não consumia o que produzia".

necessários para ampliar a leitura do mundo que vivem; ou seja, as trilhas disponíveis têm sido corporificadas em modalidades de aceleração da escolarização dos jovens, no caso de Pernambuco, em programas no formato do Programa “Travessia”, como possibilidade de concluir de forma aligeirada o ensino médio, cuja conclusão do processo formativo não tem alterado as condições humanas de inserção socioeconômica. Tem asseverado, contudo, para uma perspectiva de opção de vida que ganha contorno de projeto de vida para a não liberdade, ou seja, para conformação dos sujeitos no horizonte da alienação, em que a manifestação da vontade e das potencialidades dos sujeitos têm sido inibidas como possibilidades que vislumbrem a autorrealização dos sujeitos sociais.

Nesse ensejo, conhecer os determinantes sociais que têm interferido na materialidade do ensino médio demanda compreender a realidade posta pela experiência vivida e significada, pois, como acentua Thompson (1981), é por meio da experiência que os homens e as mulheres constroem e reconstroem práticas e pensamentos. Destacamos que as mudanças ocorridas no panorama educacional nas últimas décadas apontam para a expansão do acesso das classes populares a essa etapa do ensino e vem ganhando contornos nos índices de ampliação das matrículas na faixa dos 15 aos 17 anos.

Diante dessa realidade, situamos no fenômeno da oferta da educação profissional e tecnológica, uma vez que a missão dos Institutos Federais manifesta-se no seu marco de ordenação para o horizonte de poder efetivar um processo educativo em todos os níveis e modalidades, com mais ênfase no nível médio.

Para tanto, conhecer, interpretar e compreender essa realidade demanda olhar para o contexto da educação básica brasileira, cujo cenário não tem refletido positivamente nos diversos parâmetros de avaliação, pois as evidências demonstram, na sua concretude, a falta de sentido da escola pública submetida às condições de precariedade e ausência de investimento, aspectos esses que reverberam no abandono e na evasão escolar, expressando os baixos índices de avaliação do desempenho da aprendizagem dos jovens, de maneira especial nas escolas públicas (FREITAS, 2007; KUENZER, 2007).

Se no campo das experiências pessoais muito se justifica a importância deste estudo, por outro lado, conforme destacado em alguns estudos, com as mudanças operadas no ensino médio ao longo do século XX e no início do século XXI, os jovens que chegaram à escola e deveriam ser o centro de atenção não foram abarcados como um problema a ser resolvido com ações efetivas. Em outras palavras, Mônica Ribeiro da Silva (2013, p. 68) assinala que não se faz a leitura da necessidade dos jovens serem incorporados como “o ‘referente’ para pensar as políticas e práticas para o ensino médio enquanto sujeitos reais que o frequentam, suas

diferenças, suas singularidades, suas necessidades, suas expectativas e seus projetos de futuro". Ou seja, não se apreende nos estudos o jovem existente no aluno, como assinalado por Carlos Brandão (1986, p. 139, grifo nosso), da necessidade de mergulhar na compreensão "**não apenas o mundo cultural do aluno, mas a vida do jovem em seu mundo de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho**".

Por outro lado, a juventude, em suas diferentes formas e representações, tem apreendido e incorporado como central nos debates estudos e políticas nas últimas décadas, seja com um viés funcionalista de uma representação de uma imagem de problema social, seja como uma esperança para o futuro; ao mesmo tempo em que ganham notoriedade as políticas afirmativas que incorporam os jovens como sujeitos de direitos e participantes das decisões das políticas que são inerentes aos seus interesses demandados na agenda pública, no conjunto da sociedade.

De maneira geral, os jovens têm ganhado corpo em diferentes países em estudos e pesquisas, com foco em conhecer a dinâmica do real que tem tomado conta da realidade desse grupo social sob o novo prisma da sociedade capitalista. A ideia de um cenário em que cada vez mais a juventude se insere na vida econômica, ou por sua escassez de oportunidades, tem explicitado uma realidade de muitas contradições e possibilidades que têm interferido em diferentes aspectos que perpassam na construção e na definição de suas escolhas e vão definir sua integração à vida adulta e as opções de rumos para milhares de jovens no mundo (SPOSITO, NAKANO; CHEN, 2016; WELLER; BASSALO, 2014).

Cabe ressaltar que o campo de estudo se situa nas relações estabelecidas pelo viés das contradições da educação escolar, como foco de disputas ideológicas entre leituras de mundo e projetos de sociedade, que ora se antagonizam, ora se justapõem ou complementam, em cuja realidade tem prevalecido a disputa pelo controle das políticas educacionais que visam alimentar a produção das subjetividades dos jovens, na perspectiva da conformação, sobretudo, com a finalidade de despejá-los no mercado de trabalho, na propagada tarefa de tecnificação crescente, como bem assinala Herbert Marcuse no artigo de Belluzzo (2012, p. 1), no sentido de uma "automatização psíquica" dos indivíduos, em que: "Os processos são

substituídos por reações imediatas, simplificadoras e simplistas,[3] quase sempre fulminantes e esféricas em sua grosseria."

Nesse cenário, ao se trilhar a problematização do objeto de estudo, assinala-se na direção de compreender que a necessidade de uma educação profissional de nível médio, de caráter politécnico, "não tem objetivo de preparar o indivíduo para execução de tarefas que lhe garantam a existência enquanto ser social comandado pela fome, pelo frio ou pela dor, ainda que não se furte a dar a sua contribuição nesse sentido" (BERNARDIM, 2013, p. 99). Convém entender que a EPTNM deve contribuir para a formação de um grande contingente de jovens que vivem nesse momento o processo de produção de sua identidade e dependem de uma série de condições estruturantes que permitam a garantia do desenvolvimento das suas capacidades e das necessidades não apenas do ser humano isoladamente, mas do ser social, que vislumbra no horizonte da vida coletiva e solidária a expressão máxima da sua natureza sócio-histórica.

Corroboramos neste estudo que a educação básica deve ser um direito social e subjetivo, constituindo, com isso, uma condição essencial para conquista das cidadanias política e econômica para as gerações de jovens. Para tanto, a cidadania política ganha contorno pelas diferentes formas de inserção e na participação efetiva na vida social e cultural, em que seus componentes ganham relevo nos fundamentos éticos, sociológicos, econômicos e culturais; e cidadania econômica representada pelo exercício do jovem na sua inserção ao mundo do trabalho e a desejada conquista da autonomia financeira quando alça a sonhada vida adulta. Como destacado por Frigotto (2005), o processo de inserção no trabalho demanda o domínio das bases científicas e técnicas que conduz os processos produtivos das várias atividades econômicas. Para que seja uma formação básica, demanda a integração dessas duas dimensões.

Considerando todos esses elementos, assim definimos nosso problema de pesquisa: O que os jovens matriculados na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizarem sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

---

[3] Ressalte-se "que aponta para um movimento, não novo, mas ressignificado de justificativa e até mesmo de sugestão de positividade na baixa escolarização de parte expressiva da classe trabalhadora, particularmente a dos países em desenvolvimento e, também, das populações periféricas expropriadas no interior dos países que integram o núcleo orgânico do capital-imperialismo. Pretere-se, assim, para parte expressiva da classe trabalhadora, o domínio dos conteúdos de caráter científico e tecnológico em função da aquisição de saberes fragmentado, supostamente aqueles úteis para a vida cotidiana e, predominantemente, de aprendizagem de caráter comportamental, os quais são denominados de competências para vida." (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 11).

Para tanto, define-se como objetivo geral: Analisar o que os jovens matriculados na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizarem sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

São os objetivos específicos:

a) Explicitar quem são os jovens que frequentam o curso Técnico Integrado de Agropecuária do IFPE.
b) Discutir a construção da trajetória da formação do Técnico Integrado em Agropecuária em articulação com os determinantes sociais na condição juvenil.
c) Apreender como se articula o projeto de vida da juventude matriculada no Curso Técnico Integrado em Agropecuária e as experiências vivenciadas no processo formativo.

Explicitando um pouco esses objetivos e a problemática, é importante destacar que se vislumbrou como ponto de partida desvelar quem são e como vivem os jovens que frequentam o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, igualmente as expectativas alimentadas como projeto inicial de vida, ao buscar a formação em Técnico Integrado em Agropecuária estabelecendo as devidas relações com os motivos e as influências que determinaram sua escolha. Ao mesmo tempo, atentamos para apreender como as experiências vividas e apropriadas das relações do dia a dia do processo formativo tornam-se significativas e articuladas com a construção do projeto de vida.

Para tanto, entendendo o projeto de vida como a intenção manifesta de vontades, desejos a serem alcançados na produção da sua existência, em um sentido ideal, como "a intencionalidade ou querer que **revela uma reflexão e consciência sobre o que quer realizar e fazê-lo**" (VIANA, 2012b, p. 6, grifo nosso). Ou seja, constituindo-se como opções de vida na medida em que as experiências ganham materialidade e assinalam como possibilidades de potencializar o desenvolvimento de suas capacidades humanas e, assim, interferir para a construção do projeto no horizonte da autorrealização.

Por essa razão, compreende-se que o projeto de vida não pode configurar-se como mero cumprimento de um conjunto de atividades ou metas, condutas prescritas a serem satisfeitas, depositada na liberdade de escolha do indivíduo, mas como resultado manifesto da vontade e da intenção de realizar tal ação, fruto de uma escolha que reverbera em uma opção de vida que se deseja e a faz na realidade diante das contradições e luta ante o movimento da engrenagem imposta pela lógica hegemônica.

Entende-se que esse processo de escolha dos propósitos dos jovens perpassa pela luta, como membro de uma classe que na sua origem é demarcada por relações de exploração e expropriação da força de trabalho, em que eles dispõem dela para ser contratada, em troca de bens essenciais à sua reprodução, em uma constante disputa pela sobrevivência, que busca achar no campo de batalha as fissuras deixadas por esse modo de produção, para assim alçar opções diferentes das posições e sentidos estabelecidos, como assevera na construção de um projeto de vida que vislumbre outras condições de resistência e superação da determinação.

Pensar, portanto, nessa questão da construção do projeto de vida demanda compreender os determinantes que interferem e influenciam sob a lógica do projeto de sociedade hegemônico e forja efetivamente essa construção de projeto individual, ou seja, por meio de um projeto de sociedade, os sujeitos vão constituindo-se com determinadas tendências e submetidos a níveis de liberdade de escolha. Considerando, assim, o que é mais característico desse tipo de sociedade hegemônica que temos hoje, na forma de como o capital se organiza para dar conta, cada vez mais, de novas formas de acumulação em que vai adaptando a realidade com um verniz diferente, para assim lidar com a exploração no sentido da alienação do homem. Na verdade, o projeto de sociedade no qual estamos inseridos e os graus de possibilidades de escolha vão efetivamente passar por um processo de alienação ou conformação da lógica, por mais que esse processo de escolha possa ocorrer por um grau de autonomia individual.

Situamos a perspectiva de projeto de vida apreendida por Velho (1999), que está intimamente ligada à ideia de biografia e de história de vida. Na medida em que está relacionada com duas condições: uma refere-se à de que o jovem escolhe ou pode escolher e a segunda, remete à ideia de que cada jovem é portador de potencialidade peculiar que caracteriza a marca própria e sua história (biografia), e o resultado reflete sua atuação mais ou menos bem-sucedida. Essa discussão assinalada por Maia, Moreira e Mancebo (2010) estabelece a leitura de que o projeto carrega consigo as demandas e necessidades prescritas pela sociedade ocidental, de que é preciso definir e descobrir o que os sujeitos desejam e pretendem, ou seja, os indivíduos precisam fazer escolhas para se diferenciar e distinguir-se dos demais.

Nesse sentido, as autoras explicitam que “os projetos longe de serem naturais e inerentes aos sujeitos, são elaborações e construções realizadas em função de experiências socioculturais, de vivências e interações interpretadas, devendo ser, portanto, sempre relativizado” (MAIA; MOREIRA; MANCEBO, 2010, p. 382).

No contexto da pesquisa, busca-se expor algumas perspectivas de projeto de vida evidenciado na literatura, que destacam contribuições teóricas que nos ajudam a compreender os conceitos abordados em vários autores como Alves (2013), Boutinet (2002), Dayrell (2011), Klein e Arantes (2016), Maia, Moreira e Mancebo (2010), Velho (2003), Viana (2012a, 2012b) e Wellen (2014), entre outros.

Destacamos o debate que assenta o conceito de projeto do filósofo (ORTEGA Y GASSET, 1983/1930), e de *purpose* referendado por William Damon (2009), que estabelece como definição, a criação de um quadro estável e organizado que revela a intenção de realizar algo cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona também no mundo. Para tal compreensão, explicita alguns pontos que possibilitam entender a amplitude e o significado dos projetos vitais. Destaca-se com isso: a amplitude e estabilidade "metas", significados pessoal e autotranscentes, uma vez que tem um componente pessoal e externo e algo a ser realizado que conduz sempre a uma realização (KLEIN; ARANTES, 2016).

Nesta pesquisa corroboramos a compreensão de que o projeto configura-se como o resultado que agrega as contribuições dos filósofos Sartre (2002), que define projeto como a liberdade de escolha situada "querer" e Marx (1988), que concebe a liberdade como práxis, ação teleológica consciente. Nesse sentido, Viana (2012b, p. 6) enfatiza que projeto significa "o querer e a intencionalidade dos indivíduos na realização de suas atividades e ações em geral." Para tanto, **Projeto de vida é aquilo que os indivíduos desejam, intencionam realizar na sua vida**. Estabelecendo a devida compreensão de que vai além do simples significado de realizar uma atividade, **mas tem sentido na opção de vida**, um propósito que busca superar a leitura de uma mera tarefa determinada por pressões sociais ou por necessidades impostas do exterior. Remete, portanto, a refletir sua existência em um sentido ideal. Segundo Viana (2012b, p. 6), configura-se "uma intencionalidade ou querer que revela uma reflexão e a consciência sobre o que quer realizar ou fazê-lo que se busca concretizar, no sentido mais amplo em relação à sua vida como um todo".

Para dar conta de captar a dinâmica do real, optamos por um traçado metodológico que reflete uma estreita relação com as experiências do pesquisador ao longo do seu percurso formativo. A escolha do método e os procedimentos estabelecem uma estrita relação com a sua visão de mundo, de homem e sociedade, que ganha sentido na medida em que assumimos uma posição sobre a metodologia no ato de pesquisa. Conforme Ghedin e Franco (2011, p. 110), perpassar por "uma compreensão deste papel é mais que uma escolha *a priori*; trata-se, antes, de reafirmar uma concepção da relação do sujeito-pesquisador com o objeto do conhecimento".

Nesse sentido reconhecemos que a definição do método e sua aproximação com o objeto de estudo veio constituindo-se e reverberando ao longo do processo de investigação, aspecto esse que interferiu na definição e confluiu no sentido de explicitar nossa inquietação epistemológica em relação aos jovens e o que esperavam ao realizar a formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Ao mesmo tempo, apreender por meio das experiências vividas no processo formativo como se tornam elas significativas e se articulam com suas aspirações de projeto de vida. Nesse sentido, esta investigação torna-se significativa na medida em que procuramos estabelecer a devida aproximação com os sujeitos, pois compreendemos, conforme Demo (2009, p. 43), que "a pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento".

Nossa perspectiva, na dinâmica do real, remete a conhecer, interpretar e compreender a prática social do processo de escolarização da EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE, que foi sendo maturada à medida que nos aproximava do nosso objeto de estudo, condição essa que demandou a escolha do filtro, ou seja, nossa teoria do conhecimento, como o pressuposto e as aproximações para apreender a realidade, entendendo com isso que a pesquisa possibilita abstrair parte da realidade, em que não a esgotamos, mas de forma substantiva estabelecemos uma aproximação da realidade, que retrata como o resultado da produção histórica dos sujeitos, nas diferentes interações humanas como representações da prática social, que, segundo Marx e Engels (1984), tratar do campo das ideias é dada à noção de consciência que tomam as representações, as ideias e os pensamentos como constituintes dos conteúdos da consciência que, por sua vez, é determinada pela base material, portanto:

> **Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência**. [...] A consciência é desde o início um produto social: ela é mera consciência do meio sensível mais próximo, é a conexão com outras pessoas e coisas fora do indivíduo. [...] A consciência jamais pode ser outra coisa que o homem consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 1984, p. 43-45, grifo nosso).

Nossa trajetória para aprender a dinâmica do real foi construída lançando mão de algumas estratégias. No primeiro momento, efetivamos um estudo exploratório que antecedeu o processo de qualificação da pesquisa, envolvendo 307 jovens, por meio da aplicação de questionários, com temáticas preestabelecidas, em que se visava identificar e conhecer quem

são e como vivem esses jovens/alunos, como também aprofundar questões pontuais relacionadas com o desvelar de aspirações de projeto de vida.

Envolvemos os agrupamentos de jovens (1.º, 2.º e 3.º anos – Câmpus Belo Jardim e Vitória de Santo Antão) matriculados na EPTNM no Curso de Técnico Integrado de Agropecuária. O desenho metodológico foi ganhando forma à proporção que produzimos e agregamos um conjunto de conhecimentos acerca de quem é esse jovem que estava estudando no IFPE. Essa realidade nos subsidiou na elaboração de uma nova etapa na pesquisa, com a realização da entrevista semiestruturada e a aplicação de questionários com temáticas previamente elaboradas que contemplavam aspectos da escolarização, sociabilidade, expectativas, experiências, trabalho e projeto de vida. Para tal propósito, envolvemos 28 jovens egressos dos Câmpus Barreiros e Vitória de Santo Antão.

Destacando que o desenho ganhou contorno orientado pela discussão da pesquisa qualitativa e dos seus constituintes metodológicos que situam as lentes da investigação em uma abordagem da realidade, enfatizando a rigorosidade que envolve o processo de produção do conhecimento em uma construção dialógica (BAUER; GASKELL, 2007; GHEDIN; FRANCO, 2011; MINAYO, 2008, 2010).

Entendemos que, ao se debruçar sobre essa temática, pode-se contribuir para que educadores apreendam novas possibilidades de leitura da concretude das juventudes inseridas no IFPE e, assim, possam qualificar sua prática social mediante a compreensão mais efetiva do universo dos jovens, e não somente dos “alunos”, em uma convenção que desconhece o direito ao exercício pleno da cidadania dos jovens, como sujeitos sociais que entram e ultrapassam os muros da escola com uma heterogeneidade de experiências que muitas vezes entram em choque com as experiências instituídas pelo estatuto da escola. Ao mesmo tempo, subsidiar no âmbito institucional com elementos que venham contribuir para compreender como o processo formativo do IFPE tem interferido nas possibilidades de inserções socioeconômicas dos jovens egressos, e desafios se fazem necessários para aprofundar os aspectos fragilizados do processo educativo ofertado pela instituição por meio do olhar dos que dão sentido à existência da escola.

Espera-se, portanto, que o estudo contribua para compreender essa realidade e apontar possibilidades de resistência à fragmentação que historicamente tem sido imposta à maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho. Almeja-se captar as relações estabelecidas dos objetivos da EPTNM propostos e sua relação efetiva com as possibilidades de inserção socioeconômica dos jovens egressos, reconhecendo que o ensino médio tem sido pautado nas agendas políticas com perspectivas diversas, sendo incorporadas às plataformas dos

candidatos a governador e à Presidência nas últimas eleições como problema que precisa ser atacado para torná-lo significativo na formação de milhares de jovens brasileiros. Mais uma vez, passa a ser um instrumento de luta por garantia de direitos, que vem sendo ameaçados pela nova reforma do ensino médio que não quer escutar o chamamento da juventude de poder externar seus desejos e interesses do que querem e desejam para essa importante etapa formativa da sua vida.

Nesse sentido compreendemos que a juventude trabalhadora que busca o curso Técnico Integrado em Agropecuária deposita na escola pública de qualidade um espaço substantivo para sua formação. Ainda alimenta de forma significativa para a sua ressocialização, expressando que a escola precisa estabelecer novos canais de diálogo com jovens/alunos em direção de proporcionar experiências vividas que sejam significativas, considerando que os sentidos que têm sido atribuídos à escola socialmente têm ganhado destaque no distanciamento dos jovens e os interesses alimentados pela escola, **mas eles continuam a buscá-la, alimentando suas aspirações de projeto de vida**.

Portanto, assinalamos como tese que a construção do projeto de vida dos jovens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco **não é controlada**, mas ele pode **ser influenciado socialmente** afirmando aspirações ou ser **redimensionado em função da qualidade das experiências vivenciadas e apreendidas ao longo do processo formativo** no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, despertando para novos interesses em direção da autorrealização.

Esta tese está organizada em oito seções. Após esta seção introdutória, na seção 2, situamos nos estudos as definições de Juventude, escolarização e projeto de vida. No primeiro momento, apresentamos o debate conceitual de juventude e sua concepção como uma construção social no âmbito das relações capitalistas. Na sequência, destacamos os aspectos relacionados com a socialização juvenil e as definições de projeto de vida. Explicitamos a discussão da relação da juventude, escolarização e a construção de outro ensino médio, situando as relações sociais travadas pela juventude e a escola como uma instituição que tem papel fundamental na construção da sociabilização juvenil.

Na seção 3, apresentamos nosso percurso metodológico no qual situamos a pesquisa e os constituintes metodológicos de construção do conhecimento. Expomos as lentes de investigação que orientam a abordagem da realidade. Explicitamos, na seção 4, o resultado das incursões iniciais desse processo de investigação, em que realizamos uma pesquisa de campo com o propósito de conhecer os jovens que estavam cursando a EPTNM, no IFPE, ou seja, quem são e como vivem esses jovens/alunos do Curso Técnico Integrado de

Agropecuária. Na seção 5, explicitamos uma síntese da biografia e do perfil socioeconômico dos jovens egressos (entrevistados), para conhecê-los na dinâmica do real, descobrindo e esboçando aspectos que nos ajudam a compreender um pouco mais quem são esses sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa e contribuir para a compreensão do expressado em suas percepções acerca dos propósitos do estudo. Na seção 6, buscamos conhecer, interpretar e compreender os sentidos e significados atribuídos pelos jovens egressos, em relação às expectativas e aos motivos alimentados por eles inicialmente ao buscarem o Curso de Técnico Integrado em Agropecuária.

Apresentamos, na seção 7, como os jovens egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária articulam seu projeto de vida com as experiências vividas no cotidiano do processo formativo e destacam as contribuições significativas que interferiram para a afirmação do seu projeto vida ou redimensioná-lo. Por fim, na seção 8, tecemos as considerações finais da pesquisa.

2 JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETOS DE VIDA

> O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, as novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a Educação.
>
> (LEONTIEV, 1978, p. 273).

2.1 Juventudes – breve debate conceitual

Ao se tratar a juventude como uma categoria-chave neste estudo, leva-se em consideração sua amplitude e a relevância que o campo de estudo vem firmando-se em diferentes áreas da produção do conhecimento (CORROCHANO, 2001; SPOSITO, 2002, 2009). Identificam-se os reflexos desse legado na ampliação das produções na pós-graduação no Brasil, demarcados por meio de estudos do estado da arte sobre a temática, como o realizado por Sposito (2002), que cobriu o período de 1980-1998, focalizando as análises na área de Educação. Outro estudo mais recente realizado pela pesquisadora em 2006 ampliou para outras áreas: Ciências Sociais (antropologia, ciências e sociologia) e Serviço Social, com delimitação do período de 1999-2006, levantando e catalogando 1.427 trabalhos, entre teses e dissertações (SPOSITO, 2009).[4]

Identificam-se avanços na tematização da juventude em diferentes áreas da produção do conhecimento, os quais têm possibilitado captar questões ligadas à escolarização e juventude, contexto de gerações, à subjetividade, à identidade e ao corpo, questão da raça e de gênero, cultura juvenil, trabalho, projeto de vida, etc. Assim, ao desvelar essa realidade da crescente expansão, remetemo-nos ao pensamento de Bourdieu (1976), que afirma que a estrutura de um campo científico e dos processos de reconhecimento de uma área para sua legitimidade é conferido por aqueles que dela o fazem.

---

[4] Pesquisa *Balanço e perspectivas do campo de estudo da Juventude no Brasil em conjuntura de expansão*. Utilizaram-se 43 descritores no Banco de Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) catalogando, no total, 1.427, e dividindo: na área de Educação, 883; Serviço social, 131; em Ciências sociais, 279; em Ciências Políticas, 9; Antropologia, 107; sociologia, 163, em que se utilizaram descritores, resumos e a leitura das produções. No levantamento geral das produções, ficaram 134 que não foram possíveis recuperar entre os autores e bibliotecas das diferentes instituições. Essa pesquisa teve como finalidade, com a busca do diálogo entre as temáticas do ensino médio e juventude por meio do levantamento, da sistematização e da divulgação da produção acadêmica, subsidiar a elaboração, a implantação e o monitoramento de políticas públicas que atendam com qualidade o público jovem no espaço da escola pública. Ao mesmo tempo, fomentar o intercâmbio da comunidade acadêmica com outros atores envolvidos nos processos de educação e de produção de conhecimentos relacionados com os jovens alunos do Ensino Médio. Outra ação diz respeito à realização de pesquisas de caráter qualitativo sobre a posição dos jovens estudantes em relação à escola de ensino médio (SPOSITO, 2009).

No estudo realizado por Sposito (2000), que trata do estado da arte nas produções científicas sobre juventude e educação no Brasil, apresentam-se significativas contribuições relativas aos enfoques de juventude, tomando como ponto de partida a lógica tida como hegemônica em conceber a juventude na condição de uma classificação restrita a uma mera etapa transitória homogênea. No levantamento, evidenciou-se uma análise crítica sobre os seguintes aspectos: a representação da transição como um momento indeterminado, quando o indivíduo ainda não é adulto e já deixou de ser criança; ou seja, o jovem em construção, subordinado aos arranjos familiares e aos padrões culturais da sociedade.

É importante explicitarmos que essa transição para a vida adulta representa um padrão dominante da primeira modernidade, caracterizado por um arco temporal longo, em que deposita a recompensa no futuro, cujo comportamento esperado seria estar na escola, ter uma inserção inicial instável no mercado de trabalho, a conquista da independência financeira e a constituição de família. Essa representação finca-se na emergência da sociedade ocidental industrial, na qual a juventude concebe-se como uma etapa de preparação dos jovens, por meio das instituições como escola, família, igreja, dentre outras, para inserção no mundo produtivo (ABRAMO; BRANCO, 2005; CASSAB, 2001).[5]

Destacam-se, de forma recorrente, representações da juventude estruturadas por meio de atribuições, tais como a potência criativa, a rebeldia, a transgressão, o inconformismo, a aventura e a beleza, até indolência para incursão ao trabalho, bem como o fato de apresentar padrões culturais desviantes do estabelecido. Nesse sentido, compreender o segmento da juventude perpassa pela leitura das múltiplas dimensões que constituem a condição juvenil, considerando, para isso, a importância de conhecer os nexos construídos socialmente e concebidos em torno dessa fase da vida. Reconhecendo que a juventude ganha diferentes significados quando se articula a condição juvenil com enfoques que evidenciam aspectos funcionalista, geracional (FORACCHI, 1972; MANNHEIM, 1982)[6] ou, simplesmente, com uma palavra, tal a qual a crítica estabelecida por Bourdieu (1996).[7] Em ambos os casos,

[5] Na sociologia francófona, essa abordagem encontra em Galland (1985, 1994, 1996) seu principal expoente e autor do conceito de "entrada na vida adulta". De acordo com essa teoria, a entrada na vida adulta ocorre nas seguintes dimensões: conclusão dos estudos, início da vida profissional, saída da casa dos pais, formação de uma nova família pela qual se torna responsável ou corresponsável. Como fica evidente, a entrada na vida adulta ocorre por via de dois processos: um público, a saída da escola para inserção no mercado de trabalho; outro privado – caracterizado pelo abandono da família de origem para criação de uma configuração familiar (SILVA, 2012, p. 52).

[6] Segundo Mannheim (1982), a discussão de geração deve perpassar a experiência de uma situação social comum que expõe seus membros a uma fase do processo coletivo. Porém, não significa uma experiência igual a todos, ao contrário, a similaridade de locação se traduz pela "estratificação da experiência" (MENDES, 2008).

[7] Bourdieu (1996), advogando que a presença em determinada condição de classe definiria capitais específicos (social, cultural, simbólico e econômico) e estruturaria um dado espaço social.

reduz-se a categoria juventude a uma mera homogeneização e hierarquização como comportamentos esperados para esse momento da vida.

É recorrente nos estudos que se referem à juventude o entendimento de serem a juventude e a adolescência meras fases de transição, nas quais as mudanças de caráter biológico são vistas como definidoras para as demais dimensões, como psicológicas e sociais, demarcando a transição para a vida adulta por indicadores etários (cf. MANNHEIM, 1982). Por outro lado, Debert (1994) questiona que reduzir a juventude a aspectos cronológicos leva à perda da dinâmica das formas pelas quais os cursos da vida são constituídos pela sociedade, assim como sua importância na organização social.

A autora apresenta uma leitura acerca do princípio cronológico, como demarcador das sociedades ocidentais, ressaltando que a idade cronológica não interfere na relação do estágio de maturidade, ou seja, a "aquisição de determinados status, direitos e deveres é regida pelo princípio cronológico sem haver aparato cultural de reflexão sobre os estágios de maturidade. Esta dissociação tem como consequência a flexibilidade desse mecanismo para a criação de novas etapas e a redefinição de direito e obrigações" (DEBERT, 1994, p. 17).

Em nossas pesquisas, constatamos que predomina a visão da juventude como uma condição de estar em construção ou de transitoriedade em sistemática incompletude. O jovem é um "vir a ser", desconsiderando o presente vivido. Incorpora-se a essa lógica apreensão da juventude pelo viés negativo do sentido de incompletude e desconsidera o tempo presente como espaço de produção (CARRANO, 2003, p. 2).

Esse paradigma está presente no contexto da escola moderna futurista, sinalizando uma transição da juventude para a vida adulta, a qual institui uma sociabilidade regulada, que deposita no futuro o tempo da recompensa, ou seja, a expressão de uma condição social de adulto definida, o que em grande parte representa a "mera idealização ou projeção do conjunto de elementos que determinada pela sociedade espera de seus membros reconhecidos como plenamente desenvolvidos e integrados no auge da vida coletiva e institucional" (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 99).

Importante explicitar que, ao longo da nossa história, as sociedades foram elaborando seus conceitos e noções que expressam as imagens atribuídas às pessoas e as situam em determinados lugares sociais. Esses lugares e papéis sociais determinados pelos outros implica condições previamente estabelecidas para cada grupo social; com isso, prescreve um acesso diferenciado à tomada de decisão, à autonomia e à possibilidade de desenvolvimento (ALPÍZAR; BERNAL, 2005).

Recorrendo à literatura, destacamos nos estudos de Alpízar e Bernal (2005), que fazem um levantamento de pesquisas acadêmicas no qual se evidencia que, a partir da segunda metade do século XX, novas correntes de pensamentos e formas de representação da juventude ganham relevo em contraposição às correntes que apreendem como "base natural" constituída por um conjunto ou processo psicobiológico, independentemente das condições sócio-histórica, culturais econômicas em que os sujeitos são forjados, evidenciando outros aspectos que implicam o gênero, a etnia, a preferência sexo-afetiva e a juventude, entre outras. Nesse sentido, entende-se que a juventude não se reduz a uma mera palavra como questionado por Bourdieu (1983, p. 21), mas como resultado de uma construção social da realidade, leitura que permite entender e olhar "o sujeito como um ser ativo e capaz de transformar e descontruir as explicações que existem sobre si e sobre o mundo".

Compreendemos que a imagem produzida socialmente é resultado dos discursos e práticas que são produzidas e reproduzidas socialmente por diversas instituições como o Estado, os meios de comunicação, a Igreja, a família e o meio acadêmico, entre tantos outros.

As autoras Alpízar e Bernal (2005) buscam subsídios nos estudos de Bonder (1999), que enfatiza que toda pesquisa desenvolvida acerca da juventude está imbricada ou alinhavada por um conjunto de relações sociais que envolvem o poder e os mecanismos de controle de jovens. Ainda assinalam que as teorias que norteiam as representações ou imagens sociais da juventude resultam de visões que ganham contorno sobre a concepção do ser humano, e a situação política, econômica e social existente no momento em que a teoria foi produzida.

Recorrendo a algumas das correntes historicamente produzidas dos estudos de juventude, destacamos inicialmente juventude como etapa de desenvolvimento psicobiológico humano, uma das perspectivas que apreende os jovens como um problema social que ameaça ou põe em risco a sociedade, caracterizada como etapa de crise e de presença comum de patologias. Atribuem-se uma visão da adolescência e da juventude como problema social e que precisa ser integrada à sociedade. Essa perspectiva tem a leitura de juventude como um fenômeno universal expresso por uma série de transformações físicas e psicológicas

Em síntese, essa perspectiva funcionalista que prescreve o modo padrão do que seja normal ou anormal no comportamento ou na imagem produzida sobre adolescente ou jovem (ALPÍZAR; BERNAL, 2005).

Nessa visão constroem-se comportamentos esperados dos sujeitos, "imagens sociais esperadas" como expresso na questão de gênero que deve responder aos papéis tradicionais, como exemplo, que qualquer jovem do sexo feminino deve alimentar expectativas definidas e

claras com inclinação à maternidade, à passividade sexual, à constituição de família, ao cuidado dos outros. Para essa abordagem, é “normal que as meninas e as jovens tenham dificuldades nas relações com as mães e na relação entre mulheres em função da competição pelos homens” (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 23).

Constata-se nessa perspectiva uma forte visão da dicotomia natureza e cultura, revigorando o determinismo biológico e a compreensão de juventude como categoria homogênea que a diferencia da idade adulta. Para tanto, como forma de situar essa visão, grande parte dos argumentos que balizam essa leitura e que se destacou nos anos 1990 apresenta convergência com a inquietude das problemáticas sociais que emergiram com as altas taxas de desemprego juvenil, aumento da violência, o aparecimento de novos comportamentos reprodutivos, a demora no processo de constituição de casais, e da idade para se ter filhos, etc. Ou seja, remete ao padrão cultural de mobilidade social cultuado na sociedade moderna. Ao passo que parte da cristalização dessa perspectiva sofre uma forte influência das ciências (científico), em que naturalizam um conjunto de comportamentos, ao passo que os indivíduos que não se enquadram nesse processo de homogeneização de comportamentos e condutas não estão integrados à sociedade.

Outra perspectiva de representação da juventude a define como momento-chave para integração social, uma visão que demarcou em maior parte a metade do século XX, cuja leitura concebe como uma etapa, na qual as pessoas jovens devem formar-se, adquirir todos os valores, habilidades para uma transição para vida adulta produtiva e integrada socialmente. Perspectiva essa já evidenciada nos estudos de Sposito (2000).

Alpízar e Bernal (2005, p. 24) destacam que a juventude é compreendida também como um processo de transição à vida adulta, “concebida como um status que se adquire por meio de adequação dos indivíduos a determinadas atividades socialmente definidas”. Compreende-se que poderiam existir pessoas com idade a ser considerada jovem cronologicamente, mas não desenvolvem sua juventude por não atender aos padrões culturais estabelecidos; como também adultos que incorporaram comportamentos juvenis. Essa perspectiva tem um viés estruturalista, em que os sujeitos devem ajustar-se às estruturas das atividades prescritas socialmente, e logo as contradições surgem entre as possibilidades e as limitações.

Outra perspectiva que se destacou remete à juventude como dado sociodemográfico. Os estudos desenvolvidos na segunda metade do século XX localizam a juventude como faixa etária, tomado como ponto de vista populacional. “Os e as jovens se convertem aqui em um grupo homogêneo integrado por todas as pessoas que coincidem com a faixa etária definida

por cortes que, alguns casos, são arbitrários, ou em outros respondem a interesses de controle populacional ou de inserção produtiva.” (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 25).

A análise crítica dessa perspectiva destaca que as evidências levantadas nesses estudos não levam em consideração a condição de gênero das mulheres jovens. Por exemplo, quando remete a políticas de capacitação para o emprego, há uma invisibilidade das mulheres jovens, uma vez que, na maioria das situações, elas cumprem os papéis tradicionais na família com o assumir as tarefas reprodutivas ou dos serviços domésticos, e com isso não tem para as jovens mulheres a mesma disponibilidade de tempo ou possibilidade de mobilidade social alçada que os homens jovens.

Outra perspectiva que apresenta traços marcantes com as políticas públicas de juventude desenvolvidas na América Latina está relacionada com a Juventude como problema de desenvolvimento, em que destacam a relação das altas incidências de desemprego nesse grupo social, ou na relação do consumo de drogas ilícitas, do número de gravidez adolescente, evidenciados nos estudos de Ferraroti (apud ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 26).

Esses estudos focalizam-se nas questões “macro” no sentido que aborda o desenvolvimento socioeconômico dos países, como desemprego, taxa de fertilidade e crescimento populacional, emigração e imigração, nível educativo, dentre outros, e ainda destacam e estabelecem uma relação de aproximação com enfoque sociodemográfico. Não vão para além dos estudos dos dados estatísticos. Há uma direção no desenvolver de ações que atentem para “integrar socialmente” a população juvenil à sociedade, constituindo como propósitos para o desenvolvimento de políticas públicas orientadas a esse setor.

Como forma de situar essa perspectiva, alguns estudos buscam vincular com as conferências internacionais sobre diversas abordagens relacionadas com o desenvolvimento na década de 1990. Nesse sentido, as autoras Alpízar e Bernal (2005, p. 27) trazem exemplo da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social em 1995: “identifica-se claramente a população jovem como uma população em risco, ou como um grupo vulnerável, cuja integração é ‘chave’ para o desenvolvimento socioeconômico e estudos realizados por Durston (1998) sobre juventude rural e desenvolvimento.” Constatou-se que essa perspectiva de estudos busca considerar e situar mudanças de comportamentos na concretude em que os jovens vivem, ressaltando a formação de uma família, na iniciação sexual, acesso à educação primária e secundária, e emprego.

Ainda evidenciam a perspectiva de juventude e gerações que aponta para população jovem a partir de acontecimentos históricos marcantes que servem de referencial imediato para identificar as pessoas jovens de uma determinada época. Concebe-se a juventude como

uma geração que pode ser comparada com outras gerações de jovens. A sua definição de geração tem servido para construir alguns modelos padrões como referenciado pelos autores, como exemplo: "a 'geração perdida' (Rosas, 1993), e 'Geração X' (década de noventa), 'geração cética' (final dos anos noventa), 'geração da Rede' (início do século XXI)." (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 27). Há similaridades com a perspectiva sociodemográfica, que tende a homogeneizar as pessoas jovens, atribuindo características comuns a todos que fazem parte de geração de jovens do momento.

Nos estudos dos anos 1990, destaca-se sobre o que se nomeiam de "geração Cética" (do início dos anos 1960), onde se constatam nas pesquisas questões relacionadas com atitudes e práticas dos jovens que asseveram que eles e elas incorporaram o individualismo e hedonismo como referência de valores sociais, estando em condição de desmobilização, e buscam intervir por meio de critérios pragmáticos, implicando, com isso, a apatia em torno do envolvimento com as questões sociais e políticas do país e que vivem em função do tempo presente.

Ainda situamos nos estudos dessas autoras a perspectiva de juventude como sociocultural, que sinaliza com uma visão em que vem sendo desenvolvidas as devidas aproximações teóricas nos últimos trinta anos, onde situam suas pesquisas a partir da antropologia e sociologia, com referência aos estudos Park, Trasher e Mead, buscando quebrar a visão de homogeneização e de ver a juventude como algo universal. Segundo as autoras: "Os estudos socioculturais ressaltam a diversidade na forma de expressão da juventude (culturas juvenis) e salientam a diversidade do que é juvenil (identidades juvenis)." (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 28).

Nesse contexto foram realizados diversos estudos que destacam os aspectos das subculturas juvenis, onde se evidenciou a juventude pós-guerra na Inglaterra nos anos 1960, que assinala para discussão dos elementos do interacionismo simbólico, do estruturalismo, da semiótica, da literatura contracultural e do marxismo cultural. Identifica nos estudos de Cohen uma das referências que desenvolveram pesquisas sobre grupos *mods* e *shinheads*[8] explicitando como soluções ideológicas para soluções dos problemas gerados pela crise da cultura parental (FEIXA, 1995).

[8] Define como *Skinhead* um movimento cultural iniciado nos anos 1960 no Reino Unido. Enfatizado por muitos a fusão de duas subculturas, os *mod*s e os rudes boys, os seus representantes eram quase exclusivamente pertencentes à classe operária. "Nos anos 80, a ideologia *skinhead* sofreu várias alterações, e houve uma divisão entre grupos muito diferentes, com ideias e formas de atuação distintas. Foi nessa altura que alguns grupos passaram a adotar influências neonazistas e homofóbicas. Nessa altura também houve uma mistura e alguns conflitos com elementos do movimento punk, o que causou uma rivalidade durante vários anos." (LIMAS, 2016, n. p.).

Destacam-se estudos na área da Psicologia que vêm romper com as perspectivas clássicas desenvolvidas por Hall e Erikson. Evidencia-se o teórico Gerard Lutte que, nos seus estudos, assinala para a leitura, faz a distinção das fases de desenvolvimento considerando a consciência que as pessoas jovens têm delas. Ele expõe nas suas análises a condição de que a juventude tem uma imagem de marginalização e discriminação. Ainda em estudos, no fim dos anos 1980 e início dos 1990, os autores Hollands (1990) e Maffat (1986) asseveram em temáticas abordando nas suas análises questões das relações de poder entre gênero, sexualidade, raça e idade, transcendendo aspectos das fronteiras de classe social como viés dos comportamentos juvenis (ALPÍZAR; BERNAL, 2005).

Considerando os últimos dez anos, conforme estudos de Alpízar e Bernal (2005), o espanhol Carlos Feixa (1995) destaca-se nos estudos das culturas juvenis como um dos autores que mais desenvolveram essa questão. Como destacado pelas autoras acerca do autor:

> As culturas juvenis referem à maneira em que as experiências sociais dos jovens se expressam coletivamente, mediante a construção de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente no tempo livre ou em espaços de interseção da vida institucional. Referem-se, além disso, ao aparecimento de ‘micro-sociedades juvenis’, com graus significativos de autonomia em relação às ‘instituições adultas’, que se dotam de espaços e tempos específicos e se configuram historicamente nos países ocidentais, principalmente na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, após a segunda Guerra Mundial. Isso coincide com grandes processos de transformação social, no terreno econômico, educativo, no campo do trabalho e no ideológico. (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 29).

Ainda constatam nos estudos de Feixa (1995), a definição de culturas juvenis relacionadas com as culturas subalternas, como referência à cultura de setores dominados, que apresentam dificuldades de integração ao modelo de sociedade hegemônico, considerando como questão de recusa ao posto como padrão cultural. Esse autor “situa essa não integração ou integração parcial às estruturas produtivas e reprodutivas como característica essencial da juventude” (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 29). Nos estudos do autor, ainda se evidencia a articulação social das culturas juvenis considerando três aspectos importantes como o padrão hegemônico de cultura, a cultura parental e o das culturas de geração. Quando aborda o caráter transitório da juventude, enfatiza que esse aspecto tem asseverado para a desqualificação e desprezo aos discursos culturais dos(as) jovens. Nesse sentido destaca que a juventude ganha estereótipo de uma doença que se cura com o tempo, o que tem demonstrado e significado que os jovens têm vivenciado processos desiguais de acesso a bens materiais e a poder, aos quais tiveram de se sobrepor para ganhar relevo e respeito, no conjunto da

sociedade para determinados grupos juvenis para poder manter sua autoafirmação (FEIXA, 1995).

Esse autor destaca que a juventude tem sido concebida em diversas sociedades como um processo de emancipação na relação com a família de origem e de articulação de uma identidade própria que ganha contorno, no âmbito público e do trabalho, aspecto que evidencia que para os homens se legitima essa condição, mas para mulheres não há essa concretização. Destacamos um quadro-síntese das visões e perspectivas apreendidas nas pesquisas relacionadas com a juventude (Quadro 1).

Quadro 1 – Visões e perspectivas apreendidas nas pesquisas relacionadas com a juventude

Homogeneizadoras	**Visão que implica que os jovens têm as mesmas características, necessidades e condições de vida iguais e homogêneas, propondo assim, soluções generalizáveis para os problemas**
Estigmatizadoras	A partir de alguns estereótipos e preconceitos com base nos resultados das pesquisas realizadas, são estigmatizadas as pessoas jovens, ou grupos particulares de jovens.
Invisibilizadoras das mulheres jovens	Assume-se em perspectiva claramente androcêntrica que as mulheres jovens estão inclusas no genérico "jovens" e com isso, nos estudos sobre "juventude", não levam em conta suas especificidades e a diversidade de condições em que elas vivem.
Desvalorizadoras do Feminino	Destaca-se que na grande maioria dos estudos são desvalorizadas as necessidades, formas de expressão e vinculação das jovens, e quando se pretende incluir sua realidade, isso é feito a partir daqueles aspectos relacionados com seus papéis tradicionais de gênero. Quando as mulheres jovens são citadas, na maior parte dos casos, é para reproduzir as condições de desigualdade de gênero de que é objeto.
Negadoras ou explicitadoras da subjetividade de quem pesquisa	Evidencia que poucas são as pessoas que realizam pesquisas sobre juventude, trabalham, reconhecem e se referem de maneira explícita à carga subjetiva (em termos de valorizações afetivas, etc., com esta temática e população concreta, a partir da qual realizam seu trabalho.
Adultocentristas	Estudos que tomam como referência ou parâmetro de validade de muitos estudos sobre juventude sendo legitimado por meio do mundo adulto. Destaca-se que muitos estudos são realizados por pessoas (adultas/jovens) que consideram que, desde sua posição (como pesquisadores/as), sabem o que pensam, necessitam ou sentem as pessoas jovens, sem considerar a opinião das(os) jovens, ou se o fazem, utilizam opiniões juvenis para ilustrar e exemplificar conclusões predeterminadas em suas pesquisas.

Fonte: Elaboração do autor com base em Alpízar e Bernal (2005, p. 30-31).

Destacamos que a síntese alinhavada pelas autoras explicita a imagem social que ganha o significado de que a juventude, ao longo da história, permanece em constante construção e reconstrução. Cada sociedade apreende o sentido e significado e a representação que atribuem a esse grupo social, considerando seus parâmetros culturais, sociais, políticos e econômicos, reiterando, com isso, que não há uma juventude, ou como destacava Bourdieu (1983), de forma assertiva, de reduzir a juventude apenas a uma palavra, como algo universal. Nesse sentido, leva-nos a reconhecer que as perspectivas e visões as mais tradicionais podem ser ressignificadas, transformadas e descontruídas. Como bem destacado pelas autoras, as perspectivas têm todo um pano de fundo que as sustentam em termos de ideologias que cristalizam ou naturalizam as concepções e as formas de representação da juventude, conforme explicitado abaixo.

> Nenhuma instituição social produz um discurso neutro sobre juventude, todos carregam elementos implícitos valorados pelas diferentes perspectivas mencionadas. É importante ressaltar que os discursos das instituições relacionam-se, complementam-se e se contradizem uns aos outros e que as diferenças e afinidades, que surgem desse processo, refletem também a forma como as pessoas, jovens concretas constroem suas próprias definições e/ou vivências do que é juvenil, todos esses discursos institucionais competem entre si de diversas maneiras para estabelecer sua hegemonia na definição do ‘deve ser’ ou na explicação da juventude. (ALPÍZAR; BERNAL, 2005, p. 31).

Diante do panorama exposto, relacionado com as perspectivas e nas formas de apreensão das concepções evidenciadas nos estudos que abordamos ao longo desta seção, destacamos avanços nessa discussão nos achados do campo teórico produzido nas últimas décadas, em que a imagem da categoria juventude é concebida como uma construção social e cultural caracterizada conforme o contexto sócio-histórico em que os sujeitos sociais estão inseridos. Essa abordagem avança no paradigma compreensivo da juventude e permite estabelecer o sentido de que a problemática da juventude deve ser concebida como um fenômeno social, cultural, e não meramente natural (CARRANO, 2002; DAYRELL; CARRANO, 2014; CATANI; GILIOLI, 2008; GROPPO, 2006; PERNALVA, 1997); ou, simplesmente, uma categoria singular que apreende diferentes padrões culturais como uma condição genérica a todos os sujeitos. Situamos esse horizonte como uma perspectiva que assinalar para as especificidades da cultura juvenil como elementos que definem a condição juvenil.

Nesse sentido compreendemos que a categoria juventude reflete uma determinada realidade construída socialmente e, em nosso entender, as formulações na literatura têm

situado que essa expressão se destaca como um avanço na forma de conceber a condição juvenil.[9] Abramo e Branco (2005), Dayrell (2003, 2007), Dayrell e Carrano (2014), Catani e Gilioli (2008), Groppo (2006), Viana (2009, 2012a, 2012b, 2014) dentre outros autores, apresentam-nos aproximações da complexidade das nuances que têm permeado a compreensão por meio dessa perspectiva. Logo, a apreensão da definição da juventude demanda a captura de significados atribuídos histórica e socialmente. Em face disso, partilha-se da compreensão de que assinala como pressupostos de considerá-la "pelo que ela 'parece ser' ou pelo 'significado que a [sociedade] atribui', mas principalmente 'pelo que ela é' na realidade concreta" (BERNARDIM, 2013, p. 96).

Reconhecemos a importância desses conceitos produzidos como representação de um dado momento, mas destacamos os avanços no campo da representação social relacionado com a concepção de juventude, quando comparado com o paradigma naturalista e evolucionista, na medida em que, os aspectos sociais vão sendo incorporados na forma de concebê-la, reconhecendo a sua imagem para além de uma condição homogênea dada.

Compreendemos neste estudo que há uma diversidade de Juventude, submetidas a diferentes determinantes, como classe que constituem um grupo social de jovens negros, pobres, mulheres e homens jovens, das áreas urbanas e do meio rural; são submetidos aos mais diversos processos de exclusão, pelas poucas oportunidades de escolarização, pela falta de empregos, pelas restritas possibilidades no campo de vivência social, que se traduzem em parcas condições de inserção socioeconômica. Isso inviabiliza, sobretudo, as potencialidades da juventude em vivenciar e intercambiar formas qualificadas de sociabilidade que constituem aspectos primordiais na integração à vida adulta dos filhos da classe que vive do trabalho, como evidenciado em estudos realizados por Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), Frigotto (2005, 2013, 2015), Pochmann (2004, 2015), Viana (2009, 2012a, 2012b, 2014), entre outros.

Na discussão apresentada por Mendes (2008), destaca-se a posição de Mannheim (1982), que trata de relacionar a similaridade de uma situação e a unidade de geração. Desvelando que, de fato, não existe apenas uma juventude, mas juventudes, considerando que a forma como é experimentada está condicionada às dimensões do tempo, ao espaço e aos sujeitos. Ressaltando, conforme Mendes (2011, p. 7), "ao tempo porque, apesar da mera

[9] Segundo Abramo e Branco (2005, p. 40): "A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo da vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)."

contemporaneidade cronológica, não produzir, por si só, uma situação de geração, faz com que os indivíduos estejam expostos ao mesmo momento do processo coletivo, sujeitos a uma situação comum". Para que compartilhem de uma experiência comum de uma geração, de forma integrada, mas que ainda será apropriada de forma singular pelo grupo social.

Destacamos, também, que há o entendimento de que a juventude tem o significado de um campo plural demarcado por um período latente de experiências múltiplas, ressaltando que cada juventude pode reinterpretar, por meio da sua condição social, o que é ser jovem, em função das suas experiências e vivências individuais e de grupo social (ABRAMO; BRANCO, 2005; CARRANO, 2003; CASTRO et al., 2001; DAYRELL; CARRANO, 2014; GROPPO, 2000; MENDES, 2008; SILVA, 2013).

Dentre os diversos pesquisadores que compartilham dessa leitura, explicitamos a compreensão de Dayrell (2003, p. 43) ao afirmar:

> A juventude como um constructo histórico-social, estabelecendo uma leitura crítica que tomam, etária e biologicamente, como uma mera fase de transição entre infância e a vida adulta. Ressaltando que esse percurso nega o presente vivido pelo jovem, enquanto espaço-tempo de formação, pois a juventude, como uma categoria definida historicamente e socialmente, não possui caráter universal, homogêneo ou estável.

Nesse sentido, reitera-se o entendimento dos jovens como sujeitos sociais e nos traz a compreensão de que a subjetividade é mais do que expressão de particularidades, de afetividades, de sentimentos e de experiências. Segundo Mendes (2008), é uma forma de conhecimento do mundo, que pode ser materializada na relação dos jovens com o contexto social, e na relação vivida com os demais jovens que possibilita definir suas escolhas ao longo da caminhada na sua passagem à vida adulta. Para tanto, ela pode ser reconhecida neste estudo como construída socialmente.

Ao se reportar à literatura, identifica-se um alinhamento de posições quanto ao reconhecimento da compreensão da juventude, como uma categoria heterogênea, cuja produção da subjetividade dos jovens resulta de um processo relacional, balizado nas escolhas e nos estilos juvenis assumidos e subjacentes, na forma de expressão da sua identidade, ou seja, símbolos, representações e rituais, demonstrados por diferentes estilos culturais, os quais se destacam nos estudos de Abramo e Branco (2005), Carrano (2000, 2010), Dayrell e Carrano (2014), Castro (2006), Dayrell (2003, 2007) e Freitas (2005), que utilizam o termo

juventude no plural; embora o estudo de Sposito (2005)[10] enfatize essa temática da juventude no plural como uma imprecisão, decorrente, em parte, da sobreposição indevida entre fase da vida e sujeitos concretos como categorias semelhantes, fato já superado nas noções e discussões sobre criança e infância.

Nesse sentido, há autores que concebem a terminologia juventude, considerando diversidade e a sua heterogeneidade, como se enfatiza a utilização do termo juventudes e não juventude no singular. Sobre esse debate, Groppo (2000, p. 15) faz a seguinte afirmação:

> Uso sociológico no plural do termo juventude, para que possamos dar conta da diversidade da vivência desta fase de transição à maturidade, ou de socialização secundária, denominada 'juventude'. Esta concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sociocultural – classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc. – saltam subcategorias de indivíduos, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios.

Não por acaso tem sido mais adequado expressar "juventudes" em detrimento de juventude no singular. Todavia, reconhecendo a diversidade e a heterogeneidade, identificamos também as similaridades que permitem conceber enquanto juventude, não na forma de apreender como um todo homogêneo e que tem um horizonte funcionalista; mas reitera que essas semelhanças atentam para condição, que nos permite definir como grupo social. Ao passo que compartilham de elementos constituintes que são comuns a todos os indivíduos desse segmento de caráter social (VIANA, 2014).

Sposito (2005) ainda esclarece como distintas as definições de condição atribuídas ao momento da vida, cujos significados são constituídos e apreendidos socialmente, e da situação juvenil como percurso percorrido pelo jovem sob as diferentes condições de vida: classe, etnia, gênero, nacionalidade. Por serem distintos, estão em permanente tensão, mas não podem ser isolados porque impossibilitariam compreender a juventude como uma categoria social.

Nesse sentido, compreender e situar a juventude no contexto histórico demanda conhecer as mediações que interferem nas condições singulares de ser jovem e nas particularidades imbricadas no processo de integração à vida adulta. Implica, portanto, que a juventude não pode ser concebida como uma condição generalizada, cuja realidade pressupõe que todos detêm as mesmas condições de igualdade, ou seja, tratar diferentes de forma iguais no acesso aos bens vitais ou na reprodução da vida biológica, social, cultural, como

[10] Essa discussão é desenvolvida no artigo de Corti, Freitas e Sposito (2001).

possibilidade de lograr o horizonte linear de sucesso na vida, como marco representativo do tempo moderno.

Em outros termos, mantidas as relações intercapitalistas desiguais, a condição de produção social das subjetividades dos jovens tem configurado por uma realidade perversa, a qual tem submetido um grande contingente de jovens às degradantes condições de vida, interditando, com isso, as possibilidades de sociabilidade, no tempo e nos espaços sociais, e situando escolhas a condições determinadas para não liberdade no sentido contrário de uma opção de vida concatena com a direção da autorrealização.

Compreende-se, sobretudo, que a realidade da juventude passa por desvelar as imbricações como sujeitos plurais (ABRAMO; BRANCO, 2005), que estabelecem relações sociais com os demais e vão produzindo sua subjetividade como o resultado das vivências ao longo da sua trajetória de vida, mas a qualidade dos vínculos produzidos vai ser um dos definidores dos propósitos de onde e como se pretende chegar. Considerando dessa maneira que pensar a juventude hoje é, na verdade, encontrar a diversidade que implica sua condição social de classe,[11] cuja aproximação dessa realidade significa mergulhar em uma conjunção de sujeitos reais, com experiências percebidas e vivenciadas (THOMPSON, 1981), desejos, vontades, contestações, escolhas e dilemas demandados da dinâmica do real forjada na complexidade da sociedade contemporânea.

Diante dessa realidade, as condições de desigualdades sociais têm configurado em fatores determinantes no processo de produção da existência dos milhares de jovens, considerando a heterogeneidade de situações vividas e que se expressa das mais diversas formas de viver desse grupo social. Embora o acesso aos direitos e aos bens culturais seja de forma desigual e injusta, especialmente quando se considera o que amplia e restringe as suas possibilidades de acesso a um trabalho (SILVA, 2012). Não por acaso, é nesse momento da integração da juventude à vida adulta que as expectativas da escolha profissional ou vocacional ganham contorno da necessidade do exercício das profissões para milhares de jovens que buscam alçar seus propósitos da produção da sua existência e garantir formas de inserções sociais mais humanizadas.

Dessa maneira, a sociedade capitalista tem aprofundado de forma intensiva os processos de desigualdade social e reduzido às expectativas da juventude de produzir sua

[11] Ver estudo apresentado por Frigotto (2011), onde afirma que, ao se debruçar sobre as condições macroeconômicas atuais, depara-se uma realidade concreta da existência de uma heterogeneidade de juventudes demarcada pela cisão de classes e frações de classe. “Juventude no singular apenas existe enquanto definição geracional para caracterizar a população entre 16 e 29 anos de um país ou determinada região.” (FRIGOTTO, 2011, p. 99).

existência e de ampliar suas capacidades e potencialidade para o exercício das profissões tendo como alvo o horizonte da autorrealização; mas, como regra geral, tem acentuado o quadro de desemprego juvenil que tem atingindo um grande contingente de jovens em todo o mundo. Importante destacar, como acentuado por Viana (2012a, p. 179), que:

> o processo de massificação da educação, por sua vez, não é acompanhado por uma criação de demanda por força de trabalho (a não ser temporariamente no próprio setor educacional em expansão, mas cada vez mais precarizado e ainda com tempo de expansão limitado).

Esses aspectos são enfatizados de forma substantiva nos estudos de Alves (2007) quando trata da reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade.

Entendemos ser importante explicitarmos o visor que escolhemos como referência social de juventude, considerando suas diversas definições. Nesse sentido tomaremos como abordagem a visão que reconhece o processo de compreensão do grupo social como elementos histórico e social. Desse modo, buscaremos, na seção 1.2, situar os diferentes aspectos que possibilitam compreender a juventude como uma construção social.

2.2 A construção social da juventude no âmbito das relações capitalistas

As reflexões acima compuseram um acervo de interpretações que nos ajudaram a consolidar no âmbito deste estudo a compreensão da juventude como um grupo social que partilha de desejos, vontades e propósitos e precisa ter oportunidade de vivenciar e intercambiar um acervo de experiências em que se ampliem suas condições de escolhas, mas, ao mesmo tempo, que seja apreendido como membro de uma coletividade que vai constituindo-se na relação com os outros. Desse modo, enfatizamos nesta investigação a juventude não como abstração, mas como sujeitos concretos, que não podem ser restringidos a uma mera homogeneização, ou reduzi-los aos fatores biológicos e psicológicos, como traços determinantes de uma transição[12] entre a infância e a vida adulta.[13]

Temos a premissa de que os jovens se humanizam à medida que se relacionam com o outro e constroem as suas experiências na concretude da realidade vivida (THOMPSON,

[12] O termo transição relaciona-se com a saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens (WELLER, 2014, p. 137).
[13] Segundo Arnet (1997 apud SILVA, 2012, p. 52), o estatuto de adulto é também uma construção social pela qual se definem os critérios que permitam inscrever os indivíduos em uma fase específica do ciclo da vida: a adulta.

1981). No entanto, não basta apenas enfatizar que a juventude é produzida socialmente, uma vez que se faz necessário explicitar qual intencionalidade ou motivos e de que maneira isso ocorre. Nesse sentido, o processo de apreensão desse fenômeno social que perpassa a formação social da juventude demanda compreender a sociedade que a forja. Em suma, requer compreender de que forma a sociedade capitalista engendra a juventude e quais seus interesses nesse processo de produção dessa juventude.

Para compreendermos essa realidade, tomamos como leitura o aporte teórico de Viana (2014, p. 40), que destaca:

> O capitalismo se fundamenta numa complexa divisão social do trabalho. Essa divisão social do trabalho é a mais ampla e complexa da histórica da humanidade. Nas sociedades simples existia uma divisão etária do trabalho entre crianças e adultos (e daí a passagem imediata de um status para outro), enquanto que na sociedade capitalista, como resultado das lutas sociais. [...], criou-se uma condenação do trabalho executado por crianças e, em muitos casos, por jovens. Além disso, a formação da força de trabalho no capitalismo torna cada vez mais necessária a escolaridade (seja a básica, para a força de trabalho que necessita de menor qualificação, seja técnica ou especializada, para quem necessita de maior qualificação). Assim, a escola passa a ser uma instituição fundamental para preparação e reprodução da força de trabalho.

Diante dessa realidade, a escola ganha conotação de uma instituição que forja a força de trabalho, sendo uma das instituições responsáveis por formar a juventude.

Tendo como referência o conceito de juventude como um grupo social em processo de ressocialização, entendemos que, na socialização primária, a criança, por meio da família, como instância socializadora, é forjada para viver determinadas relações sociais, instituídas pelo modo de produção capitalista, em que recebe uma bagagem de habilidades (falar, ler e escrever), ou seja, um conjunto de valores e comportamentos prescrito socialmente para integração à sociedade. Ao mesmo tempo em que apreende uma bagagem de saberes necessários a essa idade e as atividades sociais desse momento. Nesse sentido, o processo de ressocialização ganha sentido substantivo na preparação da força de trabalho para inserção no mercado de trabalho. A escola assume o papel social nos dois processos, de forma diferenciada, pois na ressocialização oferta uma escolarização que possibilita a entrada no mercado de trabalho, nos diversos níveis de aprofundamento do ensino, partindo do ensino médio, técnico e, na maior exigência, a universidade (VIANA, 2014).

Em conjunto a esse processo de preparação da força de trabalho, o jovem também é forjado para incorporação dos processos de imputação de responsabilidades sociais.

Convergindo com a inserção no mercado de trabalho, esse processo de integração à vida adulta demanda apreensão de marcadores sociais, em que se destacam as obrigações familiares e sociais de maneira geral, como casamento, manutenção ou sustento da família, cuidar dos filhos, atividades civis e institucionais. **"O processo de ressocialização é uma preparação do jovem para que ele se insira na 'vida adulta'**." (VIANA, 2014, p. 43, grifo nosso).

Esse processo de preparação para o processo de incorporação de responsabilidades sociais

> Significa que o jovem ainda não está no mercado de trabalho, mas já é preparado para ele, que não possui o dever de cuidar de uma família (é, na verdade, um protegido de uma família), mas que deve se preparar para tal e assim por diante. Isso ocorre através da escola, da família, dos meios oligopolistas de comunicação, etc. A idade em que isso ocorre varia dependendo da classe social a que se pertence, pois o trabalho começa mais cedo para quem é proveniente das classes exploradas, assim como o casamento também. (VIANA, 2014, p. 43).

Nesse sentido podemos constatar que a juventude não pode ser reduzida a aspectos ou critérios biológicos e cronológicos, uma vez em que sua constituição é social. Portanto, essa construção social é realizada sobre um grupo social que tem uma corporeidade e um processo de desenvolvimento cronológico. É justamente isso que permite o surgimento de ideologias que derivam a juventude de determinações biológicas ou cronológicas. "O desenvolvimento orgânico do indivíduo é apropriado pelas relações sociais, bem como sua significação e interpretação (científica) são produtos sociais." (VIANA, 2014, p. 44).

Dessa maneira, segundo Viana (2014), a ressocialização constitui a base social e unificadora da existência da juventude; a ponto de que essa base social ganha respaldo e é cristalizada socialmente pela ação das ideologias científicas,[14] pelos meios de comunicação e pela legislação.

Por conseguinte, reconhece que o papel das ciências não foi de construir a juventude, mas, sobretudo, dar ressonância e interpretar esse grupo etário dentro da sua base conformadora hegemônica. Essa imagem produzida e cristalizada destaca a constituição da

[14] Destacamos os estudos de Groppo (2000, p. 60), elementos que nos ajudam a compreender o papel das ciências, no caso, como destacado, a psicologia, na produção da representação social a partir do termo da adolescência e sua contribuição para construção da juventude. Para melhor percebermos o movimento sócio-histórico de constituição da juventude na sociedade moderna, no qual consideramos as ciências modernas agentes determinantes, poderíamos discutir a criação do conceito de "adolescência" pela psicologia dos séculos 19 e 20. O cerne desse conceito, que define a juventude como "função de maturação do indivíduo" na sociedade capitalista, tornou-se referência central das demais ciências humanas para a constituição do objeto "juventude".

identidade por esse grupo etário. As ciências assumem um papel social de validação de ideologias científicas que produzem uma homogeneidade atrelada a aspectos biológicos, psíquico, que atribuem esse grupo etário como definidores e demarcadores das fases da vida. O que Groppo (2000) define de concepções evolucionista-cumulativa de juventude.

Nesse sentido, destacamos nos estudos de Silva e Oliveira (2015) aspectos que reiteram o poder e a influência da mídia e da ciência na produção da imagem da juventude.

> Por ocasião da divulgação de crimes considerados hediondos que envolvem adolescentes, é comum o acirramento do debate sobe redução da maioridade penal. O reaparecimento dessa questão, de tempos e tempos, é pautado em matérias veiculadas na grande mídia e ganha tons alarmista, aumentando o medo e a sensação de insegurança, tão comum na sociedade brasileira. Por se tratar de medidas com forte impacto na vida de milhares de adolescentes e suas famílias, a redução da maioridade penal requer maiores reflexões e discursões pautadas em dados e informações inequívocas capazes de retratar a real dimensão do envolvimento de adolescentes em delitos de alta gravidade. Não menos importante, é a necessidade de esclarecer a sociedade sobre os dispositivos e sanções existentes no sistema brasileiro de justiça juvenil para os adolescentes que cometem atos infracionais. (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Não casualmente esse cenário destaca a influência da mídia no processo de construção da imagem social produzida em um determinado momento. Esse exemplo da redução da maioridade penal destaca essa realidade de produzir imagens e estabelecer mecanismos de controle e prescrição de comportamentos.

Em nosso entendimento, é fundamental reiterar que a juventude constitui-se em um grupo etário composto pelos jovens, indivíduos inseridos no processo de ressocialização. Os jovens se confrontam com a sociedade e suas normativas integradoras e vão formando seus valores e a autoimagem. etc. (VIANA, 2009). O processo de produção da identidade é uma característica inerente a esse grupo social como asseverado por alguns pesquisadores (ERIKSON, 1976; MUUSS, 1974; SPRANGER, 1970). Destacam que “nessa idade, pelo desenvolvimento latente da consciência e a inserção em novas relações sociais, bem como, pelo processo de formação da individualidade (Fromm, 1981), esse grupo etário tende a criar sua própria identidade, individual e grupal” (VIANA, 2014, p. 52).

Nos estudos desenvolvidos por Erich Fromm (1981), ele destaca a individuação ou processo de formação da individualidade. Ele destaca que, na história da vida de um indivíduo, o processo de individuação ocorre quando ele quebra com os vínculos primários, ou seja:

> Conforme o grau com que o indivíduo, falando figuradamente, ainda não cortou completamente o cordão umbilical que o prende ao mundo exterior, ele não é totalmente livre – esses vínculos, porém, dão-lhe segurança e a sensação de pertencer a algum lugar e neste estar radicado. Darei a esses vínculos, que existem antes do processo de individuação ter dado lugar à emergência total de um indivíduo, o nome de 'vínculos primários'. Eles são orgânicos no sentido de fazerem parte do desenvolvimento humano normal; implicam uma ausência de individualidade, mas também dão segurança e orientação ao indivíduo. São os laços que ligam a criança à mãe, o membro de uma comunidade primitiva ao clã e à natureza, ou o homem medieval à igreja e sua casta social. (FROMM, 1981, p. 30).

Por essa razão, no entendimento de Fromm (1981), a criança, por meio do processo socialização, vai desenvolvendo-se de forma acelerada, ao passo que vai também constituindo sua individualidade e alçando sua liberdade e independência.[15]

Segundo Fromm (1981), o processo crescente do aumento do vigor do eu é o que determina a formação do indivíduo cada vez mais livre, todavia esse processo também acarreta "a perda da segurança e tranquilidade de sua submersão no mundo circundante" (VIANA, 2014, p. 53). Evidencia, assim, o rompimento com a identidade original com os outros marcados pela ansiedade, isolamento, solidão.

Conforme Fromm (1981), o processo que leva à formação da individualidade não se reduz a aspectos puramente biológico, psíquico etc., mas a aspectos sociais. Os aspectos expostos, segundo esse autor, asseveram que todo o processo de crescimento da criança expressa em uma sociedade capitalista um dilema demarcado por conflito e competição, pois o processo de socialização também se vincula às necessidades de acumulação. Nesse processo a criança passa pela socialização primária e se desenvolve física e psiquicamente. A forma como vai ocorrer depende da qualidade das relações sociais na qual está inserida. Portanto o desenvolvimento da consciência e da identidade própria caracteriza-se por um processo complexo e imerso em contradições no contexto da sociedade capitalista.

Segundo Viana (2014, p. 53-54):

> A criança possui uma autonomia social muito restrita e com o seu crescimento e desenvolvimento vai adquirindo capacidades e habilidades, bem como desenvolvendo sua consciência, o que lhe cria condições de buscar uma autonomia social mais ampla. A sociedade, no entanto, não permite que se ultrapassem determinados limites. O que se observa, nesse

[15] Segundo Fromm (1981, p. 33), esse processo explicita dois aspectos: um é de que a criança fica mais forte física, emocional e mentalmente. Em cada uma dessas esferas, cresce a intensidade e a atividade; ao mesmo tempo, as esferas vão ficando cada vez mais integradas. Forma-se uma estrutura organizada, dirigida pela vontade e pela razão do indivíduo. Se dermos a esse conjunto organizado e integrado da personalidade o nome de eu, podemos dizer também que um aspecto do processo crescente de individuação é o aumento do vigor do eu.

> sentido, é que os jovens vão adquirindo, paulatinamente, uma maior autonomia, mas mesmo assim permanecem diversas restrições.

Destacamos que a formação da identidade, bem como da apreensão de novos valores, estão relacionados com sua condição social. Esse período para os jovens implica a tomada de inúmeras decisões e ganha relevo no rompimento da segurança anterior para mergulhá-lo na construção da autonomia. Essa autonomia ganha contorno restrito, configurando-se uma ampliação do processo anterior, mas com limites. Ressaltamos uma importante característica da juventude, ambiguidade diante da própria autonomia (VIANA, 2014).

O processo de conquista da autonomia e por mais liberdade é destacada por Avanzini (1980, p. 20):

> O desejo de autonomia aumenta no adolescente que se apercebe dela com clareza, assim como dos obstáculos que se lhe opõem. Mas, por intensa que seja a sua revolta a esse respeito, não deseja de modo algum uma autonomia completa e até receia; e, apesar de a reivindicar, sofre se a que lhe concedem é demasiado larga, porquanto continua a experimentar a necessidade de segurança. Deseja entrar na vida, porém, ao mesmo tempo, teme-a. Encontra-se, pois, numa situação fortemente ambivalente, constituída pela confrontação de duas tendências contraditórias.

Diferentes autores têm abordado essa questão da ambiguidade do jovem em relação ao mundo adulto, pois a relação caracteriza-se pela aceitação e negação. Ao mesmo tempo em que busca a independência dos pais, a luta pela autonomia, vive-se também a recusa da autonomia. Para entender essa questão, implica reconhecer as necessidades humanas e sua contradição diante da sociedade capitalista. Assim, busca-se a liberdade, mas, ao mesmo tempo, confronta-se em uma luta cotidiana pela efetivação do conjunto de potencialidades humanas (sociabilidade, criatividade, etc.). A engrenagem da sociedade capitalista, entretanto, limita o desenvolvimento dessas potencialidades na sua concretude da passagem à vida adulta, uma vez que a sociedade capitalista se destaca sob a forma do "trabalho alienado e o mundo burocrático e mercantil não permite sua realização efetiva" (VIANA, 2014, p. 55).

De acordo com Viana (2014, p. 55), a ambiguidade juvenil se relaciona com a escolarização, e essa relação assim se explica:

> A busca da liberdade e sua negação, pois ela representa uma ampliação da autonomia individual, mas relativamente a determinados indivíduos e instituições (família, escola elementar, etc.). E a inserção dependente em outras (com maior autonomia, devido ao seu novo status social, mas que continua sendo marcado pela dependência). Uma sociedade repressiva, como a capitalista, produz um processo de socialização e ressocialização

> igualmente repressivo. A escola, por exemplo, efetiva ampla violência cultural e disciplinar sobre os estudantes, e constitui uma forma de violência especifica que atinge principalmente os jovens: a violência escolar. A violência escolar, no entanto, não é toda forma de violência que ocorre na escola e sim uma forma específica, derivada da própria organização da instituição escolar.

Nesse sentido, a vontade de alçar a liberdade entra em confronto com a liberdade oferecida pela sociedade, o que implica que os jovens busquem a "liberdade adulta" que configura maior autonomia, mas não desejam assumir suas responsabilidades. A contradição aí se expressa, pois, para poder usufruir esse momento da vida sem as condições objetivas para garantir o consumir, viajar, dentre outros desejos mercantis, demanda que os jovens se insiram no mercado de trabalho para adquirir recursos, e com isso poder incorporar as responsabilidades sociais construídas socialmente.

Desse modo, Viana (2014) destaca o caráter repressivo da ressocialização, considerando que essa socialização secundária demanda como demarcadores sociais preparar a força de trabalho, o grupo social "jovem cidadão", para assumir as responsabilidades do trabalho, a família, etc. Nesse sentido, que a escola e outras instituições assumem o papel social de disciplinar e criar um cidadão integrado à sociedade capitalista, detentor de valores e objetivos que se configura no que Lapassade (1975) definiu de adulto-padrão.

Diante dessa realidade, por meio das instituições socializadoras e responsáveis pela imputação de valores e objetivos na formação da juventude, evidencia-se nesse processo a produção da identidade, ao mesmo tempo, a luta pela independência. Com isso, ressaltamos que "os jovens não constituem uma massa amorfa, há a recusa, a crítica e a contestação sob as mais variadas formas" (VIANA, 2014, p. 57). O processo de ressocialização, configurando na forma repressiva é uma antecâmara do modo de vida adulto, ocorre a recusa e é negado, igualmente o enquadramento e a dependência também são negados, de maneira ambígua, considerando que a condição para superação seria a incorporação e aceitação da inserção no trabalho alienado e no mundo das obrigações sociais imputadas no prisma de instituições burocráticas e balizada na competição e na mercantilização sob a égide da sociedade capitalista.

Por outro lado, a contestação juvenil tem outros aspectos que interferem para essa recusa:

> por ainda não estar inserida no mercado de trabalho e, no fundo, nem querer tal inserção, além de poder estar inseguro em relação a ela, tende a assumir uma posição contestadora em relação à sociedade. A sua união em

> instituições repressivas como a escola também pode servir de motivo para colocá-lo em oposição à sociedade. (VIANA, 2003, n. p.).
>
> A parte da juventude que não está inserida no mercado de trabalho ainda não recebeu a imputação de responsabilidades sociais típicas dos adultos (família, por exemplo) possui uma maior liberdade de ação, já que não corre risco de perder o emprego, não conseguir sustentar a família, etc., o que lhes fornece maior possibilidade de contestação. (VIANA, 2014, p. 57).

Nesse cenário, reconhecemos que o fim da rebeldia não ocorre por ter alçado e se constituído como um novo grupo etário, no caso pela chegada ao envelhecimento, mas em função de diferentes razões, tais como o assumir as responsabilidades sociais resultantes do processo de preparação para tal. A inserção do jovem no mercado de trabalho e a condição de independência implicam assumir a manutenção da família e se autossustentar, aspecto que põe os indivíduos em uma condição de incorporados a novo tipo de comportamento e conformado à lógica integradora da sociedade capitalista.

Desse modo, evidenciamos que grande parte da vida dos jovens é vivida em instituições educacionais, que, segundo alguns pesquisadores, se destaca por ocultar o desemprego da juventude (LETTIERI apud VIANA, 2014, p. 58):

> A partir dessa posição diferente se cria um conjunto de características próprias nesta faixa etária da população, que não tem suas fronteiras bem definidas, pois, par uns, jovem é quem tem 15 a 40 anos, para outros, até 30 anos, e assim por diante. A razão disso se encontra no fato de que o processo de ressocialização atinge indivíduos mais cedo ou mais tarde, dependendo da época, país, classe social, etc. Assim, o capitalismo busca criar costumes e comportamentos específicos para esta camada, buscando criar um mercado consumidor especifico: a juventude.

Nessa direção, a juventude questiona as relações sociais vigentes por diferentes formas, individuais, coletivas, desde a apatia (passividade diante da realidade), à participação em gangues, grupos de pichadores, etc. Como também por meio de ação política revolucionária, muito embora possa intervir de maneira conservadora e manipuladora. O percurso a ser seguido pela juventude não é algo restrito e homogêneo, considerando que a opção e a ação juvenil não dependem exclusivamente das características de grupo etário, mas das suas diferenças conforme asseverado por Viana (2014, p. 59):

> É preciso colocar aqui, entretanto, que a juventude não forma um todo homogêneo, pois as divisões sociais perpassam todas as faixas etárias, tais como a divisão de classe, de raça, de sexo, etc. É por isso que se fala em juventude operária, juventude católica, juventude comunista, etc. Nesse

> sentido, pode dizer que existem elementos em comum entre as pessoas que compõe a juventude, mas que também há elementos diferenciadores no seu interior. [...] o primeiro e o mais importante é, sem dúvida, o que é derivado da posição de classe. A Juventude está presente em todas as classes sociais e isto quer dizer que a questão da classe social interfere na forma de viver da juventude. Outros elementos diferenciadores são a raça, o sexo, a religião, a cultura, entre outros. É por isso que se pode falar em juventude católica, comunista, negra, etc. A diferença fundamental, porém, é a classe.

Enfim, reconhecemos que a juventude, na moderna sociedade capitalista, é constituída como grupo social de "jovens" que estão sujeitos ao processo de ressocialização ou socialização secundária. Compreendendo que constituem como alimento do indivíduo, a busca da integração completa com a incorporação ao status superior, chegando à maturidade ou idade adulta.[16] Para tanto, para garantir a integração do indivíduo, atribui uma bagagem de responsabilidade social, reflexo de uma dada realidade social. Sobretudo, na medida em que ganha significado a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho que reverbera na conquista da sonhada autonomia dos sujeitos. Desse modo, o trabalho representa um aspecto determinante da idade adulta, mas o indivíduo só é considerado adulto quando se insere no mundo do trabalho e incorpora os devidos papéis sociais constituídos socialmente, como o casamento, a família, filhos, independência, etc. "Ganhando um novo estatuto jurídico e um conjunto de responsabilidades sociais." (VIANA, 2014, p. 61).

Nesse sentido, compreendemos, em nosso visor teórico, que os significados de adultos e maturidade carregam por trás de si um conjunto de aspectos e valores. Os indivíduos, entretanto, não nascem completamente integrados ao contexto social, uma vez que necessitam passar por um processo de socialização na infância e de ressocialização ou socialização secundária (BERGER; BERGER, 1978). Após esse processo de integração, estará em condições de alçar a maturidade ou idade adulta.

[16] Destacamos nos estudos de Viana (2004, p. 61) que os termos "adulto" e "maturidade" têm um significado positivo e normativo, que carrega por trás de si uma gama de valores. O indivíduo, no entanto, não nasce completamente integrado na sociedade, pois, para isso, ele precisa passar pelo processo de socialização na infância e de ressocialização na juventude e, somente após isso, estará apto a adentrar a idade adulta.

2.3 Socialização juvenil e construção de projetos de vida

Ganha notoriedade na sociedade como um processo de construção social as indagações que remetem aos jovens, do que vai ser quando crescer? Ao mesmo tempo em que se propaga em bom tom que os jovens são o futuro do país, transferindo à juventude a responsabilidade como força de trabalho potencial a se colher os frutos no futuro. Nessa direção os jovens também alimentam seus desejos mais promissores de chegar à maturidade e conquistar sua autonomia, como uma condição que vai proporcionar transformar seus desejos em materialidade, alimentados por um modo de produção que estimula o consumismo cada vez mais.

Desse modo, destaca-se como representação hegemônica na sociedade o momento de transição para a idade adulta, como preparação dos jovens em assumir determinados papéis sociais, e assim lhes garantir o desejado passaporte para a maturidade. Em vista disso, o futuro como o momento de colher os frutos da aprendizagem. Segundo Tiriba e Fischer (2011, p. 13), nos anseios e expectativas sociais, “deseja-se que os filhos sejam felizes, que possam estudar, ter um bom emprego [...] que possam ser alguém na vida”. Não por acaso, esse horizonte da transição para a idade adulta configura-se como paradigma dominante e profundamente enraizado na sociedade. Expressando, assim, tal como uma saída de um lugar para outro que, segundo Weller (2014, p. 137), significa a “saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro”. Essa condição de projeção implica um aspecto relevante para o processo de produção da identidade individual e coletiva dos jovens.

Ressaltamos que, diante do cenário da sociedade capitalista, os obstáculos e o destino dos jovens filhos da classe que vive do trabalho e das classes privilegiadas têm-se diferenciado pela dificuldade na relação com o mundo do trabalho, sua posição e seu futuro diante da divisão social do trabalho. As desigualdades sociais balizam a construção dos projetos de vida, pois não se pode desconhecer quanto os determinantes sociais alimentam os propósitos das diferentes juventudes, bem como edificam os papéis a serem desempenhados no modo de produção hegemônico.

Nesse sentido, lançamos mão para compreender o significado de projeto com a finalidade de nos ajudar no entendimento e no sentido de projeto de vida neste estudo. Enfatizamos que a discussão de juventude e projeto de vida tem obtido relevância por diferentes perspectivas no meio acadêmico (ALVES, 2013; DAMON, 2009; KLEIN, 2011;

LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; MAIA, MOREIRA; MANCEBO, 2010; MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011; WELLER, 2014; WELLER; BASSALO, 2014).

Diferentes conceitos são estruturados acerca de projetos de vida. Nesse sentido descortinaremos noções de projeto e projeto de vida para melhor ilustrar a compreensão que seguimos nesta investigação.

Inicialmente, explicitamos, por meio do ponto de vista da definição de projeto apreendida por Machado (2000, p. 1), que atribui o significado à sua origem etimológica do latim, no tempo "particípio passado de *projícere* com a compreensão de algo que lançado para frente". Para tanto, menciona três aspectos fundamentais na definição de projeto: referência ao futuro, abertura para o novo e a ação projetada. Expressando o seguinte sentido:

> A primeira relaciona-se à antecipação de uma ação, à pretensão de fazer algo transformador que se concretizará no futuro, a segunda implica na indefinição e possibilidade do futuro – se o futuro já está determinado não há projeto possível, da mesma forma que onde existem apenas dúvidas não há base para a construção de um projeto – o projetar consiste na fixação de metas que podem ser atingidas. A terceira característica relaciona-se às ações e ao sujeito individual ou coletivo que as projeta. Não podemos ter projetos. Dessa forma, projetos referem-se à antecipação de uma ação que busca uma meta em um futuro não determinado cuja realização depende, efetivamente, de seus agentes. (MACHADO, 2000, p. 7).

Enfatizando, dessa maneira, que os projetos nascem dos próprios sujeitos, ganhando seus contornos nas suas ações na realidade, como sujeitos capazes de transformá-la por meio de suas relações.

Inicialmente, apresentamos a leitura que Alfred Schutz, destacado por Velho (2003, p. 101), o qual explicita a noção de projeto relacionada com um conjunto de "conduta organizada para atingir finalidades especificas". Considerando que, necessariamente, o autor não seja um indivíduo, mas ganha contorno em um grupo social, um partido, ou outra categoria em que enfatiza toda noção que tenha uma forte relação imbricada à ideia de indivíduo-sujeito. Segundo Velho (2003, p. 101, grifo nosso):

> Invertendo a colocação – é o indivíduo sujeito aquele que faz projetos. A consciência e valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória que dá consistência à biografia, é o que possibilita a formulação e condução de projetos. **Portanto, se a memória permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos.** A consistência do *projeto* depende, fundamentalmente da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do

> presente, sem a consciência das quais seria impossível ter e elaborar *projetos*.

Relaciona-se com o "campo de possibilidades" que um grupo ou pessoa tem à sua disposição para efetivá-las na vivência prática. Podemos enfatizar, considerando o contexto de socialização da escola, que as condutas organizadas ganha materialidade no processo de socialização primária e secundária. Nesse sentido, a escola tem grande relevância, como uma instituição que assume a responsabilidade no processo de imputação de condutas, disciplinamento e objetivos na socialização secundária, em conjunto a família na elaboração de projetos. Para tanto, Weller (2014, p. 13) enfatiza que, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, "vem sendo atribuída pouca prioridade a essa função, julgando ser uma elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação do jovem para inserção no mercado de trabalho".

Para tanto, entender projeto de vida nessa perspectiva significa apreender como possibilidade de projeção de futuro desejado, bem como alinhavar as maneiras de atingir os seus propósitos que se lançam ao futuro, ressaltando com isso que considera a noção de trajetória de vida como oportunidade ou chance de atualização dos potenciais individuais (MAIA; MOREIRA; MANCEBO, 2010).

Segundo entendimento baseado em Maia, Moreira, Mancebo (2010), os projetos individuais ganham sentido na medida em que são desenvolvidos, balizados pela noção de tempo constituída por etapas e se encadeando, e requer a elaboração de planos de condutas sintonizado ou focalizado para chegar a determinados propósitos, buscando, com isso, construir uma coerência articulada das experiências vividas.

Maia, Moreira, Mancebo (2010, p. 382, grifo nosso) fazem uma síntese compreensiva e acentuam que a noção de projeto de vida está articulada por duas concepções a destacar:

> A primeira, o ponto de partida para se pensar projeto, se refere à noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher. A segunda está ligada à ideia de que cada um é portador de um conjunto de potencialidades peculiar, que constitui sua marca própria, e de que sua história (biografia) é uma atuação mais ou menos bem sucedida destas. Logo, **o projeto carrega consigo a necessidade colocada da sociedade ocidental que é preciso definir e descobrir o que o indivíduo quer e pretende,** ou seja, de alguma forma, o indivíduo precisa distinguir, diferenciar-se de sistemas amplos.

Em suma, os projetos ganham significado como resultado da elaboração em função do alinhavar das experiências socioculturais, construídas das vivências e interações,

distanciando, assim, da leitura de projetos de vida como algo natural e inerente a cada indivíduo.

Outra perspectiva destaca **o entendimento de projetos vitais**, como enfatizado por Ortega y Gasset (1983/1930 apud KLEIN, 2011, p. 27), ao enfatizar que:

> o ser humano tem sempre a possibilidade de escolha, associa a condição humana à necessidade de decidirmos o que queremos ser e sob esta perspectiva, a vida é dada pronta e acabada. A vida é um que fazer que se projeta para o futuro, onde nada é determinado de antemão.

A possibilidade de escolha ganha sentido na expressão máxima de nossa humanidade. Segundo o autor, há uma relação de cada existência individual a um projeto de vida que a direciona. Para tanto, Klein enfatiza na sua leitura, com base no entendimento de Ortega y Gasset (1983/1930), o sentido de projeto em uma relação aproximada de que a vocação ganha significado de um chamado

> Que atrai a pessoa para determinada direção e implica numa imagem de vida individual e única. O ser humano inventa o que vai ser, ele é aquilo que faz das suas circunstâncias e a vocação. Ambos são dados a cada indivíduo, o primeiro abre espaço para liberdade de escolha individual, o segundo, não possibilita escolhas apenas opção pessoal de segui-lo ou não. (KLEIN, 2011, p. 27).

Nesse sentido, o projeto é pensado considerando suas circunstâncias, e estas se inserem em um contexto sociocultural e pessoal. “Tanto vale decir que vivimos como decir que nos encontramos em um ambiente de possibilidades vitales” (ORTEGA Y GASSET 1983/1930 apud KLEIN, 2011, p. 27).

Segundo Klein (2011), essa noção de possibilidades vitais se torna importante para compreensão da escola. Ressaltando que os sujeitos que frequentam essa instituição se apresentam como uma circunstância dada de vida com condições de oferta de uma ampla lista de possibilidades aos jovens/alunos. Desse modo, o mundo para cada sujeito, ganha forma nas suas possibilidades vitais, a partir das quais, podem ser identificados projetos de vida. Compreendendo que, pela amplitude dessa instituição na vida das crianças e jovens, considerando o tempo de permanência no contexto e pelas experiências possibilitadas ao longo desse período, pode-se conceber a escola como um espaço potencial propício aos projetos dessa natureza.

Em síntese, destacamos que a compreensão de projeto vital (*purpose* em inglês) vem sendo desenvolvida pela psicologia do desenvolvimento humano e pela psicologia positiva.[17] Essa discussão assinala para a compreensão de que:

> O projeto vital pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir para a sociedade. Por isso a definição adotada pelo autor é a de que 'projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é o mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu'. [(DAMON, 2009, p. 53)] Assim, um projeto vital é a razão por trás de metas e motivos imediatos que comandam o comportamento diário. Se o projeto vital tem características de alcance social, beneficiando o próprio sujeito e aqueles à sua volta, pode ser considerado nobre. Se visar metas destrutivas, contra o interesse de alguns ou da sociedade, pode ser considerado antissocial. (ARAÚJO, 2009, p. 14-15).[18]

Nos seus estudos, Wellen (2014, p. 140) tece uma análise da perspectiva de projeto vital, em que destaca: "na perspectiva da psicologia positiva, os projetos vitais são constitutivos porque não só conformam o sentido da biografia dos indivíduos, mas também se destinam às causas sociais e coletivas amplas". Ainda assevera no sentido de chamar a atenção, sobretudo, de que é preciso certo cuidado na análise dos propósitos ou projetos, desconsiderando, assim, os demais jovens que não conseguem se envolver em causas nobres ou de maior alcance, uma vez que os jovens brasileiros vivem as mais diversas situações que interferem no alcance e na elaboração de propósitos e projetos.

Nos estudos de Viana (2012b), destacamos projeto como polissêmico, que tem sua origem demarcada na sociedade moderna. Nesse contexto histórico, evidenciam-se os seus variados sentidos e com conotações e propósitos os mais distintos. O autor ainda observa que, dependendo do idioma, é atribuída em diferentes variações de sentidos para tal definição. Para ilustrar uma noção de projeto, explicita o conceito produzido por um pesquisador francês para fazer as devidas analogias.

> conceito dotado de propriedades lógicas a serem explicitadas em suas conexões com a ação a ser conduzida, mas ao mesmo tempo, o projeto aparece como figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a

[17] Ver estudo de Klein (2011), que aprofunda esse debate da psicologia positiva.

[18] Damon (2009, p. 43) enfatiza: "O que exatamente quero dizer com projeto vital? Trata-se de uma *preocupação suprema*. É a máxima resposta à questão *Por quê*? *Por que* está fazendo isso? *Por que* isso tem importância para você? *Por que* isso é importante? Um projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana."

> ser criada, de uma mudança a ser operada. O projeto seria, então, o avatar individual e coletivo de um desejo primitivo de apropriação. (BOUTINET, 2002, p. 27).

As observações de Viana (2012b) acerca do conceito constatam nas análises de que o conceito exposto apresenta similaridades com outras definições de projeto, mas não consegue dar conta da realidade, pois há um descolamento que se distancia da concretude; ao mesmo tempo, não apresenta um caráter abstrato mais amplo para sua apreensão em diferentes contextos.

Na formulação do nosso entendimento do que seja projeto, Sartre e Marx nos ajudaram a repensar e compreender a realidade e melhor apreender os elementos relevantes que melhor definem a concepção de projeto de vida que adotamos neste estudo.

Inicialmente, explicitamos que a compreensão de projeto em Sartre[19] remete à concepção de liberdade. Desse modo, o autor atribui que a liberdade significa "autonomia de escolha". Essa perspectiva ou noção de projeto carregará mesmo diante das redefinições no seu pensamento. Essa compreensão de liberdade revela-se no conceito de projeto:

> [...] queremos dizer que o homem, antes de mais nada existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta para o futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de um musgo, podridão ou couve-flor, nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. (SARTRE, 1987a, p. 9).

Nesse sentido, como um dos pensadores da liberdade, ao abordar o conceito de projeto, percebe uma aproximação dele com o marxismo, na medida em que, por meio do reconhecimento da situação, destaca na infância e grupos sociais

> e de que a escolha que manifesta a liberdade humana é uma escolha situada. O homem continua sendo livre, mas suas escolhas ocorrem em determinadas situações e havendo uma 'hierarquia de mediações' se percebe este duplo processo de determinismo e liberdade. (VIANA, 2012b, p. 4).

[19] Explicitamos que devemos distinguir o Sartre de antes da 2.ª Guerra Mundial do posterior (VIANA, 2008), pois, no primeiro caso, a ideia de liberdade humana era sem limites e no segundo, com sua aproximação do marxismo, passou a levar em consideração a situação, dos grupos, etc., e ganhou não apenas mais concreticidade no nível analítico da realidade, mas também no sentido político e social. Destaca a concepção em O ser e o Nada. Sartre (1998) difere da concepção em obras posteriores, principalmente em *Crítica da razão dialética* (SARTRE, 2002).

Importante destacar o processo de redefinição de pensamento de Sartre, ao passo que atenta na concepção de homem relacionado com a realidade da situação e seus condicionantes quanto à sua liberdade. Essa realidade é assim explicitada por Viana (2009, p. 151):

> Sartre inaugura uma nova fase de sua concepção existencialista, na qual o projeto não é mais uma escolha arbitrária, onde a situação não é apenas um elemento sem importância explicativa. No entanto, isto quer dizer que Sartre elaborou uma versão determinista do existencialismo a partir de sua aproximação com o marxismo? Não, pois para Sartre, mesmo em sua época de aproximação com o marxismo, a infância e a classe social não realizam um determinismo absoluto sobre o indivíduo. O ser humano continua, dentro da situação e dos condicionamentos, a ter que fazer escolhas. Ele vai constantemente superando sua situação. O homem continua sendo um projeto em ato. Somente o projeto pode explicar a história, a criatividade humana.

Sartre (1987b, p. 151-152), em relação à compreensão de projeto, afirma:

> Para nós, o homem se caracteriza antes de tudo pela superação da situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que faz dele [...]; a conduta mais rudimentar deve ser determinada ao mesmo tempo em relação aos fatores reais e presentes que o condicionam em relação a certo objeto a vir que ele tenta nascer. É o que denominamos *projeto*.

Nesse sentido apreendemos da leitura de Sartre o sentido que correlaciona às determinações e a liberdade humana, mas acentua e concebe o homem com uma liberdade irrestrita e que expressa como projeto.

Marx (1980)[20] concebe a natureza humana como a liberdade. Para tanto, é importante evidenciar que as posições de Sartre e Marx são consideradas próximas, mas distintas. Considerando que, segundo Sartre (1987a, p. 9), a liberdade é algo irrestrito como tecido de "que o homem está condenado a ser livre";[21] ao mesmo tempo, enfatiza que não existe natureza humana.

Marx (1988) compreendia a liberdade como práxis, ação teleológica consciente. Desse modo, parte do entendimento de que a natureza humana representa a inseparabilidade entre o ser humano e a natureza, em que o ser humano constitui-se como parte da natureza. Assim, ele está submetido às necessidades de seu organismo, como a de beber, comer, reproduzir, etc.

[20] Na opinião de Viana (2012b, p. 4), "Marx [...] é considerado por muitos, equivocadamente, como um pensador determinista. O ser humano, nessa interpretação equivocada, seria apenas um joguete das forças coletivas (seja as forças produtivas, o 'sistema' – termo que Marx nem sequer utilizava –, a economia, etc.)".

[21] "A concepção sartreana coincide com a concepção liberal, o que permite o foco na questão da escolha." (VIANA, 2012b, p. 4).

Sobretudo, entendendo que o ser humano é muito mais que o animal. Mesmo partilhando de necessidades como os demais seres vivos, distintamente, possui especificidades que se expressam justamente nos elementos fundamentais da natureza. Para satisfazer suas necessidades, cria necessidades, humanas, demandadas da forma como busca concretizar tal satisfação (MARX; ENGELS, 1984; VIANA, 2012b).

Segundo Viana (2012b) o trabalho e a cooperação são elementos constitutivos da natureza humana, que, por sua vez, criam necessidades. Nesse sentido o ser humano é um ser em constante desenvolvimento. A natureza humana, contudo, revela necessidades[22] – potencialidades, mas que podem ser efetivamente negadas em determinadas relações. Essa leitura ganha forma na compreensão do trabalho alienado, que constitui a negação da natureza. Ressaltando que o trabalho, segundo Marx, é a expressão da natureza humana, é o teleológico consciente.

> Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais o arquiteto humano com a construção de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu uma imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie

[22] Para entender a questão da relação trabalho enquanto objetivação e trabalho alienado, cuja finalidade de um aponta para potencializar e exerce uma capacidade criadora e, por outro lado, o alienado, o qual ser humano ser subjugado por forças exteriores que o impedem de desenvolver suas potencialidades. "os seres humanos não realizam trabalho individualmente e sim coletivamente, através da cooperação. Essa cooperação, esta associação com outros seres humanos, torna-se também necessidades humanas – não apenas enfoque da sobrevivência, mas também do enfoque afetivo e psíquico. O ser humano se revela um ser social que através do trabalho e da cooperação, se humaniza e humaniza o mundo. Essa concepção pode parecer determinista, mas não é. O problema se encontra no conceito de necessidade. O que é necessidade? É algo que deve realizar independentemente da razão. Por conseguinte, ela é antagônica a liberdade. No entanto, tal concepção é produto de uma concepção racionalista de liberdade, na qual tudo que é definido, determinado e escolhido pela razão é expressão de não-liberdade. Por isso, consideramos interessante superar a concepção racionalista de liberdade e entender por liberdade aquilo que expressa a realização das potencialidades humanas (tanto físicas quanto mentais) e isto é determinado tanto pela consciência/razão quanto pelas necessidades orgânicas. Neste sentido, não existe antagonismo entre necessidade e liberdade, e, por conseguinte, a concepção marxista não é determinista. [...] outro conceito que devemos acrescentar: o de desejo. A necessidade não é oposta ao desejo. Tal como Marx colocou, comer, beber, dormir e amar são necessidades. Se o ser humano come, bebe, dorme, ama, é por que deseja estas coisas. O desejo é fruto de necessidade. Porém, não existem apenas estas necessidades (que podemos denominar necessidades primárias), pois no próprio processo de satisfação destas necessidades surgem novas necessidades, como trabalho (enquanto objetivação) e a sociabilidade. Estas últimas necessidades (que podemos denominar necessidades secundárias) também produzem desejos, isto é, também chegam à esfera da consciência. No entanto, tal como colocou a psicanálise, há desejos que são reprimidos (e note-se que a repressão é do desejo e não da necessidade, que continua subsistindo)." (VIANA, 2012a, p. 156-157).

> e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele aproveita, como jogo de suas forças físicas e espirituais. (MARX, 1988, p. 142-143).

Portanto, o trabalho alienado[23] anula a possibilidade de intencionalidade, da finalidade e plano atribuído ao trabalho. Nesse sentido, ao fazer isso, refuta a natureza humana. Com isso, entendemos, conforme Marx (1988), que é onde se expressa a aparente contradição ao postular uma natureza humana, bem como situar o ser humano com um ser histórico e social que se transforma na concretude das ações. Como asseveram Marx e Engels (1984, p. 27-28):

> O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm que reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos, Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de produção.

Nesse sentido, compreende que os seres humanos são o que fazem e como fazem, mas essa condição não elimina o que eles necessitam. Desse modo, há existência humana, que expressa o que os seres humanos são concretamente, mas há também sua essência, que se expressa nas suas necessidades satisfeitas ou não satisfeitas e potencialidade. Viana (2012b, p. 6), subsidiado em Marx, destaca:

> a satisfação de suas necessidades, a realização de suas múltiplas potencialidades, o desenvolvimento de suas forças físicas e mentais, é a liberdade, que está limitada por relações sociais limitadas, constituídas a partir da alienação, da exploração de classes, e tudo que deriva daí.

Assim, estabelecendo uma correlação de Marx e Sartre, o primeiro apreende a liberdade humana com um sentido mais restrito, entretanto esse processo de restrição é resultado de uma construção social e histórica, podendo ser eliminada por meio de uma nova sociabilidade "comunismo". Por outro lado, a liberdade, conforme Sartre, tem um peso maior

[23] "o trabalho alienado é uma relação social na qual alguns indivíduos dirigem atividades dos outros indivíduos e ao fazê-lo passa a dirigir o produto do seu trabalho e constituir a degradação das relações sociais, pois a cooperação é substituída pelas relações de dominação, exploração e, por conseguinte, pela luta. Esse é o processo que ocorre nas sociedades de classes. Assim, a liberdade (a essência humana) do ser humano se autoproduzir na história é negada. Ela se vê reduzida a luta pela liberdade, o único momento de liberdade que resta ao ser humano." (VIANA, 2012b, p. 5).

na liberdade de escolha, em que tem sua raiz liberal, e Marx destaca como relevante o processo de subjugação dos seres humanos, mas a diferença é de grau, e não de qualidade. Nesse sentido, Bicca (1987 apud VIANA, 2012b, p. 6), de forma substantiva, define essa relação.

> A concepção de liberdade em Sartre é a 'liberdade de escolha' e em Marx é a 'liberdade para' para usar a terminologia de Ernst Bloch. A liberdade assume, para esse filosofo duas formas: a 'liberdade de' e 'liberdade para', sendo que a primeira significa rompimento dos grilhões (estar livre da opressão, da prisão, etc.) e a segunda significa ação, realização de potencialidades, ou seja, a primeira é liberdade negativa, se livrar de algo, e a segunda liberdade positiva, poder fazer.

As elaborações de Marx e Sartre possibilitou-nos chegar à definição do conceito de projeto de vida, compreendendo que, Marx, nas suas elaborações, não utilizou o termo projeto, mas, ao asseverar o caráter teleológico consciente do ser humano, estabelece conexões que permitem compreender que é intencionalidade, finalidade, produzida na mente para depois se transformar em ação. Segundo Sartre, "o projeto é fundamentalmente o querer". Assim, apesar das nuances, assumem significados próximos (VIANA, 2012b, p. 6).

Desse modo, chega-se à definição de projeto que ultrapassa o sentido de uma palavra de uso corriqueiro, comum, como se fosse o que os indivíduos querem realizar, seus planos para desenvolver suas atividades. **Projeto**, portanto, é compreendido como resultado do querer e da intencionalidade, como propósito dos indivíduos na efetivação de suas atividades e ações em geral. Já o **Projeto de vida** expressa aquilo que os indivíduos querem, intencionam fazer com sua vida. O autor explicita que o significado atribuído é mais profundo, uma vez que remete a **uma opção de vida**, uma intencionalidade orientada não para realizar uma atividade determinada por pressões sociais ou por necessidade imposta pela sociedade. Como bem destacado, assinala para a forma de pensar sua vida, opção do que fazer da sua vida, ou seja, pensar a sua existência em um sentido ideal. Reverberando, assim, nos propósitos orientados para o que se quer e como pretende fazê-lo, concretizar sua vida como um todo.

Em suas considerações, Viana (2012b, p. 6-7, grifo nosso), de forma substantiva sublinha os momentos do processo de construção dos conceitos elaborados, tomando como referência os filósofos Sartre e Marx, haja vista que acentua:

> Isto se assemelha à ideia do primeiro Sartre de ‘escolha original’ ou ‘projeto original’, que é o fundamento de todas as escolhas e que no segundo Sartre será a ‘escolha situada’. Essa concepção também expressa o que Marx pode ser chamado de práxis, **o trabalho como objetivação, manifestação ou autorrealização do ser humano,** processo pelo qual ele se autorreproduz, ou seja, se reproduz de forma teleológica e consciente.

Com isso, salienta que o projeto de vida é práxis, projeto inaugural demanda relacionar e reconhecer seus limites na “situação”. Desse modo, Marx sinaliza alguns elementos para compreendermos a partir da distinção entre existência e essência humana. Viana (2012b, p. 7) frisa:

> A existência humana pode e efetivamente nega a essência humana, inclusive a elaboração de um projeto de vida. Na sociedade capitalista, mais especificamente, os indivíduos estão submetidos ao processo de alienação, exploração/dominação, opressão que perpassa todas as suas relações sociais, a começar pelo trabalho alienado que manifesta a dominação e exploração simultânea, bem como sua ressonância no conjunto das demais relações sociais e o processo de dominação geral (desde a formação estatal até as diversas organizações burocráticas que o indivíduo tem que se submeter). Tudo isso se fundamenta no trabalho alienado que ocorre em todas as formas de trabalho existentes na sociedade, mas cuja origem e papel fundamental deriva de sua existência de trabalho produtivo, que é onde se constitui as duas classes sociais fundamentais do capitalismo, o proletariado e a burguesia. Logo esse processo é acompanhado pela resistência e luta envolve todos os setores da sociedade.[24]

Nesse cenário, reconhecemos que a elaboração do projeto de vida de um grande contingente de jovens se constitui uma impossibilidade. Ressaltando que as necessidades de sobrevivência estão em primeiro lugar, condição essa que não lhes resta possibilidade de pensar em outras dimensões ou até mesmo alimentar suas expectativas para além de manter as condições impostas pelo modo de produção que tem aprofundado cada vez mais as linhas da extrema pobreza.

Nesse contexto, o projeto de vida pode ser constituído por meio da essência humana, e refletir na “negação do que somos e do que vivemos”, ou, por outro lado, ser materializado pela existência humana, ganhando forma na reafirmação do que somos e vivemos ou apenas escolha entre as possibilidades disponibilizadas “de ser e viver” (VIANA, 2012b, p. 7).

Por essa razão, o autor enfatiza que o projeto de vida pode constituir-se como uma possibilidade de liberdade se ganhar sentido na essência humana, nas necessidades humanas

[24] Essa questão é desenvolvida com profundidade nas obras de Marx (1987, 1988), Marx e Engels (1984) e Viana (2009).

dos sujeitos que entram em contradição com a sociedade capitalista. Por outro lado, pode reproduzir apenas alienação, expressando que os indivíduos se conformam com a lógica dominante, aceita o que vive e apenas buscar as condições de sobrevivência ou um pouco melhores. Desse modo, Viana (2012b, p. 7) configura duas formas de projetos de vida que denomina de “projeto de vida alienado e projeto de vida libertário”.

> O primeiro significa uma busca de conformação do indivíduo à sociedade capitalista, buscando apenas melhores condições no seu interior e o segundo significa uma luta pela liberdade e autorrealização que entra em confronto com a totalidade da vida social burguesa e que se manifesta mais na própria luta do que na existência cotidiana, que, no entanto, também é um espaço de luta. O segundo significa algo mais raro e manifesta uma luta pela liberdade e pela autorrealização, que se mescla com a busca da sobrevivência, num equilíbrio que pode pender para um lado ou outro, dependendo do indivíduo, seus valores, representações, sentimentos, condições de vida. (VIANA, 2012b, p. 7).

Por fim, corroboramos Viana (2012b), para quem a maioria dos estudos sobre juventude que tratam da questão de projeto de vida implica ou confunde com projeto profissional relacionado com a inserção no mercado de trabalho e carreira profissional, aspecto que se limita a apenas determinados setores da juventude que têm projetos de vida alienados, ou seja, determinado pela sociedade, e atrelados às suas diferentes instituições. Isso é destacado também em Ferretti (1988) quando realça os aspectos sociais e as condições de vida dos jovens e de sua família remanescentes de uma condição social menos favorecida como condicionante, pois esses jovens se submetem às oportunidades profissionais que aparecem. De forma assertiva, Viana (2012b, p. 15) afirma: “As posições diante da sociedade moderna, no entanto, não são escolhas arbitrárias e indeterminadas dos indivíduos. Está ligada à questão de pertencimento de classe, formação intelectual, valores e representações, que forma mentalidades e posicionamentos diante da realidade.”

2.4 Juventude e escolarização

Ao discutir as relações sociais travadas pela juventude, torna-se substancial que busquemos compreender a escola considerando a sua função social de uma instituição fundamental na construção da sociabilização juvenil. Ainda, um espaço que possibilita apreender as mediações de significados, sentimentos, condutas da comunidade social e o desenvolvimento das novas gerações.

A escola vem tendo a responsabilidade de transmitir uma bagagem de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e ao assumir o papel de destaque no processo de socialização da juventude, tem interferido na apropriação de valores, normas e comportamentos produzidos socialmente como reflexo de um dado momento histórico. Nesse sentido a escola se destaca por ser uma instituição medular na vida dos jovens, constituindo-se em um espaço de convívio social e aprendizado que extrapola o viés instrucional.

Ressalte-se que os jovens partilham e ocupam grande parte do seu tempo cotidiano no fazer amizades, trocar experiências vividas, que podem repercutir no processo de construção do seu projeto de vida. Como destacam Leão e Carmo (2014, p. 11): "os jovens alimentam expectativas de que o ensino médio possa contribuir para as suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional". Esses aspectos já foram evidenciados em várias pesquisas que destacam a diversidade de experiências e sentidos do ensino médio para a juventude (CORTI, 2010; CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001; PELISSARI, 2012; SPOSITO, 2005; SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Em alguns estudos, evidencia-se uma crise de sentido da escola, considerando que as expectativas sociais alimentadas como propósitos a serem colhidos, na sociedade moderna não têm encontrado a previsibilidade e a conquista da sonhada mobilidade social como reflexo da passagem pela escolarização. Enfatiza-se que há um distanciamento da escola em relação aos interesses dos jovens, repercutindo em conflitos nas relações produzidas entre os jovens e a escola na dinâmica do real.

Nesse sentido, tem ganhado ressonância no senso comum um processo de instituição da culpabilidade, ora nos jovens, ora na escola, ora nos professores, mas, sobretudo, não tem destacado o conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais como determinantes das debilidades da escola, negligenciando a interferência desses fatores nas condições da oferta e na qualidade das relações produzidas no interior da escola. Nesse sentido, torna-se fundamental a superação desses intervenientes negativos para se frear os processos de aprofundamento das desigualdades sociais em decorrência da ação produzida durante a passagem pela escolarização. Ao mesmo tempo, em articulação com a necessidade de enfrentar os fatores sociais, políticos e econômicos que afetam e determinam a qualidade da escola, não podemos esquecer que os jovens filhos da classe que vive do trabalho adentram a escola e trazem para o contexto escolar seus modos de ser e seus interesses, destoante dos interesses esperados pela instituição; ou seja, um aluno padrão e disciplinado para incorporar valores, normas e objetivos prescritos a fim de se considerar parte da integração na sociedade capitalista (VIANA, 2014).

A instituição escolar e seus educadores, como mediadores de aprendizagens, têm encontrado dificuldades para compreender a realidade, na medida em que parecem estar indiferentes às mudanças, a heterogeneidades e diversidades do público que aportaram no contexto escolar. Essa realidade tem expressado um cotidiano escolar enfadonho e desinteressado para os jovens/alunos que levam para esse dia a dia suas experiências vividas para além dos muros da instituição. Como explicitado por Ramos (2012, p. 132), nesse "cenário, na visão dos/das jovens, a escola se torna uma instituição ultrapassada, um lugar onde reproduz um modelo de cultura escolar que não dialoga com os diversos agrupamentos juvenis existentes no espaço escolar". Nessa direção, Perez Gomez (2001, p. 11) problematiza, enfatizando:

> A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de condutas, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao seu redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com objetivo de conseguir a aceitação institucional. Por outro lado, as forças sociais não pressionam, nem promovem a mudança educativa da instituição escolar porque são outros propósitos e as preocupações prioritárias na vida econômica da sociedade neoliberal.

Compreende-se o papel vital da escola, mesmo diante de todas as contradições historicamente produzidas, e, por conta disso, diante de um contexto de profundas transformações culturais e sociais, ela assume, tem um papel relevante como uma das mais importantes instituições na socialização juvenil e na formação das novas gerações. Esse entendimento decorre da compreensão que temos de ser a escola um espaço especial de formação de valores relevantes para o campo relacional dos sujeitos; a tal ponto de que ela possibilita apreender os elementos necessários para que os jovens sejam capazes de compreender a realidade em que estão inseridos, contribuindo, dessa maneira, para a vivência de experiências ricas em sociabilidades e, assim, poder qualificar e fomentar as expectativas sociais do que fazer da vida.

Reconhecemos que a escola tem-se constituído, mesmo diante das adversidades, um instrumento primordial para os filhos da classe que vive do trabalho, no sentido de dar oportunidade para a experimentação de um conjunto de relações sociais de qualidades, favorecendo a vivência de experiências que contribuem na construção de suas escolhas e na elaboração do seu projeto de vida.

Por outro lado, a realidade do cotidiano escolar se manifesta, como já abordado em Canário (2008, p. 80), em trilhas de exclusão que reproduzem a desigualdade social no contexto escolar.

> ser jovem ou ser aluno –, mas, sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno. Uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência. (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Nesse contexto, esse campo latente de tensão e de busca de significado reflete de diferentes formas no cotidiano escolar, como bem destacado por Dayrell (2007, p. 1122, grifo nosso):

> Concretiza-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Há um *continuum* diferenciado de posturas, na qual uma pequena parte deles adere integralmente ao estatuto do aluno. Esses, geralmente, os que reúnem a melhor condição social e o incentivo familiar a escolarização, conseguem, articular a utilidade dos estudos com seus próprios interesses e gostos. Mas, para maioria, a escola consiste em um campo aberto, daí a dificuldade deles sem articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem para atribuírem um sentido a essa experiência e elaborar projetos de futuros. Mas no geral, **podemos afirmar que se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho** e uma possível falta de sentido que encontra no presente.

Essa realidade tem posto como um dos grandes desafios da escola apreender e reconhecer que o jovem que chega à escola traz uma bagagem de experiências produzidas e apreendidas nos múltiplos espaços da sociedade. Por outro lado, ao entrar no contexto escolar, é submetido ao processo de homogeneização que visa regular os comportamentos prescritos a todos os alunos. Como observado por Dayrell (2007), a condição de aluno é uma alternativa que poderá ser ou não incorporada pelo jovem. Por essa razão, apontam-se, em diversos estudos, para as implicações nas relações da escola de ensino médio e os jovens/alunos para a ausência de canais de escuta como um dos fatores do distanciamento dos jovens e da escola (CARRANO, 2007, 2010, 2014; CORTI et al., 2011; DAYRELL, 2007; KRAWCZYK, 2009; SILVA, 2013).

Destacamos o estudo realizado pela Ação Educativa, desenvolvido a partir de 1999, que enfatiza questões relacionadas com o Projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, o qual tinha como finalidade construir possibilidades de atacar aspectos relacionados com o distanciamento dos jovens e a escola. Assinalar para construção de caminhos que tornassem a escola positivamente mais significativa para os jovens. Nos apontamentos do estudo, eles declararam alguns desafios da educação:

> Garantir uma educação de qualidade que dialoguem com os conhecimentos da realidade onde os jovens estão inseridos. E não apenas com os dados nacionais e mundiais; assegurar os conteúdos sem deixar de lado as necessidades individuais dos jovens; O vestibular como centralidade da vida dos jovens, como uma viseira que impede de ampliar e ver o todo da vida; mecanização dos estudos; Imposição de regras sem participação dos jovens; sair da teoria para a vivência e a prática; perceber que os jovens precisam de seu espaço, entender quem são os jovens; conseguir chegar no íntimo do ser jovem, enquanto pessoa e respeitar o limite de cada um. PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO NO OLHAR DOS JOVENS, Contar com a participação nas decisões da escola; maior interação da escola na vida dos jovens; equipe pedagógica, coordenação e direção; dar voz aos jovens; ver o aluno como gente que precisa de momento de lazer; utilizar as redes sociais para compartilhar os conteúdos e fortalecer o diálogo entre os professores; trabalho de campo; sair da rotina, dando aulas criativas com as ferramentas tecnológicas; eventos culturais e projetos de incentivo ao esporte (SANTOS, 2012, p. 129-130).

Segundo Santos (2012), a escola deve atentar para o jovem como pessoa humana, e não apenas no horizonte do diploma. Considerando que os jovens têm desejos de uma educação que possa percebê-los como pessoa, e não máquinas que se alimentam de conteúdos reproduzidos pelos adultos, e quando se comportam como jovens são apreendidos como pessoas imaturas. Santos (2012, p. 130) afirma que “os jovens estudantes estão dizendo que [...] é possível transformar a realidade em que se vivem, basta fazer, querer e conhecer que eles são jovens além do vestibular, com carências e dúvidas”.

Constatamos, nos estudos de Sposito (2005), análises que abordam as relações da juventude e a escola no Brasil, evidenciando que a linearidade do processo de mobilidade social entre escolarização e inserção no mundo do trabalho não tem encontrado ressonância na dinâmica do real. Ainda afirma que a juventude tem partilhado de aspectos da geração atual, como o acesso ao ensino médio como parte do processo de expansão do sistema de ensino, em que destacam a relevância da escolarização para sua vida e no alimentar dos seus desejos, mas os jovens têm a leitura de que o alcance na relação escola-trabalho não tem ganhado o sentido almejado e alimentado nas expectativas sociais, diante do quadro complexo da sociedade

contemporânea. Nesse sentido, os jovens têm creditado as suas aspirações e as experiências escolares, atribuindo como relevante para sua vida, mas têm a clareza dos limites dos impactos à sua inserção no mercado do trabalho.

Em outro estudo, Sposito e Galvão (2004) destacam nas suas inferências a relação dos jovens, os sentidos e o grau de envolvimento com o conhecimento adquirido na escola. Revelou-se para alguns jovens um conhecimento meramente instrumental na relação direta com a conquista do diploma. Outro segmento de jovens atribuem sentidos aos conhecimentos apreendidos na escola correlacionados com seu projeto futuro. Nessa direção as experiências vividas passam a despertar os propósitos dos jovens em relação aos seus projetos. Para um terceiro grupo, as relações estabelecidas entre as disciplinas escolares e as vivências cotidianas são relevantes e valorizadas positivamente, pois os jovens compreendem que as experiências vividas na escola favorecem implicações pessoais. Destacam a relação da necessidade de transformar o conhecimento em algo pessoal para o rumo da sua vida.

Ainda evidenciamos, referendado nos estudos de Klein e Arantes (2016), uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas e publicada pela Revista Ensino Superior, que mergulhou para levantar os motivos da evasão escolar na visão dos jovens, tomando como base de análise os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Revelou-se no estudo que 40% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos saíram da escola por falta de interesse. Segundo Klein e Arantes (2016, p. 141), a pesquisa chegou às seguintes conclusões:

> Desse universo evadido, 83% disseram que não querem frequentar a escola. Os outros 27% apontam para a falta de renda. Tais dados revelam que a baixa renda não é motivo principal da evasão. Muitos desses jovens estão fora da escola não por serem de comunidades pobres e terem de trabalhar, mas sim por não terem interesse nas experiências que vivenciam. O pesquisador conclui que o jovem não vê importância na conclusão do Ensino médio. Portanto, no limite, o fraco ou nulo significado, encontrados em relação às experiências escolares, leva os alunos e as alunas ao seu abandono.

Destacamos a relevância dessa questão dos interesses evidenciado na pesquisa de Klein e Arantes (2016), enfatizamos, entretanto, que, diante das dificuldades, o alimentar e despertar para a vivência das experiências escolares dos jovens perpassa por condições objetivas, estruturais e políticas que envolvem as condições da oferta do ensino médio, que constituem aspectos determinantes na vida dos jovens advindos da classe trabalhadora, que, na sua maioria, têm de conciliar os estudos e o trabalho, geralmente, no ensino noturno.

Citamos, como exemplo, o estudo de doutoramento realizado por Márcio Luiz Bernardim (2013), *Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio por jovens da classe trabalhadora*. Neste trabalho assinala para diferentes aspectos que favorecem e interferem no despertar ou na ausência de sentido dos jovens na relação com os estudos e a escola.

Nos estudos de Costa e Koslinski (2006), evidenciam-se duas questões correlatas que reiteram os estudos anteriores: uma relacionada com os elevados índices de abandono escolar e o outro remete ao processo de esvaziamento do significado do espaço escolar.

Nesse cenário, encontra-se o estudo de Pelissari (2012), que constata questões relacionadas com a falta de interesse dos jovens pelos estudos, repercutindo, de certo modo, no contexto escolar em altas taxas de abandono. Nesse sentido, os resultados assinalam para o empreendimento de uma visão messiânica, fragilizada, que tem sido professada como apelo mercadológico das profissões promissoras que atendem à sua lógica de inserção no mercado de trabalho bem-sucedido, influenciando na escolha dos jovens que almejam a inserção socioeconômica vislumbrada com a possibilidade de sucesso rápido na vida.

O estudo atenta para o panorama educacional, por um lado, em que se tem percebido, de forma objetiva, os altos índices de abandono no ensino médio e subjetivamente faz deparar com um fenômeno denominado de esvaziamento de significado do espaço escolar. Por outro lado, nos estudos, os jovens, especialmente do curso integrado em Agropecuária, assinalam para a importância da sociabilidade vivida no contexto educacional como algo essencial para permanecer na escola (BERNARDIM, 2013; BOX, 2011; COSTA; KOSLINSKI, 2006).

Identificou-se, ainda, conforme Pelissari (2012), que os jovens também têm atribuído sentido à experiência escolar, como espaço de mediação social capaz de contribuir para a construção da identidade; ao mesmo tempo, reconhece que o ser aluno adquire nesse contexto formativo uma gradação de importância diferente, indo de uma “obrigatoriedade que se deve suportar até a possibilidade de usar a escola como o motor de projeção social posterior” (PELISSARI, 2012, p. 7).

O conjunto dos estudos assinala para a problemática do distanciamento dos jovens quanto aos interesses alimentados e os sentidos atribuídos às experiências vividas no cotidiano escolar ao mesmo tempo em que se reconhece a relevância da escola para a vida dos jovens. Destaca que a entrada no ensino superior e a inserção no mercado de trabalho ganha contorno que converge com outros aspectos, em que torna significativo o processo de aprendizagem para os propósitos da vida dos jovens.

Para tanto, precisa-se apreender que os jovens/alunos são seres de relações e estabelecem suas interações sociais em diferentes espaços e tempo de sociabilidade. Entre eles, a escola tem o potencial de um espaço rico de socialização. Cabe reiterar que as escolas vivem o reflexo do processo de democratização da educação e a crescente massificação escolar dos anos 1990,[25] quando abrem as portas da escola para os jovens filhos da classe trabalhadora com toda a sua pluralidade de vivências, mas a qualidade das experiências ofertadas não tem conseguindo responder aos anseios e aspirações da juventude.

A transformação na realidade do ensino médio público no Brasil associa-se a esse processo de massificação do acesso à escolarização (AZEVEDO, 2002). Os jovens trazem para o contexto escolar as marcas dos conflitos e das contradições dos processos de precariedade nas experiências com o mundo do trabalho, aos quais são submetidos nas suas experiências diárias, influenciando, de certa maneira, na construção de sua trajetória escolar. São atingidos pelas vias internas do sistema de ensino por processos e relações que contribuem para o acirramento das desigualdades e exclusão social. No entanto, não podemos deixar de considerar que tais fatos revelam-se como parte das imbricações da engrenagem da sociedade capitalista, com peculiaridades da histórica desigualdade brasileira.

Na realidade da abertura das portas da escola para os filhos de classe que vive do trabalho, não se materializou uma educação geral de qualidade que pudesse ampliar as suas chances de escolha e alçassem a sonhada mobilidade social. Pelo contrário, caracterizou-se, conforme assinalado por Kuenzer (2007), em uma dualidade invertida. A massificação e a qualidade da escola pública ofertada não construíram as condições necessárias para alçar os propósitos de sucesso na vida.

Nesse sentido Dayrell e Carrano (2014, p. 127) assinalam:

> As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas das redes de relacionamento produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muito jovens aprisionados no espaço e tempo – presos aos bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida.

As evidências nos estudos destacaram que o sentido da escola se expressa nas dificuldades de sintonia entre os interesses estabelecidos no estatuto da escola e a diversidade

[25] Ver artigo de Janete Maria Lins Azevedo (2002), que aborda as implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal e estudos de Oliveira (2009) e Oliveira e Gomes (2011).

de estilos juvenis que passa a circular, no seu ambiente, com a chegada dos jovens das classes populares.

Dayrell, Leão e Reis (2007) nos ajudam a melhor entender o limite da escola diante desse processo de chegada de novos sujeitos, pois, para eles, o constituir-se aluno entra em conflito com a forma de ser dos jovens e o estatuto integrador da escola, levando-os a ser considerados rebeldes. Pode-se também entender essa adjetivação como uma forma de naturalizar as formas de resistência dos jovens à dinâmica estabelecida pela escola, pois eles não são nem se permitem ser considerados uma tábula rasa. Como assinalado pelos autores, compreender as relações produzidas entre os jovens e a escola demanda precisar cada vez mais as relações entre sua condição juvenil e o estatuto do aluno.

Para compreender a realidade da heterogeneidade que aporta no contexto escolar, enfatizamos Martins e Carrano (2011), para quem as manifestações culturais que se efetivam na vida da cidade têm-se expressado com pouca visibilidade no cotidiano escolar, mas se constituem como um repertório que ganha destaque nas experiências vividas pelos jovens como sujeitos produtores de cultura. Desse modo, os autores afirmam:

> Os jovens criam espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas. A cultura se manifesta como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. A produção das identidades além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses comuns que dão sentidos ao ‘estar juntos’ e ao ser grupos. Nos territórios permitem a eles e a elas transformar esses mesmos ambientes ressignificandos a partir de suas práticas específica. (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 44-45).

Nesse sentido constatamos similaridades em relação aos aspectos apontados por Martins e Carrano (2011) em Sposito (1999, p. 7), que, de forma assertiva, acentua que os grupos de jovens são depositários de um vasto campo de práticas coletivas e expressões culturais “que são invisíveis ou sem validade para algumas instituições”. A escola não só massifica jovens em um processo homogêneo de tratamento das juventudes, como também silencia as expressões juvenis que tentam resistir à rigidez do espaço escolar.

Nessa direção, Corti e Freitas (2003, p. 39) enfatizam a importância de “refletir a distância existente entre o ‘mundo escolar’ e o ‘mundo juvenil’, pois este distanciamento tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade da escola gerar referência significativa para a vida dos jovens que a frequentam”. No estudo de forma assertiva, apresentam observações em relação às experiências vividas entre os jovens e o contexto escolar, destacando:

> No olhar dos jovens estudantes existem desejos e vontades de se expressarem, de falar e participar das ideias, de serem co-autores da própria história. Há uma insatisfação com o espaço institucional que estabelece regras e normas sem a participação da juventude. Para que o diálogo aconteça entre dois mundos é preciso reconhecer que nenhuma proposta de aproximação entre escola e os jovens pode ser realmente efetiva se não partir de uma reflexão dos educadores sobre juventude e sobre a relação que mantêm com os jovens. (CORTI; FREITAS, 2003, p. 39).

Pensar, portanto, na relação dos jovens e a escola de ensino médio perpassa por apreender os fatores envolvidos no processo de massificação do ensino médio, principalmente com destaque para a década de 1990, que ganha evidência em uma realidade em que a escola abre suas portas para receber uma heterogeneidade de jovens que ultrapassam as barreiras dos muros das escolas; trazendo consigo conflitos, contradições de uma estrutura social excludente que adentra o interior da escola freando a ilusão das massas populares de ascender à tão desejada mobilidade social. Na verdade, ganha forma em mecanismos que aprofundam a exclusão por meio de trilhas de retenção, que têm interferido nos percursos formativos e põem novos desafios ao ensino médio (SPOSITO, 2005; SPOSITO; SOUZA, 2014; CANÁRIO, 2008).

Problematizar essa realidade, portanto, implica situar como se perpetuam as relações de expropriação e de desigualdade de classes, como componente constituinte da engrenagem do modo de produção hegemônico, que historicamente tem reproduzido a dualidade estrutural de forma naturalizada; as possibilidades de sucesso são determinadas nos limites das lutas e reverberam nas condições de escolhas efetivas disponíveis aos jovens filhos da classe trabalhadora (CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 2016; KUENZER, 2000; MOLL, 2010; OLIVEIRA, 2009, 2015, entre outros). Transfere a responsabilidade aos sujeitos pelos resultados de seus propósitos, como enfatizado por Vieira (2012) quando atenta que a incerteza e individuação ganha contorno no viés liberal de equidade, como condições de igualdade de escolha, dado que tratam desiguais de forma igual. Com isso, encobrem as verdadeiras questões que estão envolvidas nesse momento da socialização à última etapa da educação básica, na formação das novas gerações.

Para tanto, situar os jovens na relação com a escola de ensino médio demanda compreender os aspectos inerentes às mediações, conforme evidenciado por Dayrell (1999), de que há uma inadequação entre o processo de escolarização e a realidade de seus alunos/jovens, pois, ao ignorar o universo das experiências juvenis, afirma um processo de invisibilidade da juventude. Nesse sentido, Corti e Freitas (2003, p. 50), explicitam:

> Para compreender melhor os alunos jovens, é preciso criar situações em que eles sejam apreendidos e ouvidos como sujeitos integrais, com suas dúvidas e angustias diante da vida, mas também com suas demandas e ideias para enfrentá-las. Os professores, por sua vez, também precisam ser vistos como sujeitos integrais, como dúvidas e necessitados de apoio e de diálogo para enfrentá-las. Construir esse diálogo de forma franca e compreensiva parece ser a principal tarefa a ser enfrentada para transformar as relações humanas entre jovens e adultos dentro da escola.

Entendemos que essa realidade não pode ser reduzida à atribuição de culpa, seja aos jovens pela falta de interesse ou dificuldades de integração à lógica institucional, seja à instituição por suas dificuldades em identificar os nexos necessários para se aproximar dos jovens. Faz-se necessário aprofundar-se nas imbricações e nos determinantes sociais que historicamente se revelaram na hierarquização de posições no acesso ao conhecimento, reproduzindo a divisão de classes, no contexto da sociedade capitalista.

Diante da leitura da realidade do fenômeno de crise da escola brasileira, ganha contorno nas suas formas mais diversas, as críticas assertivas que relacionam para o fracasso, desqualificação e a questão da ineficiência da escola para a compreensão da realidade. Ao mesmo tempo, o panorama desenhado das últimas décadas dos anos 1990 assinalou-se para um discurso que estava permeado pela produtividade direta da escola para o sistema, em demandar a ela a responsabilidade na formação da força de trabalho e no atendimento dos interesses do mercado. Essa realidade vem constituir parte da engrenagem de uma lógica econômica instrumental, que tem como propósito reduzir os gastos estatais e conter gastos nas políticas sociais, de modo particular gastos com educação. Nesse sentido Viana (2012a, p. 176, grifo nosso) destaca:

> No caso brasileiro, essa política se caracteriza por reduzir os gastos com educação e, ao mesmo tempo, incentivar o capital educacional, isto é, o setor privado de ensino. No caso que atinge mais a juventude, o ensino médio, o ensino técnico e profissionalizante, o ensino superior, ocorre um processo de mudança nas ações governamentais para esses setores. Com o crescimento populacional da juventude na sociedade brasileira, convivendo com altos índices de desemprego, a escola assume papel importante de 'disfarçar o desemprego' e o **prolongamento do processo de escolarização** é uma das estratégias.[26]

[26] O prolongamento da escolarização é o realizado institucionalmente (políticas estatais, legislação, etc.) e não pelos indivíduos, sendo mais uma face da coerção escolar. Esse é o caso, por exemplo, do aumento de dias letivos, que variava de 150 a 180 dias letivos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, que aumentou para 200 dias letivos e hoje se propõe um novo acréscimo ou então como no caso do ensino fundamental que passou de oito para nove anos, entre outras formas (VIANA, 2012a, p. 176).

Corroboramos o entendimento de que a escola de ensino médio pode contribuir para uma formação da juventude no sentido de desenvolver as capacidades necessárias para questionar, criticar, refletir a realidade e estabelecer as devidas leituras de mundo. Favorecendo, com isso, um processo formativo que valorize a heterogeneidade e supere a visão que atenta para a direção de um padrão cultural disciplinador na conformação aos valores hegemônicos na sociedade capitalista.

Por outro lado, parte dos discursos normativos, ao enfocarem as relações do ensino médio e a juventude, caracteriza-se pela invisibilidade dos sujeitos juvenis no processo formativo (cf. BARBOSA, 2009). Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Barbosa (2009, p. 52) afirma que, de modo geral, "a análise crítica do discurso sobre ensino médio e juventude nas normas educacionais selecionadas permitiu perceber com mais relevância: ausência expressa sobre os beneficiários diretos do ensino médio – os/as jovens brasileiros/as", ou seja, a razão de ser da escola, não tem sido apreendida como parte que constituem e forja o sentido na formação das novas gerações.

2.5 A juventude na construção de um ensino médio

Falar da escolarização juvenil no plano deste trabalho requer uma atenção especial para a escolarização que ocorre no âmbito do ensino médio, considerando-se a particularidade do ensino médio integrado (EMI). Nesse sentido, entendemos ser pertinente tecer algumas considerações sobre o quadro atual do ensino médio brasileiro, pois o contexto recente tem sido rico na construção de uma identidade para a última, mas, ao mesmo tempo, sombrio no referente ao estabelecimento de retrocessos.

No panorama atual, há posições convergentes que concordam que um dos principais desafios para o ensino médio é a universalização do acesso a um grande contingente de jovens contemplados com a criação de uma organização política e pedagógica, que possa garantir as condições materiais e imateriais necessárias para sua permanência no contexto escolar. Assim, possibilitando a apreensão de saberes significativos para todos, mesmo diante das adversidades do modo de produção capitalista (BEISIEGEL, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2000; SPOSITO; SOUZA, 2014; ZIBAS, 2005a, 2005b).

Assim, há uma defesa dos autores que corroboram no sentido de:

> Uma defesa muito firme de uma escola média que, respeitando as diferenças, tenha um perfil universal, calcado nas proposições de Gramsci quanto à politecnia, combinando 'trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico-sociais. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004c, p. 18).

Nessa mesma direção, Ramos (2004, p. 41) enfatiza uma escola que garanta "o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia".

Reconhecemos a construção de uma institucionalidade que se configurou como expressão dos últimos vinte anos, por meio da expansão das matrículas no ensino médio brasileiro, mas, por outro lado, destaca-se um déficit de qualidade dessa oferta e as dificuldades para permanência dos jovens no contexto escolar, bem como a conclusão da educação básica.

No período de 1991-2004, assinala-se um crescimento significativo das matrículas, quando se registrou no início do período um número de 3,7 milhões de jovens/estudantes no ensino médio, chegando em 2004 ao total de 9,1 milhões de jovens/estudantes matriculados.

Mesmo reconhecendo o crescimento das matrículas no ensino médio, há muito a ser feito para que seja garantida a educação básica para o grande contingente de jovens como um direito social, conforme prescrito na Constituição brasileira e almejado no Estatuto da Juventude; considerando que parte dos jovens, em idade regular do ensino médio, precisa fazer sua escolha entre o trabalho e o estudo, e na maioria vezes tem de interromper a sua trajetória de escolarização. Por outro lado, quando consegue fazer o malabarismo para continuar os estudos e trabalhar, as condições ofertadas não têm garantido a apreensão dos saberes necessários para elevação do capital cultural.

Constataram-se, segundo Krawczyk (2009), algumas evidências apontadas em estudos similares que envolvem os estudantes/jovens e alguns desafios que precisam ser enfrentados pela escola de ensino médio, para que se possa aproximar dos interesses e das necessidades efetivas deles: os currículos, "conteúdos programáticos", apresentam pouca relação com os interesses deles; reiteram o pouco diálogo para a tomada de decisões relativas ao contexto escolar, cuja finalidade social da escola se propõe a estimular por meio da formação da vivência da cidadania escolar, mas, na verdade, essa realidade se materializa destituída de vivência prática de escuta. Ainda apontam a inadequação quanto à condução dos educadores no processo formativo; o pouco sentido com as reais necessidades e interesses dos jovens, ou

seja, os conhecimentos têm sido pouco significativos para essa etapa de formação; pouco domínio dos educadores no trato com as novas tecnologias e seu uso como ferramenta importante para valorização da sociabilidade juvenil; a falta de estrutura material e humana que possa contribuir para superar o distanciamento do conhecimento e sua relação com a realidade objetiva do ensino médio.

Nesse sentido, recorrendo à história para compreender a realidade, nós nos respaldamos nos estudos de Saviani (2005), que, ao situar historicamente a respeito das ideias pedagógicas adotadas no Brasil, evidenciam as tensões travadas nas trilhas da concretude da escola unitária,[27] como propósitos inscritos no ordenamento educacional brasileiro[28] e na ampliação do direito da classe que vive do trabalho, em acessar uma escola pública de qualidade, que pode responder aos anseios dos filhos da classe trabalhadora na promoção de experiências; e o trabalho, o ensino e a cultura venham no sentido de ampliar o acervo de relações dos jovens e com isso proporcionar escolhas que potencializem as capacidades intelectuais e físicas na elaboração dos propósitos que vão forjar seu projeto de vida.

No mesmo sentido, os estudos de Algebaile (2004), Canário (2008), Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto (2016) e Nosella (2015) explicitam a historicidade e os subsídios para compreensão da realidade de uma promessa gerada com a chegada das massas à escola. Contudo, essa abertura situada historicamente para os filhos da classe trabalhadora não se materializou em condições de igualdade sociais; diante de uma realidade que buscava tratar diferentes de forma igual (FRIGOTTO, 2016).

Contextualizando historicamente, Saviani (2005) destaca que as reformas educacionais retratam a lógica hegemônica, cuja direção e as bases ideológicas prescritas estão a serviço dos interesses do capital, como exigência de um tipo de sujeito, na forma e no conteúdo, conformado e forjado à sua lógica capitalista, corroborando, assim, o modelo econômico nacional de desenvolvimento hegemônico no país, que predominou desde a segunda metade do século XX (KRAWCZYK, 2009; KUENZER, 2009; SILVA, 2013). Assim, a escola de ensino médio assume a função social de formar os jovens para atender às demandas do mercado de trabalho. Gradativamente, a escola foi perdendo sua função exclusivamente propedêutica, com a qual atuava anteriormente (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

[27] Segundo Manacorda (2008), a escola unitária proposta por Gramsci é a escola do trabalho intelectual e manual (técnico, industrial), fundada nos valores fundamentais do humanismo (autodisciplina intelectual e moral), em que a educação das futuras gerações se dê a partir do domínio de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, bem como do entrelaçamento entre ciência e trabalho, considerando necessários para a vida moderna.

[28] Define-se em quatro momentos analíticos, a saber: 1) Primeiro período (1749-1959): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2); Segundo período (1759-1932): coexistência entre vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3) Terceiro período (1932-1969): predominância da pedagogia nova; 4) Quarto período (1969-2001): configuração da concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2005).

Nesse sentido, os panoramas de mudança operados, nas últimas décadas têm intensificado novas necessidades uma vez que torna urgente a função social da escola como um dos instrumentos importantes de integração social. Com isso, educar e formar ganha configuração de emprego e, também, de maneira cada vez mais disseminada, pelo canto da sereia do desemprego atrelado a esse eco, que poderíamos assinalar de o fim de uma era (a do fordismo, *welfare state*, etc. e a desintegração da promessa integradora) que a instituição escola parecia cumprir (GENTILI, 1994).

Destacamos a necessidade de reflexão de que a escola por si só não consegue dar conta de alimentar as esperanças de milhares de jovens, com um presente demarcado de necessidades e vulnerabilidades, e eles não podem esperar por um futuro para almejar o sucesso, pois necessitam sobreviver. Não obstante, os jovens não devem ser responsabilizados nas suas escolhas de forma deliberada sem nutri-los das devidas condições de vivenciarem experiências que possam alimentar suas escolhas e assim poderem configurar seus propósitos em direção a seu projeto de vida que concorram para o autorrealização. Nesse sentido Costa e Koslinski (2006) enfatizam a relevância de atentar para esse fenômeno que pode auxiliar-nos a revelar sua essência, seja recorrendo à ênfase nos processos de construção identitária da juventude, seja recorrendo às questões de caráter mais estruturante.

Consequentemente, esse momento para juventude, de modo especial, para os advindos da classe trabalhadora, ganha sentido em lançar para a escola as suas aspirações e propósitos de sonhar com o pleno exercício das profissões alimentadas, nas possibilidades de apreensão de novos conhecimentos, saberes e experiências sociais que assim possam tocá-los de forma significativa. Desse modo, despertando para suas escolhas no sentido de construir as condições de vida da juventude e com isso garantir a produção de sua existência de forma mais humanizada como um propósito de vida.

Situamos nesse contexto do estudo, que, com incipientes alterações no panorama educacional, os jovens filhos da classe que vive do trabalho[29] têm compartilhado de uma nova realidade da escola média brasileira, alçaram o acesso à educação básica como alternativa à modalidade de educação geral na sua travessia para a vida adulta. Ramos (2010, p. 51) destaca que "a educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela veem alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social". Kuenzer

[29] Segundo Antunes (2005, p. 7), os filhos da classe trabalhadora, aquela que "compreende a totalidade dos assalariados, homens, mulheres que vivem da venda da força do seu trabalho que vive-do-trabalho e que são despossuídos dos meios de produção".

(2000, p. 25) enfatiza que não basta apenas ampliação de vagas para democratização do ensino médio, “ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não resolve a questão”.

Por essa razão, para um determinado segmento da sociedade, cursar o ensino médio é algo natural quanto a satisfazer as necessidades básicas, mas, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade). Por outro lado, os jovens filhos da classe que vive do trabalho, para a qual o ensino médio não faz parte das suas necessidades mais urgentes diante da sobrevivência, e não tem esse interesse alimentado pela experiência familiar ou pela ampliação do capital cultural, o que geralmente não são cobrados para continuar estudando. “É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola” para lhes garantir o acesso e a permanência (KRAWCZYK, 2009, p. 18).

Tomando como compreensão da leitura exposta acerca da perspectiva da determinação social defendida por Bourdieu (1996), enfatizamos que a chegada das massas à escola foi alimentada para os filhos da classe trabalhadora por desejo, vontade de sonhar com a possibilidade de mobilidade social por meio da escola, algo que não fazia parte dos anseios da classe. Nesse sentido, em seus estudos, Canário (2008) designou de forma substantiva o sentido da *Escola*: *das* “*promessas”* às “*incertezas”*. Na realidade da escolarização ofertada, reafirmou-se a direção de uma educação profissional ofertada aos jovens filhos da classe que vive do trabalho em condições precárias e aligeiradas, atendendo aos interesses e à lógica instrumental de preparar os indivíduos à conformação do capital.

Ressaltamos que os jovens que acessam a escola, como já discorremos ao longo desta seção, trazem consigo também um conjunto de tensões que são produzidas no lado externo da escola e vividas nas outras instituições e espaços, onde se constroem suas experiências na dimensão do mundo social. São conduzidos pela busca da autonomia e pela busca por novas experiências que alimentem suas aspirações e possam suscitar novos interesses no sentido da definição dos rumos da sua vida.

Pensar, portanto, a juventude e o ensino médio na sociedade contemporânea brasileira significa reconhecer os gargalos que impedem esse contingente de jovens acessar o processo formativo da Educação Profissional de Nível Médio (EPTNM), que objetiva qualificá-los às condições de inserção socioeconômicas, ao passo que essa etapa tem por finalidade conduzi-los à continuidade dos estudos, inserção no mundo produtivo e poder viver de forma plena a

sua cidadania política, no sentido de apreensão dos elementos necessários para fazer a leitura da realidade que os cercam.

Desse modo, tomam-se as reflexões apuradas dos estudos de Mônica Silva (2013, p. 48), que afirma, "a juventude enxerga os conflitos da sociedade com o olhar de fora – porque ainda não está tomando as decisões – e isso faz dela precursora de mudança." Assim, a juventude carrega consigo um caráter potencial, considerando as relações vividas nos diferentes espaços de produção social, à medida que circula, participa e interfere na realidade, seja para a mudança, para a opressão, expressando em campos de "tensionamento" de posições e visões de mundo que a alteridade e a identidade "adulta" se produzem (MANNHEIM, 1961). Apresentamos o Quadro 2, que aponta as diretrizes elaboradas, com base nas discussões do estudo *Que ensino médio queremos?: uma experiência de diálogo com escola pública* (CORTI, 2010, p. 77).

Quadro 2 – Diretrizes do ensino médio: que ensino médio queremos?: uma experiência de diálogo com escola pública

Diretrizes para o ensino médio
Formação para a vida e para a cidadania: vista como exercício presente e projeção futura para um cidadão ativo sujeito de direitos e deveres. Deve fomentar nos alunos a capacidade de analisar e refletir, e o desenvolvimento de habilidades e oportunidades para interferir no processo social e político. A gestão democrática e participativa da escola deve ser um lócus privilegiado para esta formação. Deve abranger, de forma específica, o direito ao trabalho e ao ensino superior como direitos centrais nesse momento da vida, e deve focalizar sobretudo a elaboração de escolhas nesses âmbitos por parte dos jovens.
Orientação profissional: reflexão sobre o mundo do trabalho atual, informações sobre o mercado de trabalho, contato com as diferentes profissões, disponibilização de informações e oportunidades de estágio, bem como encaminhamento para estágios, contato com as diferentes oportunidades de formação profissional, sejam elas de nível técnico ou superior. Foco no desafio de inserção profissional dos jovens e na continuidade dos estudos (ensino superior ou outros). Essa formação deve culminar no delineamento de projetos e escolhas profissionais pelos jovens.
Formação capaz de produzir um engajamento ativo dos jovens em seu processo educativo que lhes permita construir a condição de estudante e desenvolver as habilidades básicas para o estudo. Devem fazer parte do currículo a apresentação e a discussão dos objetivos do ensino médio com os estudantes, bem como a explicitação das intencionalidades educativas presentes em cada disciplina e nas atividades por elas propostas.
Utilização de metodologias ativas e participativas: aulas práticas, vivências, saídas a campo, pesquisas, uso de novas tecnologias e linguagens artísticas.
Laboratórios para experimentações práticas – física, química, biologia e informática. Mudança na distribuição do tempo escolar visando à superação do modelo atual de hora-aula, inadequado para a utilização de metodologias mais ativas, como a realização de pesquisas, aulas dialogadas e vivências.
Maior articulação entre as universidades públicas e as escolas de ensino médio, visando ampliar a inclusão dos alunos.

Fonte: Corti (2010, p. 77).

Para tanto, resultados decorrentes de leituras tecidas sobre o ensino médio no Brasil permitem reconhecer que, embora venham ocorrendo diversas mudanças no panorama educacional após o processo de democratização do país, chega-se ao século XXI, consolidando avanços de forma ainda incipientes, que não conseguem atingir de maneira efetiva o cerne do problema desta etapa da educação básica, os jovens. Apreender os verdadeiros significados atribuídos nas relações entre alunos/jovens que frequentam a escola e aqueles que a abandonam, na construção e produção do seu projeto de vida (BERNARDIM, 2013).

Como já apontado pelos jovens no estudo de Krawczyk (2009), as relações estabelecidas entre jovens/alunos e a escola têm repercutido em um distanciamento, cada vez maior, dos interesses e das motivações dos sujeitos da aprendizagem, assinalando, assim, na direção de uma proposta extremamente desigual, que desconsidera as singularidades dos jovens e sua diversidade de experiências apreendidas além dos muros da escola nos espaços e tempo de sociabilidades (DAYRELL, 2007).

Desse modo, os jovens hoje vivem experiências diversas fora dos muros da escola, na maioria marcados por cenários de extrema desigualdade social, altos índices de violência e de poucas possibilidades de escolhas que determinam quais os horizontes possíveis das ações dos jovens na sua relação com o contexto escolar (DAYRELL, LEÃO; REIS, 2011; VIEIRA, 2013). Nesse sentido, de forma substantiva, Reis e Carmo (2014, p. 32, grifo nosso) enfatizam:

> São muitos os sentidos da escola elaborados pelos jovens alunos a partir de suas experiências em diferentes espaços e relações sociais. **A motivação para estudar e o modo de ser na escola dependem muito das experiências, dos interesses e das identidades que eles constroem na vida, a partir da realidade vivida e das interações com outras pessoas e instituições.** Isso implica compreender que os jovens são ativos e produzem uma maneira própria de ver e valorizar a escola a partir da interação com outros sujeitos em diferentes contextos sociais. Por exemplo, a escola é muito diferente para jovens de classe média, filhos de pais escolarizados. Para eles, uma longa escolarização é algo esperado e na qual podem "apostar suas fichas". Para jovens das camadas populares, a experiência dos pais e de outros amigos de bairro nem sempre acenam para um futuro promissor a partir da escolarização. Mas a inserção em espaços coletivos ou outros agrupamentos juvenis – grupos de jovens da igreja, grupos culturais, projetos sociais – podem contribuir para um maior engajamento escolar. Ou mesmo uma experiência individual no trabalho ou na vida pessoal – um relacionamento afetivo, uma amizade, o contato com um parente – pode fazer a diferença na relação com a escola.

Os desafios estão postos, e essa discussão dos sentidos da escola para os jovens tem sido alvo de debates e apontado em direção de reforçar a tendência de uma visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos, familiares na busca pelos culpados. Destacam-se as vozes que ecoam e nomeiam de "crise da escola" esse distanciamento entre as finalidades da instituição e os interesses das juventudes que a frequentam. A escola teima em instituir o estatuto de civilidades em moldar os alunos a serem enquadrados em seus padrões culturais hegemônicos de ressocialização repressiva, considerando que a escola assume o papel de disciplinar os jovens/alunos para conformação dos valores da sociedade capitalista e assim serem portadores das qualidades necessárias na garantia do passaporte da maturidade integradas à sociedade (VIANA, 2014).

Por essa razão, encontram-se na literatura posições que apontam para a importância de a escola compreender o aluno do ensino médio em uma dimensão ampliada de cidadão que tem necessidades e interesses fincados em viver a condição juvenil como momento específico; compreende o sujeito na sua singularidade e socialmente localizado na história, ou seja, sua essência geracional. Pensar, portanto, a juventude passa a apreendê-la pela complexidade variável que se diferencia pelo seu modo de ser jovem produzida nas relações vividas com seus pares, contribuindo, assim, para a produção da sua identidade social (CARRANO, 2003). Como enfatiza Arroyo (2014, p. 55), "a necessidade do reconhecimento de que os jovens que vão chegando ao ensino médio são também Outros de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias".

Nessa direção, a realidade educacional tem sofrido alterações que ampliam a heterogeneidade com a garantia do acesso à educação básica, com a mudança na legislação educacional que põe o ensino médio em evidência no país, tornando a obrigatoriedade do ensino para todos que têm entre 4 e 17 anos de idade, normatizado na Emenda Constitucional n.º 59/2009, e a Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009, que destaca a obrigatoriedade da oferta de ensino público e gratuito (alterando a Lei n.º 9.396/96). Para tanto, reconhece-se a importância da ampliação do suporte legal aos direitos educacionais dos jovens, mas também há questionamentos quanto aos escassos canais de diálogo com a sociedade como um todo, destacando a questão "perspectiva de compulsoriedade do EM que ainda desperta polêmicas quanto à adequação, tal como está hoje organizado, às diferentes realidades do país e das juventudes" (CORTI et al., 2011, p. 54-55). Nesse sentido assevera Bernardim (2013, p. 114):

> Mesmo que os números do ensino médio sejam aqueles esperados e estejam longe de se aproximar das metas estabelecidas no PNE 2010-2020, isso não quer dizer que o discurso sobre a importância da educação tenha perdido fôlego. Pelo contrário, as inúmeras alterações na legislação educacionais e o discurso hegemônico apontam para educação escolar como uma necessidade ou um desafio para o progresso. [...] As condições de oferta da educação profissional desinteressada do capital e que, portanto, interessa à classe trabalhadora, precisam ser reivindicadas e construídas através da luta da classe trabalhadora e seus intelectuais. Se as condições de infraestrutura mínima instaladas deixam a desejar, por outro lado, a imperiosidade das circunstâncias que afligem a parcela mais pobre e menos escolarizada da população brasileira impõe que essa tarefa não seja protelada.

Por essa razão, destacamos as mudanças que estão em curso no atual governo brasileiro que assinala na direção de reforçar a dualidade histórica, com a reforma do ensino médio, reiterando na sua concepção uma perspectiva que ganha contorno de fragmentação do conhecimento, no viés econômico, instrumental e imediatista, com uma escola para filhos da classe trabalhadora e outra para os filhos da elite, destacando-se no discurso na liberdade de escolha, da responsabilização dos jovens, reforço à lógica individualista que vem convergir para tratar os desiguais de forma igual e assim reduzindo a responsabilidade do Estado como indutor de políticas públicas que possam oportunizar à juventude uma diversidade de experiências na sua formação na última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, Nosella, ao fazer a defesa de ensino médio, assinala para contornos que considera na presente realidade:

> Que o Brasil vive atualmente objetivas condições econômicas e políticas favoráveis à redução dos multiformes modelos de ensino médio e considerando a natureza determinista do movimento dialético, considero importante propor com mais vigor e integralidade o projeto de escola unitária. A defesa do direito dos adolescentes (14 a 18 anos) às atividades de estudo e cultura geral, moderna e consistente, corresponde à defesa teoricamente consensuais do direito das crianças às atividades lúdicas. Assim como ninguém invocaria o argumento da ‘travessia’ para justificar, em situações sociais particularmente difíceis, o trabalho produtivo de crianças, torna-se urgente defender a estratégia política de resistência à fragmentação sistêmica do ensino médio e à sua profissionalização precoce. Isso passa, dialeticamente, pela denúncia do abandono por parte do Estado, do ensino médio regular público, de formação geral, em que estão quase 90% das matrículas entre os 14 e 18 anos. Infelizmente, cada vez mais se multiplicam atalhos e paliativos escolares dissimulando esse crime de lesa formação nacional. (NOSELLA, 2015, p. 141).

Diante dos desafios e das contradições postas, destaca-se um panorama de disputas históricas de projetos societários que têm posto, em lados opostos, a defesa de uma escola universal, distante dos interesses almejados pelos filhos da classe que vive do trabalho, uma vez que tem caminhado na direção da responsabilização dos jovens, diante das dificuldades

trazidas pelo processo de complexidade do modo de produção capitalista. Dessa forma, interferindo nas condições da oferta de experiências para que venha qualificar suas escolhas e o exercício da profissão nesse momento importante de sua formação e preparação para o mundo do trabalho. Para maioria dos jovens, a realidade tem-se constituído como um espaço e tempo de precariedade das condições de trabalho sem nenhuma proteção trabalhista e de pouco estudo, quando consegue dar conta da ginástica de estudar e trabalhar para sobreviver. Reporta com isso a despejá-los à mera sorte do sucesso ou fracasso depositado no "indivíduo" e negando, assim, o verdadeiro provedor das desigualdades sociais – o modo de produção capitalista.

Como aponta Bernardim (2013, p. 115): "O cotidiano vivido não nos permite separar a teoria da prática e nem formação das situações de trabalho." Desse modo, compreende-se que os processos formativos estão imbricados com as relações com o mundo produtivo na produção da existência dos sujeitos e na elaboração de seu projeto de vida. Dayrell (2007, p. 1109) destaca:

> A escola e o trabalho são projetos que se superpõe ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil.

Nesse sentido, encontra-se no campo educacional uma convergência de entendimentos que assinala para a necessidade de que o ensino médio venha convergir na direção de uma formação que corporifique no pensamento e na ação, como sentido para produção da existência humana. Reconhecendo-o como finalidade a formação humana para os adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, a materialização de um processo formativo que seja capaz de proporcionar experiências vividas e a apreensão dos elementos necessários para se compreender a realidade e tecer a leitura crítica do mundo e da realidade que o cercam, no verdadeiro exercício pleno da cidadania "integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos" (CIAVATTA, 2005, p. 85). Ainda nessa direção, a autora defende a ideia de que deve ser priorizada a construção coletiva de uma proposta pedagógica de ensino médio que venha:

> Contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e

> acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional, esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Isso significa dizer que a unitariedade da escola média será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, se integrada ou de educação geral, desde que assegurada à qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos seus alunos. Há, contudo, que ressalvar a necessidade tanto de ampliar a oferta da modalidade integrada, quanto de investir maciçamente na qualidade da educação geral, com a finalidade de reverter os efeitos perversos da dualidade invertida. (KUENZER, 2010, p. 869).

Nesse sentido, Kuenzer (2002) destaca que a luta por um ensino médio que arregimente os filhos da classe trabalhadora deve estar balizado para o movimento de luta travada pela conquista da escola unitária como uma condição articulada para uma nova perspectiva de projeto societário, "a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis" (KUENZER, 2002, p. 33). Nessa direção, Ramos (2010, p. 43) reitera a defesa do ensino médio como uma proposta que assinale:

> A possibilidade de o ensino médio preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, por sua vez, corresponde ao reconhecimento de necessidades concretas dos jovens brasileiros, de se inserirem no mundo do trabalho. Necessidade esta que não podemos ignorar; ao contrário, garantir a formação básica unitária e a possibilidade de formação profissional, nesses termos, é um compromisso ético-político da sociedade.

Assim entendido, a defesa de um ensino médio integrado para os jovens filhos da classe trabalhadora tem sido tomada por disputas de projetos societários, como expostos por pesquisadores que retratam essas contradições, as tensões na disputa pelo projeto de superação da dualidade histórica e, assim, poder garantir às juventudes brasileiras a oportunidade de uma perspectiva de continuar os estudos, preparar para inserção no mundo produtivo e vivenciar o exercício de uma cidadania política efetiva (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 2010; MOLL, 2010).

Desse modo, corroboramos Arroyo (2014) quando afirma que tem crescido a compreensão por parte dos educadores do repensar como ser profissionais, que têm a função social, na mediação da garantia do direito aos "outros" educandos ao acesso ao conhecimento e que conhecimentos. Assim o autor reitera para a relevância de que:

> Os coletivos docentes junto com os alunos vão incorporando novas dimensões do conhecimento, que deem interpretações sistematizadas às experiências sociais e indagações sobre essas experiências vividas, tanto pelos alunos, jovens-adultos, quanto pelos docentes. Avança a consciência de que tanto os mestres quanto os alunos têm direito a se saber, que as experiências sociais vividas como coletivos sejam interpretadas e que suas indagações – sobre sua condição docente e sua condição juvenil, suas histórias como membros de coletivos sociais, raciais, de gêneros, de campo, como trabalhadores, produtores de cultura etc. – sejam aprofundadas nos conhecimentos curriculares. (ARROYO, 2014, p. 55).

Entende-se que o processo formativo deve promover uma formação plena dos jovens educandos, que possibilite construções intelectuais mais complexas e a apreensão de conceitos essenciais para leitura da realidade, e na compreensão do processo histórico de produção do conhecimento como resultado da socialização da humanidade. Demonstrando que, no plano estrutural, o sistema educacional precisa estabelecer o diálogo com a juventude para melhor compreender a condição juvenil situada nas imbricações da sociedade contemporânea, como forma de ser enfrentado pela governança, ou seja, o que se fazer com esses jovens das camadas populares que chegam à escola.

Segundo Tedesco (2001), é preciso enfrentar a realidade de que a escola por si só não tem as condições de pôr fim às desigualdades sociais que operam de fora para dentro do contexto escolar e ganham sentido no processo interno de seleção. Além disso, destaca que se faz necessário o enfrentamento da complexidade, se realmente desejamos uma escola que aponte para caminhar em direção à inclusão social. Uma vez que, para trabalhar com as camadas em situações de pobreza, os enfoques não podem ser simplistas, devem enriquecer e diversificar as suas possibilidades.

Para tanto, destacamos aspectos que se relacionam ao desafio posto para a escola de proporcionar espaços formativos para que venha dar oportunidade de vivências significativas aos jovens, enfatizando o sentido dos processos formativos na direção de possibilitar aos jovens apreenderem os conhecimentos necessários, e sejam “capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, apto a intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2012, p. 9).

Nesse sentido, evidenciamos a análise sustentada por Pochmann (2014, n. p.) de que as políticas sociais dos últimos dez anos são positivas, mas insuficientes, e a reforma tributária pode abrir caminho para mudanças profundas nessa conjuntura, ao mesmo tempo em que se constata que as principais preocupações hoje da juventude assinalam para a questão do desemprego. Assim sendo:

> Não é um desemprego comparado ao de países europeus como Espanha e Grécia. É muito menor. Mas ainda há um problema de inserção no mercado de trabalho. Também tem a questão da qualidade do emprego. Temos empregos de baixa qualidade, principalmente para os jovens mais pobres. Ao mesmo tempo, [...], o jovem também não quer só emprego e renda. Ele quer também um outro horizonte de vida, que ele não consegue se observar na realidade que vivemos hoje.

Para explicitarmos a realidade, tomam-se como subsídios a leitura traçada por Mannheim (1961, p. 38)[30] ao afirmar que a juventude demanda um importante papel na construção da democracia pautada no diálogo, na participação e na força social, uma vez que "a mocidade pertence aos recursos latentes de que toda sociedade dispõe e de cuja mobilização depende sua vitalidade".

Não obstante, precisa-se compreender que os jovens não podem ser captados simplesmente como algo homogêneo, delimitado de forma estanque a um marco etário ou classista, mas pelo conjunto que os constitui na complexa realidade da produção de sua subjetividade e pelo papel social que exerce no contexto da sociedade. Mesmo diante dos limites e das possibilidades estabelecidos nas mediações do trabalho e da educação, como parte da concretude de uma engrenagem hegemônica que interfere de forma efetiva no seu processo de formação e na construção do seu projeto de vida.

Desse modo, conhecer a realidade da juventude inserida no processo formativo do ensino médio pressupõe captar a concretude da condição juvenil (cf. ABRAMO; BRANCO, 2005), considerando para tal questão, o subjacente, como assinala Bernardim (2013, p. 1350):

> O passado de esperanças e o presente de vulnerabilidade socioeconômica para grande parte da juventude precisam ser tomados como elementos reveladores dos equívocos na compreensão e na abordagem da juventude e como ponto de partida para criação de novas possibilidades, que devem contemplar não só a realização da objetividade material, como também, a satisfação das necessidades mais objetivas dos jovens, como o desejo de pertencer e de participar das decisões que lhe dizem respeito.

Historicamente, portanto, precisamos compreender e reconhecer a juventude como um grupo social que se caracteriza pelo processo de ressocialização e tem como determinantes os

[30] A abordagem sociológica defendida por Mannheim (1961) parte do pressuposto de que compreender a natureza e o contexto da sociedade em que a juventude está inserida e como a sociedade pode oferecer de bagagem para produção social dessa juventude. Deve-se buscar da leitura da realidade confrontando-se o fenômeno em sua essência contextual e histórica. Compreende o processo de reciprocidade das relações estabelecidas entre sociedade e juventude, de tal maneira, que o que propõe ao jovem, nesse caso, o que a escola propõe deve guardar relação e atribuir um sentido com os interesses da juventude em termos de contribuição para o seu processo formativo. Dessa forma, estabelecer relações entre as necessidades da juventude articuladas com as necessidades e finalidades do contexto social em que está inserida.

marcadores construídos socialmente, a escolha vocacional e imputação de responsabilidades sociais, como caminho a chegar à maturidade ou idade adulta. Desejos esses que alimentam as expectativas sociais desse grupo em direção à conquista da autonomia e independência financeira como algo a ser alcançado.

Compreender os jovens filhos da classe que vive do trabalho pressupõe situá-lo no centro de um complexo de transformações macroeconômico, não só do ponto de vista econômico, mas também de uma perspectiva social. Dessa forma, poder captar seus impactos na condição juvenil, sobretudo, dos processos de formação escolar e profissional, pode trazer maior solidez para a análise sobre a juventude contemporânea e a compreensão dos processos e práticas na produção da sua identidade.

Diante do exposto, em relação à compreensão da realidade do ensino médio no Brasil, reitera-se a necessidade de entender os fenômenos subjacentes nas últimas décadas, que sinalizam para os desafios reiterados por Castro (1997) de que as discussões em torno de modelos e propostas para a reorganização da escola de nível médio, seja na sua variável acadêmica, seja técnica, têm apontado como horizonte para duas vias desafiadoras.

Em uma direção põe a questão no sentido de como promover a expansão do atendimento sem abrir mão da qualidade na oferta do ensino médio, fazendo frente ao crescimento das matrículas, que praticamente dobraram nos últimos dez anos. Em outra direção, de que forma devem ser conciliadas as múltiplas funções atribuídas ao secundário, entre as quais, a qualificação para o mercado de trabalho e a habilitação para o ingresso no ensino superior em um contexto de rápidas transformações tecnológicas e exacerbada competitividade determinada pela globalização econômica.

Reconhece-se a relevância do processo de expansão das matrículas no ensino médio, como um dos dados que devem ser levados em consideração para compreensão da escolarização da juventude. Sobretudo, demanda analisar que essa busca por mais escolarização ou incessante busca por diploma tem sua razão de ser na dinâmica da engrenagem do modo de produção capitalista, fincada no sentido de forjar a força de trabalho no viés que controla a subjetividade dos jovens e na perspectiva que opera na ilusão da relação educação-inserção imediata no mercado de trabalho. Como destaca Krawczyk (2014, p. 85), “aumento pela escola média está acontecendo por sobre uma dinâmica escolar engessada e desenvolvida numa outra realidade e com outras demandas e necessidades, com a cultura escolar incipiente para atendimento dos adolescentes de hoje”.

Nesse sentido, devemos considerar que os jovens/alunos do ensino médio convivem com as incertezas do tempo presente e da idade, como momento em que torna relevante a

ampliação do acervo de experiências dos jovens, em que a escola tem a responsabilidade de dar oportunidade à vivência de experiências; não é qualquer forma de vivência, mas que venha em direção de qualificar os acervos de relações e assim, poder favorecer as suas opções de escolhas e o despertar para novos interesses na construção de seu projeto de vida.

Compreendendo que a transitoriedade do mundo atual é algo que tem um peso determinante na vivência dos jovens, na medida em que pode pôr à disposição diversos cenários possíveis, ilusórios e imediatos de futuro; geralmente, para os filhos da classe que vive do trabalho, se expressa como desejos distantes de se efetivar na concretude de sua vida. Na verdade, tem conseguido eco no canto da sereia de conclusão de uma escolarização economicista, imediata em direção ao mercado de trabalho configurando-se em uma ilusão fecunda.

Estamos diante de diferentes desafios de promover relações institucionais mais abertas, ampliar os canais de escuta, que configurem no exercício da democracia, reiterando com isso a necessidade de criação de espaços que deem oportunidade aos jovens de questionar a realidade como algo prescrito e natural, mas, sobretudo, poder contribuir para ampliar a elevação cultural e assim favorecer para a formação dos jovens no exercício em direção ao convívio com as diferenças. Nesse sentido, Krawczyk (2014, p. 96) assinala:

> Necessitamos que a escola se comprometa com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios que a realidade (complexa e controvertida) nos apresenta, por mais difícil e desafiante que seja deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola. Não esqueçamos, porém, que as crises são momentos especialmente ricos para se realizar mudanças e por isso podemos repensar com ousadia o Ensino Médio [...] O ensino que no passado foi considerado canal de transmissão de regras, valores da sociedade, hoje deve ser visto como meio para possibilitar a reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos.

O processo de expansão da escolarização e abertura da porta das escolas para os filhos da classe trabalhadora alimenta a promessa de promover as condições de alçarem a mobilidade social. Na realidade, a promessa não se cumpriu. Aspectos relacionados com a qualidade da oferta e as formas de seleção por dentro do sistema reiteram a lógica da exclusão social e reproduzem as desigualdades sociais imersas em um cenário que retrata as imprevisibilidades e incertezas como resultado das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista.

A lógica apreendida pela sociedade que destaca a crise de identidade do ensino médio e a discussão da ausência de sentido da escola para os jovens, em que se enfatizam a evasão e

o distanciamento dos jovens/alunos em relação aos interesses pelas experiências ofertadas pela escola, resumem-se ao que denominamos de processo de culpabilidade; os focos passam a ser os possíveis culpados: alunos, professores, no entanto, as questões de ordens estruturais são deixadas de lado. Nesse sentido, ainda estão postos muitos desafios para a construção de portas de saída para a problemática do ensino médio.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA – PERCURSO METODOLÓGICO

> A pesquisa e a produção de conhecimento em educação é um processo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. É objetivo porque está relacionado a um dado objeto de investigação. É subjetivo porque envolve um sujeito. Nessa relação, a objetividade do objeto envolve-se na subjetividade do sujeito para possibilitar a conceituação da realidade. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 103).

Refletir as escolhas que levaram à construção do desenho metodológico demanda situarmos o envolvimento do pesquisador com ato investigativo que passa por reconhecer no caráter dialógico a importância do processo de produção da realidade educativa, o que nos põe o desafio de aproximar de uma abordagem que possa nos oferecer condições de superar o distanciamento do sujeito e objeto que historicamente refletiu uma realidade dualista como modelo de produção do conhecimento.

Para tanto, destacamos que nossa escolha não remete a uma mera decisão da subjetividade do pesquisador, uma vez que entendemos que o sujeito social, ao relacionar com a natureza, produz conhecimento. À medida que transforma a realidade, é também transformado – ao passo que sistematiza o conhecimento, dá sentido, busca a compreensão do fenômeno estudado e interpreta a luz das referências conceituais escolhidas, cujo ato de agir na construção dos sentidos, no objetivar do objeto para captá-lo, remete para compreender a realidade a ser investigada e socializada (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Na construção do desenho metodológico, apreender a realidade tomando por base uma relação dialógica exige do pesquisador que mergulhe e perceba na complexidade, como algo inerente ao fenômeno educativo, sobretudo, nas escolhas metodológicas que possibilitem captar os sentidos e que possa sinalizar novos conhecimentos.

De acordo Ghedin e Franco (2011), a pesquisa no campo da educação, em função das suas diversas facetas, demanda um constante desafio e descobertas de procedimentos e concepções que possam ajudar o pesquisador a melhor olhar a realidade para compreendê-la e até mesmo transformar. Como bem enfatizam Ghedin e Franco (2011, p. 105):

> O aspecto sócio-histórico das práticas educativas imprime a cada situação educativa um caráter singular, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na natureza de sua intencionalidade. Isso implica que o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana.

Constata-se que a utilização de procedimentos instrumentais no campo da pesquisa educacional, como a busca do controle por meio de variáveis ou mesmo em estabelecer relações causais, como algo simples de ser prescrito e previsível, é algo que foge à dinâmica da realidade do contexto educacional. Para tanto, entendemos que o desafio de buscar a compreensão da dinâmica educativa remete em interpretar seus diferentes traçados e explicarmos as inquietações que demandam e aguçam a descoberta de novos conhecimentos.

Destacamos que a pesquisa educacional tem os desafios constantes, em confrontar com a superação de modelos que visam à homogeneização, linearidade, previsibilidade, fragmentação da relação sujeito e objeto, cuja ciência historicamente esteve imersa. Não obstante, devemos entender que o fenômeno educativo não é tão simples de ser apreendido, ao passo que a complexidade, a flexibilidade, a diversidade de seu acontecer existencial, ou seja, "quer pela incapacidade dos métodos e técnicas da ciência dita tradicional em captar toda dimensão e potencialidade desse objeto tão mutante, metamórfico, carregado de valores, de intencionalidades e de projetos implícitos" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 105). Os aspectos destacados anteriormente vêm reiterar que o diferencial em relação à construção da ciência tradicional está na condição do fenômeno educativo, retrata uma realidade nada previsível e carregadas de subjetividades que superam a mera objetividade, isoladas por variáveis controláveis do rigor científico.

A investigação no campo educativo deve cada vez mais ganhar sentido e caminhar na direção do rigor científico norteado por bases e pressupostos que possam superar os limites do distanciamento historicamente construído, na representação da ciência tradicional da relação sujeito e objeto.

De acordo com os autores abordados anteriormente, enfatiza-se que existem diversas dificuldades que precisam ser superadas no processo de pesquisa sobre educação, ao mesmo tempo em que chama a atenção para questões pertinentes, em relação à peculiaridade do objeto de estudo quanto aos métodos relativos ao tal objeto. Ressaltam que a correlação exposta não constitui dificuldade que possa inviabilizar a pesquisa, tampouco justifique a adoção de instrumentais superficiais que possam comprometer o rigor e a validade científica das pesquisas no campo. Esse desafio, portanto, encontra sentido em uma relação entrelaçada de intercomunicação entre objeto e método de pesquisa, considerando, assim, a garantia da cientificidade, que possa correr para uma mesma direção, interdepender, ou seja, "falar do conhecimento é falar da construção do objeto que se conhece e essa construção se dá através da pesquisa" (SEVERINO, 1996, p. 67).

Situamos que, diante do complexo desenho que vai ganhando o contorno do fenômeno educativo, considera-se que a investigação da realidade põe como desafio, para muitos pesquisadores em educação, a necessidade do enfrentamento em face da diversidade de problemas que exigem a tomada de atitude e decisões dos caminhos metodológicos a serem traçados na relação entre o objeto e método. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 106), a realidade do fenômeno educacional demanda decisões e escolhas nas mais diversas perspectivas:

> A afirmação e o esclarecimento da intencionalidade da pesquisa à luz do confronto e da escolha entre diferentes concepções de mundo e de homem e entre diferentes posições epistemológicas; A busca de diferentes caminhos metodológicos, vista não apenas como escolha *a priori*, mas construção em processo de formas e meios percorrê-los; Reflexão sobre a focalização do ponto de relevância do problema a ser pesquisado, buscando as mediações necessárias entre o particular e o universal, entre o local e o contextual, entre o subjetivismo e intersubjetividade.

Cabe ressaltar que esses aspectos expostos reiteram que fazer pesquisa em educação vem convergir para decisões que retratam opções, prioridades, recortes, tomada de atitude, que ganham sentido no ato da investigação haja vista que explicita seu caráter político e repercutem em novos conhecimentos produzidos, resultado de um momento historicamente situado, que o constitui como provisório. Assim, "o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolhas e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados" (GATTI, 2002, p. 10).

3.1 Reflexão do desenho metodológico

A escolha do desenho metodológico da pesquisa é um reflexo de uma realidade, conforme já foi exposto, como resultado de uma tomada de decisão do pesquisador, e implica uma aproximação da relação do objeto de estudo em sintonia com o método, que pode confluir para melhor evidenciar os novos conhecimentos. Para muitos pesquisadores, a definição da metodologia ganha sentido muito restrito a uma relação instrumental de coleta de dados. Na verdade, restringe a função de organizar procedimentos para captação dos dados empíricos. De maneira que o método ganha sentido simplesmente por meio dos fatos que confluem para a apreensão da realidade, constituindo, assim, um mero acessório à pesquisa, deixando, com isso, de considerar seu caráter fundante de um elemento norteador e

organizador dos processos que possibilitam as devidas reflexões para que se possa chegar aos propósitos do estudo.

Por outro lado, compreendemos que o desenho metodológico deve possibilitar um processo dinâmico e reflexivo de construção e organização científica, que ganha sentido do sujeito empírico e deste ao concreto, bem como nas condições de organização de novos conhecimentos, que acolhe uma nova leitura, compreensão, interpretação do empírico tendo a referência o ponto de partida (GHEDIN; FRANCO, 2011). Para tanto, os autores defendem como metodologia da pesquisa a abordagem reflexiva.

> Caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo, que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dar sentido às abordagens do pesquisador e as direciona; que, enfim, organiza a sínteses das intencionalidades da pesquisa [...] Não consiste em um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador nem mesmo um caminho engessador de sua necessária criatividade. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrentes de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 108).

Ghedin e Franco (2011) nos chama a atenção enfatizando a análise que situa como referência o sujeito como modelo teórico em detrimento do objeto de investigação. Nesse sentido, asseveram como importante na pesquisa o exercício do questionar para construção do conhecimento, pois considera pertinente o papel de institucionalizar os questionamentos em todos os momentos do processo de investigação, que atua como ponto de partida de um pensar necessário e capaz de questionar as certezas prescritas na medida em que a dúvida ganha sentido ou condição essencial para colher um novo conhecimento. Para ilustrar o aspecto, Gatti (2002, p. 52) destaca: *"*Há que se debruçar sobre questões de base, há que se manter a capacidade de questionamentos viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas."

Em suma, destacamos que há modelos teóricos que definem a forma da relação entre sujeito-objeto e remete a interpretações diferenciadas, cuja escolha pode assinalar para desenhos metodológicos que centralizam ora no objeto, ora no sujeito, bem como estabelecer um movimento reflexivo do sujeito na práxis investigativa. Nesse sentido, Ghedin e Franco, (2011, p. 110) explicitam três modelos teóricos (Quadro 3).

Quadro 3 – Modelos teóricos

Modelo Objetivista	**Modelo Subjetivista**	**Modelo Dialético**
A relação estabelece-se a partir do objeto, um sujeito passivo, registrador dos estímulos advindos do ambiente	Inversão da epistemologia objetivista. Parte da supremacia do sujeito sobre o objeto do conhecimento. A realidade é, pois, percebida como criação do sujeito. O objeto de conhecimento é simples a elaboração cognitiva realizada pelo sujeito, sendo desprezada sua dimensão material [?]	Esse modelo advém da superação da dicotomização das abordagens anteriores. Incorpora-se o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática.
PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A EPISTEMOLOGIA **(síntese dos principais princípios)**		
*Exterioridade da realidade *Uma realidade composta de fatos isolados, atômicos *Razão científica deve pautar-se na busca de relações causais entre os fatos *Rejeição a todo conhecimento metafísico *O pressuposto de que tanto os fenômenos da natureza quanto sociais são regidos por leis invariáveis *A associação entre verdade e comprovação empírica *A busca da neutralidade científica, que, além de isolar o sujeito do objeto, se abstém de envolvimentos e compromissos com o social, com o coletivo *rigor científico é aferido pelo rigor das mediações, pois conhecer significa quantificar *A busca da redução da complexidade, na crença de que o todo se compõe da somatória de partes e basta dividi-lo para entender a totalidade	*Supremacia do sujeito como objeto do conhecimento *Valorização da subjetividade do pesquisador *Objeto de conhecimento é aquilo que é significativo ao sujeito *O sujeito é criador da realidade (penso, logo existo) *Preocupação com os processos e condições existenciais * Desinteresse pela recuperação histórica dos fenômenos sociais estudados *A categoria epistemológica é a interpretação ou a descrição interpretativa *Parte-se de uma concepção existencialista de ser humano, visto como ser de relações, que elabora sua existência e recebe dela sentido	*Privilegia-se a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre circunstâncias *O homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas condições *A práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e vincula teoria e prática, pensar e agir *a pratica social é o critério básico de verdade * a realidade empírica é o ponto de partida na construção do conhecimento, e não ponto de chegada *Não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido *Processo de conhecimento constrói-se do empírico ao concreto e deste ao empírico *O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e ação *Interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto *Saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias.

Fonte: Elaboração própria com base em Ghedin e Franco (2011).
Nota: utilizamos os principais princípios que fundamentam os modelos teóricos.

Como explicitamos anteriormente, tomamos a opção como filtro que nos orienta como abordagem teórico-metodológica, que caracteriza e define nosso modelo teórico que apreendemos como importante para a análise, interpretação e compreensão das relações entre objeto e sujeito, e pertinente no privilegiar do sentido dialógico. Ao passo que reconhecemos na dialética a condição de apreender "não somente o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais que lhe atribuem significados" (GOLDMANN, 1967 apud MINAYO, 2010, p. 25). Nesse sentido, o autor esclarece que a dialética concebe que "a qualidade dos fatos e das relações sociais é sua propriedade inerente e que a quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes".

Para tanto, o sentido atribuído à exposição como opção norteadora de entendimento da compreensão da realidade demanda entender que a transição de um conceito a outro, na interpretação do objeto, ganha sentido de mediação e de dispositivo lógico em que as categorias assumem, na medida em que transitam entre o abstrato e o real, o pensamento e a dinâmica do real. Ou seja, movimento em que a teoria ganha materialidade, justamente por ter uma ligação direta com um fato ou problema concreto, cuja compreensão dessa característica nos possibilita compreender da categoria totalidade sua essência explicativa e interpretativa, considerando a relação na dinâmica do real entre objetos e sujeitos, em um conjunto dinâmico de relações que convergem, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais (SILVA, 2007).

Desse modo, devemos compreender que a totalidade "é um conjunto de fatos articulados, ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem" (FRANCO, 2001, p. 132). Para explicitarmos a totalidade, recorremos a Kosik (1976, p. 35-36), que enfatiza:

> Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...] De outro lado, esta compreensão mais profunda da unidade do real representa uma compreensão também mais profunda da especificidade de cada campo do real e de cada fenômeno.

Pensar, portanto, na compreensão do conjunto de fatos articulados com os quais apreendemos nosso objeto de estudo, passa por captar os nexos da análise entre a geral contribuição do processo formativo da última etapa da educação básica do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), como parte de um dado contexto de relações determinadas pelo modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, demanda entender as mediações entre o particular,

situado no âmbito da educação profissional de que os jovens buscam em relação ao curso Técnico Integrado em Agropecuária, espaço formativo esse que pode interferir para favorecer a vivência de experiências e tornar substantiva para a afirmação de suas aspirações iniciais que trazem como reflexo da produção social ou no despertar de novos interesses para construção do seu projeto de vida como parte da realidade.

Situamos que essa dinâmica do real, que ganha forma no movimento do método, tem na exposição e análise a fonte de mediação para novos conhecimentos qualitativamente mais desenvolvidos, em que entendemos que esse momento vem caracterizar pelo desabrochar do objeto mediado pela análise, condição que produz como resultado um novo conhecimento. Nessa direção Silva (2007) tece uma leitura explicativa com base em Kosik (1976):

> [...] novo conhecimento, uma atividade ainda não claramente reconhecida naquele objeto, nesse sentido o novo não é a negação linear do já existente, **o novo é uma condição qualitativamente diferente resultante de uma espécie de parto realizado a partir de um conhecimento já existente** – essência e aparência – é este movimento do novo gestado do velho que marca a forma mediada da coisa em si. (SILVA, 2007, p. 95, grifo nosso).

Segundo Kosik (1976, p. 32), esse momento da "exposição é explicitação da coisa justamente porque a apresenta no seu desenvolvimento e na sua evolução interna necessária".

Entendemos, ainda como forma de estabelecer a devida coerência com o método e a forma adequada da apropriação, análise e exposição do objeto de estudo, que não devemos intervir de forma delimitada e direta sobre ele isolando, pois, dessa maneira, estamos reduzindo nosso olhar restrito ao objeto, desconsiderando as demais relações do contexto que implicam a compreensão da dinâmica do real, na qual ele está imerso e se constitui historicamente; ao contrário, estaríamos a afirmar um modelo teórico objetivista. Todavia, as bases que nos orientam na exposição, análise, interpretação e compreensão do objeto se efetivam e ganham sentido por meio das mediações, condição que impede que se possa isolá-lo "como um fato 'em si' retirando do processo investigativo o movimento que recupera a multiplicidade e complexidade da totalidade sócio-histórica" (SILVA, 2007, p. 95-96).

Desse modo, compreendemos as categorias como mediações que foram sendo construídas ao longo do processo investigativo, e se articulavam no sentido das conexões entre a parte (objeto em sua especificidade) e a complexa totalidade que determina na relação entre o movimento do pensamento e o real, entre o geral e o particular. Sobretudo, como nos afirma Silva (2007, p. 96, grifo nosso), "**as categorias funcionam metodologicamente como mediaçõe**s entre o reflexo do mundo do pensamento e o esforço para transformar este

pensamento em explicação lógica da realidade". Segundo Kopni (1978, p. 108-109) "as categorias da dialética materialista constituem o dispositivo lógico do pensamento científico teórico, que é um meio de síntese, criação de novas teorias e movimento de um conceito a outro que interpreta com mais profundidade o objeto".

Constatamos, com base em Cheptulin (1982), que há condições diferentes de graus de desenvolvimento do conhecimento e que ganha sentido na necessidade de se analisar no objeto estudo.

> estes graus de desenvolvimento expressam 'não somente laços causais, mas também todas as ligações que se manifestam necessariamente em certas condições, e não apenas ligações, mas também as propriedades e os aspectos próprios ao objeto por sua natureza'. (CHEPTULIN, 1982 apud SILVA, 2007, p. 96).

Segundo Minayo (1996, p. 94), "as categorias expressam a unidade das relações entre o histórico e o lógico". Estabelece relações situando alguns exemplos, com base em Marx, quando fez uso do termo categoria para definir alguns conceitos como Trabalho, Classe social, Família, consciência de classe como formas de desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais que considerava importantes e implicavam a realidade histórica diante das relações dos homens entre si e com a natureza.

No horizonte do campo de pensamento exposto acima, observamos nas contribuições de Minayo (1996, p. 94), a definição de dois grupos de categorias: as analíticas e as empíricas.

> As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidades operacionais, visando ao trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Tomamos, *a priori*, como categorias analíticas neste estudo: a juventude como uma construção social; o processo de escolarização da educação profissional Técnica Nível médio, no âmbito do curso Técnico Integrado em Agropecuária e projeto de vida como intencionalidade do que os jovens querem e fazem de sua vida. Elas possibilitam para além de compreender melhor nosso objeto de estudo, ainda assinalam como horizonte dos estudos bibliográficos e da empiria. Destacamos também outras categorias teóricas que fundamentam

nossas análises com base em Cheptulin (1982), a saber: possibilidade e realidade, totalidade e contradição como horizonte para conhecer, interpretar e compreender a realidade investigada.

Para tal finalidade, nosso próximo contorno remete ao conjunto de procedimentos que ilustram nosso retrato metodológico. Como bem assinala Minayo (1996, p. 23), esse percurso metodológico remete ao "caminho e o instrumental próprio de abordagem", a metodologia dá o contorno, define as técnicas e os instrumentos da organização dos dados do contexto da realidade investigada. A autora nos chama a atenção:

> Seu endeusamento e reificação conduzem ao empirismo tão frequente ainda as ciências sociais. Mas o contrário, isto é, a excessiva teorização, e a pouca disposição de instrumentos para abordar a realidade, provenientes de uma perspectiva pouco heurística, conduzem a divagação abstratas ou pouco precisas em relação ao objeto estudado. (MINAYO, 1996, p. 23).

Na seção 3.1.1, discorremos acerca dos procedimentos adotados para conhecer, interpretar e compreender nossos propósitos de investigação.

3.1.1 Procedimentos metodológicos

Recorrendo à compreensão do termo metodologia como uma palavra que é um substantivo feminino e significa no seu sentido etimológico "regras ou normas estabelecidas para o desenvolvimento de uma pesquisa; método: metodologia de pesquisa científica. Reunião de métodos: processo organizado de pesquisa, de investigação" (SIGNIFICADO..., 2016). Essa definição remete a explicitarmos, a partir deste momento, os recortes das estratégias e os caminhos traçados para a apreensão dos propósitos de pesquisa, bem como contornar nosso desenho metodológico na busca do material empírico.

Apreender a realidade das juventudes contemporâneas como pano de fundo demanda captar a realidade partindo do pensamento e do mergulhar no real, ao passo que o conjunto de relações produzidas no terreno do objeto de estudo envolve todos os sentimentos e emoções no processo de construção do conhecimento que nos interessa, que não se encerra a não ser no fim da vida e repercute em uma vontade íntima de conhecer e entender-se nas coisas que vai procurando compreender (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Buscaremos a explicação e a compreensão da dinâmica do real partindo do recorte do fenômeno social, situado a partir da análise do que os jovens do Curso de Técnico em Agropecuária (TA) buscam da formação no contexto do IFPE, que trata de um processo de

escolarização instituído, como uma construção social que configura a última etapa da educação básica e no alimentar dos projetos de vida das novas gerações.

Para tanto, a exposição da realidade, tomando como leitura o conhecimento produzido historicamente, tem reverberado na demarcação da contradição expressa da dualidade histórica, edificado na formação geral para os jovens filhos da elite e a formação profissional, como condição assentada na precarização do acesso ao conhecimento para filhos da classe que vive do trabalho, concretude que tem sido determinante nas condições, nas possibilidades de escolha e na construção das opções de vida como materialização do projeto de vida dos jovens que buscam o Curso de Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE.

Almeja-se, assim, apreender, a partir do caminho do pensamento e da realidade, os propósitos deste estudo buscando captar as imbricações advindas do cotidiano vivido pelos jovens, considerando, para isso, o que alimentam as suas aspirações da formação em TA e como as experiências vividas pelos jovens tornam significativas para afirmação ou redimensionar seu projeto de vida. Para tanto, atentamos para as finalidades propostas para a última etapa da educação básica de formar para a inserção no mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e o exercício pleno da cidadania. Entendemos que conhecer, interpretar e compreender a dinâmica do real do processo formativo desenvolvido no IFPE e a articulação com os interesses dos jovens que buscam sua formação demanda situar e reconhecer os determinantes do modo de produção, nos quais os sujeitos estão inseridos, que interferem de forma significativa na construção de seu projeto de vida.

Segundo Tonet (2013), a compreensão da realidade passa por entender que a realidade não é a soma de infinitos objetos totalmente diferentes, portanto, absolutamente desconhecidos. “Todo objeto é ao mesmo tempo, singular, particular e universal” (TONET, 2013, p. 113). Captar as repercussões do processo de escolarização dos jovens na organização do projeto de vida demanda partir da premissa de entendê-los como únicos diferentes dos demais, mas que apresentam similaridades que expressam construções social e culturalmente de serem concebidos como jovens. Isso aponta na compreensão, segundo Tonet (2013, p. 113):

> Que o caminho que nos leva ao desconhecido ao conhecido não é absolutamente desprovido de qualquer indicação. Ele é balizado por elementos genéricos (abstratos, gerais) que vão se tornando menos genéricos (abstratos) na medida em que se aproximam do objeto especifico. Assim, se soubermos que algo está articulado com todos os outros elementos, isto é, que faz parte de uma totalidade maior, e, portanto, não é uma partícula sem conexão alguma, isto nos permitirá buscar quais são essas conexões e quais

> os outros elementos com os quais está conectado. Deste modo, aqueles elementos genéricos servirão, de algum modo, de orientação quanto ao caminho ser seguido. [...], o conhecimento é, também, de alguma forma cumulativa. Desde os momentos iniciais, o surgimento do ser social implica a dimensão do conhecimento.

Desse modo, entendemos que conhecer, interpretar e compreender quem são, como vivem, e os propósitos de futuro alimentados dos jovens matriculados no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, possibilitou-nos, no primeiro momento da pesquisa, compreender as aspirações iniciais que eles trazem como resultado das experiências vividas e das influências construídas socialmente. Para tanto, para apreender nosso objeto de estudo, metodologicamente na segunda etapa da pesquisa, recorremos aos jovens egressos do Curso de Técnico Agrícola para compreendermos e captarmos a contribuição das experiências vivenciadas no processo formativo e de que forma elas se tornaram significativas para a confirmação de seus projetos iniciais ou na redefinição em função do despertar de novos interesses que convergiram para a definição do rumo na vida dos jovens. Sobretudo, quando buscamos capturar da realidade os sentidos e significados de uma prática social por meio do visor dos próprios jovens, que dão o sentido de ser ao processo formativo.

Nesse sentido, Ghedin e Franco (2011, p. 143), de maneira assertiva, enfatizam a importância dos aspectos teóricos que nos ajudam a construir nosso desenho metodológico e assim possibilitam melhor compreender o papel dos sentidos e significados atribuídos pelos jovens do que alimentam na busca pela formação do Curso técnico Integrado em Agropecuária e na articulação e interferência das experiências vividas no processo formativo para construção de seu projeto de vida. Para tanto enfatizam para a importância de que:

> A necessidade de um vir-a-ser é que se revela possível construção de um cidadão politicamente comprometido com as transformações radicais da sociedade. Não há o que possa explicar o sentido das práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades para estabelecer em si um processo sistemático de reflexão sobre elas. O que é feito não explica pelo como se faz, mas possui sentido diante dos significados atribuídos pelos sujeitos. Esses significados não são latentes, mas emanam, de fato, dos sentidos construídos. O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que se pode conferir ao ‘por que fazer’. O horizonte dos significados possibilita descortinar dos sentidos da própria prática em relação às outras práticas sociais. Um fazer sobre o qual o sujeito não refletiu sistematicamente impede-lhes o horizonte do sentido e dificulta o próprio processo de aprendizagem. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143).

Conhecer a realidade passa por descobertas, na concretude do real, mas também a intimidade do próprio sujeito da pesquisa, na sua intimidade do ser, uma vez que se amplia

sua lista de conhecimentos e reduz a insipiência que vai sendo dissipada diante dos questionamentos, perguntas, respostas construídas pelo sujeito na medida em que é levado ou entregue ao conhecimento e se torna inerente à própria reverberação do mundo que o cerca e de sua posição nele. "Se há um sentido no ato de conhecer de dado objeto, não é somente este que torna conhecido, mas essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente, um autoconhecimento." (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143)

Este estudo assinalou como horizonte de pesquisa no viés do caminho metodológico a abordagem qualitativa, uma vez que ela trabalha com o universo das crenças, dos significados, sentidos, aspirações, dos valores e atitudes.

> Esse conjunto de fenômenos humanos entendidos aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada entre semelhante. (MINAYO, 2008, p. 21).

Para captar a concretude dos projetos de vida dos jovens, é necessário olhar para a realidade concreta, em que os sujeitos desse processo se produzem e se reproduzem, pois é nesse contexto que também os projetos serão (re)construídos e (re)significados por meio de suas experiências e vivências. Esse concreto é o presente vivido, a vida cotidiana que traz, ao mesmo tempo, as marcas do passado e as possibilidades do futuro, mediadas pelo espaço físico, pelo território (ALVES, 2013; MENDES, 2008).

Conforme Silva (2007), a pesquisa científica, dentro de uma intuição pública, demanda maior responsabilidade pessoal do pesquisador, especialmente quando reconhecemos como sujeito que tem relação direta com o campo investigado. Essa condição assinala para o nível de comprometimento quanto ao lugar que essa instituição vai assumir perante a problemática que se propõe tratar. Situamos que se direciona para a valorização significativa do nível de retorno que se pretende, e articulado com os interesses imediatos e mediatos. O autor nos apresenta alguns critérios que, de forma substantiva, apreendemos como importantes para o nível de comprometimento que creditamos:

> A) Pesquisar não por diletantismo, mas para produzir um conhecimento rigoroso e significativo, guiado pela necessidade de superação das contradições que a realidade nos impõe, sem fragmentar teoria e prática social; B) Pesquisar como quem assume a responsabilidade de gerar e formar (no sentido de educar) um filho, onde o rigor e a paixão não se excluem; C) Pesquisar por responsabilidade e compromisso ético-politico com as lutas

> históricas de emancipação humana, reconhecendo a unidade e a diversidade de suas expressões gerais e particulares; D) Fazer valer cada recurso material e humano colocado à disposição da investigação realizada; que um resultado significativo, ainda que provisório pode garantir. (SILVA, 2007, p. 99).

Assim, a pesquisa qualitativa norteada pela teoria crítica possibilitou aproximação à ação dos sujeitos com a finalidade de melhor poder entender como as relações no âmbito do processo formativo da instituição ganham sentido e significados e confluem para nos subsidiar na compreensão da percepção do que os jovens alimentam na formação em TA e como articulam suas experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida. Com isso, a escolha da abordagem do objeto e o seu desenvolvimento refletiram um esforço sistemático de busca de sentido que possibilitasse submetê-lo para além de suas aparências e adentrasse na sua realidade de forma que se valorize o rigor científico, ao passo que a atividade própria da pesquisa, da investigação não é algo aleatório, ela se baseia num método, pela própria natureza é heurístico.[31]

Desse modo, recorremos a Kopnin (1978, p. 87) que explicita:

> O método pode permitir que o homem se chegasse a novos conhecimentos e novos resultados na vida prática exatamente por que reflete as leis do mundo real, ou seja, ele parte da realidade dos objetos a serem interrogados e não idealizações que deles fazemos, a relação método objeto no materialismo histórico [...] se propõe a finalidade não de construir o conhecimento existente segundo modelo ideal, mas de interpretar as leis de transição de um sistema teórico a outro.

Essa perspectiva do método é explicitada por Kosik (1976, p. 30), que destaca, "o método da ascensão do abstrato ao concreto é o pensamento", e a superação do abstrato, consiste em realizar um movimento no pensamento, um processo de elaboração que vai confluir na análise, interpretação e compreensão das determinações complexas que implicam um dado fenômeno ou fato da realidade. Essa dinâmica do real resultado de ascensão do abstrato ao concreto remete à primazia do real sobre o pensamento, só que esse movimento de abstração não pode ser um processo qualquer, ou seja, "[...] não é a passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional)" (KOSIK, 1976, p. 30).

Silva (2007) assinala que esse movimento de abstração é o reconhecer e interpretar, pela via da análise, os aspectos da aparência e de imediaticidade que incidem sobre o objeto, "conforme ele é concretamente, ou seja, o esforço de abstração é a busca racional por superar

[31] Relativo à heurística. "Conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas." (FERREIRA, 1999, p. 1040).

a auto evidência que torna natural e fossilizado algo que é produto de relações sociais, concretas e contextualizadas" (SILVA, 2007, p. 93).

Em síntese, de forma substantiva, Silva (2007, p. 94) reitera que esse movimento da abstratividade à concreticidade constitui uma dinâmica "movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e sujeito para o objeto".

Tomamos como referência na organização da investigação os três momentos que se constituem no ciclo de pesquisa proposto, conforme Minayo (2008), que define nas seguintes fases: a fase exploratória; trabalho de campo e análise; tratamento do material empírico e documental.

O caminho metodológico proposto para este trabalho organiza-se na conjunção de métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa em uma abordagem em que se articulam dados qualitativos e quantitativos, cujo sentido prima por captar e interpretar, à luz dos objetivos, os conteúdos das relações estabelecidas na vida social, como funções significantes dos sujeitos sociais (singulares, particulares e universais) nos contextos econômicos e sociais.

Explicitaremos, na seção 4, os aspectos determinantes na definição de campo de estudo e os aspectos definidores da sua delimitação.

3.2 Campos da pesquisa

Para a definição de campo de estudo, recorremos a Minayo (2008), que, na pesquisa qualitativa, define campo como uma delimitação espacial que diz a amplitude, em termos empíricos, do marco teórico correspondente ao objeto da investigação. De acordo com a autora, o viés da pesquisa social trabalha com "gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações, no caso de documentos" (MINAYO, 2008, p. 63). Entendendo que os sujeitos/objetos do estudo, *a priori*, são constituídos a partir do pensamento como parte que nos ajuda na compreensão do objeto de estudo.

Nesse sentido a autora explicita, de forma substantiva, que no campo a relação dos sujeitos e o objeto de estudo vão ganhar forma por meio de uma relação de intersubjetividade,

> da interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e **sim uma descoberta**

> **construída com todas as disposições em mãos do investigador**: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho. (MINAYO, 2008, p. 63, grifo nosso).

Dessa maneira, as escolhas consolidadas permitiram ao pesquisador estabelecer uma relação de aproximação com a realidade, conhecer, analisar, interpretar e compreender as diversas circunstâncias em que está relacionada com nossa pergunta norteadora do estudo e os propósitos, na direção da produção de conhecimentos que suscitou nossas inquietações no decorrer da investigação. Para tanto, Minayo (2008, p. 61) enfatiza:

> A riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da 'descoberta da pólvora', dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas.

Dessa maneira, ressaltamos que o trabalho de campo é balizado por um olhar do pensamento que nos dá o norte para a compreensão da realidade, mas também constituído por aspectos de ordem operacional da investigação. Essas questões reiteram a importância de evidenciamos o lugar que ocupamos no processo de investigação e enfatizarmos a reflexão de que não existe pesquisa neutra. A maneira de materializá-la desvela as questões científicas dos pesquisadores, que se enquadram na forma, e do filtro de escolha dos fatos e das circunstâncias a serem investigadas, observadas, sistematizadas e compreendidas no processo de produção de conhecimentos.

Neste estudo, optou-se pela delimitação de campo empírico – IFPE Câmpus Barreiros, Vitória e Belo Jardim, as antigas Escolas Agrotécnicas Federais, Barreiros (Mata Sul) e Vitória de Santo Antão (Mesorregião da Mata Pernambucana). Instituições que se localizam em regiões distintas do estado de Pernambuco, com características similares relativas às dimensões de desenvolvimento humano quando comparadas com as condições de desigualdade social no acesso aos bens produzidos pela humanidade em relação ao contexto em que se inserem.

Explicitamos que, na etapa inicial do estudo exploratório, tínhamos envolvido o Câmpus Belo Jardim, mas pelas dificuldades encontradas quanto ao acesso aos dados mais sistematizados em relação ao acesso aos jovens egressos e aspectos institucionais, fizemos a opção, no segundo momento, com anuência da banca de qualificação em priorizar por Barreiros e Vitória de Santo Antão. Na Tabela 1, ilustra-se bem essa realidade:

Tabela 1 – Índice de desenvolvimento humano dos municípios de Barreiros e Vitória de Santo Antão

Município	**Região**	**População**	**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010) PNUD**				
			IDHM	IDH Renda	Longevidade	IDH Educação	Ranking Nacional
Barreiros	Mata Meridional	42.105	0,586	0,561	0,730	0,491	4.495
Vitória de Santo Antão	Mata	134.871	0,640	0,629	0,768	0,543	0,543

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Pnud (2010).

Os dados acima caracterizam os municípios onde os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) estão inseridos e apresentam um quadro similar em relação ao nível de desenvolvimento humano. É importante considerar que esses municípios vêm conseguindo alterações, mas ainda continuam abaixo da média nacional segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2010). Quando analisado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) educação relativo à proporção de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo comparado com o período de 2000 a 2010, percebe-se um crescimento de 153% em Barreiros; e Vitória de Santo Antão cresceu 79,2%. Ao se considerar a proporção de jovens entre 18 e 20 anos, no mesmo período, com ensino médio completo, as taxas revelaram um crescimento respectivamente de 116% e 136,18% comparando com os dados de 1991-2000.

Esse breve panorama de indicadores sociais exposto situa um pouco da realidade das cidades/regiões onde os câmpus do Instituto Federal de Pernambuco localizam-se e demarcam aspectos que favoreceram a escolha do campo deste estudo.

3.2.1 Caracterização do IFPE

O IFPE, com a transformação em Instituto em dezembro de 2008, passou a ter relevância de Universidade, destacando-se pela sua autonomia e pelos serviços prestados na área de Educação Profissional especificamente no estado de Pernambuco.

É uma instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, pluricurricular, multicâmpus e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Tem as seguintes Unidades Jurisdicionadas, para os fins da legislação educacional: o Câmpus Afogados da Ingazeira, Câmpus Barreiros, Câmpus

Belo Jardim, Câmpus Caruaru, Câmpus Garanhuns, Câmpus Ipojuca, Câmpus Pesqueira, Câmpus Recife, Câmpus Vitória de Santo Antão.

Com a Terceira Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o IFPE incorporou mais sete novos Câmpus, que estão em fase de instalação nos municípios de Abreu e Lima, Igarassu, Paulista, Olinda, Jaboatão dos Guararapes, Cabo de Santo Agostinho e Palmares.

O IFPE tem limite de atuação territorial para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, circunscritos ao estado de Pernambuco, aplicando-se, no caso da oferta de Ensino a Distância, legislação específica. Em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

- compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- eficácia nas respostas de formação profissional, construção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais de forma sustentável;
- inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
- natureza pública e gratuita do ensino sob a responsabilidade da União (BRASIL, 2009).

O IFPE tem as seguintes finalidades e características:

a) ofertar a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vista à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
b) desenvolver a educação profissional, científica e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas, científicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
c) promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
d) orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no

mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

e) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
f) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
g) desenvolver programas de extensão e de produção e divulgação científica e tecnológica;
h) realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
i) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente no desenvolvimento de produção material da existência de forma sustentável (BRASIL, 2009).

São objetivos do IFPE:

> Artigo 7.º. Observadas as finalidades e características definidas no artigo 6.º da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são objetivos dos Institutos Federais:
> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
> V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
> VI - ministrar em nível de educação superior:
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

> d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
> e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e o mínimo de 20% das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, ressalvado o caso previsto no parágrafo 2.º do artigo 8.º da Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008).

Ressalte-se que a Instituição conta hoje com, aproximadamente, 30 mil estudantes matriculados em cursos de formação Técnica e Tecnológica, além das Licenciaturas e Bacharelados, como também os de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, os referentes ao Programa de Governo Mulheres Mil, Cursos de Especialização, e está em via de ofertar o Mestrado Institucional em Gestão Ambiental. Convém destacar, ainda, a oferta de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais para docentes e servidores técnico-administrativos da instituição (Quadro 4). Há, também, a oferta de cursos de curta duração, os ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e outros desenvolvidos com instituições públicas e privadas. Conta com 84 grupos de pesquisa e 380 pesquisadores.

Quadro 4 – Cursos ofertados pelo IFPE

(continua)

CURSOS OFERTADOS PELO IFPE				
INTEGRADOS			**SUBSEQUENTE**	
Agricultura	Eletroeletrônica	Edificações	Administração	Agroindústria
Agropecuária	Eletrônica	Informática	Agropecuária	Alimentação escolar (E a D)
Agroindústria Alimentos	Eletrotécnica	Manutenção e suporte em Informática	Artes visuais	Automação Industrial
Zootecnia	Enfermagem	Mecânica	Computação gráfica	Construção Naval
Química	Refrigeração	Saneamento	Cozinha	Edificações
Segurança do trabalho	Automação industrial	Telecomunicações	Eletroeletrônica	Enfermagem

Quadro 4 – Cursos ofertados pelo IFPE

(conclusão)

TECNOLÓGOS			Hospedagem	Informática
			Informática para Internet	Infraestrutura escolar (EaD)
Agroecologia	Design gráfico	Análise e Desenvolvimento de Sistema	Instrumentos Musicais	Logística
Gestão Ambiental	Gestão de Turismo	Radiologia	Manutenção automotiva (EaD)	Manutenção e Suporte em Informática(EaD)
CURSOS SUPERIORES			Mecânica	Mecatrônica
Bacharelado/Licenciatura		**Especialização**	Meio Ambiente	Petroquímica
Bacharelado em Agronomia		Ensino da Matemática para Ensino Médio (EaD)	Química	Rede de computadores
Bacharelado em Enfermagem		Gestão Pública (EaD)	Saneamento	Segurança do Trabalho
Bacharelado em Engenharia Mecânica		Gestão e Qualidade e Tecnologia da Informação e Comunicação	Sistema de Energia Renováveis (EaD)	
Bacharelado em Engenharia de Produção Civil		**Mestrado**	**QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL (PROEJA)**	
Licenciatura em Física		Mestrado Profissional em Gestão Ambiental	**Agricultor Familiar**	
Licenciatura em Geografia			**Auxiliar de Técnico em Agropecuária**	
Licenciatura em Matemática			**Operador de computador**	
Licenciatura em Quimica			**Operador de processamento de Frutas e Hortaliças**	

Fonte: Elaboração do autor baseado no IFPE, 2017.

Nesse contexto o processo de ordenamento e a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Institutos Federais (IF) demandaram mudanças na sua institucionalidade e na sua identidade social, ao mesmo tempo em que o Decreto n.º 5.154/2004, que institui o EMI, vem demarcar conquistas para os filhos da classe trabalhadora e reflete a contradição de uma conjuntura de disputas de projeto político que envolveu uma série de constrangimentos quanto às possibilidades de materialidade da política educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Evidencia-se que a transformação em câmpus do Instituto Federal de Pernambuco[32] realizou-se em face das alterações nos seus padrões culturais e constituindo no seu conjunto, arranjos que remetem a uma realidade constituída por instituições quase centenárias, demarcadas de uma utilidade social de caráter hegemônico no aprendizado agrícola. Ao mesmo tempo, o novo cenário sinaliza para uma condição de parte de junção da Rede Federal que está em busca de uma identidade institucional e da formação técnica e tecnológica.

Nesse cenário, situa-se o processo que instituiu os arranjos dos novos ordenamentos da política de institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente IF, criados pela Lei n.º 11.892, em 29 de dezembro de 2008. Vem sendo destacados como um importante desafio para a educação profissional e tecnológica; porquanto, ao se procurar romper com a tradicional missão de vincular essa modalidade da Educação às demandas exclusivas do mercado, entra em cena a necessidade de construção de um paradigma para ela. Não se trata, nessa ótica, de preparar o cidadão ou a cidadã para servir aos exclusivos interesses do mercado, como foi a tônica ao longo da história da educação profissional, mas de qualificá-los e elevar seu grau de escolarização, capitais imprescindíveis à efetiva participação na consolidação democrática do país.

3.2.1.1 Caracterização do câmpus de estudo

Na caracterização do câmpus de estudo, apresentamos um breve histórico das instituições e explicitamos alguns dados sistematizados da primeira etapa da pesquisa abrangendo os câmpus investigados de forma distinta (Tabela 2).

[32] A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (2013) – composta pelos Institutos Federais, Centros Federais e o Colégio Pedro II – conta hoje com 459 unidades implantadas. No total, essas instituições contabilizam um milhão de matrículas em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, de graduação e pós-graduação. A projeção para alcançar 562 unidades em 2014 reforça a consolidação, a expansão e a política de interiorização da rede. Esse crescimento contrasta com uma recente realidade: em 2003, eram apenas 140 unidades – documento da Plenária da 37.ª reunião ordinária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (Conif), 19 a 20 de novembro de 2013 em Foz de Iguaçu-PR.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados no ensino médio: censo escolar 2010-2013

Número de alunos matriculados no Ensino Médio - Barreiros/Vitória de Santo Antão Censo escolar					
Municipio	**Dependência**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Barreiros	Estadual	1.940	1.919	1.877	1.766
	Rede Federal	**512**	**479**	**465**	**500**
	Municipal	0	0	0	0
	Privada	257	237	185	168
	TOTAL	**2.709**	**2.635**	**2.527**	**2.434**
Vitória de Santo Antão	Estadual	4.502	4.636	4.501	4.299
	Rede Federal	**602**	**604**	**575**	**784**
	Municipal	1.003	487	327	228
	Privada	1.086	1.111	1.093	1.110
	TOTAL	7.193	6.837	6.496	6.421

Fonte: Censo Escolar 2011/Inep.

3.2.1.2 Critérios utilizados na escolha do campo empírico

Na escolha do campo empírico, utilizaram-se os critérios explicitados abaixo:

1) Pela longa experiência no ensino agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no curso de Técnico Profissional em Agropecuária com foco no desenvolvimento da formação da juventude, e por já ter um padrão cultural enraizado nas suas práticas organizacionais e pedagógicas que tomam as instituições com presença de uma memória e referência na formação balizada nas Antigas Agrotécnicas Federais. Nesse sentido, dá condição de compreender como vêm ocorrendo as relações do prescrito no contexto educacional e as repercussões nas tomadas de decisão que interferem na dinâmica do real como possibilidades ofertadas e vividas pelos jovens egressos na EPTNM, que interferiu no processo de construção do seu projeto de vida. Reitere-se que as referidas instituições foram incorporadas com a reforma da Lei n.º 11.892, em 29 de dezembro de 2008, transformando-se em Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Com isso, vem sendo submetidas às normatizações, no caso especial deste estudo, o contexto do ensino médio integrado e na reestruturação da nova identidade institucional. Seus propósitos estão pautados como horizonte na intencionalidade de produzir desenvolvimento na região e permitindo a verticalidade do ingresso na educação ao ensino superior.

2) Por considerar que em 2009 as instituições implementaram a EPTNM na oferta Integrada, e assim normatizaram-se novas práticas que pressupõem em um novo padrão cultural organizacional e pedagógico, assinalado no propósito de ampliar a oferta de vagas no EMI aos jovens das regiões, com uma proposta de ensino médio no horizonte da formação humana norteada pelos pressupostos da escola unitária, politécnica e omnilateral como finalidade de contribuir para a formação dos jovens no sentido de possibilitar a apreensão de novos conhecimentos necessários que possam alargar a leitura crítica da realidade na sua concretude. Realidade essa alimentada na nova institucionalidade que germinou com o Decreto n.º 5.154/2004, que refletiu novos horizontes possíveis de materializar uma formação humana para os filhos da classe que vive do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

3) Por priorizar o maior envolvimento de sujeitos da pesquisa, opta-se, para a segunda etapa da pesquisa, pelos Câmpus Barreiros e Vitória, como forma de ampliar o universo pesquisado de sujeitos. Considerando que esses campos de estudo possibilitaram ao pesquisador, no processo de realização do estudo exploratório, maior acesso aos dados dos egressos. Nesse sentido criou as condições necessárias para que pudéssemos chegar aos jovens egressos que estavam vinculados às graduações, favorecendo com isso montar o mapeamento dos jovens cadastrados no setor de estágio das referidas instituições. Todos esses aspectos foram determinantes para definição e seleção dos campos de pesquisa e na realização das entrevistas na II etapa da pesquisa.

Esclarecemos que, visando atender aos propósitos da pesquisa, pretendia-se contemplar os Câmpus de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão na realização do estudo exploratório, considerando os critérios já expostos, na seleção de escolha do campo de estudo. Contudo, não se aplicou no Câmpus Barreiros, pois no período definido para a aplicação dos questionários a instituição estava em greve, diferentemente dos demais câmpus que não haviam aderido ao movimento. Passada a greve, foi possível aplicar os questionários no Câmpus Barreiros, mas não foram incorporados a esta análise, considerando-se que os dados colhidos nos demais campos de estudos atenderam aos propósitos determinados para a referida etapa de pesquisa. Ainda enfatizamos que, na segunda etapa da pesquisa, tivemos de tomar a decisão de escolher o Câmpus Barreiros e Vitória de Santo Antão em função de alguns processos no levantamento de informações em relação ao Câmpus Belo Jardim, que, no decorrer da preparação da entrada ao campo estudo, não conseguimos em tempo hábil o

acesso aos dados institucionais e aos contatos de jovens egressos do curso de Técnico em Agropecuária (TA), aspectos esses, que interferiram em conjunto aos demais critérios já expostos para definição da escolha do Câmpus Barreiros e Vitória de Santo Antão na segunda etapa da pesquisa.

4) Outro aspecto que interferiu de forma efetiva no processo de seleção está relacionado com a disposição de colaboradores (professores/coordenadores) dos Câmpus Barreiros e Vitória no processo de mapeamento dos jovens egressos para a realização do processo de entrevista. Considerando que se trata de um estudo que envolveu metodologicamente jovens egressos, e a busca e o acesso a esses sujeitos demandou um esforço coletivo desde a localização, levantamento dos contatos e na realização em todos os câmpus envolvidos, cuja disposição dos colaboradores foi fundamental para o cumprimento dos propósitos da pesquisa.

De acordo Minayo (2008), a escolha da entrevista como uma das técnicas para efetivar o trabalho de campo remete à aproximação dos interlocutores, pois é pela fala dos sujeitos que apreendemos o dito pelos jovens acerca do fenômeno pesquisado. Considerando nosso horizonte de estudo, em que o dito pelos jovens egressos adquire importância, asseveramos que é por meio da fala deles que se desvelam os sentidos e os significados do entendimento que eles têm da contribuição das experiências vividas, que se constituíram como significativas para a afirmação de seu projeto de vida elaborado inicialmente, e a repercussão da formação que buscaram na instituição diretamente nos seus propósitos que ganharam forma no seu projeto de vida.

Portanto, esse caminho metodológico de desenvolver um trabalho interacional com os jovens egressos nesta pesquisa, desafiou-nos na escolha desse instrumento privilegiado de coleta de informações em que a fala nos possibilita evidências que, segundo Minayo (2008, p. 64), nos revelam:

> condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

Nesse sentido justificamos a escolha dos referidos campos de estudo, considerando na inclusão o acesso e a contribuição dos colaboradores para chegar até os sujeitos da pesquisa, que constituiu um dos aspectos que interferiram para que pudéssemos chegar até os jovens egressos e assim perseguir os propósitos da pesquisa.

Destacarmos que a escolha do campo de estudo é um aspecto que passa pela aproximação e escolha do pesquisador, na relação com objeto de estudo, ao passo que ganha sentido na medida em que caminha na direção de novos conhecimentos, e não apenas referendar nossos pressupostos. Deve-se conduzir ao novo e avançar na produção de elementos teóricos. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 126), esse percurso vai consolidando-se uma vez que "os objetivos vão sendo atingidos à medida que os dados são percebidos, captados e construídos na perspectiva do intersubjetivo, do coletivo, mediado pela teoria, transcendendo o puramente familiar, o observável, o visível e a opinião de sujeitos únicos". Entendemos, assim, que os sujeitos e o campo de estudo devem ganhar sentido intersubjetivo e estão balizados no rigor científico levando à exposição dos contornos necessários que os justificam e os fazem compor como parte do estudo conduzindo na compreensão do porquê dessas inclusões, "critérios de seleção", e em que proporção serão feitas (MINAYO, 2008, p. 47).

Destacamos que, considerando nossa escolha pelos referidos campos de estudo, demanda explicitar que o pesquisador mantém relações profissionais com a instituição pesquisada, IFPE Câmpus Barreiros, na condição de professor efetivo desde 2010, no ensino básico, técnico e tecnológico, ministrando a disciplina de Educação Física. Queremos destacar com isso a atenção que tivemos no sentido de garantir o distanciamento e o rigor científico, considerando o que asseveram o Ghedin e Franco (2011), que é sempre importante estabelecer um espaço de distanciamento intelectual que conduza a certo estranhamento. Nesse sentido destacam:

> Há que se tomar muito cuidado ao pesquisar no próprio ambiente de trabalho, pois o distanciamento, o estranhamento ao familiar, passar ser mais difícil. Esse fato, bastante relevante, requer esforço investigativo que permitam ao pesquisador desfazer-se de conclusões já elaboradas, de mitos e preconceitos já construídos. É preciso que ele encontre espaços, técnicas, meios de estranhar um ambiente tão impregnado em seu ser e em seu fazer profissional (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 125).

Enfatizamos que, ao longo do processo investigativo, buscamos estabelecer as devidas relações com os sujeitos do estudo, considerando que construímos estratégias metodológicas que deram oportunidade de manter o rigor científico e assim atender aos propósitos do estudo.

3.2.1.3 Câmpus Barreiros

Contextualizamos uma breve narrativa do Câmpus Barreiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, que começa em 1923. Naquele ano, o então presidente Artur Bernardes criou, via Decreto n.º 16.105, de 21 de julho, o Patronato Agrícola Dr. João Antônio Coimbra na Vila Tamandaré, localizada no município pernambucano de Rio Formoso. Dez anos após a inauguração, passou a se chamar Aprendizado Agrícola João Coimbra. Oferecia o Curso de Iniciação Agrícola, que conferia ao estudante a formação de capataz rural. Apenas em 1941, o Aprendizado Agrícola foi transferido para a Fazenda Sapé no município de Barreiros (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Câmpus Barreiros

Fonte: Acervo IFPE/Disponibilizado/DDE, 2014.

Com o Decreto n.º 22.506, de 22 de janeiro de 1947, a instituição passou a se chamar Escola Agrícola João Coimbra. Além do Curso de Iniciação Agrícola, passou a ofertar Mestria Agrícola. Três anos mais tarde, uma nova mudança: a instituição passa a se chamar Escola Agrotécnica João Coimbra, somando-se aos cursos já oferecidos, o de Técnico Agrícola. Os estudantes eram formados nas modalidades de agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

O Decreto n.º 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, modificou pela quinta vez o nome do local. Passava a se chamar Colégio Agrícola João Coimbra, com o Curso Ginasial Agrícola e Técnico Agrícola. Só em 1967, os formados na instituição passaram a ser denominados de técnicos agrícolas, e em 1968, as instituições de ensino agrícola passaram a ser subordinadas ao Ministério da Educação. A denominação Escola Agrotécnica Federal de Barreiros (EAFB) foi estabelecida pelo Decreto n.º 83.935, de 4 de setembro de 1979. A instituição

transformou-se em autarquia federal em 1993, ficando vinculada a então Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), que, por sua vez, vinha para substituir a extinta Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (Coagri). Mais tarde, a Semtec passou a se chamar Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual faz parte o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco; a Escola Agrotécnica Federal de Barreiros passou a denominar-se, então, Câmpus Barreiros do Instituto Federal de Pernambuco.

O Câmpus Barreiros ocupa uma área de 430 hectares de extensão territorial, 2.800 m^2 de área construída. Com 7 Unidades Educativas de Produção (UEP), atende 800 alunos, dos quais são 90 residentes em internato e 250 semirresidentes, um quadro de 70 professores, que serão descritos nas análises no quadro do nível de qualificação dos docentes do Câmpus. Dispõe de 50 técnicos administrativos, 25 salas de aulas, auditório com capacidade para 300 pessoas, biblioteca com acervo atualizado e acesso à internet, ginásio poliesportivo, 8 laboratórios, alojamento para alunos residentes e semirresidentes.

No desenvolvimento da pesquisa, o Câmpus apresentou 17 grupos de pesquisa, 20 projetos de pesquisa, 20 estudantes bolsistas e 45 professores envolvidos. Na extensão, encontramos em desenvolvimento 12 projetos, envolvendo 23 bolsistas. Na assistência ao educando, disponibiliza atendimento biopsicossocial (enfermeiro, odontólogo, psicólogo, nutricionista, assistente social); transporte urbano para os estudantes de Barreiros; transporte interurbano para estudantes das cidades circunvizinhas (em parceria com as prefeituras); refeitório estudantil; alojamento estudantil (residentes e semirresidentes); 400 estudantes contemplados com bolsa-permanência (estudantes em vulnerabilidade socioeconômica), segundo dados do Relatório da Coordenação de Pesquisa do Câmpus Barreiros (BRASIL, 2014). Explicitamos a seguir o Quadro 5, que demonstra os cursos ofertados pelo Câmpus Barreiros.

Quadro 5 – Oferta de cursos no Câmpus Barreiros

IFPE-Câmpus Barreiros		
	Técnico em Agropecuária	Técnico em Zootecnia
Cursos	Técnico em Agricultura	Técnico em Hospedagem
	Técnico em Agroindústria	Proeja
	Técnico em Instrumentos Musicais	Licenciatura em Química
		Tecnologia em Agroecologia

Fonte: IFPE Câmpus Barreiros/DDE, 2014.

3.2.1.3.1 Contextualização do Câmpus Barreiros: indicadores educacionais

Em relação ao indicador acadêmico Concluintes/Aluno, o expressivo aumento em relação aos anos anteriores deve-se a duas razões: a conclusão de quase 100% dos alunos ingressantes em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados via Pronatec e Programa Mulheres Mil e ao trabalho da Assessoria Pedagógica e da Coordenação de Estágio com alunos concluintes dos cursos regulares (integrado e subsequentes) para que eles não terminem o curso com o perfil concludente, ou seja, sem ter completado o estágio curricular obrigatório. Em 2013, um número significativo de estudantes dos cursos regulares concluiu o curso, elevando o índice tão baixo em anos anteriores (Tabela 3).

Tabela 3 – Indicadores educacionais Câmpus Barreiros: da relação concluintes/aluno

DESCRIÇÃO	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Número de concluintes	4	51	55	95	74	693
Total de alunos matriculados	765	847	727	1.462	1.352	1.946
Relação concluintes/total de alunos matriculados (%)	0,52	6,02	7,57	6,5	5,47	35,61

Fonte: Banco de dados pesquisador institucional – IFPE Câmpus Barreiros, 2014.

No índice Titulação do Corpo Docente, percebeu-se um aumento progressivo nos últimos anos, o que ocorre por motivação pessoal (excelência na formação acadêmica), profissionais (elevação salarial) e institucionais (avaliação do MEC para os cursos superiores). Alguns docentes foram contratados em 2013 já com titulação de mestrado e doutorado (Tabela 4).

Tabela 4 – Indicadores educacionais Câmpus Barreiros: índice de titulação do corpo docente

TITULAÇÃO	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Graduado	7	8	12	15	12	8
Aperfeiçoamento	1	1	0	0	0	0
Especialização	15	24	22	22	22	18
Mestrado	11	14	28	27	37	41
Doutorado	2	2	6	6	7	9
Índice Titulação Docentes	3	3,02	3,24	3,13	3,35	3,57

Fonte: Banco de dados pesquisador institucional – IFPE Câmpus Barreiros, 2014.

3.2.1.4 Câmpus Vitória de Santo Antão[33]

Denomina-se Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, em 2 de junho de 1954, com o nome de Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, pela então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 1962, a instituição foi renomeada, passando a se chamar Colégio de Economia Doméstica Rural, cuja finalidade era ministrar cursos agrícolas do 1.º e 2.º ciclos, bem como cursos de aperfeiçoamento. Em 1967, o colégio passou por novas mudanças, sendo incorporado à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) do Ministério da Educação e Cultura (Fotografia 2). Nesse momento houve, também, reformulação da filosofia do ensino agrícola com a implantação da metodologia do Sistema Escola-Fazenda, que se baseia no princípio "Aprender a Fazer e Fazer para Aprender" (BRASIL, 2009).

Fotografia 2 – Câmpus Vitória de Santo Antão

Fonte: Acervo IFPE/Disponibilização DDE, 2014.

A Instituição seria hierarquicamente transferida, ainda, para o Departamento de Ensino Médio (DEM), criado em 1970, e em seguida, para a Coagri – criada em 1973 e renomeada como Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário em 1975.

Em 1979, o colégio recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão e implantou o Curso Técnico em Agropecuária, passando, então, a oferecer duas habilitações técnicas. As atividades pedagógicas da Escola Agrotécnica, que eram realizadas onde atualmente funciona o Centro Acadêmico de Vitória da Universidade Federal de

[33] Os sistematizados foram levantados de uma entrevista com um gestor e informações repassadas pela Coordenação Pedagógica do referido câmpus (BRASIL, 2009).

Pernambuco (UFPE), foram transferidas, em 1985, para o câmpus situado na zona rural da cidade, passando a vivenciar na prática o sistema de escola-fazenda.

Em novembro de 1986, foi extinta a Coagri e criada a Secretaria de Ensino do Segundo Grau (Sesg), que incorporou a escola. Mais tarde, a Sesg também foi renomeada, passando a ser denominada Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Senete). Em 1992, a Senete recebeu o nome de Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), mantendo incorporadas a ela todas as instituições federais de ensino técnico, incluindo a Escola Agrotécnica de Vitória de Santo Antão. Em 1993, a Instituição foi transformada em autarquia, cabendo à Semtec, as atribuições de estabelecer as políticas para a educação tecnológica e exercer a supervisão do ensino técnico federal.

Em maio de 2004, por força do Decreto n.º 4.877, de 13 de novembro de 2003, que regulamenta o processo de escolha dos diretores gerais dos IF, a Instituição elegeu, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a sua Direção Geral, iniciando assim um novo modelo de gestão e administração. Ainda em 2004, a Semtec passa a ser denominada Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (Setec), encarregada de desenvolver as políticas de educação profissional no país, desvinculando a educação profissional do ensino médio. Com a nova estrutura, a definição das políticas do ensino médio passou a ser competência da Secretaria da Educação Básica (SEB). Essa mudança provocou alterações na estrutura da Escola Agrotécnica Federal da Vitória de Santo Antão (EAFVSA).

Em 2005, a instituição voltou a oferecer cursos no sistema de currículo integrado: Curso Técnico em Agropecuária e Curso Técnico em Agroindústria, mantendo a modularização apenas no nível subsequente (cursos voltados para quem já concluiu o ensino médio), com as habilitações técnicas em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria.

Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual faz parte o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, constituído por nove câmpus. A Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão passou a denominar-se, então, Câmpus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco – Quadro 6 (BRASIL, 2008).

Quadro 6 – Cursos ofertados no Câmpus Vitória de Santo Antão

IFPE-CÂMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO		
	Técnico em Agropecuária	Licenciatura em Química
Cursos	Técnico em Agricultura	Bacharelado em Agronomia
	Técnico em Agroindústria	
	Técnico em Zootecnia	
	Técnico Suporte e Manutenção em Informática	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Expomos na Tabela 5 os indicadores educacionais relacionados com o Câmpus Vitória de Santo Antão.

Tabela 5 – Indicadores educacionais do Câmpus Vitória de Santo Antão 2013-2014

Dados educacionais IFPE Vitória	**Quantidade Matrículas efetivadas**		**Quantidade Concluintes**
CURSOS	2013	2014	2013
Curso Técnico Integrado de Agropecuária	303	282	109
Curso Técnico Integrado de Agroindústria	295	282	102
Subsequente Agroindústria	128	136	84
Subsequente Zootecnia	40	52	19
Subsequente Agricultura	15	6	10
Total de matrículas efetivadas	**781**	**758**	324

Fonte: Pesquisador Institucional do Câmpus Vitória de Santo Antão, 2014.

No índice Titulação do Corpo Docente, percebe-se um aumento progressivo nos últimos anos por motivos pessoais (excelência na formação acadêmica), profissionais (elevação salarial) e institucionais (avaliação do MEC para os cursos superiores). Com a ampliação dos cursos superiores e a contratação de novos docentes com titulação de mestrado e doutorado e o estímulo da instituição para qualificação do quadro profissional tem havido um aumento substantivo no nível de qualificação (Tabela 6).

Tabela 6 – Indicadores educacionais: índices de titulação do corpo docente: Câmpus Vitória de Santo Antão

TITULAÇÃO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Graduado	8	6	12	12	10	8
Aperfeiçoamento	2	1	1	0	0	0
Especialização	14	26	22	20	18	18
Mestrado	10	14	30	36	40	46
Doutorado	3	2	6	8	8	10

Fonte: Banco de dados pesquisador institucional –IFPE. Câmpus Vitória de Santo Antão, 2014.

3.3 Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio[34]

Em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, deve:

> Ao estudante egresso uma perspective de totalidade, onde os conteúdos das disciplinas são contextualizados, conforme visão sistêmica do processo produtivo. Isso significa recuperar a importância de trabalhar com os estudantes os fundamentos científicos – tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum, de forma integrada às disciplinas da formação específica evitando a compartimentalização na construção do conhecimento. (BRASIL, 2014, p. 6-7).

No tocante à organização do conhecimento, destaca a formação humana, compreendendo o estudante, como sujeito histórico que produz sua existência na realidade, gerando valores de uso, conhecimento e cultura por sua ação criativa. Considerando "o conhecimento em sua dimensão histórica verifica-se que a educação, em sua forma escolarizada passa a ter relevância e, consequentemente, a instituição escolar assume um papel fundamental na formação do indivíduo" (BRASIL, 2014, p. 8).

Compreende o professor no contexto da Educação Profissional com a função social de mediação entre o conhecimento existente e as possibilidades de sua dinamização, tendo em vista a formação integral para a transformação social (BRASIL, 2014).

Conforme o documento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, define-se como objetivo geral e específico (BRASIL, 2014, p. 8-9):

[34] Destacamos que o Projeto Pedagógico do curso está em processo de reformulação.

> O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio visa à formação do profissional, do egresso do Ensino Fundamental para atuação na área de agropecuária, capacitando-o para atuar, especialmente junto às empresas rurais, ou como empreendedor, executando atividades de planejamento, conduzindo projetos no ramo da produção vegetal e na área de produção animal.

Conforme documento do PPC, são objetivos específicos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 8-9):

a) formar profissionais de nível técnico qualificados para atuarem como articuladores dos projetos agropecuários, em todas as suas fases, desde o seu planejamento, execução e acompanhamento até sua finalização;

b) fiscalizar produtos de origem vegetal e animal; fazer demarcação e levantamentos topográficos rurais;

c) atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa;

d) projetar e aplicar inovações nos processos de produção agropecuária;

e) gerir projetos que envolvam a produção vegetal e animal;

f) propiciar conhecimentos teóricos e práticos amplos para o desenvolvimento de capacidade de análise crítica, de orientação e execução de trabalho no setor agropecuário.

A organização do Curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio ocorre de forma presencial, com regime de matricula anual, periodicidade letiva semestral, acesso por meio de vestibular, com período de integralização mínima de três anos e máxima de cinco anos, oferecendo 35 vagas por turno de oferta, perfazendo uma carga horária total H/R de (3.968)[35] e CH prática (estágio) como componente curricular de 150h garantindo habilitação em Técnico em Agropecuária (Quadro 7).

[35] A matriz curricular está em processo de reformulação, a proposta inicial é de 2012. Componente curricular facultativo, caso o estudante curse, a carga horária será acrescida à carga horária total. Componente curricular optativo, conforme Decreto n.º 5.626/2005, artigo 3.º.

Quadro 7 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO		
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	**ANO DE IMPLATAÇÃO: 2012**	
REGIME: SEMESTRAL	**SEMANAS LETIVAS: 20**	
CHT: 4360 HR: 3618,8	**HORA/AULA: 50 MIN**	
COMPONENTES CURRICULARES BASE COMUM NACIONAL		
	H/A	**H/R**
	2520	**2091,6**
COMPONENTES CURRICULARES – PARTE DIVERSIFICADA		
	480	**398,4**
SUBTOTAL	**3000**	**2490**
FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
	1520	**1261,6**
CARGA HORÁRIA TOTAL	**4520**	**3751,6**
PRÁTICA PROFISSIONAL		**150**
TOTAL EM HORA/RELÓGIO		**3901,6**

Fonte: Elaboração do autor com base no Projeto Pedagógico do Curso, 2016.

Segundo o PPC, a proposta de formação está orientada na perspectiva integral dos sujeitos, e a organização do currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá atentar às seguintes dimensões teórico-metodológicas:

> a) Tomar o trabalho como princípio educativo; b) A integração de conhecimentos da formação geral e profissional não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento; c) O tratamento metodológico adequado privilegiará a relação teoria/prática e parte/totalidade; d) Os conteúdos da área de comunicação, consideradas todas as suas formas e modalidades, passam a ser estratégicos; e) Da mesma forma, os conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas que levaram à globalização da economia, à reestruturação produtiva e às novas relações entre Estado e Sociedade, precisam ser apropriados pelos cidadãos trabalhadores, para que desenvolvam sua capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que ocorrem no mundo do trabalho; f) Considerando as relações entre ciência, cultura e sociedade, e compreendendo a cultura como

> um dos solos capazes de enraizar a escola à sua comunidade e área de abrangência. Estas dimensões teórico-metodológicas partem da opção epistemológica que compreende o processo de produção do conhecimento através da atividade humana. A política de integração da educação profissional ao ensino médio, conforme anteriormente afirmado, tem, prioritariamente, a perspectiva de um projeto pedagógico integrado. Contudo, essa integração só será possível a partir de ações conjuntas que levem ao entendimento e clareza de suas bases teóricas e metodológicas por todos os segmentos que compõem a instituição e comunidade escolar. É essencial conhecer os alunos, ouvi-los e considerar suas histórias e seus saberes, bem como suas condições concretas de existência. (BRASIL, 2014, p. 14-15).

3.4 Escolha dos sujeitos do estudo

Realizamos a primeira etapa da pesquisa que constituiu um estudo exploratório com 307 jovens matriculados dos Câmpus Belo Jardim e Vitória de Santo Antão do IFPE e na segunda etapa da pesquisa foram escolhidos 28 jovens egressos dos Câmpus Vitória de Santo Antão e Barreiros entrevistados na pesquisa.

Como forma de justificar a escolha dos jovens que compõem o conjunto de sujeitos da pesquisa, lançamos mão dos pressupostos apontados por Minayo (2008), no tocante à escolha do universo dos sujeitos na pesquisa, ao nos chamar a atenção para a questão do uso de amostragem em pesquisa qualitativa, e assinala na justificativa de que a "questão não é os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total destas variáveis, muito menos o tamanho da amostra que seria representativa da totalidade" (MINAYO, 2008, p. 48).

A autora afirma que muitas vezes nesse tipo de pesquisa utiliza-se e define-se o número de sujeitos por inclusão progressiva (sem definir, *a priori*, o número de sujeitos envolvidos), mas esse critério de seleção orienta-se pelo preceito da saturação, na medida em que as concepções, explicações, sentidos, significados ditos pelos sujeitos ganham contorno de regularidade de apresentação (MINAYO, 2008).

Reverberando as escolhas dos sujeitos, de modo especial, a composição dos jovens na configuração do retrato dos jovens envolvidos no estudo entendeu que a aproximação dos sujeitos e a forma de exposição constituíram um exercício que foi ganhando sentido em função da experiência acumulada do pesquisador e de sua relação com a realidade que se buscou interpretar.

Apresentamos, a seguir, a caracterização e os critérios de escolha dos sujeitos participantes dos grupos I e II da pesquisa.

Grupo I. Caracterizaram os jovens participantes da 1.ªI etapa da pesquisa, Estudo Exploratório. **Os alunos/jovens do 1.º ao 3.º ano, matriculados e frequentando o Curso Técnico Integrado de Agropecuária em 2014, dos Câmpus do IFPE, Belo Jardim, Barreiros[36] e Vitória de Santo Antão** – surge a escolha em função da finalidade da pesquisa de caracterizar o perfil socioeconômico dos jovens e, assim, desvelar a condição de vida da juventude do IFPE, considerando para tal, as características de escolarização, gênero, faixa etária, cor, arranjos familiares, formas de participação, sociabilidade juvenil e desejos. Buscamos conhecer quem são e como vivem esses jovens que alçam o processo de escolarização da última etapa da educação básica no IFPE. Ao mesmo tempo, almeja-se desvelar as expectativas, desejos alimentados pelos jovens em relação à construção de seu projeto de vida, "rumo na vida." Considerando que os dados produzidos subsidiaram na organização dos instrumentos e na entrada da segunda etapa do estudo, buscando, assim, identificar temáticas a serem priorizadas e contempladas no roteiro de entrevista e na elaboração do questionário aplicado entre os jovens egressos na 2.ªI etapa da pesquisa.

Grupo II. **Jovens egressos da EPTNM do Curso Técnico Integrado de Agropecuária** dos Câmpus do IFPE Barreiros e Vitória de Santo Antão, que tenham concluído a EPTNM no período de 2010 a 2014. Tomam-se como critérios a condição de egressos da EPTNM, levando em consideração que o processo de ordenamento no IFPE foi implantado em 2009, e já transcorreram mais de três anos após a conclusão da primeira turma. Surge a escolha em função dos propósitos da pesquisa de apreender como se articulam os projetos de vida dos jovens matriculados no curso de Técnico Integrado em Agropecuária e as experiências vivenciadas no processo formativo. Considerando que a escolha dos jovens egressos possibilitou melhores condições para captar a contribuição das experiências vividas, no âmbito do curso Técnico Integrado em Agropecuária, na investigação de suas pretensões assinaladas inicialmente ao buscar a formação, bem como conhecer, interpretar e compreender o processo de construção do seu projeto de vida após a conclusão da última etapa da Educação básica. Enfatizamos que, para tal finalidade, nos respaldamos no rigor científico e nos critérios desta seleção.

[36] No Câmpus Barreiros, não conseguimos realizar aplicação dos questionários aos jovens/alunos, pois o referido câmpus no período estava em greve, diferentemente dos demais câmpus envolvidos na pesquisa.

3.5 Etapas da pesquisa

No decorrer do processo de organização da lógica e do movimento do pensamento, fomos desencadeando as aproximações iniciais com a literatura e documentos empíricos, que, ao longo do processo investigativo, ganham forma nas mediações da categorização constituindo-se como fundantes no delineamento do percurso, sem uma ordem predefinida, mas mediada pela abordagem do objeto dentro do tripé realidade-pensamento-possibilidades.

O desenho analítico e metodológico que escolhemos está orientado pelo materialismo histórico dialético, pois entendemos que a política educacional configura-se de forma complexa nas constantes correlações de forças de grupos, classes sociais e interesses. Para tanto, faz-se necessário compreender a materialidade da realidade que constitui como parte do fenômeno da EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária, no contexto do IFPE para apreender o todo. Nesse sentido, Minayo (2008, p. 75) afirma:

> É bom que nos lembremos, mais uma vez, que no campo, assim, como durante todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-ideológicas, as técnicas de pesquisa e todo conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólicas.

Com a finalidade de captar as respostas às questões propostas para o estudo, compreendemos que a pesquisa científica que assenta sob a abordagem qualitativa é um caminho que ganha uma dinâmica contínua de fases interligadas. Por mais que as etapas se conectem, em um processo de idas e vindas, conservam em cada uma dessas etapas aspectos e objetivos singulares.

Nesse sentido tomamos como horizonte Minayo (2010), que considera que uma pesquisa está estruturada em três fases: a) fase exploratória, na qual faz lapidação do objeto de estudo e delimita o problema da pesquisa; b) fase de coleta de dados, em que levanta informações que responda ao problema; c) fase de análise dos dados, em que fazemos o tratamento por inferências e interpretamos os dados levantados.

Para tanto, nosso desenho metodológico balizou-se nas seguintes etapas e procedimentos.

3.5.1 Resumo dos sujeitos e da pesquisa

No Quadro 8, apresentamos uma síntese dos propósitos e das estratégias utilizadas nas etapas da pesquisa:

Quadro 8 – Síntese dos sujeitos e da pesquisa

<table>
<tr><th colspan="4">PROPÓSITOS DA PESQUISA</th></tr>
<tr><td colspan="4">Analisar o que os jovens matriculados na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizarem sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.</td></tr>
<tr><td colspan="4">I Etapa da Pesquisa – Estudo exploratório</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desvelar a condição juvenil dos jovens matriculados e frequentando a EPTNM, Curso Técnico Integrado em Agropecuária por meio da sistematização do perfil socioeconômico;
Desvelar as expectativas de projeto de vida das juventudes vinculada ao IFPE em relação ao processo de aprendizagem/vivência na EPTNM.</td></tr>
<tr><td>Sujeitos</td><td>Campos de estudo</td><td>Quantitativos</td><td>Instrumento</td></tr>
<tr><td>Jovens matriculados/frequentando (1.º ao 3.º anos)/2014</td><td>Câmpus Belo Jardim
Barreiros
Vitória</td><td>307</td><td>Aplicação de questionários estruturados/com perguntas fechadas/abertas</td></tr>
<tr><td colspan="4">II etapa da pesquisa</td></tr>
<tr><td>Jovens egressos da EPTNM/TA</td><td>Câmpus Barreiros
Câmpus Vitória de Santo Antão</td><td>28 jovens/
Masc./fem.</td><td>1. Aplicação de questionários
2. Entrevista semiestruturada</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) Explicitar quem são os jovens que frequentam o curso Técnico Integrado de Agropecuária do IFPE (perfil socioeconômico dos jovens).</td><td colspan="2">Aplicação de questionários estruturados/com perguntas fechadas/abertas aos 28 jovens egressos
(perfil socioeconômico dos jovens do IFPE)</td></tr>
<tr><td colspan="2">2) Discutir a construção da trajetória da formação do Técnico Integrado em Agropecuária em articulação com as especificidade (determinantes) sociais, na especificidade da condição juvenil.</td><td colspan="2">Aplicação de questionários estruturado/com perguntas fechadas/abertas aos 28 jovens egressos;
Entrevista semiestruturada
(Levantar as razões que levaram a estudar no IFPE)
Expectativa explícita
Expectativas não explicitadas</td></tr>
<tr><td colspan="2">3) Apreender como se articulam os projetos de vida da juventude matriculada no curso Técnico Integrado em Agropecuária e as práticas vivenciadas no processo formativo.</td><td colspan="2">Entrevistas semiestruturadas
Visa analisar as relações e contribuições das experiências vividas e que foram significativas para construção do projeto de vida dos jovens.</td></tr>
<tr><td colspan="2">4. Análise documental
Apreender o marco legal e o que a instituição diz sobre o jovem nos seus documentos para compreensão do contexto de estudo
Técnica Indireta
Pesquisa documental e bibliográfica</td><td colspan="2">Corpus documental:
LDB/9396/96;
Decreto n.º 2.208/97;
Decreto n.º 5.154/2004,
Lei n.º 12.852/2013 (Estatuto da Juventude),
Lei n.º11.741/2008
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração própria, 2016.

3.5.1.1 Descrições da incursão do campo de estudo no estudo exploratório – Câmpus de Vitória e Belo Jardim

Realizou-se a pesquisa de campo entre os alunos/jovens do 1.º, 2.º e 3.º anos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Curso Técnico Integrado de Agropecuária, dos Câmpus Vitória e Belo Jardim, com a finalidade de desvelar a condição juvenil dos jovens e sistematizar o perfil socioeconômico, bem como identificar as perspectivas e aspirações que os jovens atribuem à EPTNM como repercussão na organização de seu projeto de vida, e assim estabelecer as primeiras impressões e aproximações. Para tanto, os dados do contexto de estudo investigado tomaram aporte da história na pesquisa social que, segundo Minayo (2010, p. 39-40):

> As sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configurações culturais são especificas. Elas vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro que em si traz, dialeticamente, as marcas pregressas, numa reconstrução constante do que está dado e do novo que surge. Toda investigação social precisa registrar a historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração, expressos em seus bens materiais e simbólicos. Mas as pesquisas sociais contemporâneas precisam também compreender a simultaneidade das diferentes culturas e dos diferentes tempos num mesmo espaço, com algo real e que enriquece a humanidade.

Isso significa atentar para conhecer esses jovens que convivem no contexto educacional do IFPE e apreender suas singularidades como aspectos constituintes da sua história de vida. Desse modo almeja-se mergulhar nas expectativas/idealização quanto ao rumo na vida, e poder captar a percepção dos jovens quanto aos desejos e interesses e o que buscam na formação de Técnico Integrado em Agropecuária e o que assinalam como experiências vividas, que foram significativas para favorecê-lo na construção de seu projeto de vida.

Essa investigação exploratória caracterizou-se como um levantamento de dados (quanti-qualitativo),[37] por meio da estratégia metodológica da aplicação de questionários estruturados com perguntas fechadas/abertas, que trataram do perfil socioeconômico, igualmente de questões que remetem à vivência da sociabilidade dos jovens (condição juvenil). Também tematizou questões relacionadas com a sociabilidade e perspectivas de

[37] Abordagem qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZOTTI apud BERNARDIM, 2013, p. 39).

projeto dos jovens inseridos naquele momento no processo formativo. Para tanto, a intencionalidade do estudo transita pelo caminho de poder descrever as características da juventude e conhecer as relações entre os diferentes condicionantes (GIL et al., 2006).

Antes de entrar no campo de estudo na etapa inicial, realizaram-se visitas ao campo de observação; duas ao Câmpus Vitória, duas ao Câmpus Belo Jardim e uma ao Câmpus Barreiros com a finalidade de levantar informações relativas aos dados escolares, a saber: número de matrículas efetivadas, número de concluintes, retenções, evasões, pendências relativas ao estágio supervisionado, tempo de integralização, parcerias para realização dos estágios, registros relacionados com a inserção no mercado de trabalho, credenciamento na entidade profissional (Crea-PE) e a continuidade em cursos superiores ofertados pela instituição e informações sobre as demandas do Curso Técnico Integrado de Agropecuária.

Nas incursões aos câmpus para levantar informações relativas ao objeto de estudo, encontram-se dificuldades diversas, uma vez que as informações estão fragmentadas em diferentes setores das instituições, evidenciando, de maneira geral, a ausência de sistematização dos dados escolares e situadas de forma descentralizada em diferentes setores. Após estabelecer alguns interlocutores (professores e técnicos educacionais) nas três instituições e com muita persistência, conseguiu-se levantar parte dos dados solicitados.

Essa etapa da pesquisa foi um período de duplo movimento, pois, à medida que se buscava aproximar do câmpus de estudo, também precisava definir o método que se pretendia utilizar teórica e empiricamente. Nessa direção, estabeleceram-se contatos com professores que trabalhavam nesses câmpus, com o propósito de conhecer melhor a realidade de Vitória e Belo Jardim, uma vez que, por integrar o quadro docente de Barreiros, já é conhecida parte da dinâmica desse câmpus, mas demandou apoio de setores da instituição para ter acesso às informações solicitadas.

A partir daí, levantaram-se dados relativos ao processo de escolarização da EPTNM – Curso de Técnico Integrado de Agropecuária como número de matrículas efetivadas, número de alunos concluintes e não concluintes do curso, número de retenções, reprovações, locais/parcerias/convênios de desenvolvimento dos estágios supervisionados, acesso ao banco de dados de alunos egressos, banco de dados de profissionais que concluíram os cursos integrados de Agropecuária e Agroindústria que se encontram cadastrados no Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (Crea) de Pernambuco – nome completo, ano de conclusão, ano de registro e contatos.

De maneira geral, os câmpus disponibilizaram parte dos dados, com certas especificidades. O Câmpus Barreiros apresentou uma sistematização mais elaborada dos

dados, Belo Jardim com os dados mais pontuais e o de Vitória disponibilizou alguns dados relativos à oferta de matrículas, situada em 2013, e dados referentes aos parceiros/locais de estágios supervisionados, entre outros. Em suma, dispõe-se de alguns dados que foram apresentados e sistematizados no segundo momento do estudo.

De posse dos dados da realidade, articulou-se o período de aplicação dos questionários com os jovens, em comum acordo com as coordenações pedagógicas dos referidos Câmpus e anuência dos professores em disponibilizar parte do tempo de aula e apoio na condução da atividade.

Após a definição dos propósitos da pesquisa e dos sujeitos, realizou-se um pré-teste do instrumento de pesquisa com duas turmas do Câmpus Belo Jardim. Essa condição possibilitou ajustar o formulário relativo à utilização de termos no corpo do instrumento que demandava dificuldades de compreensão dos sujeitos pesquisados, assim se fizeram modificações para aplicação nas demais turmas.

Aplicou-se a pesquisa nos Câmpus Belo Jardim e Vitória de Santo Antão – em Barreiros, no segundo momento após período de greve, conforme explicitado – após a articulação com os setores responsáveis que autorizaram a entrada nas salas de aula. No primeiro momento, fazia-se a apresentação sintética do projeto e, na sequência, a leitura do instrumento com os devidos esclarecimentos sobre as dúvidas que surgiam. Em média, os jovens levavam em torno de vinte minutos para responder aos questionários, observavam-se dificuldades por parte de alguns, nas questões abertas, mesmo solicitando que indicassem apenas três palavras-chave relativas às questões.

No Câmpus Vitória, permitiu-se um tempo maior por parte de um professor, nas suas turmas, o que viabilizou a aplicação dos questionários em turmas de (1.º e 2.º anos) e, em seguida, uma conversa com os jovens como forma de conhecer a realidade, quais os objetivos que buscavam na instituição, a compreensão do grau de satisfação com o curso, a relação do curso com os projetos a serem elaborados, os conhecimentos apreendidos no Curso Técnico de Agropecuária, o que é ser jovem, e a discussão sobre autonomia, independência financeira e influência dos familiares nas escolhas que fazem. Esse momento levou em média uma hora e vinte minutos em uma grande roda. Lançavam-se as questões e discutia-se com todos os participantes. Um espaço muito produtivo para compreender a realidade dos jovens e entender melhor a interferência da instituição no processo de elaboração das aspirações dos jovens naquele momento vinculados à EPTNM.

Nas visitas realizadas, houve oportunidade de estabelecer diálogo com gestores e professores dos câmpus e, dessa maneira, captar elementos importantes para melhor

compreender a realidade e as relações estabelecidas no processo de ordenamento e transformação de Escola Agrotécnica Federal em Câmpus do IFPE, recorrendo assim à memória das pessoas por meio de gestores que vivenciaram esse processo no contexto histórico da instituição. Esses espaços de aproximação com o lócus permitiu abordar diversas questões relacionadas com este estudo.

Essas incursões evidenciam um aspecto importante que se deve considerar da realidade vivenciada pelo IFPE, que demanda em compreendê-la como um lugar de memória que precisa ser revisitado. Segundo Ramos (2010, p. 97): "A identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem." Cabe considerar que esse processo vivenciado pelas juventudes no IFPE está arraigado nos padrões culturais do tempo e do materializado na realidade que os "sujeitos sociais se inserem na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma 'um lugar de memória'." (RAMOS, 2010, p. 97).

Nesse sentido, houve oportunidade de realizar uma entrevista exploratória com um gestor do Câmpus Vitória, que vivenciou por mais de vinte anos o cotidiano da Escola Agrotécnica Federal e fez parte da gestão em que foi incorporado como Câmpus do IFPE. Questões foram expostas quanto aos processos de seleção, a função social da instituição na região, os processos de aprendizagem focada no ensino agrícola, os arranjos com o mercado de trabalho, o perfil dos jovens que buscam a instituição e a leitura do processo de implementação da EPTNM, Curso Técnico Integrado em Agropecuária e as relações entre o normativo e a tomada de decisão na efetivação das ações políticas. Enfatizamos que expusemos a sistematização deste estudo exploratório na seção 4, onde apresentamos o perfil dos jovens e as expectativas alimentadas em relação à formação do curso técnico Integrado em Agropecuária e os seus propósitos de projeto de vida.

3.5.1.2 Segunda etapa da pesquisa de campo – estratégia para chegar aos jovens

Já explicitamos parte das estratégias de identificação e aproximação dos jovens egressos para realização das entrevistas, mas inicialmente balizamos nossas escolhas utilizando algumas estratégias que foram importantes, *a priori*, para chegar até eles:

a) Utilizar o banco de dados de Técnicos em Agropecuária remanescentes das referidas instituições, no período delimitado, que estejam cadastrados no Crea, instituição que emite o registro profissional dos Técnicos em Agropecuária, e

acessar os contatos. No momento, encaminhou-se a solicitação por meio da Coordenação de Integração Escola Comunidade (CIEC) no Câmpus Vitória, e está em processo no Câmpus Barreiros e Belo Jardim no CREA.

b) Levantamento de contatos mediante os registros dos setores de estágio supervisionado dos três câmpus e da coordenação de extensão da Pró-Reitoria de Extensão, pois está sendo construído um sistema de monitoramento de egressos a ser alimentado pelos coordenadores da CIEC de todos os câmpus.
c) Levantamento por intermédio de ex-alunos (interlocutores) entre as redes sociais para identificar os contatos dos jovens egressos (Barreiros, Vitória e Belo Jardim).

3.5.1.3 Descrição da incursão ao campo empírico na 2.ª etapa da Pesquisa – Campos Barreiros e Vitória de Santo Antão

Na 2.ª etapa da pesquisa, utilizamos como instrumentos de levantamento de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Nesse processo de coleta de dados no trabalho de campo, a entrevista desempenha um importante papel no sentido amplo da comunicação verbal e no sentido de coleta de informações acerca de determinada temática científica. Compreende-se a entrevista como uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, conduzida pelo investigador. Tem como finalidade construir informações importantes relacionadas com um determinado objeto de estudo (MINAYO, 2008). Segundo Szymanski, Almeida e Pradini (2004), esse olhar atenta somente para uma visão que contempla apenas aspectos supostamente neutros. Destacado por ser uma perspectiva de coleta de dados, cuja posição fria do entrevistado é enfatizada como mero anunciante. Por outro lado, Minayo destaca e situa a entrevista como uma perspectiva que privilegia a interação social e enfatiza a dinâmica das relações existentes na sociedade, ao passo que assevera:

> Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz da sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observações participantes. Desta forma além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano. (MINAYO, 2008, p. 66).

Nesse sentido, compreendemos que a entrevista face a face permite estabelecer conexões interativas em que se destacam as interações humanas, e se constituem de laços de percepções do outro e de si, envolvendo expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os sujeitos envolvidos nesse processo de investigação formado da relação entrevistador e entrevistado. “Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p. 12).

Em relação à forma de organização da entrevista, tomamos como horizonte a entrevista semiestruturada, em que estabelece conexão entre perguntas fechadas e abertas, ao passo que os sujeitos entrevistados têm a possibilidade de falar sobre a temática investigada e a sua referida questão sem se amarrar à pergunta formulada.

Tomando como orientação para construção do nosso roteiro de entrevista os propósitos do estudo, onde elaboramos as questões contemplando os blocos temáticos que se abordaram os seguintes temas: Escolarização, motivos e expectativas, modo de ser jovem, sociabilidade e projeto de vida. *A priori*, tomamos como horizonte essas temáticas considerando as categorias analíticas definidas neste estudo. Ainda para tal finalidade, aplicamos um questionário, objetivando desvelar o perfil dos jovens egressos e assim nos auxiliar a respeito de quem são esses jovens e como vivem. Estruturamos considerando os grupos temáticos que tomamos como referência no roteiro de entrevista e ampliando com dados socioeconômicos que nos apresentassem um panorama da realidade da vida desses jovens investigados neste estudo.

As entrevistas utilizadas como fonte de informações pode fornecer-nos dados secundários e primários. No caso das investigações qualitativas, segundo Minayo (2008, p. 65), “referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade vivenciada”.

Nesse sentido, evidenciamos que a finalidade objetiva da pesquisa qualitativa não remete a contar opiniões dos sujeitos, mas no sentido de explicitar o aspecto de opiniões, as diferentes representações sobre o tema em questão (BAUER; GASKELL, 2007).

No processo de desenvolvimento da pesquisa, destacamos a identificação, a definição do número de entrevistados e a aproximação dos sujeitos pesquisados, que se constituíram em um grande desafio a ser destacado nesta investigação. Importante frisar que nesse momento foi relevante o apoio de interlocutores vinculados às instituições pesquisadas, que possibilitou nesta etapa chegar até aos jovens egressos. Para tanto, contamos com o suporte de

professores, na construção do nosso mapa de entrevistados que possibilitou envolver coordenadores pedagógicos, coordenadores de extensão e dos pesquisadores institucionais dos referidos campos pesquisados para levantamento e identificação dos jovens que poderiam fazer parte do processo de entrevista.

Explicitamos que esse processo foi constituindo-se em uma grande rede de informações. Inicialmente partiu do suporte dos professores interlocutores dos dois câmpus, que envolvia também os jovens/alunos e se estabeleciam conexões por meio da rede social do Facebook, desencadeada mediante os contatos que foram disponibilizados pelos colegas de turma, e assim foi ampliada pelas indicações dos interlocutores. Na sequência, utilizamos contatos pelas páginas do Facebook, com mediação de professores e alunos que estabeleceram um contato inicial em suas páginas com os jovens egressos e informaram que manteriam contato para tal finalidade do estudo. Essa estratégia de utilizar as páginas de relacionamento do Facebook permitiu ampliar a rede de informações e fazer o mapeamento dos contatos dos jovens para a construção da agenda de entrevistas. Ressaltamos que o processo de entrevista dos jovens egressos constituiu-se também em um espaço de levantamento de contato de potenciais entrevistados atingindo a sistematização de uma planilha com 64 mapeados, onde constam as informações de nome, telefone, e-mail e os campos que estudaram a EPTNM.

Na construção da escolha dos espaços para realização das entrevistas, levamos como prioridade os locais onde fosse cômodo para a maioria dos jovens entrevistados, considerando os diferentes aspectos que interferiam na definição da agenda. Contudo, na grande maioria, em função da localização, foram definidos os câmpus mais próximos deles, e os demais buscamos ir até onde eles se encontravam, considerando os horários em que estavam disponíveis. Para tanto, utilizamos espaços de coordenação de estágio, extensão, salas de professores, bibliotecas para entrevistar os jovens dos Câmpus Barreiros e Vitória. Também nos deslocamos para shopping, no espaço mais reservado da praça de alimentação, bibliotecas públicas municipais, coordenação do Núcleo de Política educacional, Planejamento e Gestão do Programa de Pós-Graduação em Estatística (PPGE) da UFPE.

Realizaram-se duas entrevistas que demandaram estratégias diferenciadas; tivemos de viajar mais de 600 km (ida/volta) até uma cidade de Alagoas para realizar a entrevista com o Jovem Petros (E28), bem como realizar uma videoconferência com um jovem que estava morando no estado de Goiás. Importante registrar que, ao longo do processo de realização de entrevista, tivemos de nos deslocar mais de uma vez ao campo de trabalho, porque, embora a entrevista fosse agendada, em alguns casos, houve imprevisto que inviabilizava as entrevistas. Explicito que, em relação à realização das entrevistas, tivemos alguns momentos de

interrupção, pois como alguns estavam cursando nível superior no IFPE, aproveitava intervalos das aulas dos jovens para agendamento das entrevistas. Houve situações em que os jovens tiveram de interromper a entrevista, a exemplo de o professor ter antecipado a aula, antecipado a apresentação de trabalho e isso demandava uma espera pelos jovens para concluir o processo de entrevista.

Destacamos situações de entrevistas realizadas nas bibliotecas, onde nos foi disponibilizado um espaço de estudo, mas tivemos de interromper algumas entrevistas, pois alguns jovens egressos que se deslocaram para esses espaços, com seu horário agendado, antecipavam-se e acabavam por reencontrar os amigos, o que demandava um cenário de emoção, sentimentos e trocas afetivas, condição que exigia fazer um intervalo para retomar a entrevista com o jovem. Em alguns casos, os jovens que chegavam mais cedo para a entrevista eram encaminhados para preencher o questionário do perfil socioeconômico em um espaço de estudo da biblioteca enquanto aguardava o momento da entrevista.

Esse clima nos remete ao aspecto da entrevista como um espaço de interação social, apreendendo esse espaço submetido às condições comuns de olho no olho com os jovens egressos, na qual a natureza do entrevistador/entrevistado influencia mutuamente tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece, "considerando que a experiência humana acontece no espaço relacional do conversar", conforme Szymanski, Almeida e Pradini (2004, p. 11). Para explicitar essa realidade, essas autoras foram buscar em Maturana (1993), que assinala na compreensão do linguajar como um conviver em interações do cotidiano, "durante os quais os interlocutores coordenam sua conduta de forma consensual. Esse processo recorrente, reflexivo, não pode acontecer separadamente das emoções" (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, p. 11). Nesse sentido, bebendo das contribuições de Maturana, as autoras dizem que na conversa envolvemos um sistemático ajuste de ações e emoções.

Ao longo do processo de trabalho de campo com os jovens egressos, chamou-me a atenção as entrevistas dos jovens E5 Richard, E10 Caboclo Sonhador, E2 Anderson Silva, E13 Novato e E21 Sabiá. Nas conversas com eles, apresentou-se um misto de muita emoção e identificação com as histórias deles, pois à medida que discorriam acerca das questões da pesquisa, traziam para esse momento de ação e interação com o pesquisador elementos que se cruzavam com parte da minha trajetória de vida, já explícito na introdução deste trabalho. Como bem diz Maturana (1993), esse conviver, coexistir em interações recorrentes que os ditos pelos jovens nos tocaram, fez com que houvesse uma aproximação para conhecer e interpretar o que esses sujeitos anunciavam em relação à sua vida, seus modos, interesses, expectativas e preocupações na construção do seu projeto de vida. Assim, o autor enfatiza que

a emoção define a ação, “a existência na linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo emocionar que define as ações que nela se coordenam” (MATURANA, 1993 apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p. 11).

Esse aspecto exposto vem enfatizar o entrelaçamento das emoções em todas as atividades relacionais humanas. Nesse sentido, em relação à entrevista, precisamos ficar atentos de que, nas situações de interações face a face, estão em jogo aspectos relacionados com o poder e as desigualdades entre entrevistador e entrevistado, o processo de construção de significados nos ditos pelos sujeitos da pesquisa e a existência de uma intencionalidade dos envolvidos nesse processo de interação entrevistador e entrevistado, mergulhado em emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante apreensão das informações da investigação.

Como bem destaca Minayo (2008), não é uma relação meramente de coleta de dados em uma relação estritamente neutra ou passiva do entrevistado e entrevistador. Esse processo de interação demanda a busca de significados orientados pelos propósitos do estudo, não só referente ao dito, mas também o conjunto da obra no contexto de realização da entrevista como um todo, o explicitado e o não explicitado para interpretação e compreensão da realidade pesquisada, bem como a história de vida do jovem egresso e seu ambiente sociocultural (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004). Enfatizamos que, em diversos momentos das entrevistas, à medida que os jovens falavam acerca de uma determinada questão e surgia uma situação interpessoal, eles buscavam contextualizar e estabelecer conexões com sua historia de vida, aspectos esses que tornavam significativos para explorar na conversação e assim interpretar e compreender os sentidos atribuídos pelo jovem entrevistado.

Destaca-se o caso do jovem Novato (E13), que só conseguimos compreender a atribuição de sua identificação à proporção que discorria nossa conversa e interação em que as situações vivenciadas pelo jovem eram explicitadas e orientadas pelos propósitos do estudo. Nossa intervenção ao longo processo é entendida como o resultado de processo dinâmico que passa pela tomada de consciência suscitada pela atuação do entrevistador na direção de melhor explicitar e compreender o dito pelos jovens.

Reiteramos que o processo de como se realizou as entrevistas com 28 sujeitos participantes estava norteado no propósito de captar o que os jovens matriculados na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizarem sua formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária. Ao mesmo tempo,

analisando como os projetos alimentados inicialmente são materializados ou redimensionados em função das experiências vividas, que tornam significativas no despertar de novos interesses para a construção de seu projeto de vida.

Compreendendo, ao mesmo tempo, as finalidades da EPTNM e a contribuição efetiva para a continuidade dos estudos, inserção socioeconômica e a vivência da cidadania, vislumbrando conhecer a percepção dos sujeitos sobre o que consideram importante como experiências vividas e que ganharam significados para afirmação ou redefinição de suas aspirações de projeto de vida.

Compreende-se que a trajetória metodológica e as estratégias explicitadas devem possibilitar que sejam captadas as relações do sujeito com o objeto, não como mero pensamento, mas a sua realidade objetiva, porque, antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Somente a "práxis põe o pensamento em contato com a realidade objetiva" (SUCUPIRA FILHO, 1991, p. 86).

Para tanto, toma-se a definição de Charlot (2000, p. 33), que destaca: "sujeito é um ser humano aberto ao mundo que possui historicidade, é portador de desejo, e é movido por eles, além de estar em relação com os outros seres humanos."[38]

3.6 Descrição da fase da análise dos dados

Para melhor explicitar o conjunto da pesquisa, destacamos que utilizamos, tanto na 1.ª etapa da Pesquisa como na 2.ª etapa, o estudo exploratório, que caracterizou pelo processo de entrevista dos 28 jovens e aplicação do questionário e sua sistematização pela ferramenta do Google Drive, por meio de um formulário eletrônico via internet, que facilita a sistematização *a priori*, uma vez que se conta com o apoio de colaboradores para o lançamento dos dados no formulário *on-line*. Segue-se transformando os conteúdos em unidades de análise, tomando como base, a exploração dos instrumentos respondidos na etapa da pré-análise do material coletado e o início da codificação do material. Foram-se organizando a partir do mapeamento em unidades de registro, ou seja, o processo de codificação e, na sequência, laços das unidades de significados e a definição das categorias (agrupando-se os dados).

[38] Destaca que "o *sujeito é um ser* social, com uma *determinada origem familiar*, *que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais*. O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. O *sujeito* é *ativo, age* no e sobre o *mundo*, e *nessa ação se produz* e, ao *mesmo tempo*, é *produzido* no *conjunto* das *relações sociais* no qual *se insere*" (CHARLOT, 2000, p. 51).

Depois de lançadas as informações no formulário, elaborou-se um relatório geral das respostas em gráficos e percentuais. Para as questões abertas, estabeleceu-se um novo processo até chegar à categorização das respostas sistematizadas e lançá-las para uma análise mais apurada e realizarem-se as primeiras inferências para produção das primeiras aproximações do estudo exploratório subsidiando a 2.ª etapa da pesquisa de campo.

Destacamos que, no estudo exploratório, se utiliza a sistemática da técnica de AC como forma de sistematizar os achados da etapa I do percurso metodológico. Ressaltamos que os dados produzidos e submetidos às análises assinalaram para organização de categorias previamente estabelecidas à luz dos objetivos, que no seu conjunto agregam significados relacionados com aspirações/motivos/expectativas que os jovens alimentaram em relação à busca da escolarização do curso Técnico Integrado em Agropecuária na referida instituição que se constituía como aspirações iniciais de projeto de vida. Esses agrupamentos apresentam laços de sentidos, similaridades, regularidades, ao passo que envolvemos como sujeitos desta etapa do estudo exploratório os jovens que atendiam aos critérios de que estão vinculados, matriculados e frequentando a EPTNM do 1.º ao 3.º anos nos Câmpus de Belo Jardim, Vitória de Santo Antão e Barreiros, cujos propósitos estavam relacionados com o desvelar das percepções dos jovens do IFPE, perpassando conhecer quem são os jovens e como vivem, bem como compreender quais são suas expectativas que alimentavam suas promessas em relação ao IFPE.

Destacando que esse percurso de apreensão da realidade tinha como propósito nos subsidiar no levantamento de informações e de elementos constituintes do perfil dos jovens que nos assinalassem para o aprofundamento de temáticas em relação a alguns aspectos que poderíamos aprofundar ou fazer recortes para construção da 2.ª etapa da pesquisa.

No segundo momento da pesquisa, buscamos apreender como as aspirações iniciais tornam significativas com as experiências vividas no processo formativo no Curso de TA na direção de afirmar seus propósitos ou como interferem para despertar para novos interesses e redefinir seu projeto de vida.

Explicitamos uma síntese do caminho que adotamos para olhar o que os jovens egressos nos dizem e anunciam em relação ao nosso objeto de estudo, parte para apreender do conjunto de mensagens ditas e explicitadas e não explicitada por eles, os seus feixes de significados, cujo sentido está orientado pelos objetivos do estudo e previamente balizado pelas nossas categorias temáticas eleitas nos propósitos do estudo como expectativas, motivos/razões, experiência e projeto de vida. Esses temas ganharam forma na medida em que foram sendo sistematizamos e refinados ao longo do processo de produção dos dados,

perpassando pela pré-análise como trabalhos efetivados de forma exaustiva na leitura das comunicações, organizaram-se as sínteses iniciais nos quadros das unidades de registro. Foram ganhando sentido à medida que construíamos os feixes de laços de significados e se configuravam como categorias que atuam na mediação entre a especificidade do objeto de estudo e a totalidade que nos orienta, em uma relação entre o movimento do pensamento e o real, entre o geral e o particular.

Com isso, destacamos que a análise de conteúdo por meio da análise temática possibilitou, ao longo do processo de organização dos dados, o refinamento e o cruzamento de aspectos característicos e quantitativos das categorias produzidas a partir da realidade do campo empírico. Desse modo, assentamos metodologicamente na relação dialógica entre o sujeito e objeto pelo prisma das categorias de análises que possibilitam dar contorno ao reflexo do mundo do pensamento ao mesmo tempo em que buscamos modificar esse pensar em explicação coerente com a realidade na produção de um novo conhecimento.

Nesse sentido, para compreender nossa trajetória metodológica, toma-se na 2.ª etapa da pesquisa a técnica de tratamento de dados Análise de Conteúdo (AC), considerando como referência para análise do conjunto de conhecimentos dos documentos e o questionário das entrevistas, compreendido como um conjunto de técnicas de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2010, p. 42).

Nesse sentido, Moraes (1999, p. 9) afirma que a AC “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e texto”. Pode ser dividida em cinco etapas:

1. A primeira etapa refere-se à preparação das informações, que consiste em identificar as diferentes amostras de informações a serem analisadas e iniciar o processo de codificação dos materiais.
2. A etapa seguinte se refere à unitarização ou transformação do conteúdo em unidades. Essa etapa consiste em reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir as unidades de análise.
3. A terceira etapa se refere à categorização ou classificação das unidades em categorias. Essa fase relaciona-se com o processo de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles.
4. A quarta etapa da AC consiste em definir categorias, identificando o material de cada uma delas, comunicando o resultado.

5. Por último, a etapa da interpretação, que consiste em ir além do descrever, mas fazer inferência, procurando a compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens (MORAES, 1999).

Para tanto, apresentamos o Quadro 9 explicativo, que remete a uma síntese da forma de tratamento dos dados na análise de conteúdo:

Quadro 9 – Descrição das etapas da análise de conteúdo: roteiro para análise de conteúdo

Etapas	**Intenções**	**Ações**
1.ª Etapa **Pré-análise**	Retomada do objeto e objetivos da pesquisa Escolha dos documentos Construção inicial de indicadores para a análise: definição das unidades de registros – Palavras-chave ou frases; e unidades de contexto – delimitação do contexto (se necessário)	Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas Constituição do *corpus*: seguir normas de validade 1. Exaustividade – dar conta do roteiro 2. Representatividade – dar conta do universo pretendido 3. Homogeneidade – coerência interna de temas, técnicas e interlocutores 4. Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo
2.ª Etapa Exploração do material	Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização Preparação e exploração do material e alinhamento	Desmembramento do texto; em unidade e categorias – inventário (isolamento dos elementos) Reagrupamentos por categorias para análise a posterior – classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repetidos)
3.ª Etapa **Tratamento dos dados e Interpretação**	Interpretação dos dados brutos (falantes) Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises.	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com as significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza Júnior, M. B.; Melo, M. S. T; Santiago, 2010.

Quanto aos procedimentos utilizados na trajetória de análises dos dados, explicitamos uma síntese das estratégias adotadas na pesquisa.

Na pré-análise, inicialmente estabelecemos as temáticas norteadoras estando balizadas nos propósitos dos estudos. Nesse sentido a formulação do nosso roteiro de entrevista e questionário foi balizada considerando blocos de questões que abordavam temática sintética

como Expectativas alimentadas, Motivos de escolhas, experiências escolares e projeto de vida, *a priori*, como norteadoras para nossa investigação.

Ressaltamos que nossa opção de trabalho de campo demandou certa exaustão no conjunto de processos de chegada aos jovens egressos e na realização das entrevistas que antecederam a chegada até a transcrição dos dados; momento em que já iniciamos o trabalho de leitura flutuante de idas e vindas, norteado por nossos propósitos de pesquisa. Para tanto, começamos a utilizar como estratégia de sistematização a construção de quadros/planilhas em Excel colocando as respostas dos jovens relativas a cada pergunta, de acordo com o código estabelecido na ordem de entrevistas (E1, E2, E3).

Seguimos um percurso em que fomos preparando as informações, fazendo a codificação das unidades de registro relacionadas com a identificação dos sujeitos entrevistados (E1; E2), e elaborando nosso mapeamento. Ressaltamos que cada coluna na planilha referia-se a cada pergunta preenchida com os registros das respostas de cada sujeito. Após esse processo de elaboração desse mapeamento geral de todas as questões, seguimos nosso percurso esculpindo cada grupo de questões e agrupando os laços que afloravam das respostas declaradas pelos jovens em relação às temáticas definidas *a priori*.

Nas primeiras aproximações de laços de sentidos após as transcrições, seguimos a leitura dos dados elaborados e sistematizados nas planilhas de Excel 2010, e, a partir desse momento, fomos identificando as mediações que se expressavam em trecho do dito pelos jovens e fomos alimentando a planilha, considerando o ordenamento da realidade investigada e a categorização de acordo com os propósitos da pesquisa. Por fim, caracterizamos as categorias agrupando por conjunto de laços de sentidos.

Enfatizamos que na planilha utilizamos a estratégia de codificar as mensagens transcritas com o uso de realce de marcação de texto e cores de fontes diferentes, fazendo do Programa Word para Windows XP. Explicitamos que, na primeira coluna, situamos a identificação dos entrevistados, a título de exemplo, na segunda coluna a categoria "Expectativas alimentadas pelos jovens egressos" com as devidas classificações, considerando a síntese já elaborada do conjunto de laços que constituíram as categorias relacionadas com a categoria temática de expectativa. Nas demais colunas, estavam as unidades de registro de cada sujeito e com realce nos registros de significados que foram agrupados a cada categoria (APÊNDICE A).

Destacamos que todos os mapeamentos e refinamentos eram elaborados na forma de um mapa estruturado manualmente como resultado da leitura e análises do que fazíamos de

cada questão. Na sequência, lançava-se na planilha de Excel para a devida consolidação da sistematização e exposição dos resultados (APÊNDICE B).

Nesse sentido, como etapa final desta estratégia de sistematização dos dados, explicitamos as inferências interpretativas nas seções 6 e 7 na construção do nosso relatório descritivo, argumentativo, analítico, em que fazemos nossas mediações entre as generalidades e particularidades no processo de análise, expondo o declarado, ora em fragmentos, ora em sua integralidade, buscando, a partir deste momento, estabelecer as devidas relações com o filtro teórico e ainda explicitar nossa compreensão da realidade investigada em sintonia com os propósitos do estudo.

4 JUVENTUDE DO IFPE – QUEM SÃO? COMO VIVEM? EXPECTATIVAS DE PROJETO DE VIDA

> Da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação.
> (GINZBURG, 1987, p. 27).

Esta seção explicita o resultado das incursões iniciais deste processo de investigação, em que realizamos uma pesquisa de campo com a finalidade de conhecer os jovens que estavam cursando a EPTNM, no IFPE, ou seja, quem são e como vivem esses jovens/alunos do curso Técnico Integrado de Agropecuária. Destacamos que os dados produzidos nesta fase da investigação subsidiou nossa preparação para entrada em campo na II etapa da pesquisa, na medida em que fizemos as análises e constatamos e elementos não explicitados, no declarado pelos jovens e assim pudemos reelaborar o roteiro das entrevistas e do questionário que aplicamos aos jovens egressos.

4.1 Estudo exploratório – caracterizações do perfil socioeconômico da juventude matriculada no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE

No estudo exploratório, houve a participação de 307 jovens matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária e frequentando o ano letivo de 2014. Desses, havia uma composição de 261 do Câmpus Belo Jardim e 46 do Câmpus Vitória de Santo Antão. Os dados mostram uma composição por série do universo pesquisado, com 115 que cursam o 1.º ano (37,5%); estão no 2.º ano 118 (38,5%) e 74 estão no 3.º ano (24%). Na Tabela 7, apresenta-se a caracterização da faixa etária, série e gêneros.

Tabela 7 – Caracterização da faixa etária: série dos sujeitos pesquisados, estudo exploratório

Faixa Etária	Qtd.	%		Masculino	Feminino		Série que frequenta		
13 a 17 anos	259	84%		142	117		1.º ano	115	37,5%
18 a 22 anos	46	15%		32	14		2.º ano	118	38,5%
23 a 29 anos	2	1%		01	01		3.º ano	74	24%

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Em relação à faixa etária, os dados assinalam que os jovens, na maioria, estão na idade regular (faixa etária de 15 a 17 anos), representando 83%, e apenas 15% estão na faixa etária

de 18 a 22 (15%). Os dados evidenciam que a maioria dos jovens está na faixa etária estabelecida para o ensino médio, cujos dados demonstram uma tendência já evidenciada nos estudos de Corti (2009). Ainda, quando levado em consideração o turno de estudo, a realidade vivenciada pelos jovens do IFPE, com a formação integral, os dados expressam um contexto escolar mais homogêneo na caracterização da juventude em termos de marco referencial de idade, diferentemente da composição dos alunos/jovens do noturno, que se caracteriza por uma heterogeneidade etária e composta na grande maioria por jovens trabalhadores (BERNARDIM, 2013).

Quanto à totalidade dos alunos/jovens, a composição quanto ao gênero do universo pesquisado, que respondeu a essa questão, demonstrou que 175 são do sexo masculino (57%) e 132 são do sexo feminino, representando 43%. Essa realidade tem sido evidenciada com o aumento progressivo da participação das mulheres/jovens nos cursos de EPTNM, atribuído em alguns estudos ao fato da possibilidade de melhoria de emprego e renda, embora, na realidade brasileira, os dados revelem que 51,4% da população sejam compostos de homens e 48,6% sejam mulheres (IBGE, 2013). Essa realidade desigual é exposta em estudo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 18 países das Américas, que evidenciou:

> Os homens ganham mais do que as mulheres em qualquer idade, para cada nível de educação, em qualquer tipo de emprego (trabalhadores independentes, empregadores e empregados) e em grandes e pequenas empresas. Apenas mulheres em áreas rurais são encontradas para ganhar, em média, o mesmo que os homens. As disparidades mais amplas são encontradas ao longo da dimensão étnica, mas os resultados são qualitativamente similares, exceto pelo fato de que as diferenças salariais étnicas aparecem nas áreas urbanas e rurais. (ATAL; ÑOPO; WINDER, 2009, p. 13, tradução nossa).

Sobre a identidade racial, declararam-se de cor parda 57%, brancos 29%, negros 8%, amarelos 2%, índio 1% e não declararam 1%. Toma-se como referência o método de identificação por meio de uma pergunta estimulada, utilizando categorias raciais adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).[39] No geral, chamou a atenção o momento da aplicação dos questionários quando os jovens tinham de definir a sua cor; muitos recorriam aos colegas para lhes atribuir uma definição. Em alguns momentos, levavam na brincadeira entre os pares, o que indica que, no contexto escolar, deve haver pouca discussão

[39] Segundo Osório (apud ALVES, 2013, p. 91), existem, basicamente, três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações. O primeiro é a autoatribuição, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe seu grupo. O segundo é a heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação desses grupos populacionais dos quais provieram os ancestrais por intermédio de análise genética.

a respeito do assunto, pois não se apresentaram familiarizados com a questão abordada. Os dados apontados apresentam similaridades quanto à distribuição por cor/raça em relação à realidade brasileira, pois os dados da *Pesquisa nacional por amostra de domicílios* (Pnad) assinalam para cor branca 46,3%, preta 8%, parda 45% e amarela ou indígena 0,8 (IBGE, 2013).

Em relação ao aspecto da rede de ensino de que os jovens são remanescentes, os dados revelaram que a maioria dos jovens é advinda da rede pública de ensino, atingindo um percentual de 77%. Conseguimos constatar que, para 45%, antes do ensino médio, já haviam estudado na rede pública, estudaram em todo o Ensino Fundamental 33% e 22% nunca estudaram antes do ensino médio.

Outro aspecto importante remete à família, visto que é uma instituição central na vida dos jovens; conforme estudos realizados por Alves (2013, p. 75), são assinalados "por 45,1% como o principal local para desenvolvimento pessoal e profissional e a instituição interlocutora preferida para conversar sobre projetos de futuro para 58,8%". Desse modo, considera-se a importância para conhecer os jovens e as configurações dos novos arranjos familiares que a sociedade contemporânea tem incorporado como novos padrões sociais, mesmo diante da resistência de setores conservadores da sociedade brasileira, mas que o Estado brasileiro vem incorporando em seus marcos legais. Nesse contexto, Sarti (2004) aponta na definição de pensar a noção de família como "categoria nativa" conforme o sentido a ela atribuído por quem vive.

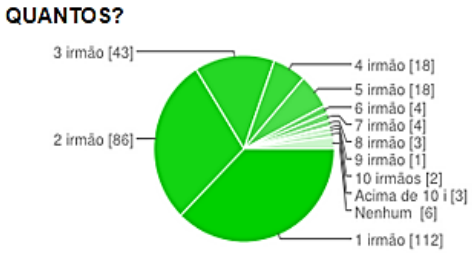
Os dados em relação aos arranjos familiares dos jovens evidenciaram que 68% ainda residem com os pais, residem com a mãe 23%, com os avós 3% e outros parentes 2%.

Quando indagados quanto ao estado civil, são solteiros 95%, casados 1% e 4% não responderam.

Os dados trazem evidências de que a maioria dos jovens ainda vive a condição de dependência financeira da família. Reiterando na condição juvenil, o marcador da conquista da independência financeira ainda é algo a ser conquistado.

Quase todos os jovens (92%) tinham irmãos. Não têm irmãos 6%, e 2% não responderam. Em relação ao número de irmãos, os jovens demonstraram uma tendência expressa pela Pnad (IBGE, 2013) de redução do número de membros da família brasileira, pois 36% de jovens tinham apenas um irmão, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Arranjos familiares



1 irmão	**112**	36%
2 irmão	**86**	28%
3 irmão	**43**	14%
4 irmão	**18**	6%
5 irmão	**18**	6%
6 irmão	**4**	1%
7 irmão	**4**	1%
8 irmão	**3**	1%
9 irmão	**1**	0%
10 irmãos	**2**	1%
Acima de 10 irmãos	**3**	1%
Nenhum	**6**	2%

Em relação à composição da renda familiar dos pais**,** as análises indicam que 68% são de família com renda entre 1 e 2 salários mínimos, entre 2 e 3 salários 14%, entre 3 e 4 salários 7% e mais de 4 salários 3%. Não responderam 15%.

Os dados apresentam similaridade com o apresentado no censo de 2010, o qual destacava que 85% da população total de jovens no Brasil, na época 51,4 milhões, viviam nas áreas urbanas e fazia parte de famílias com uma renda per capita de um salário mínimo. Tais dados nos fazem lembrar Dayrell e Carrano (2014, p. 114) ao afirmarem:

> Grande parte da população juvenil se encontra nas camadas mais empobrecidas da população. Ao lado da sua condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência. Numa tensão constante entre busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

Convergindo nessa direção, sinalizam-se impressões nos estudos de Bernardim (2013, p. 59), que evidenciam indicadores de que:

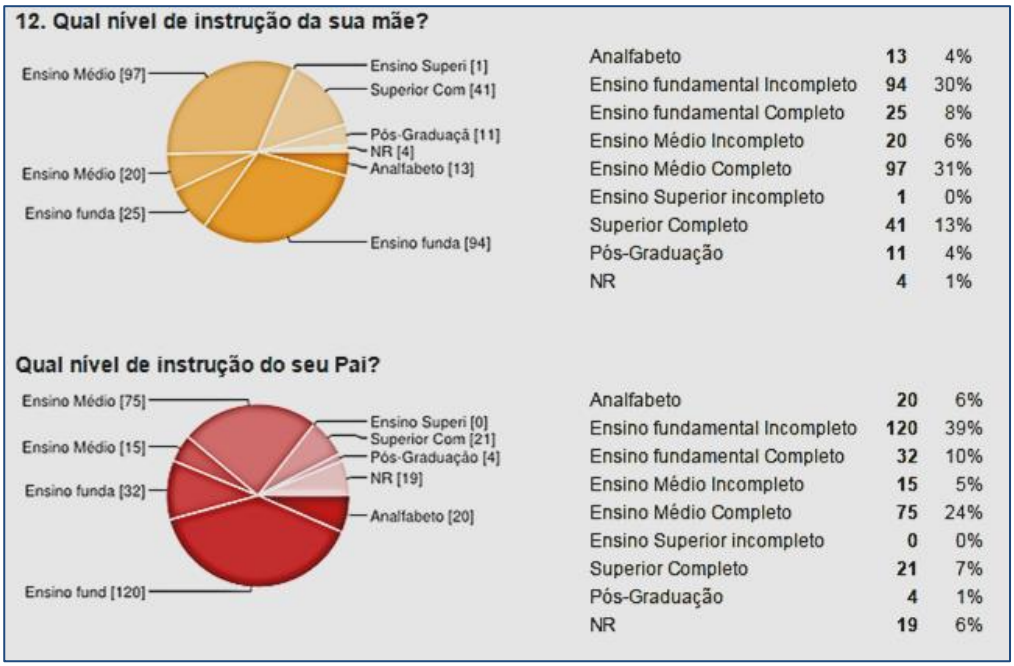
> Parece que os alunos que buscam a formação profissional porque associam a ela as chances de conseguir emprego e renda ou melhorar a condição atual. Independentemente da renda, todavia, o campo empírico que contempla a escola média noturna de oferta pública abriga estudantes que têm como característica pertencer à classe trabalhadora, que tanto mais expectativa deposita na escola quanto pior é a sua condição social.

Outro aspecto abordado remete às condições de moradia, cuja realidade da maioria da família dos jovens reside em casa própria, perfazendo 83%, e em 15% a situação da moradia

era alugada. Não se contemplam no questionário situações relativas à condição de cedida ou emprestada, pontuadas por um número pequeno de jovens.

Os dados relativos ao nível da escolaridade dos pais de jovens da EPTNM constataram que ele ainda é baixo, pois um percentual significativo não conseguiu concluir o ensino médio e ainda é muito pequeno o quantitativo que concluiu o ensino superior (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Nível de instrução dos pais



Comparando os níveis de escolarização, percebe-se um cenário já exposto em diferentes pesquisas que evidenciam que as mulheres têm aumentado o nível de escolarização em relação aos homens, e também tem havido redução do nível de analfabetismo no Nordeste do Brasil. Tem havido uma tendência no aumento da escolarização dos filhos dessa geração, em relação ao nível de escolarização dos pais, considerando o processo de expansão da educação básica e a "as políticas de inclusão social na universidade que começa a demandar mais fortemente a entrada no ensino superior" (CORTI, 2009, p. 60).

Os dados também reiteram uma situação determinante da trajetória dos jovens filhos da classe trabalhadora que necessitam tomar a decisão de continuar os estudos ou sobreviver nesse momento da vida. Os jovens com melhor poder aquisitivo têm a possibilidade de postergar sua entrada no mundo do trabalho e continuar os estudos, diferentemente da maioria dos jovens trabalhadores que têm de conciliar o trabalho e o estudo noturno como possibilidade de concluir essa etapa quando consegue superar as adversidades da vida e dar sentido à sua permanência na escola.

Em síntese, os dados revelaram que 55% dos pais não conseguiram concluir a educação básica, nunca estudaram 10% dos pais, chegaram a concluir o ensino médio 28% e 12,5% chegaram ao ensino superior.

Outro cenário importante presente na vida dos jovens, abordado neste estudo, relaciona-se com as condições de acesso à internet e sua utilização como um instrumento que tem favorecido a formação dos jovens. A pesquisa revelou que 59% dos jovens declararam que têm acesso a computador com internet, só a computador 15% e 23% não têm acesso a computador em sua casa. À pergunta sobre o principal uso da internet, responderam 68% que utilizam com a finalidade de realizar pesquisas relativas a atividades escolares e 45% para estabelecerem relações pelas redes sociais.

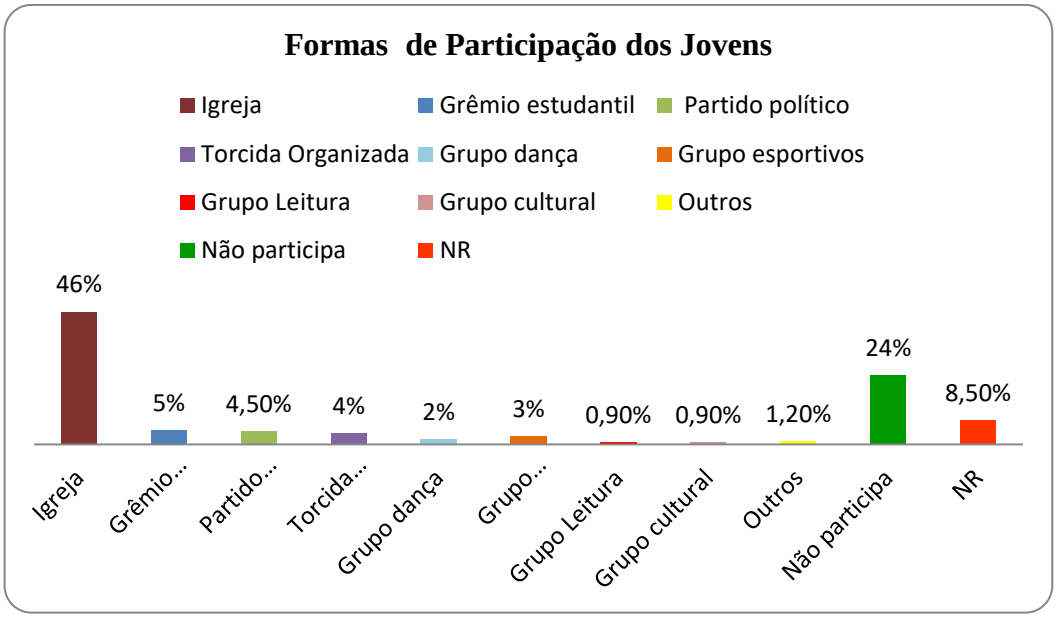
Essa realidade do uso do computador e da internet no Brasil, conforme os dados da Pnad (IBGE, 2013), indicam que 49,5% têm acesso a microcomputador e 43,1% têm acesso à internet. Esse cenário põe, cada vez mais, o desafio da escola potencializar a capacidade dessa geração em apropriar-se das novas tecnologias e instrumentalizá-las para superar a forma de utilização banalizada e pouco produtiva. Como afirma Krawczyk (2009, p. 26), o desafio da escola "não é protegê-los dos meios eletrônicos, mas prepará-los para usufruir dessa experiência. Apreender a ler os textos audiovisuais é condição necessária para que as novas gerações façam parte do intercâmbio cultural mais amplo, permitindo a constituição ativa da cidadania".

Em suma, precisa-se conhecer e compreender as novas tecnologias de comunicação, como estratégias de elevação cultural na formação de uma grande massa de jovens que tem acessado essas ferramentas e precisam utilizá-las para o processo de aprendizagem tornar-se mais significativo no contexto escolar. Como bem assinala Tiramonti (apud KRAWCZYK, 2009, p. 26):

> A transmissão cultural proposta pelas mídias é muito mais forte que a transmissão cultural da escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua impossibilidade de em proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de expectadores passivos para ativos, permitindo-lhes interagir e decodificar criticamente os novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos; compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc.

Em relação à forma de participação dos jovens,[40] os dados evidenciaram que, entre o universo pesquisado, a maioria dos jovens declarou participar de grupos da igreja (46%), sendo esse o percentual substantivo do total da pesquisa. Os dados demonstraram que 24% não participam de nenhum grupo, não responderam a essa questão 8,5% e os demais responderam que participam de grêmio estudantil, partido político, torcida organizada, grupos de dança, esportivos e de leitura (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Formas de participação dos jovens



É importante destacar que a compreensão de participação social e desenvolvimento integral tem uma relação estrita com o momento fundamental de exercício da vivência política e da construção da autonomia da juventude. Os jovens potencializam seu desenvolvimento nesse momento de sua vida ao encontrar as condições de se constituírem como sujeito social, e com isso poder desenvolver-se na integralidade. Esse momento para esse grupo social demanda a necessidade de arregimentar espaços e experiências formativas que favoreçam o exercício da vivência democrática e a construção da autonomia política a partir dos espaços de vivência política, conforme Abramo (2004) e o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE, 2010).

Em geral, os dados chamaram a atenção para a forma de participação relacionada com a religião. No cenário exposto nos estudos de Novaes e Mello (2002), reporta-se que no Brasil

[40] Nessa questão os jovens pesquisados poderiam responder a mais de uma opção quanto à forma de participação juvenil.

96% dos jovens declararam ter religião, e uma das constatações que merecem ser consideradas é que 13 milhões (27,3%) que participam ou participaram de organizações sociais já haviam estabelecido vínculos com os grupos religiosos. Segundo Novaes e Mello (2002),[41] o envolvimento dos jovens em grupos pode ser visto como importante aspecto para analisar a construção de identidades juvenis configurando um espaço importante de agregação social nessa fase da vida. Nesse sentido, comungamos da leitura de Dayrell e Carrano (2014, p. 121), que assinalam:

> A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. Isso significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças.

Outro aspecto importante pesquisado neste estudo remete à participação dos jovens no mundo da cultura e do consumo, ou seja, o acesso aos bens produzidos pela humanidade, e como nos situa Dayrell e Carrano (2014, p. 115): "O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar a identidade juvenil." Nesse sentido, os dados do estudo exploratório constatam[42] que 72% assistem a noticiário de TV, já leram algum livro de literatura 25,3%, já leram jornal e revista, 13,6% e ouvem rádio 10,6%.

Evidencia-se, ainda, que 79% dos jovens nunca foram ao teatro, sempre vão ao teatro 0,3% e 20,7% às vezes frequentam esse tipo de equipamento de lazer. Quanto ao acesso ao cinema, os dados indicaram que 50% frequentam às vezes o cinema, sempre 5% e 45% nunca acessaram esse tipo equipamento. Em relação ao acesso a biblioteca, às vezes 65% têm acesso, sempre utilizam a biblioteca 30% e 5% nunca frequentaram. É importante registrar que os Câmpus do IFPE investigados têm biblioteca disponível com um bom acervo de livros.

Quando consultados se participam de, ou frequentam, shows musicais, declararam 53% às vezes, sempre 23% e 24% responderam que nunca frequentaram. Importa considerar que nas cidades onde estão localizados os câmpus de estudo, não existem equipamentos culturais em funcionamento como cinemas e teatros públicos e privados; para ter acesso, precisam deslocar-se para as cidades de Recife e Caruaru.

---

[41] Ver estudos de ,Abramovay et al. (2006) e a pesquisa *Juventude, juventudes: o que une e o que separa* (UNESCO, 2004).

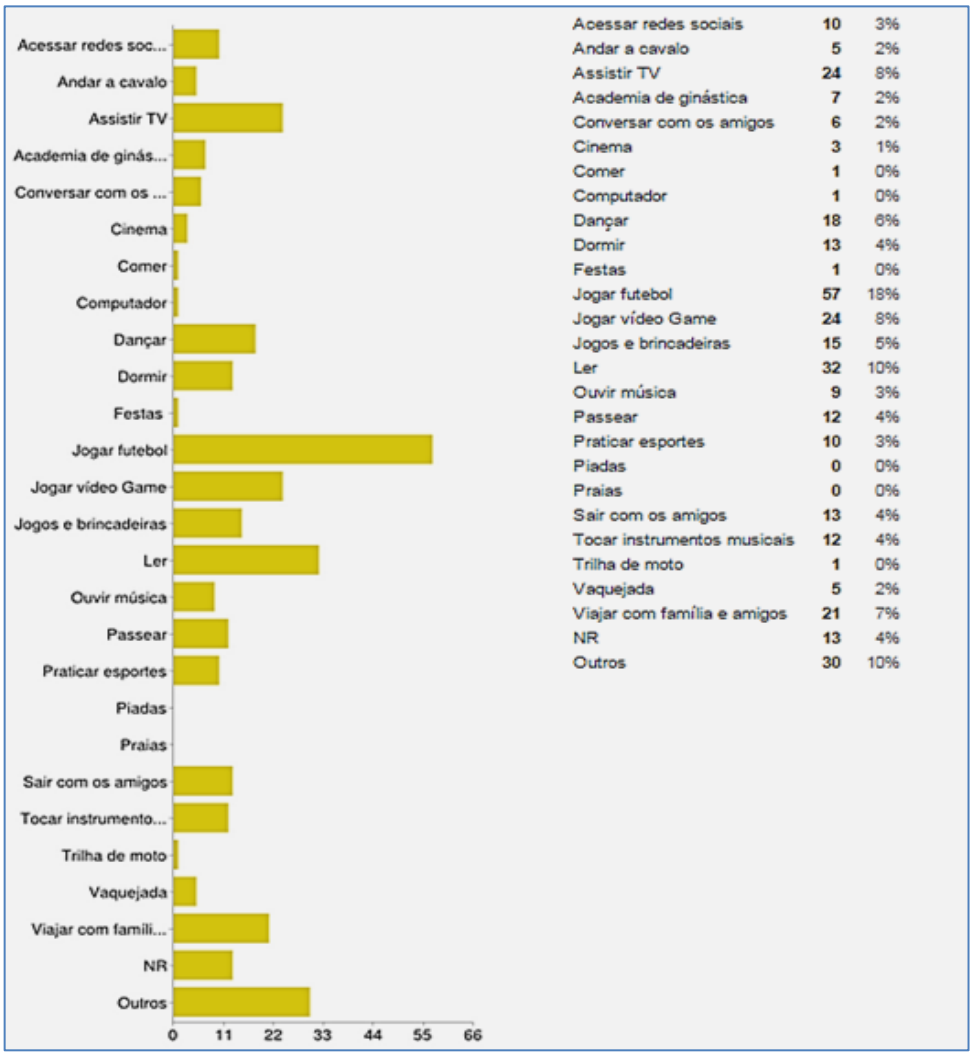
[42] Nessa questão os jovens podiam marcar mais de uma opção, registrando um total de 462 citações.

Essa realidade é exposta nos estudos de Carvalho (2007) situando, que em 2006, de todos os municípios brasileiros, apenas 53 tinham bibliotecas, museus, teatros, cinemas, bandas de música, orquestras, clubes e associações recreativas, estádios, ginásios poliesportivos, videolocadoras, loja de discos, livrarias, shopping centers, estação de rádio, provedor de internet e geradora de TV. Por outro lado, 152 municípios não contavam com nenhuma dessas possibilidades. Há, portanto, forte concentração das oportunidades de lazer em um número pequeno de cidades. As capitais, em detrimento das cidades do interior, são muito mais privilegiadas: concentram sozinhas mais de 30% de todos os recursos financeiros municipais empregados na cultura.

Destacamos, para ilustrar essa realidade, um estudo realizado em 2009, que faz uma pesquisa comparada envolvendo pesquisadores sul-americanos de diversos países, revelando como se distribuem geograficamente cinemas, teatros, bibliotecas e museus em cidades do Brasil, Argentina, Venezuela e Colômbia. Entre outras coisas, a pesquisa apontou, por exemplo, que no Brasil, tomando o caso do Rio de Janeiro, mais especificamente, a região da Barra da Tijuca, ocupada por setores economicamente privilegiados, concentrava grande percentual de cinemas (MELO et al., 2009). Outro estudo, realizado por Dias (2011), revelou também essa similaridade em relação à concentração de equipamentos de esporte e lazer em áreas já privilegiadas da cidade de Goiânia. Destaca-se, no estudo, que os investimentos do poder público nesse setor, embora geralmente sejam enfatizados pela necessidade de se garantir acesso democrático à cultura e ao lazer, na prática, acabam privilegiando grupos já privilegiados.

Em relação à atividade de lazer preferida, a maioria dos jovens declarou utilizar seu tempo livre com as práticas esportivas como jogos, games, brincadeiras representando 31%, com predomínio do futebol. Em seguida, evidenciaram-se atividades relacionadas com passear, viajar com a família e sair com os amigos, que representou 13,3%, ler 9,5%, assistir a TV 7%, dançar 5,2%, tocar instrumentos musicais 3,5%, ouvir música 2,6% e andar de cavalo 1,5%. Alguns declararam dormir como uma atividade de lazer, e não responderam à questão 3,8% e 24%, representaram as demais opções, conforme exposto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Formas de ocupação do tempo livre



A realidade exposta nos dados reporta à relevância da utilização do tempo livre na sociabilidade juvenil como uma dimensão central nesse momento da vida dos jovens (SPOSITO, 1993). Essa realidade corrobora os estudos de Abramo (1994); Abramovay, Castro e Weiselfisz (2015); Dayrell e Carrano (2014) e Sposito (1999), entre outros que têm evidenciado a importância dos espaços de produção de sociabilidade na construção da identidade dos jovens. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 118), os espaços de sociabilidade podem "ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as 'obrigações', o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer ou na deambulação pelo bairro ou pela cidade". Podemos evidenciar a importância dos vínculos de amizade como um dos aspectos que ganham sentido nas relações produzidas pelos jovens na escola conforme os estudos de Pelissari (2012).

Outro aspecto abordado no estudo exploratório remete aos temas que mais têm preocupado os jovens diante da conjuntura atual brasileira. Para isso, pediu-se que apontassem três palavras que melhor expressassem sua preocupação com o momento. Os dados eleitos pelos jovens evidenciaram como principal problema a saúde, em segundo vem a educação e em terceiro os estudos. Além das três questões, constataram-se outras incidências que foram substantivas e emergem das menções como as perspectivas de projetos, o trabalho e as possibilidades de ingressar na universidade.

Em relação aos assuntos que mais interessam aos jovens, os dados apontaram para o predomínio do tema **Estudos** com 122 menções de ser o mais importante; em seguida, vem a família com 49; em terceiro, elegem o futebol com 38, e de forma significativa, a política aparece com 31 na soma das três menções.

Em relação aos assuntos que os jovens gostariam de discutir com os amigos, destacaram-se como os temas mais mencionados a educação com 89, em seguida, o futebol com 44 e em terceiro, o futuro com 43 menções.

Já em referência aos assuntos que gostariam de discutir com os pais, os jovens destacam o futuro com 78 menções, a educação com 56, revelado em terceiro, a temática do sexo e do trabalho como assuntos que colocariam na mesa para dialogar com os pais, com 22 menções.

Essa realidade exposta por meio das preocupações e dos interesses dos jovens transita pelo universo dos problemas sociais que têm acometido a sociedade brasileira na conjuntura atual, cujo sentido atribuído pelos jovens chama a atenção para a temática da saúde, educação, futuro e da política como temas que foram eleitos de forma sistemática nas suas menções ao longo das diversas questões.

Nesse sentido, conhecer essas preocupações dos jovens com a educação, estudos e o futuro pode ajudar a compreender a realidade atual e as demandas postas que precisam entrar na pauta da família, nos grupos de amigos e da escola, condição substantiva para os jovens poderem estabelecer novas relações e apreender elementos necessários do mundo que ocupam, para, assim, exercerem a cidadania construída na ponte entre a reflexão, o pensamento e a vivência efetiva da prática social.

Deve-se entender, portanto, que o ensino médio é um momento de formação na vida dos jovens que deve atentar não apenas para o aspecto intelectual-cognitivo, pois é um momento de produção das subjetividades dos jovens, de identificação e pertencimento a grupos distintos, configurado por experimentações, escolhas e elaboração de projeto de vida. Não é por acaso que **as** preocupações eleitas pelos jovens centram na educação e no futuro,

pois esse “é um momento de descobertas e testes das suas próprias potencialidades e de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 117). Dessa forma, comungamos da leitura Weller (2014, p. 149) que enfatiza:

> É uma fase de ruptura e de construção. Os jovens não estão apenas aprendendo matemática, geografia, física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras. [...], Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois certamente terão impactos tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais.

4.2 Expectativas dos jovens matriculados no Curso Técnico Integrado em Agropecuária

Nesta seção explicitamos aspectos ou informações levantadas em nossa incursão ao campo, no estudo exploratório, cuja finalidade remete à ampliação do conhecimento de quem são os jovens que estão matriculados no Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Buscamos avançar para além do perfil socioeconômico e evidenciar aspectos relativos ao que os jovens alimentam ou ao que se projeta e alimentam como propósito para o futuro. Nesse sentido buscamos ampliar essas informações sobre os jovens que estavam cursando, de forma que nos subsidiou com os dados para melhor estabelecer o roteiro de pesquisa para o trabalho investigativo com os jovens egressos no segundo momento da pesquisa.

Avança-se sobre os dados do estudo no que se refere às expectativas alimentadas pelos jovens vinculados e frequentando o IFPE, nos Câmpus de Belo Jardim e Vitória de Santo Antão, do 1.º ao 3.º anos, como expectativas, ou seja, aspirações e propósitos.

Assim, como parte do propósito da pesquisa exploratória, a intenção é ampliar a compreensão do que nutre os jovens como aspirações ao realizar a formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Ilustramos os dados evidenciados pelos jovens no estudo exploratório (Tabela 8):

Tabela 8 – Expectativas dos jovens

		FR1	FR2	FR3	Total
1	Ingressar na universidade	37	19	15	**111**
2	Bom emprego	31	38	16	85
3	Concluir os estudos	52	20	1	**73**
4	Trabalhar	27	33	7	67
5	Constituir família	14	8	30	52
6	Ser feliz	12	10	27	49
7	Ser bem-sucedido	3	21	20	44
8	Independência financeira	10	13	16	39
9	Viajar para o exterior	10	11	15	36
10	Ter saúde	6	6	8	20
11	Ajudar a família	1	7	11	19
12	Ter meu próprio negócio	2	0	11	13
13	Ter uma profissão	8	0	1	9
14	Passar no vestibular	5	0	0	5
15	Ter paz	2	2	1	5
16	Ter amigos	0	0	2	2
17	Outras	67	52	42	161
18	NR	13	16	36	65
	Total de menções				**878**

A Tabela 8 remete à questão 44 (APÊNDICE C), abordando como os jovens se veem daqui a dez anos. Evidencia-se como o principal desejo dos jovens “ingressar na Universidade” com uma incidência de 111 menções; em segundo, vem a conquista de um bom emprego, com 85 menções. Em terceiro, aparece “concluir os estudos” com 75, e com uma incidência significativa, evidencia-se “trabalhar”, com 67; “constituir família” 44, e ser feliz como uma condição substantiva apresentada pelos jovens. Os achados colocam no visor indícios de que os jovens revelam em seu projeto de vida uma tendência muito presente de marcadores sociais de transição para a vida adulta, que ainda tem configurado uma perspectiva linear, em depositar no futuro as recompensas da terra prometida, mesmo considerando que tem havido alterações pontuais.

Ao tecer uma leitura dos dados, exposta na Tabela 8, evidencia-se a importância da escolarização e do trabalho como centrais na trajetória dos jovens que desejam alcançar, mediante um bom emprego estável, a garantia da tão sonhada autonomia financeira.

Para melhor ilustrar essa realidade, apresentam-se trechos das falas dos jovens que assinalam suas aspirações.

> Vejo-me daqui a dez anos formada, bem empregada, casada, com filhos, casa própria, carro, independência financeira e com qualidade de vida. (Jovem, fem., 17 anos, 3.º ano – IFPE-Vitória).
>
> Bem empregado, casado, com minha família, e bem resolvido financeiramente. (Jovem, masc., 17 anos, 3.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Bem-sucedida no meu trabalho, casada, com filho. (Jovem, fem., 16 anos, 2.º ano – IFPE-Vitória).
>
> Casada, trabalhando, ganhando bem para ter uma vida confortável. Trabalhando no que gosto, fazendo faculdade e ajudando a família. (Jovem, fem., 14 anos, 1.º ano – IFPE-Belo Jardim).

Nas falas explicitadas, verifica-se que as expectativas dos jovens apontam para o movimento de integração para a vida adulta em uma perspectiva linear, conforme a Tabela 8, evidenciando a vontade de conquista da autonomia financeira, a constituição de família, ou seja, uma vida bem-sucedida. Ainda permanece a ilusão da sonhada mobilidade social alimentada pela conclusão da escolarização e a inserção no mundo do trabalho. Destacamos que os jovens relacionam seus objetivos de vida conectados com aspectos que retratam a questão do bem-estar das pessoas próximas por meio de suas conquistas, como ter filhos, ter um casamento e aspectos relacionados com o econômico, a conquista de bom trabalho, a autonomia financeira e o sucesso na vida (KLEIN, 2011; PAPPÁMIKAIL, 2012).

Pudemos perceber, conforme expresso nos fragmentos de falas dos jovens, menções que destacam os determinantes sociais que ainda alimentam as expectativas sociais dos jovens em lançar para o futuro o sentido da aprendizagem, constituindo-se como espaço e tempo de colher os frutos. Enfatizam o desejo de alçar mobilidade social em uma ilusão fecunda da previsibilidade prescrita na sociedade moderna. Os jovens depositam no processo de escolarização a possibilidade de conquista de bom emprego e, na sua linearidade, a tão sonhada independência financeira, ganhando extrema relevância para a autonomia, constituição da família e materialidade de seus desejos. Como asseverado por Zarifian (2002, p. 4): “O futuro não é outra coisa que a maneira pela qual nos projetamos mentalmente em um instante (o presente) escolhido no desenvolvimento espacial do tempo: ‘poderá acontecer tal coisa em tal dia a tal hora’.”

As expectativas alimentadas pelos jovens e expostas nos fragmentos de falas sinalizam para um sentido da estabilidade característico da família burguesa: uma vida bem-sucedida, estável, previsível e muito feliz, como princípios de uma sociedade moderna e de uma escola da certeza (CANÁRIO, 2008).

Outro aspecto evidenciado no estudo remete ao papel das relações familiares na vida dos jovens e à perspectiva alimentada de poder contribuir por meio do trabalho para a sobrevivência da família. Quando estabelecemos um olhar com as entrevistas dos jovens egressos, percebemos essa preocupação destacada nos aspectos da melhoria da qualidade de vida dos familiares, como um desejo a ser alcançado, sobretudo, nas menções dos jovens remanescentes do campo. Inicialmente constatamos essa vontade de ter algo e assim poder compartilhar com os demais que constituem o grupo de parentes. Reitera-se que diversas pesquisas já têm apontado essa relação íntima (ALVES, 2013; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; KLEIN, 2011). Identificam-se várias menções que reportam à questão.

> Vejo-me casada, trabalhando, espero estar ganhando bem para ter uma vida confortável. Além de trabalhar no que gosto, fazendo faculdade e ajudando a minha família. (Jovem, fem., 14 anos, 2.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Ter boa condição financeira, ajudando a minha mãe, filhos e talvez viajando por todos os lugares que desejo. (Jovem, fem., 15 anos, 2.º ano – IFPE-Vitória).
>
> Com uma casa, um carro e dando de tudo em dobro a minha mãe pelo que ela já fez e faz por mim. (Jovem, masc., 16 anos, 3.º ano – IFPE-Belo Jardim).

Outra questão substantiva assinala para o nível de satisfação dos jovens em relação à escolha da profissão. Nesse momento da vida, as escolhas expressas, como obrigatoriedade, que não são acompanhadas pela condição de amadurecimento dos jovens, na "maior parte dos casos não dispõem de informações e experiências suficientes para fazer opções de vida que irão repercutir em seu futuro. O amadurecimento psicossocial é diferenciado de acordo com o estrato social em que estão inseridos" (CAMARANO et al., 2004, p. 20-21). Não por acaso, para a maioria dos jovens advindos da classe trabalhadora, as escolhas são determinadas pelas necessidades de sobrevivência (BOCK, 2010), e as experiências são forjadas na luta do dia a dia, cuja realidade disponibilizada submete às inserções socioeconômicas em condições precárias para o seu exercício da profissão, que, na verdade, deveria constituir um momento de extrema importância para o exercício da escolha profissional de formas qualificadas e convergindo na incorporação das responsabilidades sociais, como aspectos determinantes desse processo de integração desse grupo social à vida adulta.

Pode-se evidenciar que parcela dos jovens enfatiza nos trechos de falas "ser muito feliz" como um desejo alimentado no seu projeto. Seguem trechos que ilustram esta realidade:

> Com um bom emprego, uma boa família estabilizada, uma casa própria, um carro e muito feliz. (Jovem, masc., 15 anos, 2.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Dono da minha fazenda e com uma família bem feliz. (Jovem, fem., 14 anos, 2.º ano – IFPE-Vitória).
>
> Empregado, bem estabilizado, lindo e feliz. (Jovem, masc., 15 anos, 2.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Profissional na minha área e sendo feliz. (Jovem, fem., 3.º ano, 16 anos – IFPE-Belo Jardim).
>
> Rico, patrão e feliz. (Jovem, masc., 17 anos, 2.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Trabalhando, estar sempre com a família, viajar muito e ser feliz. (Jovem, masc., 14 anos, 2.º ano – IFPE-Vitória).

Para compreender a realidade exposta acima, evidenciada na relação das escolhas dos jovens e o nível de satisfação com a dimensão profissional, adentra-se os estudos de Box (apud BERNARDIM, 2013, p. 98), com jovens de 18 a 24 anos. Constatou-se para a valorização dos seguintes aspectos relacionados com a inserção profissional: "carreira, carteira assinada e satisfação no trabalho. Indagados sobre o ponto de vista dos pais, sobre a mesma questão, as respostas sinalizaram para inversões na ordem: carteira assinada e salário, sendo que a satisfação no trabalho sequer foi lembrada." Essa pesquisa envolveu jovens de todas as classes de consumo e renda sinalizando:

> Para a expressão de uma realidade que perpassa a sociedade como todo. [...] mostra que na relação intergeracional, os pais têm tido dificuldade de interpretar e/ou têm se negado a ouvir e buscar convergências entre as suas expectativas e os projetos e interesses dos filhos. (BERNARDIM, 2013, p. 98).

Outro aspecto que o estudo evidencia para a relação das expectativas das profissões almejadas e valorizadas pelos jovens como projeto de vida; há o predomínio nas escolhas dos jovens para as profissões mais valorizadas socialmente. Ressalta-se que, nas incursões no campo de estudo, foram feitas perguntas aos jovens sobre o porquê de não seguir a formação nas profissões afins de seu curso. As respostas foram que buscariam profissões que fossem valorizadas e dessem retorno financeiro. O curso técnico integrado em Agropecuária seria uma possibilidade de cursar um ensino médio de qualidade em uma instituição federal, que daria condições de prepará-los para o vestibular e assim alçar sonhos mais altos. Aspectos que

evidenciamos nas análises que tecemos acerca das expectativas dos jovens e os motivos que as justificam na seção 6 desta pesquisa.

Nesse sentido, a grande maioria dos jovens alimenta e busca por meio do processo formativo ofertado na referência de ensino médio de qualidade as oportunidades de poder galgar as profissões mais valorizadas socialmente, conforme ilustrado nas falas a seguir:

> Formado em Medicina, casado, ajudando a família em plena comunhão com Deus. (Jovem, masc., 17 anos, 2.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Formada em Odontologia com meu consultório aberto, fazendo algo que fará bem. (Jovem, fem., 18 anos, 3.º ano – IFPE-Vitória de Santo Antão).
>
> Me vejo um juiz de Direito. (Jovem, masc., 16 anos, 2.º ano – IFPE-Vitória de Santo Antão).
>
> Uma juíza federal. (Jovem, fem., 18 anos, 3.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Formada em Veterinária, morando em Recife, casa própria, com família. (Jovem, fem., 15 anos, 1.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Formada em Zootecnia, com meu emprego na Federal e concursada. (Jovem Fem., 16 anos, 2.º ano – IFPE-Barreiros).

Constatou-se que os jovens assinalam na direção de profissões mais valorizadas social e culturalmente, que remetem a uma posição de melhor status social. Considerando as incursões no campo de estudos, alguns jovens declararam que os pais interferem na escolha da profissão, exercendo certa pressão na tomada de decisão da carreira profissional que possa dar maior retorno financeiro.

Parte dos jovens remanescentes dos assentamentos da região, que estão no Curso Técnico Integrado de Agropecuária, declara que seguirão os estudos nos cursos afins de sua área.

Os dados ainda evidenciaram outro aspecto que situam as expectativas dos jovens na perspectiva das incertezas e indefinição quanto ao rumo de sua vida. Essa realidade é o reflexo de uma série de transformações sintonizadas com a lógica societária hegemônica, em que os determinantes sociais interferem no campo de possibilidades de construção das trajetórias de vida da maioria dos jovens brasileiros, em que o desejo posto por mais escolarização constitui parte de uma engrenagem do modo produção hegemônico. Essa lógica plantada parte da premissa de transferir para a escola a responsabilidade em dar conta das demandas de formar a força de trabalho para atender ao mercado. A contradição paira no ar, pois a escola, por si só, não é capaz de dar conta dessa demanda se o modo de

desenvolvimento não consegue gerar posto de trabalho que possa dar conta de inserir o contingente de jovens no processo produtivo.

Não casualmente, esse grupo social deposita neste momento da vida a primazia no exercício da escolha profissional e espera obter, com isso, a conquista da inserção no mundo do trabalho. A realidade, todavia, não tem assentado as condições necessárias para que os jovens possam satisfazer suas necessidades para além da sobrevivência, considerando que eles não têm encontrado as oportunidades que venham em sintonia a potencializar e ampliar suas experiências vividas no contexto escolar, aspectos esses que podem interferir para o exercício da escolha e no despertar para novos interesses em direção a formas de inserção social para além das determinações imputadas pelo modo de produção capitalista. Compreendem, entretanto, que o processo formativo deve criar as condições que lhes garantam alimentar seus desejos e aspirações com vivências de qualidade, favorecendo, assim, concretizar no seu percurso formativo a apreensão de conhecimentos necessários para nutrir seus propósitos em direção à autorrealização.

Nesse sentido, de forma substantiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 67) asseveram:

> o Brasil nega à sua juventude aquilo que as revoluções burguesas clássicas lhes garantiram: passagem à cidadania política e econômica. O Brasil nega à sua juventude uma formação básica que lhes faculte a participação qualificada na vida social e política e inserção igualmente qualificada no processo produtivo. Nega-lhes, pois, a possibilidade desta dupla autonomia, por um lado, como controle social e, por outro, com políticas clientelistas e de alívio à pobreza.

Evidenciamos nas falas dos jovens o aspecto da incerteza presente no processo de construção das escolhas, e o alimentar de suas aspirações como parte da produção da condição de ser jovem, na sociedade contemporânea, está tendendo para uma perspectiva de imprevisibilidade, e ao mesmo tempo tem como horizonte um presente estendido (LECCARDI, 2005). Conforme ilustramos nas falas dos jovens:

> Não sei, pode acontecer muita coisa, vai depender das minhas escolhas, mas não pretendo mofar em uma faculdade ou trabalho sem fazer algo útil. (Jovem, masc., 16 anos, 2.º ano – IFPE-Belo Jardim).

> Não tenho esse olhar do futuro neste momento da vida. (Jovem, masc., 14 anos, 1.º ano – IFPE-Vitória de Santo Antão).

> **Não tenho a menor ideia, porque não sei como será o futuro**, tenho meus planejamentos, mas não sei se vai dar certo. (Jovem, masc., 16 anos, 2.º ano – IFPE-Belo Jardim).
> Não penso nisso, mas gosto de pensar que estarei bem, feliz e tranquila. (Jovem, masc., 16 anos, 2.º ano – IFPE-Vitória de Santo Antão).
>
> Não faço a menor ideia, trabalhando talvez. (Jovem, masc., 14 anos, 1.º ano, Masc/ 14 anos – IFPE-Vitória de Santo Antão).
>
> Não sei. (Jovem, masc., 14 anos, 1.º ano – IFPE-Belo Jardim).
>
> Não sei, um homem esforçado para manter os estudos, uma pessoa que terá muitas dificuldades e nenhuma ajuda... não sei. (Jovem, masc., 16 anos, 2.º ano – IFPE-Vitória de Santo Antão).

Os trechos de falas dos jovens refletem uma indefinição e uma imprevisibilidade em relação às perspectivas para seu projeto. Nesse sentido, para compreender os trechos das falas expostas, em relação à ausência de perspectiva para seu projeto, recorre-se aos apontamentos de Alves (2013), que explicita que há um conjunto de condições que marcam as diferentes esferas da vida social da juventude, preconizando os aspectos sociais, econômicos, culturais, ora apresentando fortes marcas da modernidade, ora fortes nuances das sociedades tradicionais, ora marcadas por aspectos culturais globais, ora locais. Essa hibridez no contexto reflete nos projetos de vida dos jovens que se veem, por vezes, divididos entre os valores modernos e tradicionais, entre o local e o global, entre o projeto individual e o familiar, entre vantagens e desvantagens de sair ou permanecer longe dos grandes centros urbanos (ALVES, 2013; LECCARDI, 2005).

Os estudos de Corti (2010), Krawczyk (2009), Weller (2014), entre outros, têm apontado para a ausência de sentido da escola para a maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho. Reconhecem que nem sempre os jovens têm encontrado o ambiente formativo propício para o exercício da experimentação e para elaboração de suas escolhas, sobretudo condizentes com a identificação, os interesses e as habilidades que possam concretizar na construção do seu projeto de vida, que superem a lógica do sonho e desejo de almejar uma profissão que constitua a concretude da profissão. Por outro lado, destacamos os estudos de Klein (2011), que assinalam que os jovens atribuem sentidos à escola como um aspecto importante na construção de seu projeto de vida.

Na pesquisa *Diálogo com o ensino médio*, Leão, Dayrell e Reis (2011) reiteram a concretude exposta nas falas dos jovens e vêm demonstrar nas suas inferências as expectativas alimentadas pelos jovens; apontam para uma travessia marcada por uma postura de tempo futuro, com tantas incertezas e indeterminação que sinalizavam para o processo de vivência

da condição juvenil como um projeto de sonho. Ainda, constatam-se nos estudos evidências de que outras aspirações eram almejadas perspectivando a materialidade da conquista financeira e a constituição de família, condição muito presente nos propósitos de uma travessia linear com os desejos depositados no futuro sob os auspícios do tempo moderno. Revelou-se também a necessidade da estabilidade financeira ao desejo de ajudar à família, na melhoria das condições de vida. Alguns põem a família como uma instância importante para concretude do projeto de vida, tanto para motivar o processo, bem como para sua formulação quanto aos conteúdos expressos (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

É importante destacar que essa realidade tem sido determinante quando evidenciamos que as expectativas dos jovens egressos sofrem uma forte influência dos seus familiares, tanto no sentido positivo do apoio e no suporte na efetiva definição das escolhas dos jovens quanto na condição de coerção nas escolhas profissionais dos jovens e na elaboração de seu projeto de vida. O que Viana (2014) situa como um aspecto da ressocialização repressiva, em que as instituições socializadoras impõem valores e objetivos a ser incorporados pelos jovens no processo de integração à idade adulta. Essa realidade assinala os sentidos dos trechos de falas expostas acima:

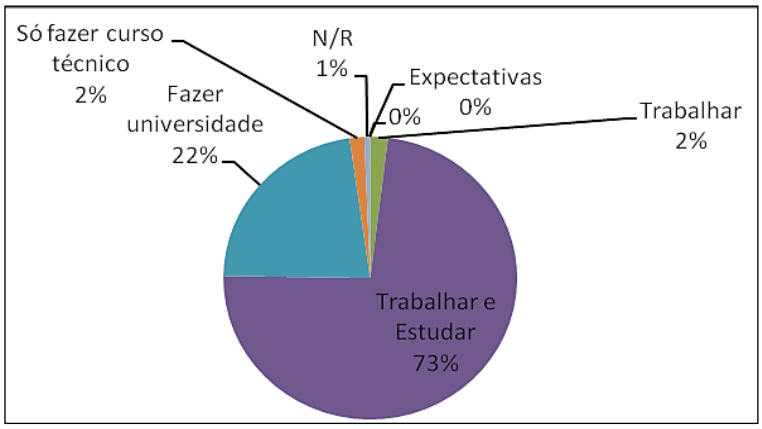
> Escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Mas, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, vem sendo atribuídas pouca prioridade a essa função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel da família e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação do jovem para inserção no mercado de trabalho (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 139).

Sendo assim, para que os jovens do ensino médio possam desenvolver projetos, teriam de "estar em condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e difícil do que pensar na profissão que pretendem seguir ou se desejam constituir a família no futuro" (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 140).[43]

[43] Essa perspectiva de projeto vital (*purpose* em inglês) vem sendo discutida pela psicologia de desenvolvimento humano e psicologia positiva, campo mais recente do conhecimento. O psicólogo norte-americano William Damon (2009), em livro traduzido sob o título *O que o jovem quer da vida*, traz a seguinte definição: "projetos vitais representam uma intenção estável e generalizada de realizar algo significativo para o *self* e consequentemente para o mundo além do *self*." Para o autor, projetos vitais – como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período longo. Elas podem estar relacionadas com a busca de sentido para a vida pessoal, mas vão, além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores. Em muitos casos, os projetos vitais podem não ser alcançados durante sua vida, por exemplo, extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo, mas mesmo um propósito não pode ser visto como ingênuo (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 140).

Explicitamos os Gráficos 5 e 6, que apresentam os aspectos relativos ao que os jovens esperam que aconteça após a conclusão do ensino médio.

Gráfico 5 – Expectativas dos jovens após conclusão do ensino médio, universo geral em %



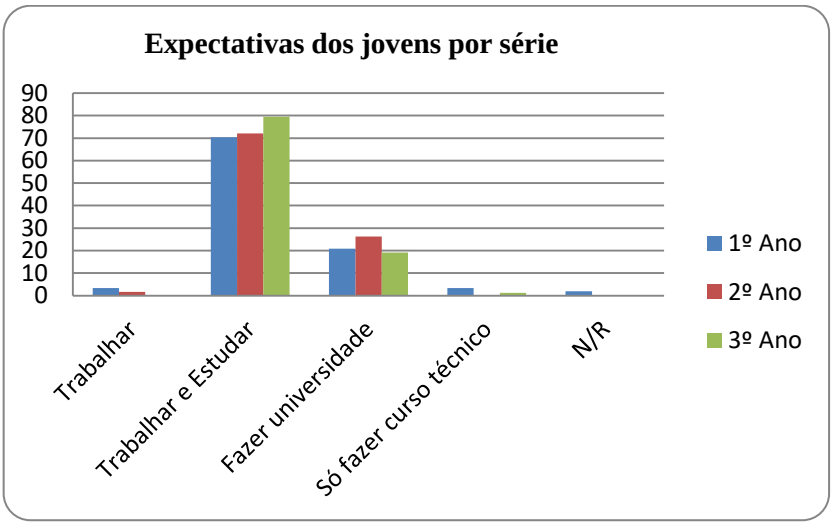
Constatou-se, ao perguntar aos jovens o que pretendiam após concluir o ensino médio, que grande parte deles (73%) aponta como expectativa trabalhar e estudar. Em seguida, pensam em fazer universidade 22%; só fazer curso técnico e trabalhar 2% e (1%) não respondeu à referida questão. Essa tendência de estudar e trabalhar se faz presente na grande maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, considerando a importância da dimensão do trabalho como sentido para a escolarização dos jovens, fator esse que tem sido negligenciado no currículo escolar, conforme exposto nos estudos de Arroyo (2014), Corrochano (2013), Corti (2010) e Krawczyk (2009), entre outros. Deve-se considerar que a condição juvenil só é vivida pela maioria dos jovens da classe trabalhadora porque trabalham "garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou consumo. É comum a iniciação ao trabalho ocorrer na adolescência, por meio de 'biscates', numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude" (DAYRELL, 2012, p. 313).

Outro ponto que merece a atenção relaciona-se com o crescimento e a demanda de ingresso no ensino superior. Conforme os dados do censo superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) 2012 e 2013, em 2003, tinham 3.936.933 matrículas e em 2013, chegou-se a 7.305.977. Destaca-se, com isso, o que tem sido exposto em vários estudos de que esta geração de jovens está mais escolarizada em comparação com gerações anteriores, cenário esse, já apresentado no Gráfico 4, em relação ao nível de instrução dos pais dos jovens pesquisados. Deve-se esclarecer que não se pode deixar de considerar a discussão que perpassa a realidade dos jovens que não conseguem concluir

seu curso superior e que demanda uma leitura crítica mais apurada do processo de efetividade da expansão do ensino superior no Brasil.[44]

Outra questão que se evidencia com base nos dados das expectativas dos jovens após a conclusão do ensino médio considera as menções destacadas por recorte de séries de estudo, com o objetivo de poder desvelar como eles associam as finalidades da EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária à medida que vai progredindo no processo de formação. Os dados constataram que os jovens ao longo do processo formativo alimentam uma tendência crescente quanto à incidência de trabalhar e estudar. No 1.º ano, apresenta um percentual de 70,4%, no 2.º ano 72,0% e no 3.º ano chega ao patamar de 79,5%. Já em relação às menções de fazer universidade, evidenciou-se um aumento do 1.º ano para o 2.º ano de 20,8% para 26,3%; e no terceiro ano, houve redução significativa para 19,2% em relação à expectativa de concluir o ensino médio e ingressar na universidade. Em relação aos jovens que mencionaram trabalhar, houve uma redução do 1.º ano para o 2.º ano de cerca de 50%, e não houve incidência dessa expectativa no 3.º ano (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Expectativas dos jovens após o ensino médio por série



[44] Viana (2012a) enfatiza que os governos neoliberais que se sucederam 1989, embora alguns elementos já tenham sido esboçados, até os dias de hoje apontam para uma precarização crescente do ensino superior estatal e ampliação e apoio ao ensino privado. O crescimento do setor privado no Brasil vem ocorrendo desde essa época, mas deu um salto no fim dos anos 1990. Há um processo de massificação e nesse processo há o predomínio da expansão do ensino superior privado: "no octênio 1994-2002 quase dobra o número de IES – 851 para 1637 ou 92,4% de aumento – mas as IES públicas reduzem seu número em -10,5% contra aumento de 127% das privadas. A proporção, que em 1994 era de 25,6% públicas e 74,4% privadas, agora, em 2002, é de 11,9% públicas e 88,1%." Em 2007, entretanto, durante o governo Lula, o Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) com todas as suas contradições e embates aponta para o horizonte da expansão e reforça a massificação, no conjunto também com os Institutos Federais.

No detalhamento dos dados apresentados, chama a atenção, sobretudo quando se relacionam os achados, a expectativa de estudar e trabalhar com uma tendência contrária ao que vem sendo apontado em alguns estudos, cujos jovens alimentam as expectativas ao longo do processo formativo de ingressar na universidade, mas devemos enfatizar que investigamos EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária, onde há singularidades quando comparados com outros estudos que apontam com maior evidência a aspiração de fazer universidade.

Destacamos nos estudos de Corti (2010) que há uma tendência da associação entre a escola e o vestibular aumentar conforme os alunos progridam nas séries: 1.º ano, apenas 16% dos jovens faz menção; no 2.º, chega a 23% e no 3.º ano atinge 27%. Por outro lado, os estudos de Corti (2010) e o presente estudo apresentam similaridades quanto à incidência da preparação para o trabalho no 1.º ano, e à medida que progride nos estudos, há uma redução dessa expectativa.

À pergunta se tinham vontade de trabalhar, os dados evidenciaram hegemonicamente que 97,4% responderam sim e 2,6% responderam não. Quando se perguntou se os jovens já tinham trabalhado, responderam que não 94% e 6% responderam que tiveram oportunidade de trabalhar. Nesse sentido, destaca-se o Quadro 10 com as atividades desenvolvidas pelos jovens que já trabalharam.

Quadro 10 – Tipo de ocupação dos jovens que trabalham

Atividades desenvolvidas pelos jovens que já trabalharam			
Agricultura	Comércio	Lava Jato	Atendente de padaria
Ajudando meu pai	Costureiro	Loja de móveis	Operador de máquina
Ajudante de fábrica	Domador de cavalos	Manutenção de computador	Na lavoura
Ajudante de mecânica	Fabricando portas	Marceneiro	Recreador
Atendente lanchonete	Farmácia veterinária	Marketing	Salão de beleza
Balconista	Fazenda	Mecânica de carros	Servente
Caixa de restaurante	Feirante	Mercado	Vendedor
Caminhoneiro	Garçonete	No campo com meu pai	Loja veterinária
Casa de família	Atendente de *lan house*	Lanchonete	

Fonte: elaborada pelo autor, 2014.

O Quadro 10 remete à realidade de muitos jovens advindos da classe trabalhadora, cujo contexto do mundo do trabalho para a grande maioria, a experiência ou ausência de experiência, nesse momento da vida, apresenta-se de forma diversa para as diferentes juventudes. Para determinando segmento da juventude mais privilegiada de recursos, que está inserida no ensino médio, significa um momento de formação para a inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, para os filhos da classe que vive do trabalho, representa um tempo de trabalho e de muita "viração" e malabarismo para conciliar a condição de estudante e trabalhador. Considerando a realidade atual de complexas mudanças nas relações de trabalho, a concretude desafia os jovens a cada dia configurar seu projeto de vida profissional. Devemos ter clareza de que a dinâmica do real reflete um contexto de ampla mutação que configura as relações de produção e destaca que as profissões e suas trajetórias sempre estiveram a serviço e sujeitas aos ditames de uma sociedade (TRINDADE; NOSELLA, 2010). Nesse sentido, a cada momento, há muito empregos, tantos relacionados com a produção como esfera e serviços que deixam de existir, pois perdem o sentido para o metabolismo mutável do sistema capitalismo e que não os demandam jamais.

Com as recentes mudanças no mercado de trabalho e a chegada de novos da classe popular na escola de ensino médio "é possível encontrar jovens que começam a trabalhar muito cedo – ainda antes da idade ideal legal – que estudam e trabalham e aqueles que, em números cada vez maiores nos últimos anos, iniciam a busca por trabalho apenas depois de terminar o ensino médio" (CORROCHANO, 2014, p. 214).

As formas de ocupação dos jovens evidenciam uma realidade exposta pela autora acima, que afirma:

> De modo geral, quando começam a trabalhar precocemente, os jovens das camadas populares trabalham próximo às suas residências, obtendo a vaga por intermédio de alguns vizinhos, amigos e parente. O trabalho realizado é sempre muito próximo dos executados pelas pessoas próximas no que diz respeito à posição na ocupação, conteúdo e condição de trabalho. Dos 15 aos 17 anos há um predomínio do trabalho ilegal e poucos estão inseridos em situações de aprendizagens ou estágio, ambos previstos em lei para essa faixa etária. Assim, sobre esse grupo recaem as situações mais precárias de trabalho, com predomínio do trabalho sem carteira e não remunerado. (CORROCHANO, 2014, p. 215).

Reitere-se que a realidade do desemprego juvenil ou da ocupação de posto de trabalho precário não tem sido um cenário exclusivo do Brasil, mas tem atingido outros países, a exemplo da Espanha, onde os jovens constituem um segmento social mais escolarizado, embora mais desempregados e inseridos em condições de trabalho precárias. Essa realidade

evidencia cada vez mais que a qualificação não garante nem tem a capacidade de, por si só, garantir o sonhado emprego decente,[45] em gerar a ocupação no mundo dos desempregados. Para tanto, ainda ganha ressonância no contexto da sociedade atual acreditar que a escolarização possa gerar emprego e renda na atual conjuntura de reestruturação produtiva. Ressaltando que o modelo de desenvolvimento social vigente tem aprofundado cada vez mais o fosso da desigualdade social, sobretudo acometendo o futuro e interditando as possibilidades das escolhas da juventude, nesse momento importante, para elaboração do seu projeto de vida.

Outro fator que apareceu nos estudos remete a indagar se os jovens têm vontade de trabalhar, e procurou-se separar por ano de estudo e por sexo as menções dos jovens. Destaque-se que o interesse em trabalhar tem maior incidência no sexo masculino e nas turmas do 1.º ano 17,8%, do 2.º ano 22,4% e do 3.º ano 14,5%, em que tem uma queda substantiva. No caso do sexo feminino, à medida que se progride nas séries, há uma redução sistemática. Essa leitura já tinha sido sinalizada de que tem havido uma tendência de ampliação dos anos de escolarização das mulheres, quando comparadas com os homens, que fazem sua escolha para a inserção no mundo do trabalho em detrimento da continuidade dos estudos.

Reitere-se que esse tem sido o itinerário de muitos jovens das classes populares, cuja realidade os obriga a fazerem sua escolha em função da necessidade de sobrevivência e acabam abandonando os estudos.

Tomando como uma das referências o desvelado no estudo de Corti (2010), quando aborda quais as prioridades para o ensino médio, o resultado aponta uma tendência significativa, conforme evidenciada pelos jovens estudantes na preparação para a universidade com 43%, o que expressa um indício dessa geração de jovens filhos da classe trabalhadora em alimentar essa expectativa de ingressar na universidade.

Nos estudos de Corti (2010), na menção dos jovens à formação para a cidadania, apresenta-se uma incidência de 19%, o que leva a inferir que parcela desses jovens já absorveu o discurso genérico da formação para a cidadania sem a devida clareza da real finalidade. Na segunda parte da pesquisa, à pergunta sobre a ação mais importante relativa à

[45] Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho decente compreende um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna, apoiando-se "em quatro pilares estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho liberdade sindicais e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação; b) promoção do emprego de qualidade; c)extensão da proteção social e d) diálogo social" (CORROCHANO, 2014, p. 218).

formação para a cidadania, as expectativas dos jovens assinalam para a "construção da cidadania como prática social e a construção da cidadania pelo pensamento e reflexão. No entanto, a escola costuma valorizar mais o último aspecto, que transforma a cidadania apenas em conteúdo escolar". Portanto: "Os alunos indicam a necessidade de romper com essa orientação e valorizar a ação e a prática como aspectos cruciais – afinal, trata-se de uma cidadania para a vida, e não voltada para as provas." (CORTI, 2010, p. 65).

Uma questão que merece ser esclarecida refere-se à ausência da opção relativa a formar para a cidadania, no instrumento aplicado no estudo exploratório, fato esse que, no momento inicial da elaboração e na definição do objeto de estudo, ainda não tinha a clareza do quadro avaliativo delineado, considerando as finalidades da EPTNM e as repercussões na formação da juventude do IFPE.

Um aspecto abordado no estudo é quanto ao nível de satisfação dos jovens em relação ao curso que estão fazendo. Os dados apontaram que 78% dos jovens estão satisfeitos, responderam que não estavam 15% e 7% não responderam a essa questão.

Outro ponto explorado neste estudo é saber o que os jovens definem como importante para garantir o acesso ao emprego. Em relação aos dados, evidenciou-se que 42% dos jovens apontaram como mais importante uma boa formação que dê condição para que se possa garantir um emprego. Na sequência 18,1% mencionaram ter **conhecimentos**; para 11,3%, é importante ter competência; ser responsável segundo 10, 2%, ter determinação para 7% e 3,1% ter experiência. Os dados evidenciaram aspectos relativos a conhecimentos e atitudes necessárias para que os jovens possam ingressar no mercado de trabalho. Nos estudos realizados por Corti (2010), constatam-se indícios do que os jovens consideram importante para o desenvolvimento das capacidades que podem ajudar a acessar o mundo do trabalho.

Conforme estudo de Corti (2010), os jovens apresentam que a escola não consegue dar conta da discussão de trabalho na escola, bem como de preparar para ingressar na universidade, uma vez que pouco tem contribuído com informações que possam esclarecê-los sobre os cursos, carreiras existentes e sobre as demandas do mercado de trabalho. De maneira geral, os jovens demonstram nos resultados do estudo indícios e aspectos importantes para compor a bagagem das informações como preparação para a dimensão profissional. Assim, conforme a autora, os jovens mencionam os seguintes elementos como necessidade de conhecer o universo do mercado de trabalho e as profissões existentes:

> A oferta de subsídios, nas próprias aulas, para ampliar o leque de habilidades do jovem como futuro profissional do mercado, identificando suas potencialidades; a ajuda ao jovem para escolher uma carreira; a informação sobre os cursos tecnológicos e/ou acadêmicos oferecidos pelos vários centros de ensino superior e universidades; as visitas às universidades. (CORTI, 2010, p. 71).

Os dados apresentam o conhecimento como um aspecto importante para apreensão das capacidades necessárias para formação dos jovens, para que venha favorecer as possibilidades de inserção socioeconômica mais humanizada. Nesse sentido, a escola de ensino médio tem o grande desafio de tratar o trabalho e a construção do saber como aspectos que precisam ser reconfigurados, considerando como parte dessa engrenagem que move a existência de milhares de jovens na busca por apreender os conhecimentos, saberes e as ferramentas para que tenham condições de produzir sua existência de forma mais humanizada.

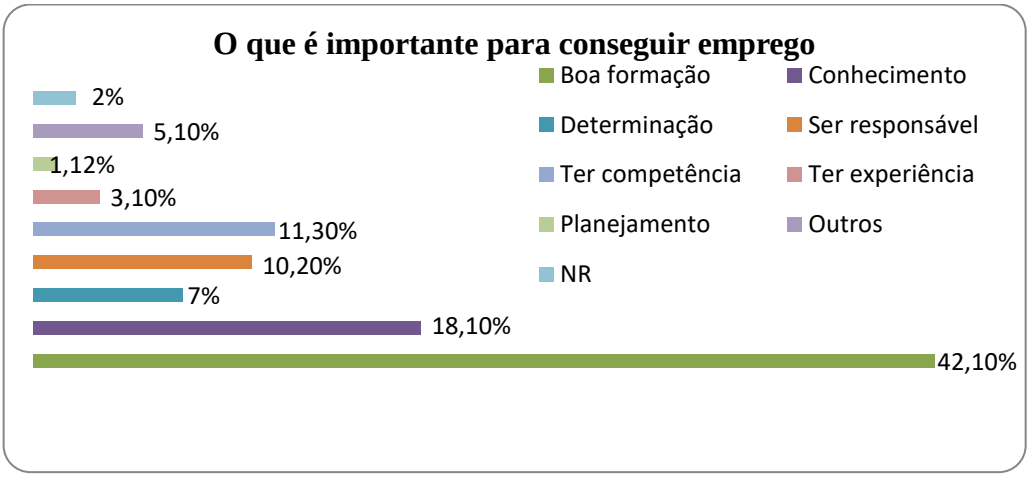
Ao mesmo tempo, os jovens enfatizam e reconhecem que não é toda escola que possibilita ampliar suas condições de alçar um pouso no ensino superior, pois, na grande maioria, têm clareza da escolarização que receberam no ensino fundamental e investem mediante a vontade de conseguir algo por meio de uma escola diferenciada e de qualidade que possa oferecer as condições necessárias de serem aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no vestibular, e assim alcançar degraus mais altos, diferentemente da condição finalística de chegada da conclusão do ensino médio. Sobre uma nova perspectiva para o ensino médio, Corti (2010, p. 77) explica:

> Formação para a vida e para cidadania; vista como exercício presente e projeção futura para um cidadão ativo sujeito de direitos e deveres. Deve fomentar nos alunos a capacidade de analisar e refletir, e o desenvolvimento de habilidades e oportunidades para interferir no processo social e político. A gestão democrática e participativa da escola deve ser o lócus privilegiado para esta formação. Deve abranger, de forma especifica o direito ao trabalho e ao ensino superior como direitos centrais nesse momento da vida, e deve focalizar, sobretudo, a elaboração de escolhas nesses âmbitos por parte dos jovens.

Nessa direção necessita-se que a escola comprometa-se com a comunidade e com os desafios postos diante das transformações que a realidade tem demandado; por mais complexas que sejam suas implicações, deve encarar a heterogeneidade.

Ilustramos no Gráfico 7 os aspectos que os jovens declaram ser importantes para conseguir um emprego.

Gráfico 7 – O que considera importante para conseguir um emprego



Destacamos que, nesse primeiro momento do estudo exploratório, conseguimos elaborar alguns apontamentos como resultados das incursões no campo empírico. Essa etapa caracterizou-se pelo processo de aproximação do campo, ampliação de informações acerca das aspirações e a organização das informações para o refinamento do objeto de estudo. Ao mesmo tempo, com a entrada no campo empírico, permitiu-se a aproximação dos sujeitos da pesquisa e a preparação das condições para realização da pesquisa exploratória do levantamento do perfil socioeconômico dos jovens e na identificação das expectativas, desejos e sonhos, que os jovens/alunos alimentam em relação aos propósitos buscados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico Integrado de Agropecuária e suas projeções como promessa almejada de projeto de vida inicialmente expressado.

Destacamos que as evidências demonstram que ter uma boa bagagem que agregue uma lista de conhecimentos e venha constituir uma boa formação são capacidades que os jovens desejam para poder sonhar com o exercício e a inserção no mundo do trabalho. Aspectos esses que explicitaremos com bastante evidência na segunda etapa da pesquisa, em que os jovens destacam nas suas declarações a importância de vivenciarem novos saberes e novas experiências no sentido de enriquecerem o processo formativo e, assim, ampliarem as possibilidades de escolha no despertar para novos interesses, em direção à construção do projeto de vida dos jovens.

Por outro lado, diante das imbricações dos determinantes sociais muito inconstantes e marcadas por relações fragmentadas do tempo e sob o domínio da indeterminação, os jovens incorporam as inconstâncias, flutuações, descontinuidades, movimentos autênticos de vai e vem, conforme definição de um verdadeiro ioiô (PAIS, 2003a). Caracterizado pela reversibilidade, das constantes idas e vindas da condição de ser jovem no cenário

contemporâneo que expõe as constantes situações e as diversas escolhas dentro dos campos possíveis.

As aproximações indicam que os jovens investigados no estudo exploratório demonstraram uma perspectiva e aspiração do projeto de vida enraizada social e culturalmente, na direção da manutenção do curso normal da vida, alimentando, com isso, a possibilidade de almejar a mobilidade social. Ressaltando que parcela dos jovens enquadra suas visões em uma expectativa de projeto marcada pelas incertezas, flutuações, inconstâncias e o sonho, conforme assinalado por Pais (2003a). Desse modo, percebe-se que grande parte desses jovens ainda não apreendeu os elementos necessários para que possam fazer escolhas e construir uma leitura do mundo que vivem e dos campos e propósitos possíveis para elaboração do seu projeto de vida na realidade atual.

Para enfatizar esse panorama de incerteza e determinação social, estudo recente realizado nos Estados Unidos, ao fazer a comparação de renda de diferentes classes, destacou que a ascensão social é mais difícil para quem nasce com menos. Pesquisa realizada pelo Federal Reserve Bank of Boston – em estudo que trata da mobilidade social e meritocracia, assinalando para aspectos não diferentes do Brasil, em que se tem ganhado contorno na arena de debate da política e da crise no Brasil e outros países, a exemplo dos Estados Unidos demonstrou que

> desvantagens e vantagens sociais tendem a se manter de uma geração para outra, com lento avanço no tempo. Um exemplo mesmo que um indivíduo de origem humilde se esforce mais do que a média e termine a faculdade, ele tem quase as mesmas chances de sucesso e fracasso financeiro que tem um jovem rico que sequer terminou o médio. (FREITAS, 2016, n. p.).

Constatamos similaridades no estudo de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1083) realizado com jovens do ensino médio do estado do Pará, onde os resultados assinalam que:

> se a postura dos jovens envolvidos na pesquisa, expresso na elaboração dos projetos de vida não representaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grande parcela da população e novas formas de dominação.

Destaca que, não casualmente, o horizonte posto para a maioria dos jovens advindos da classe que vive do trabalho assinala para uma perspectiva marcada de determinação social, em que os marcadores sociais tendem a reproduzir a lógica hegemônica da sociedade capitalista, cujas oportunidades de sucesso e fracasso têm sido depositadas sob a

responsabilidade do próprio jovem, desconsiderando, com isso, as condições estruturantes e o modelo de desenvolvimento que cada vez mais tem aprofundado o fosso da desigualdade social.

Destacamos, assim, a assertiva de Dubet (2006) de que a sociedade transfere para o jovem a responsabilidade do sucesso e do fracasso ao ser mestre de si mesmo. Desse modo, os sujeitos são submetidos à sociedade capitalista, extremamente desigual, em que os jovens se veem excluídos das condições materiais de experimentar a condição juvenil, com acesso restrito aos capitais necessários para potencializar os campos de possibilidade das vivências socioculturais e no estabelecimento de novas relações produtivas com os demais membros da sociedade. Condição que interfere no processo de construção do projeto de vida, como um constante desafiar da dimensão do tempo de um "presente estendido" imprevisível e incontrolável que dificulta a elaboração do projeto de vida.

Como afirmam Leão, Dayrell e Reis (2011), o dominado é convidado a ser o mestre da identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar esse projeto.

Compreende-se que o ensino médio configura-se em um momento da formação dos jovens brasileiros não apenas intelectualmente, mas uma etapa que contribui para a produção da subjetividade e na elaboração de projetos de vida, mesmo considerando que as condições e seus trajetos sejam distintos nos grupos sociais. Como afirma Weller (2014, p. 149), "é uma fase de ruptura e reconstrução". Os jovens não estão apenas aprendendo os saberes sistematizados e socializados pela humanidade, mas compartilhando da memória coletiva e individual por meio das relações estabelecidas entre os grupos sociais. É um momento de intensidade nos questionamentos, nos sentimentos de pertencimento e de construção de identidades, na busca dos sentidos para a vida.

O processo formativo do ensino médio deve configurar-se em uma direção que possibilite abarcar para além dos conhecimentos e saberes institucionalizados, considerando-se necessários para a formação integral, sobretudo na produção das condições essenciais de preparação dos jovens de suas futuras escolhas e na elaboração de seu projeto de vida. Para tanto, toda a comunidade escolar, entre outros agentes envolvidos, "precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois certamente terão impactos tanto na elaboração de projetos de vida a curtos ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais" (WELLER, 2014, p. 149).

Contribuir, portanto, para potencializar a lista de relações no contexto da EPTNM constitui aspectos fundamentais para ampliar as experiências vividas dos jovens por meio da

oferta de possibilidades culturais e políticas que venham qualificar a sua formação e as condições de escolhas, sobretudo, no sentido de avançar do prescrito e da intencionalidade, e venha ganhar força de decisão efetiva do comprometimento político e na repercussão nos processos de inserções socioeconômicas mais humanizadas em direção à autorrealização de um grande contingente de jovens filhos da classe que vive do trabalho.

5 SUJEITOS DA PESQUISA – SÍNTESE DA BIOGRAFIA E DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS JOVENS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

Nesta seção apresentamos uma síntese da biografia e do perfil socioeconômico dos jovens egressos (entrevistados). Esta contextualização nos permite apreender os 28 jovens não somente como alunos, mas conhecê-los na dinâmica do real, descobrindo e esboçando aspectos que nos ajudam a compreender um pouco mais quem são esses sujeitos participantes desta etapa da pesquisa e contribuir para compreensão do expressado em suas percepções acerca dos propósitos do estudo.

Mais do que simplesmente uma descrição ou caracterização, os dados aqui apresentados podem ser tomados como registros que nos permitem apreender quem são os sujeitos que buscam o curso técnico em uma instituição federal e, a partir disso, melhor analisar a influência da instituição na vida desses indivíduos e na construção de seu projeto de vida.

No desenvolvimento da pesquisa, escolhemos como procedimento o propósito de aproximar, apreender os sentidos e significados do que os jovens expressavam em suas falas para além das aparências, ganhando, com isso, um contorno fincado na realidade do produzido, como o conhecimento, o qual ganha materialidade na forma do expresso no relatório de pesquisa. Compreendemos que suas identificações não se configuram como recortes ocultos, destituídos das experiências sociais que lhes tocaram ao longo da sua vida e das vivências acumuladas que dão sentido aos sujeitos sociais.

Considerando a importância dada ao reconhecimento dos sujeitos sociais como central neste estudo, solicitamos, no momento da apresentação pesquisa, que antecedeu as entrevistas, que os(as) jovens definissem um nome a ser atribuído como identificação, preservando a garantia do sigilo concatenado com o rigor e a ética na pesquisa. Esclarecemos que as identificações poderiam estabelecer uma relação com pessoas, ídolos, símbolo, palavras, entre outras nominações que fossem fruto da escolha dos jovens e representassem sentido com as experiências que tivessem tocado como referência significativa das suas experiências vividas. Pensar, portanto, como nos afirmam Ghedin e Franco (2011, p. 146):

> o que o sujeito ‘revela’ no objeto conhecido constitui parte de si, à mesma medida em que ele é integrante do mundo. Ser sujeito interagente no mundo consiste em um sentimento de presença demonstrado pelos apegos emotivos que representam a vontade permanente de ser mais.

Ao solicitarmos que os jovens adotassem um nome fictício para identificá-los, nas mensagens expostas no relatório da pesquisa, eles reagiram, em sua maioria, afirmando que precisavam pensar, não sabiam, ou diziam que eu poderia escolher qualquer nome que o pesquisador achasse conveniente, e estava tudo bem. Enfatizamos a relevância para o estudo e a contribuição deles, pois se tratava de uma investigação com jovens egressos e, geralmente, são estudos que apresentam maior grau de dificuldade na sua materialização; e na maioria das vezes os sujeitos são ocultados na identificação por meros caracteres na exposição do relatório. Nesse sentido destacamos que creditava importante poder garantir essa aproximação do dito por eles e a aproximação de sentido ali expresso com suas histórias de vida guardando as devidas considerações ao rigor científico.

Para tanto, reiterei que essa representação constituía uma relação de aproximação com um pouco do caminho vivido por eles, ao passo que esse processo envolto de historicidade vinha constituir e revelar a singularidade de parte da experiência existencial de cada jovem que ali estava representado nas mensagens como manifestação reverberada nos sentidos atribuídos no estudo. Como destacado por Ghedin e Franco (2011), os ditos e o expresso pelos jovens são extremamente significativos porque tornam explícitos os sentidos das mensagens dos sujeitos, mesmo ocultando sua identidade social, ganha sentido no significado por trás da aparência do pseudônimo atribuído a cada jovem com as devidas relações com sua história de vida.

De maneira geral, os jovens atribuíram nomes relacionados com familiares, especialmente, filhos, pai, mãe, sobrinha e ídolos que tinham relação com suas experiências de vida já acumuladas. Há diferentes casos, visto que estabelecem relação de significado com o nome de líderes de movimentos sociais. Constatamos, na maioria, os jovens que viviam a experiência do movimento sem terra nos assentamentos a que pertenciam; outros destacam o nome de atletas como referências para eles, que hoje expressam relação com a identidade profissional fruto da sua escolha, no caso do jovem que está cursando Educação Física e atribuiu o nome de Anderson Silva – ou Spider, um lutador brasileiro de artes marciais mistas e ex-campeão peso médio do Ultimate Fighting Championship (UFC).

Ao mesmo tempo, alguns jovens atribuíram nome relacionado com os familiares, como sobrenome de mãe e de pai, pois representava uma forma de homenageá-los pelo apoio recebido para continuar sempre estudando, e de qualquer forma estaria registrado na memória desta pesquisa.

Um grupo escolheu nome utilizando palavras como Resistência, que atribuiu sentido de luta para conquistar o sonho que tanto almejava e jamais desistir dele, como registrado na sua fala: “Ser perseverante sempre.” (E2, Jovem Anderson Silva).

Outro jovem atribuiu o significado de “Novato”, e, no primeiro instante, fiquei curioso, mas à medida que a entrevista transcorreu, entendi o verdadeiro significado da palavra, pois como evidenciado por ele, entrou muito novo na instituição, tinha vindo de outra cidade e veio morar com a avó paterna; tudo para ele foi uma experiência nova, conhecer pessoas, morar com o irmão com quem não tinha contato e poder sonhar com algo melhor para ele, pois a experiência anterior não havia lhe proporcionado. Nas incursões em campo, após seis meses da entrevista, tivemos oportunidade de retornar ao câmpus e encontrar esse jovem, que agora está fazendo um curso no ensino superior. Confidenciou-me que passara em um concurso público e estava conquistando o sonho de ajudar a avó e poder pensar em casar, e mais uma vez tinha “muitas novidades”.

Nessa mesma direção tem a representação do “Caboclo Sonhador”, nome de uma música do cantor de forró Flávio José, que estabelece um significado com sua vida vivida no interior de Pernambuco. Morava com os avós e, ao sair de sua cidade, passou a sonhar mais alto e dar consecução a novas conquistas com oportunidade que pode vivenciar. Não diferente do jovem que atribuiu o nome “Teimoso”, pois representava o sentido de sempre lutar pelo que queria e não desistir do sonho, como mesmo mencionou “ser um teimoso pelo que quer da vida”.

Outro jovem atribuiu o nome de “Sader”. Ao lhe perguntar o significado, ele respondeu relatando uma aula no Curso de Agroecologia, em que sua professora passou um texto para ele ler e discutir na aula. Desse modo, à proporção que lia, a leitura despertava uma nova visão crítica sob uma determinada realidade em relação à agricultura familiar e ao agronegócio. Com isso, criou-se admiração pelo autor, que ficou marcado na sua memória, pois possibilitou a ampliação do seu olhar sobre determinada situação, da qual não tinha elementos para compreender anteriormente; por isso, a escolha do nome Sader – em referência a Emir Sader, sociólogo e cientista político. Destacamos, ainda, alguns nomes que foram atribuídos em função da relação jovens com a religião, cuja identificação estava relacionada com nomes bíblicos, como Tomé, Lucas, Moisés. Outras jovens adotaram o nome em referência a mulheres de luta, como Dilma e Anita conforme elas destacaram na explicação do significado, pois elas eram inspiradoras para continuar lutando por aquilo que desejam na vida.

Dessa forma, os nomes utilizados nesse perfil foram definidos e atribuídos pelos jovens e expusemos alguns dos sentidos atribuídos aos nomes escolhidos do conjunto dos sujeitos participantes, que serão designados na identificação das falas ou trechos delas na exposição deste relatório.

Apresentamos, a seguir, um mural que retrata aspectos que nos ajudam a compreender quem é cada jovem egresso envolvido na 2.ª etapa da pesquisa, e vamos discorrer no dito e nas suas percepções captadas nas análises tecidas no decorrer desta seção.

Jovem E1, Resistência – tem 22 anos, solteiro, natural de São Paulo, SP, considera-se pardo. Morava com os pais em São Paulo, mas no período do ensino médio, os pais o deixaram morando com os avós maternos em Barreiros, PE. Quando estudava EPTNM, tinha condição de jovem/aluno interno. Em 2012, ao concluir a EPTNM, Curso Técnico em Agropecuária, retornou a São Paulo e foi trabalhar em uma indústria gráfica para ajudar os pais. Nesse decorrer, submeteu-se ao vestibular e foi aprovado em jornalismo, mas trancou porque não era realmente o que queria, e hoje está se preparando para o Enem para fazer agronomia. Destacou, em relação à escolaridade, que o pai concluiu o Curso de Técnico Agrícola na antiga Escola Agrotécnica; a mãe tem nível superior incompleto.

Revela que os pais influenciaram na decisão de estudar no IFPE, ou melhor, enfatiza que não foi bem uma escolha, mas uma opção de seus pais por já terem estudado na EAFB, mas ao longo do período de formação, foi tornando-se essencial para sua vida. Seu pai é funcionário da indústria em São Paulo, e a mãe trabalha no comércio. Vivem com uma renda acima de cinco salários mínimos. Mora em casa alugada, tem uma família constituída de quatro pessoas, e um irmão é gêmeo com ele. Tem desejo de "ter uma carreira que possa usufruir dela da melhor forma possível. O colégio ajudou meramente; praticamente mais da metade de tudo que eu já vivenciei, ajudou bastante na minha responsabilidade, na minha vontade de querer crescer".

E2, Anderson Silva – tem 20 anos, solteiro, natural de Rio Formoso-PE, autodeclara-se pardo. Morava com os pais quando estudava EPTNM, concluiu o ensino médio em 2013, no Câmpus Barreiros, na condição de aluno semi-interno. Atualmente mora em Recife, onde estuda Bacharelado em Educação Física, em uma instituição privada. Ingressou por meio das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. Na família, é o filho mais velho, tem uma irmã dois anos mais nova que ele, e está concluindo o curso no IFPE. O pai é pedreiro e carpinteiro; dependendo do posto de trabalho disponível, atua nas duas funções. Atualmente está desempregado, perdeu emprego recentemente nas últimas demissões de trabalhadores do Porto de Suape.

Ele tem ensino fundamental incompleto, sua mãe é dona de casa e tem o fundamental completo. Ao longo do processo formativo no IFPE, teve oportunidade de se envolver com a iniciação científica mediante pesquisa na área de manipulação de carne bovina. Participou de projeto de extensão e representou, por diversas vezes, a instituição como atleta nos Jogos dos Institutos Federais (JIF), que, segundo ele, despertou-o para a identificação e escolha profissional. Sua trajetória escolar transcorreu sem nenhuma reprovação. A escolha de estudar no IFPE surgiu em função da referência da instituição, pois, por mais que sua mãe não aceitasse a possibilidade de sair para estudar fora, sua escolha foi alimentar como propósito estudar no IFPE e assim ampliar suas oportunidades de chegar à Universidade. Ao mesmo tempo, ele destacou que tinha identificação com a formação do técnico e o aspecto do trabalho.

E3, Edson – tem 21 anos, solteiro, natural de Rio Formoso-PE, considera-se branco. Reside com a mãe.

> Eu costumo dizer que minha família é uma família improvável, porque é dessas famílias modernas. Meu pai não mora em casa, deixou minha mãe. Então, eu tenho meu irmão de 14 anos e estuda. Meu padrasto é um pai para mim. (E03, Jovem Edson).

Em relação à escolarização, concluiu o ensino médio em 2011 no Câmpus Barreiros, tinha a condição de aluno semi-interno e usufruía a estrutura da instituição como alojamento, refeitório e a convivência integral, conforme diz: “A convivência de todos, por todo o dia, condição que mais vivia com meus colegas e amigos do que com minha família.” Ainda participou de um projeto de pesquisa na área de Química, o que o levou à iniciação científica e despertou-o para a escolha profissional dessa área. Contribuiu e participou de forma efetiva da criação do grêmio estudantil da escola e considerava-se um jovem bastante envolvido nas atividades culturais da instituição. Atualmente, está trabalhando como professor de Matemática e Química nas escolas de Barreiros. No momento, cursa o 4.º período de Licenciatura em Química no IFPE-Barreiros. Seguiu uma trajetória na escola sem nenhuma retenção e concluiu dentro da idade esperada sem nenhuma reprovação.

E4, Moisés – tem 22 anos, solteiro, natural de Barreiros-PE, considera-se pardo. Mora com a mãe, separada do marido há dezenove anos, tem uma irmã que cursa o 5.º período de Psicologia no Recife. Ele concluiu o ensino médio em 2012 no Câmpus Barreiros na condição de aluno semi-interno. Após concluir o ensino médio, ingressou na Marinha, mediante o Concurso de Aprendizes-Marinheiro, mas depois de dois anos, pediu para sair. Após essa

experiência militar, ingressou, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), no Curso de Publicidade e Design em uma instituição privada. Atualmente, tem feito uns "bicos" em casa na produção de peças publicitárias, algo que lhe dá prazer. Ele afirmou que agora fez a escolha certa, pois tem identificação, agora encontrou sua profissão.

E5, Richardson – tem 25 anos, solteiro, natural de Barreiros-PE, declara-se negro, e ainda mora com os pais. Atualmente, estuda em Recife, onde cursa o Bacharelado em Educação Física, em uma instituição privada. Entrou por meio das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, concluiu o ensino médio em 2012, no Câmpus Barreiros, na condição de aluno semi-interno. Está estudando e trabalhando. Sua mãe é desempregada e faz "bico" passando roupa em casa de família, duas a três vezes por semana. Dependendo da semana, não consegue ganhar nem metade do salário mínimo. Seu pai é autônomo trabalha com abate de gado, conhecido por marchante com venda e revenda da carne. Ambos têm o ensino fundamental incompleto. Logo que concluiu o ensino médio, fez o Enem, foi aprovado para cursar Educação Física na UFPE e Engenharia na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mas sua escolha nesse momento estava situada na condição objetiva, que determinava inicialmente os limites e propósitos para construção de seu projeto de vida. Diante da situação, fez a escolha de ir trabalhar, arrumando seu primeiro emprego como operador de caixa em um supermercado, com carteira assinada, onde permaneceu até o ano passado. Para ele, esse emprego foi necessário a fim de poder ajudar nas despesas de sua casa.

No período em que estudava o ensino médio, nunca precisou trabalhar, pois tinha suporte da assistência estudantil tanto da bolsa atleta como de monitoria. Na sequência, fez a seleção para cursar Licenciatura em Química, IFPE-Câmpus Barreiros, com o total apoio da família, mas percebeu que não era aquela escolha desejada. Fez novamente o Enem, com o apoio da família e passou em Educação Física, com oportunidade de ganhar uma bolsa integral pelo ProUni em uma instituição privada no Recife. A escolha de cursar Educação Física à noite exigiu que fizesse um acordo no trabalho, no supermercado, submetendo-se a uma rotina louca, pois passou a trabalhar em uma "viração" de domingo a domingo. Ele afirma que essa rotina tem comprometido sua saúde e deixado muito pouco tempo livre. Enfatiza que, em relação às despesas, ele participa da divisão e de todas as decisões na família e suas escolhas têm o peso dos familiares na sua vida. "Eu não posso tomar uma decisão só pensando em mim, porque, no caso, eu tenho outras pessoas que dependem de mim. Hoje em dia, não tenho como tomar uma decisão individual."

E6, Luna – tem 24 anos, considera-se parda. Casada no momento da entrevista, hoje está separada. Natural de São José da Coroa Grande, morava com o esposo, com quem teve

um filho, que está com 2 anos, fruto da relação com um colega de turma quando ainda estudava na EPTNM. Atualmente, ela mora com a mãe, que é separada; é professora com nível de escolaridade de pós-graduação. Tem uma renda média de dois salários mínimos. Concluiu o ensino médio em 2012, como aluna/jovem semi-interna. Aos 18 anos, engravidou. Na oportunidade, ela se submetera à seleção do Enem e foi aprovada em 5.º lugar em Zootecnia na UFRPE. Contudo, teve de escolher, pois se saísse para morar no Recife, não teria o suporte da mãe na criação do seu filho para, então, poder estudar. Na sequência fez seleção para Licenciatura em Química e optou por cursar no IFPE-Barreiros. Aproveitou a afinidade com a Química, disciplina com a qual se identificou ao longo do ensino médio. Salientou que gostava da disciplina, que interferiu nos seus propósitos. Já havia atuado na monitoria de Química nas escolas onde sua mãe lecionava. No momento, estava trabalhando com minicontrato em uma escola estadual, sem carteira assinada. Começou a trabalhar aos 18 anos em razão da necessidade financeira e, assim, ajudar nas despesas da sua família.

E7, Severino – tem 23 anos, natural de Tamandaré-PE, considera-se pardo. Casou com 20 anos com uma colega de turma e tem um filho de dois anos. Atualmente, está separado. Concluiu o ensino médio em 2012 e está cursando Agroecologia no IFPE-Barreiros. Tem trabalhado em "bicos" como técnico agrícola, dando assistência técnica a cooperativas e a pequenos agricultores da região. Seus pais estão separados, a mãe mora em Tamandaré e é domestica. Hoje atua como camareira na rede hoteleira, tem o ensino médio completo. O pai trabalha no ramo da propaganda e tem Ensino Médio completo. O jovem é o filho mais velho dentre quatro. Tem outro irmão que está concluindo o ensino médio no IFPE em Recife em outra área, os demais cursam na própria cidade. Vive em casa alugada, com uma renda média de dois salários mínimos juntando a renda dele e a pensão que a mãe recebe do pai. Tem o desejo de concluir seu curso superior e passar em um concurso na própria área: "Meu interesse é dar entrada no mestrado para continuar minha vida acadêmica. Acabei gostando e vendo outras áreas em que eu posso caminhar".

E8, João Neves – tem 20 anos, solteiro, natural de Barreiros-PE, considera-se branco. Tinha condição de externo na instituição. Concluiu o ensino médio em 2012 e está cursando Educação Física em uma instituição privada no Recife. Em relação à sua família, tem um irmão mais novo, seus pais moram em Barreiros, em casa própria. A mãe é pedagoga com pós-graduação e está procurando trabalho. Seu pai tem ensino médio completo e atua no ramo da propaganda, mas atualmente foi eleito vereador da cidade. O jovem foi atleta da instituição, tinha bolsa-atleta e também fez parte da monitoria de Educação Física ao longo do

seu processo formativo, aspecto que, segundo ele, contribuiu para favorecer sua escolha profissional. Ele destaca:

> Ao longo da formação, além das experiências, das amizades que eu construí, foi o esporte o importante. Eu acho que foi um dos pontos mais importantes que vivenciei aqui. Acho se não tivesse tido ele, não teria sido tão importante como foi para minhas escolhas.

E9, Jovem Lucas – tem 23 anos, solteiro, natural de Gravatá-PE, considera-se amarelo. Morava com os pais quando estudava EPTNM, era jovem/aluno interno, concluiu o ensino médio em 2010 no IFPE-Câmpus Vitória. Recentemente, concluiu o Curso de Licenciatura em Educação Física – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV) da UFPE. Filho de dois agricultores analfabetos que vivem da venda de hortifrutis que produzem em sua propriedade, mantido com a renda de um salário mínimo e residem em casa própria. Tem dois irmãos mais velhos que retornaram recentemente para a casa dos pais e só conseguiram concluir o ensino médio. Enfatizou que só buscou o instituto para concluir o médio e foi despertado para cursar Educação Física em virtude das experiências vivenciadas com a disciplina de Educação Física. Tem o desejo de voltar para ensinar na instituição, mas reconhece que tem um longo caminho e "que pretende trilhar o caminho do mestrado e fazer doutorado e, assim, retornar para o IFPE-Vitória". Está vivendo um relacionamento sério e pretende casar e ter filhos.

E10, Caboclo Sonhador – tem 22 anos, casado, natural de João Alfredo-PE, considera-se negro. Morava com os avós maternos quando estudava EPTNM, e era jovem/aluno semi-interno. Nunca precisou trabalhar no decorrer dos estudos, mantido com a renda da aposentadoria por invalidez dos avós, que eram analfabetos. Seus pais são separados e sua mãe foi trabalhar também para ajudar a sustentá-lo. Nesse percurso, ela constituiu o segundo casamento. Tem quatro irmãos que moram com ela e o padrasto na capital. Atualmente, mora em Vitória de Santo Antão, onde se casou e reside com a esposa e o filho de seis meses. Explicita que seu pai é servidor público, mas nunca foi de dar atenção ou incentivar para alcançar seus sonhos; seus avós maternos, ao contrário, mesmo sem escolaridade, sempre alimentaram os desejos dele de conquista por meio dos estudos.

Ele concluiu o ensino médio em 2011, fez o Vestibular para o Curso de Bacharelado em Agronomia no IFPE-Vitória de Santo Antão. Conforme destaca, foi influenciado pela experiência com a iniciação científica, cuja oportunidade de acesso à bolsa do Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti) contribuiu para despertar o

interesse pelas ciências agrárias na área de Estudos do Solo. Em 2012, prestou concurso público do IFPE e foi aprovado em técnico agrícola para atuar no referido câmpus. Tem sonhos mais altos e pretende prestar concurso para a Receita Federal ou se transformar em professor do IFPE.

E11, Iran – tem 23 anos, solteiro, natural de Maragogi, AL, considera pardo. Tinha condição de interno, concluiu o ensino médio em 2012 e está cursando Bacharelado em Educação Física em uma instituição privada no Recife. Salientou que, na verdade, não queria entrar, mas foram os pais que pressionaram, pois a família passava por dificuldades e não poderia mais pagar a escola particular onde estudava. Chegou até a fazer a prova para não passar no IF, mas acabou sendo aprovado e gostando do curso, dos professores e do sistema de ensino da instituição. Está satisfeito com o Curso Técnico Integrado em Agropecuária que concluiu. Em relação à sua família, tem duas irmãs, uma mora em Recife e concluiu Turismo na UFPE; a outra faz cursinho preparatório para o Enem. Os pais são dois funcionários públicos do município de Maragogi, AL; a mãe é professora com nível superior completo e o pai é fiscal municipal com superior incompleto. Pretende concluir o Curso de Bacharelado em Educação Física e fazer Licenciatura, e também passar em um concurso público: "Um dos meus sonhos é passar em algum concurso público, e o único meio de conseguir é estudando."

E12, Pensador – tem 22 anos, solteiro, natural de Barreiros-PE, considera-se negro. Residia com os pais em moradia cedida a funcionários da instituição quando estudava EPTNM; era um jovem/aluno na condição de externo, concluiu o ensino médio em 2012 e cursa Administração em uma instituição privada de Ipojuca/PE. Atualmente está fazendo estágio na área de Administração na instituição. A mãe é do lar com escolarização de ensino fundamental completo e o pai é funcionário público federal, trabalha no IFPE-Barreiros desde 1993. Vivem com uma renda média de cinco salários mínimos para manter a família. Tem um irmão mais novo que está cursando o ensino médio no IFPE-Barreiros. Destaca que viveu sua infância na instituição acompanhando o pai. Foi criando afinidade e sendo influenciado ao longo do curso, pois não tinha aspirações em realizar o Curso de Técnico Agropecuário, mas a convivência com bons professores qualificados incentivou-o a aprender mais. Apontou como desejo profissional passar em um concurso público e retornar à instituição.

E13, Novato – tem 20 anos, solteiro, natural de Barreiros-PE, considera-se pardo. Morava com a avó materna e o irmão mais velho, pois a mãe não podia criá-lo. Atualmente, mora com o irmão mais velho, um policial militar. Seu pai tinha o nível de escolaridade fundamental incompleto; ele faleceu em 2010, vítima de HIV, fato que abalou sua vida e, de certa maneira, interferiu no seu rendimento escolar e na sua vida de modo geral. Enfatiza que,

mesmo que não morasse com o pai, no período das férias ia passar com ele em outra cidade, onde aprendia e tirava muitas lições na convivência. Sua ausência foi superada com a ajuda de alguns professores quando estudava o ensino médio e com o apoio do irmão. Esse processo da morte do pai refletiu na reprovação no segundo ano. Explicita que, no início dos estudos, era aluno externo, passou por um período semi-interno e, na metade do segundo ano, conseguiu passar para interno, condição essa que ajudou na sua aprovação, quando o fez pela segunda vez. No terceiro ano, as discussões com os colegas de alojamento, a bebida e o que aprontou na instituição resultaram na perda da condição de interno e no beneficio de utilizar o alojamento, que interferiu para a mudança de semi-interno até concluir o curso em 2014. Em 2015, entrou em Agroecologia no IFPE Câmpus Barreiros.

Em relação à família, tem pouco contato com mãe embora ela more na cidade. Ela bebe muito, mas não sabe se ela é alcoólatra. Quanto à experiência de conciliar estudo e trabalho, ele reconhece que não teve êxito, pois pouco pôde contribuir para pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação. Deseja ser aprovado em concurso público para conquistar autonomia financeira e poder ajudar sua avó, e constituir família. Nesse momento conseguiu ser aprovado para um concurso público da guarda municipal em uma cidade próxima à sua residência atual.

E14, João Conselheiro – tem 20 anos, solteiro, natural de Barreiros-PE, considera-se pardo. Morava com os pais quando estudava EPTNM, era jovem/aluno semi-interno. Concluiu o ensino médio em 2014 no IFPE Barreiros, e está cursando Licenciatura em Química na instituição. Na família, seis pessoas já concluíram a formação em Técnico Agrícola na instituição. A mãe tem ensino médio completo e trabalha como vendedora; o pai tem ensino fundamental completo e tem a ocupação de pedreiro. Tem uma renda média de dois salários mínimos e moram em casa própria. Tem apenas um irmão mais novo que também já concluiu o ensino médio.

O jovem foi aluno bolsista do Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão (Pibex) com o suporte de bolsa que possibilitou a compra de seu primeiro notebook, que utilizava na pesquisa. Destaca uma forte influência da família na escolha de estudar no IFPE, sofreu interferência de maneira mais expressiva da família da mãe, pois todos os familiares que se formaram na instituição conseguiram êxito na vida. “A maioria da família de minha mãe, irmãos, formou-se aqui, sempre vieram estudar aqui, e minha avó quis que eu seguisse o rumo deles. Não são ricos, mas até hoje vivem bem.” Alimenta o desejo de voltar para o IFPE como professor.

E15, José Rainha – tem 22 anos, solteiro, natural de Jacuípe, AL, considera-se branco. Residia no assentamento com sua tia paterna. Quando estudava EPTNM, morava no internato. Concluiu o ensino médio em 2013 e atualmente está cursando Engenharia Civil na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). É remanescente de uma família de agricultores, e os pais são separados há mais de dez anos. Em relação aos arranjos familiares, o jovem tem nove irmãos. Ele e o irmão são gêmeos e nasceram com problema de saúde. Explicita que o pai não tinha condições de criá-los e os entregou à tia, que tinha melhores condições para cuidar deles. Ressalta que eles sempre tiveram contato com os pais. A mãe é analfabeta, agricultora e mãe do lar; o pai tem o fundamental incompleto e motorista. A tia também estudou o fundamental incompleto, tinha uma pequena propriedade de terra e uma pequena criação de gado. Na família, apenas ele e o irmão, dos nove filhos do casal, conseguiram concluir o ensino médio, e ele é o único que chegou à Universidade. Os demais irmãos foram aventurar-se nas plantações de soja do centro-oeste. Ele sempre contou com o apoio dos irmãos mais velhos para dar suporte nos seus estudos, e graças à condição de interno no IFPE, contando com toda a estrutura e com o suporte de bolsa, conseguiu concluir o ensino médio e ingressar na Universidade. Meu desejo "é um dia ter minha casa, minha condição financeira e poder casar já tendo a minha estrutura feita".

E16, Sader – tem 22 anos, solteiro, natural de Barreiros-PE, considera-se pardo. Residia em casa alugada com a mãe e a avó materna, pois os pais são separados e vivem com uma renda média de um salário mínimo. Quando estudava EPTNM, tinha a condição de semi-interno. Concluiu o ensino médio em 2014 e participou da monitoria de Matemática com o suporte de bolsa. No momento da pesquisa, estava preparando-se para submeter-se ao Enem para o Curso de Química, mas não conseguimos a informação do que está fazendo atualmente. Enfatiza que os pais sempre o incentivaram a estudar. "Eles querem que a gente estude para ser alguém na vida; minha mãe não quer que a gente tenha o que ela teve, quer que tenhamos o melhor." A mãe trabalha em uma igreja evangélica e tem ensino médio completo, o pai tem o ensino fundamental incompleto, é agricultor, proprietário de um sítio na cidade de Bom Conselho, PE. Como desejo, o jovem quer fazer Agronomia porque quer ajudar sua família na propriedade ou sítio que eles têm. Depois de terminar o seu curso e tiver bem estabilizado, vai fazer o Curso de Informática e estudar muito.

E17**,** Melo – tem 19 anos, solteira, natural de Barreiros-PE, considera-se branca. Filha de uma professora com pós-graduação e de um funcionário público municipal com ensino médio completo, residem em casa própria, na zona urbana. Têm uma renda média na família de quatro salários mínimos. O irmão mais novo cursa o 9.º ano do ensino fundamental. No

início, ela não queria estudar no IFPE, não alimentava expectativas ou metas iniciais em buscar a instituição, mas despertou logo no início do processo formativo. Quando estudava EPTNM, tinha a condição de externa, concluiu o ensino médio em 2013 e participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)/Técnico na disciplina de Química com o suporte de bolsa. Cursa Arquitetura em uma instituição privada de ensino no Recife com bolsa integral. Assinalou como maior desejo concluir o Curso de Arquitetura. "Quero buscar tudo dentro do meu curso com uma boa formação, pois todo mundo diz que a faculdade particular não é tão valorizada e quero fazer valer minha faculdade e ir buscar cada vez mais conhecimento."

E18, Teimoso – tem 19 anos, solteiro, natural de Rio Formoso/Usina Cucaú-PE, semi-interno, considera-se pardo, residia com os pais em uma casa cedida da Usina Cucaú, na zona rural. A família tinha uma renda média de cinco salários mínimos. Em relação à família, destaca que o pai vem de uma família de 16 irmãos, era filho de um vigilante, e apenas tinha conseguido formar-se em Técnico em Agropecuária egresso da instituição. Concluiu o curso superior de Agronomia. A mãe concluiu o ensino médio como Técnica em Administração. O jovem tem uma irmã que está preparando-se para tentar uma vaga em medicina via Enem. Quanto à escolarização, o jovem concluiu a EPTNM em 2012 e entrou inicialmente no Curso de Agroecologia do IFPE-Barreiros, e atualmente se transferiu para o Curso de Agronomia do IFPE-Vitória. Enfatiza que seu desejo era cursar Agronomia ou Zootecnia e retornar à instituição como professor para ajudar na formação de outros jovens.

E19, Antônio – tem 22 anos, solteiro, natural de São José da Coroa Grande-PE, considera-se pardo, tinha condição de semi-interno. Concluiu o ensino médio em 2012 e está cursando Agroecologia no IFPE-Barreiros. Seus pais são funcionários públicos municipais, com ensino fundamental incompleto. A mãe trabalha em um hospital e o pai em uma escola da sua cidade. Residem em casa própria na zona urbana e têm uma renda média de três salários mínimos. Tem quatro irmãos, e todos concluíram o ensino médio; somente o jovem conseguiu chegar a cursar o ensino superior. Enfatiza que na família não teve muita oportunidade de estudo, mas para submeter-se à seleção para o IFPE, o pai conseguiu arrumar o dinheiro para que pudesse fazer, mesmo acreditando ser difícil a conquista da vaga para estudar no IF, pois a escola não era para filhos de pobre. "Meus pais sempre me motivaram a estudar e ter essa oportunidade que eles não tiveram como meus tios, meus irmãos. Eu acredito que da família, no geral, só eu vou cumprir hoje o ensino superior."

Em relação à experiência profissional, o jovem tem atuado no trabalho de assessoria técnica em uma usina da região e no trabalho com agricultura familiar. Como desejo, tem

vontade de fazer doutorado: “Eu acredito que do jeito que vão as coisas a gente está se esforçando e a instituição está nos dando oportunidade, vou dar entrada no mestrado e logo após faço o doutorado.”

E20, Sonhador – tem 22 anos, solteiro, natural de Penedo, AL. Morava com os pais quando estudava EPTNM, era jovem/aluno interno, concluiu o ensino médio em 2012 no IFPE-Barreiros. Está procurando emprego e fazendo curso preparatório para o Enem. Em relação à família, seu pai tem ensino fundamental incompleto e trabalha como motorista de uma usina de cana-de-açúcar. A mãe tem também fundamental incompleto, é dona de casa. Residem em casa própria e vivem com uma renda média de dois salários mínimos. Tem três irmãos que conseguiram concluir o ensino médio. Um aspecto importante que chama a atenção é quando expressa que, se fosse pensar na vida sem o IFPE, se não tivesse estudado ali, não teria acesso à arte, à cultura, ao esporte como teve na instituição; trabalhar com teatro, música e esporte e ter facilidade para acessar algo que não teria na sua cidade. Assinala que seu principal desejo é “conseguir emprego, e do emprego, a estabilidade financeira, tentar fazer a faculdade, cursar agronomia, mas daí então é conseguir essa tão sonhada estabilidade financeira e ter casa, construir família como todo mundo pensa, mas de forma consciente”.

E21, Sabiá – tem 24 anos, solteiro, natural de Tamandaré-PE, considera-se negro. Residia no Engenho Cachoeira Alta, mas quando estudava EPTNM morava no internato. Concluiu o ensino médio em 2012, continuou os estudos em Agroecologia no IFPE-Câmpus Barreiros. Remanescente de uma família de agricultores; sua mãe trabalha com a venda de produtos da agricultura familiar e o pai também era agricultor, mas faleceu em 2011, antes de o jovem concluir o curso. Para o jovem Sabiá, os pais sempre representaram uma referência em relação às suas tomadas de decisão e no apoio nos momentos de escolhas. O jovem tem três irmãos mais velhos, que residem no assentamento com sua família. Vivem com uma renda média de dois salários mínimos.

Ressalta a importância dos processos interativos como fundamental para superar a distância em relação aos demais colegas que residiam na área urbana; ele enfatiza a troca de experiências nas atividades de campo como um aspecto que ajudou no processo de aprendizagem, também para passar o pouco de conhecimento acerca da experiência que adquiriu na realidade do assentamento. Destacou como marco a sua vivência no IFPE, onde foi estimulado a participar das decisões da escola e da criação do grêmio. Foi no IFPE que ele votou pela primeira vez na urna eletrônica, antes mesmo de conquistar o direito de votar.

E22, Tomé – tem 21 anos, solteiro, natural de Vitória de Santo Antão-PE, considera-se pardo. Filho de um policial militar, com ensino médio completo e de uma empregada

doméstica com ensino fundamental incompleto. Vivem com uma renda média na família de dois salários mínimos. Tem uma irmã dez anos mais velha que ele, e enfatiza que sempre contou com o apoio dos familiares nas suas escolhas. Declarou que quando buscou a instituição não tinha clareza da finalidade do que era o ensino médio integrado em agropecuária ofertado pela instituição: "Eu moro próximo ao IFPE-Câmpus Vitória, e poucas pessoas sabiam a que se destinava essa escola na época." Sua escolha em estudar no IFPE foi pela qualidade do ensino ofertado, influência dos amigos e pela possibilidade de estudar o dia todo. Concluiu o ensino médio em 2012, tinha a condição de semi-interno e continuou os estudos em Administração em uma instituição privada da cidade. Atualmente, está estagiando em Administração no IFPE-Câmpus Vitória. Ressalta a sociabilidade como elemento importante na sua formação e no estímulo à criação de uma rede de vínculos de amizade, a qual se constitui, até hoje, como parte da sua vida, ele nutre fortes laços de afetividade.

E23, Anita – 24 anos, casada, natural de Vitória de Santo Antão, considera-se parda. Tinha condição de semi-interna, concluiu o ensino médio em 2010, está cursando Administração em instituição privada com bolsa integral pelo ProUni e estagiando no IFPE-Vitória. Teve um filho aos 22 anos. Reside em casa própria e tem uma renda média de três a quatro salários mínimos. Já trabalhou no comércio como vendedora em diversos estabelecimentos, digitadora do Projeto Circuito Campeão Ayrton Senna. Trabalhou antes do estágio do IFPE com hidropônica. Em relação à família, tem três irmãs que iniciaram o Curso Técnico Integrado em Agropecuária e desistiram. Sua mãe é analfabeta e dona de casa; o pai tem ensino médio completo e trabalha como motorista. Seu esposo tem ensino médio completo e trabalha como representante comercial. Como desejo, assinala: "Eu quero fazer a minha pós, o mestrado em educação, e para alcançar esses desejos, vou ter que 'ralar' muito, vou ter fazer um curso de línguas e quem sabe estudar os alunos de outros institutos. É esse meu desejo."

E24, Sofia – tem 23 anos, solteira, natural de Moreno-PE, considera-se parda. Os pais são separados desde seus 3 anos. Reside com a mãe, o padrasto e o irmão. A mãe tem ensino fundamental incompleto e não seguiu os estudos, pois teve de trabalhar muito cedo; trabalha em casa de família há dez anos. O padrasto também tem ensino fundamental incompleto, trabalhava em um bar que não deu certo e hoje trabalha como pedreiro. A família reside em casa própria e tem uma renda média de três salários mínimos. Em relação à escolarização, concluiu o ensino médio em 2010, no Câmpus Vitória, na condição de jovem/aluna semi-interna. Atualmente, cursa Administração em instituição privada de Vitória de Santo Antão e está estagiando no Câmpus Vitória. Na família, só ela e uma tia conseguiram chegar ao ensino

superior e tem buscado conciliar o estudo com o trabalho. Até entrar no IFPE não tinha expectativas de continuar os estudos e ir mais longe, ou seja, não tinha uma visão de futuro, não sabia o que queria. Na instituição, percebeu que poderia crescer e assim buscou o curso superior, o que atribui ao apoio dos professores e às experiências vividas na formação. Sua experiência de trabalho foi na área de Call Center durante três anos, e foi demitida; assim pôde ingressar na Faculdade. Ela alimenta como desejo de ter o próprio negócio ou passar em um concurso público para ter estabilidade, e sabe que só conquistará estudando. "Foi estudando muito que adquiri mais conhecimento porque não é fácil filho de pobre crescer."

E25, Maria da Conceição – tem 20 anos, solteira, natural de Barreiros, considera-se preta. Morava com os pais quando estudava EPTNM. Concluiu o ensino médio em 2012 no Câmpus Barreiros na condição de jovem/aluna semi-interna. Atualmente, mora em Vitória de Santo Antão, onde estuda Bacharelado em Agronomia no IFPE e estuda licenciatura em Ciências Agrárias na UFRPE. Atualmente só está estudando e não pensa em trabalhar enquanto não concluir o superior. É a filha mais velha; tem dois irmãos; um está estudando o 9.º ano do fundamental e o outro o 1.º ano no EMI em Agropecuária do IFPE-Barreiros. Acredita que tenha influenciado na escolha do irmão em seguir a mesma área que ela, condição que tem sido determinante nas escolhas dos jovens da região.

Sua mãe tem curso superior completo, é professora alfabetizadora, e pai tem o fundamental incompleto; trabalhou como carpinteiro em algumas empresas. Ela enfatiza que, mesmo morando em um engenho na zona rural, ela não se reconhece como uma família de agricultores. A jovem enfatiza o papel da religião na sua família; são evangélicos na maioria, exceto o pai. Destacou-se na instituição por formar e conduzir um grupo de oração louvor sob seu comando. Em relação aos propósitos de vida, tem como aspiração concluir a graduação, fazer mestrado e doutorado.

E26, Dilma – tem 21 anos, solteira, natural de Vitória de Santo Antão, considera-se parda. Residente em casa própria, na zona rural de Gloria do Goitá. Morava com o pai e a mãe quando estudava EPTNM. Tinha a condição de semi-interna, sendo a terceira da família a estudar na instituição, atualmente só faz universidade. Cursa atualmente Bacharelado em Agronomia no IFPE-Vitória e Licenciatura em Ciências Agrárias na UFRPE. Evidencia que a família vive de uma renda de aproximadamente um salário mínimo e os pais têm o nível de escolaridade de fundamental incompleto. Destaca o envolvimento com um grupo de beneficiamento de alimentos, e começaram a contar com produção da horta sob a responsabilidade do pai; elas passaram a produzir bolos, doces por meio do beneficiamento das frutas e comercializavam na feira da UFRPE, nas quartas-feiras, com as hortaliças. Em

consequência dessa experiência com a agricultura, a irmã mais velha foi estudar no IFPE e ela se sentiu estimulada a estudar lá, mas diz que não tinha vontade nem tanta identificação com o Curso de Técnico Agrícola. “Meu maior desejo agora era terminar a faculdade, ingressar no mestrado na área de extensão rural na área de Agropecuária, Agroecologia, então é estudar e sei que, se Deus quiser, vai dar tudo certo, faço Licenciatura.”

E27, Ivana – tem 21 anos, natural de Barreiros, considera-se branca. Mora com o namorado. Morava com o pai quando estudava EPTNM. Seu pai sempre residiu em Barreiros. Desde pequena passou a morar com ele e com a avó paterna, pois seus pais são separados desde quando tinha 5 anos. Sua mãe mora em Recife, mas não tem nutrido muita convivência com ela. Concluiu o ensino médio em 2012, no Câmpus Barreiros na condição de externa. Já morou em Vitória de Santo Antão, onde cursava o Bacharelado em Agronomia no IFPE, mas trancou. Atualmente, estuda Licenciatura em Ciências Agrárias na UFRPE, mas fez a opção de cursar Letras na UFPE. Reside em Recife, onde divide apartamento com o namorado, que era colega de curso desde quando cursava a EPTNM no IFPE-Barreiros. Ainda é mantida pelo pai financeiramente e divide as contas com o namorado que trabalha na área do Comércio, na parte administrativa de um shopping da cidade. Destaca que o pai tem um papel fundamental nas suas escolhas, diferentemente da relação que estabelece com a mãe. O pai chegou a concluir o ensino médio, mas não seguiu os estudos. Ela acha que sua mãe estudou até a 5.ª série, onde explicita que atribui a culpa por ter parado de estudar ao momento em que estava gestante da jovem.

E28, Petros – tem 22 anos, natural de Palmares, considera-se pardo. Mora “junto”, mas residia com os pais na Usina Pumaty em Joaquim Nabuco, PE. Concluiu o ensino médio em 2012 no IFPE-Câmpus Barreiros e tinha condição de interno. Hoje trabalha no comércio e estava preparando-se para o Enem. Em relação à família, ele é o mais novo de dez irmãos que residiam na usina de cana-de-açúcar que faliu. Seu pai é formado em Engenharia Elétrica e trabalhava na usina, mas hoje está aposentado. Sua mãe é analfabeta e é dona de casa. O jovem tinha alimentado toda a expectativa de, ao concluir o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, já trabalhar na usina, mas antes disso a usina decretou falência, e assim precisou ir para Recife trabalhar e conciliar os estudos. Alguns de seus irmãos têm curso superior, outros têm Curso Técnico em Eletrônica, um agente de saúde e outra tem formação em logística. Assinalou que: “Na caminhada pretendo, constituir família, quero ter filhos, mas tenho de ter estrutura financeira. Meu grande desejo, quero ser médico veterinário do Exército; se chegar a esse patamar, vou ser uma pessoa realizada.”

Na seção 5.2, apresentaremos o perfil socioeconômico dos jovens egressos, como uma forma de subsidiar para conhecer quem são, como vivem e assim ajudar na leitura e compreensão do modo de ser dos sujeitos e suas percepções, ao qual explicitaremos ao discorrer nas análises tecidas ao longo da seção.

5.1 Perfil socioeconômico dos jovens egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – síntese da amostra

Explicitaremos nesta seção o perfil socioeconômico dos jovens descritos acima, cujos dados sistematizados são resultantes dos questionários aplicados. São 28 jovens egressos dos Câmpus Barreiros e Vitória de Santo Antão do IFPE. Esse perfil abarca algumas temáticas visando ampliar as informações referentes a quem são esses jovens que buscaram realizar a formação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFPE. Tais informações vistas em conjunto nos permitem melhor apreender determinantes sociais que se expressam como mediações para o melhor entendimento das vivências desses sujeitos no processo formativo experienciado na instituição.

A opção de conhecer quem são esses jovens tem relação direta com nosso propósito inicial de pesquisa, bem como reiterado pela decisão da banca de qualificação que apontou como importante dar continuidade à pesquisa iniciada no estudo exploratório, como forma de conhecer o modo de ser, ou seja, como vivem os jovens, sujeitos da pesquisa. Para tanto, partimos do pressuposto de que existem especificidades inerentes a aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais que constituem o modo de ser dos jovens mediante as condições postas para produção da sua existência, situados no contexto da sociedade capitalista.

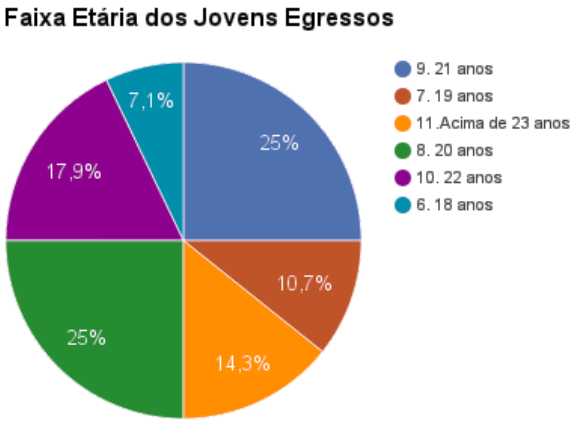
Como pesquisador e professor com vínculo profissional com a instituição e com envolvimento direto com o campo de pesquisa, buscamos apreender e olhar com uma lente que estabelecesse uma relação com os jovens capaz de ir além do que parecem ser e assim conhecer a condição juvenil dos egressos por intermédio dos próprios jovens que participaram do processo formativo no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Objetivamos explicitar o retrato dos jovens egressos participantes da segunda etapa da pesquisa, evidenciando aspectos sociais, econômicos e políticos que venham retratar o perfil de quem são e como vivem os jovens. Ao mesmo tempo em que buscamos subsidiar na ampliação do conhecer e ajudar a compreender os jovens egressos que iremos discorrer e

expor suas percepções relacionadas com os propósitos do estudo e tecer nossa análise ao longo desta seção.

A seguir ilustramos com o Gráfico 8 representativo da faixa etária dos jovens egressos.

Gráfico 8 – Faixa etária dos jovens



Quanto aos aspectos da faixa etária, observa-se que todo grupo majoritariamente está enquadrado, conforme o Estatuto da Juventude, no marco etário de 15 a 29 anos na condição de ser jovem.

Na faixa etária definida de “jovens adolescentes de 15 a 18 anos”, identificamos apenas dois jovens, ressaltando que, normalmente, essa é a faixa em que, na grande maioria, os jovens concluem o ensino médio e eles ainda estão na condição de dependência da família. Em relação à faixa etária de 18 a 24 anos, na qual se encontra a maioria dos jovens pesquisados, geralmente, para os jovens filhos da classe que vive do trabalho, essa é uma condição posta de muita relação entre o mundo do trabalho e conciliar os estudos, quando conseguem dar continuidade no ensino superior, também assumir as responsabilidades de constituir família, correr atrás da sobrevivência material e criar os filhos. Esses determinantes revelaram-se nas condições de vida dos jovens egressos pesquisados, sobre quem vamos discorrer ao longo desta pesquisa, com mais materialidade em nossas análises. É importante destacar que os jovens egressos que continuaram seus estudos, na maioria, estabeleciam a necessidade de ter de estudar e trabalhar pressionados pela condição de sobrevivência material.

Na composição do grupo de jovens por sexo, são 75% do sexo masculino e 25% do feminino. No conjunto do gênero feminino, três foram do Câmpus Vitória de Santo Antão e

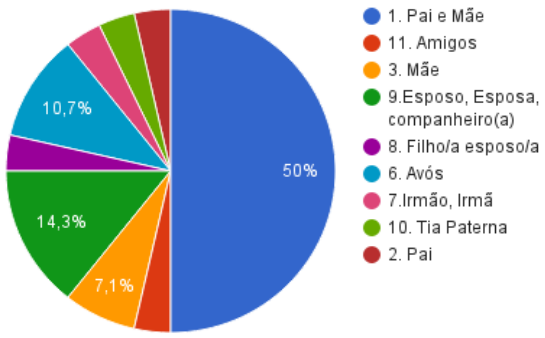
quatro de Barreiros, e no gênero masculino, três de Vitória de Santo Antão e dezoito de Barreiros.

Em relação ao aspecto da cor/raça dos jovens, autodeclararam-se parda 42,9%, branca 28,6%, negra 17,9%, amarela 7,1% amarelo e 3,6% nenhuma dessas. Alguns jovens, no momento do preenchimento do questionário, ficavam em dúvida quanto à classificação ou identificação racial. Tomamos como referência para identificação, tanto no estudo exploratório como nesta 2.ª etapa da pesquisa, o método de identificação da autoatribuição por meio de pergunta estimulada que faz uso das categorias raciais utilizadas pelo IBGE. Os dados produzidos assinalam que temos quase 72% de jovens brancos e pardos na composição do grupo de jovens participantes da pesquisa; isso reflete uma aproximação com dados de outros estudos que abordam esse aspecto da identidade racial.

Quanto às condições de moradia, a grande maioria das famílias dos jovens egressos, 57,1%, reside em casa própria. A condição dos demais segue da seguinte forma: em casa alugada 28,6%, cedida/herdeiros 10,7% e 3,6% como moradia de reassentamento aguardando o termo de posse. Essa realidade que se destacou quanto à moradia em casa própria, que ressaltamos como importante para o processo de produção dos jovens tanto quanto o trabalho e a escolarização, constitui um dos "suportes" importantes para os jovens nos seus processos de conquista da autonomia, independência, enfim da própria identidade, uma vez que não há indivíduo sem um conjunto muito importante de suportes; dentre eles, a moradia expressa uma dessas condições (MARTUCCELLI, 2012).

Na pergunta sobre com quem moravam na família, constata-se que 50% residiam com o pai e a mãe, residiam com esposo(a) 14,3%, com os avós 10,7% e com a mãe 7,1%. Os demais mencionaram que moravam com amigos, pai, tia paterna, irmão e irmã (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Com quem mora



Salientamos que, quando comparado com outros estudos, os dados revelam que os arranjos familiares centralizam na construção nuclear. Exemplo disso encontramos na pesquisa realizada com jovens brasileiros e chineses que indica que 64% dos chineses e 58% dos brasileiros apresentam essa similaridade (SPOSITO; NAKANO, CHEN, 2016). É importante situar que esses arranjos têm ganhado novos contornos de forma expressiva por meio dos jovens que moram com os avós. Evidenciamos um grupo significativo de jovens que moram com a mãe separada e expressaram, na maioria, que foram criados pela genitora, não mantiveram, entretanto, contato sistemático com os pais, como enfatizado por alguns deles que a figura do pai estava restrita à ajuda financeira.

A análise revela que os jovens egressos, na maioria, ainda residem com os pais ou a família nuclear, quadro esse que pode sinalizar uma tendência atual de que a saída da casa dos pais tem sido uma condição protelada, pois pode caracterizar um indicador de mobilidade social; para a maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, a condição da escolarização e inserção no mundo do trabalho tem sido uma atenuante que interfere nas possibilidades dos jovens viverem a juventude e alçar novos propósitos que assinalem com a saída da casa dos pais e na conquista da autonomia financeira no rumo ao tão sonhado sucesso na vida.

Muito articulado com a questão da moradia está o marcador social “constituir família”, ou seja, casar e ter filhos como parte do universo da integração à vida adulta que remete à relação direta com a conquista da autonomia financeira e a saída da casa dos pais. Constatamos que 14,3% dos jovens já são casados, são solteiros 75% e 10,7% não responderam à pergunta.

Os dados revelam que 14,3% dos jovens egressos já têm filhos e 75% do universo pesquisado ainda não tinham filhos. Esse cenário demonstra uma sintonia com os dados explicitados no estudo de Albieri e Bianchini (2015). Um aspecto que se pode constatar em muitos estudos: a gravidez de muitos adolescentes e jovens pode ser determinante para interromper ou abandonar a escola. Ainda se considera que essas condições dos(as) jovens da classe que vive do trabalho interferem e limitam as possibilidades de escolha e de sonho no horizonte das opções de rumo na vida deles. Essa realidade apresentou pouca evidência no contexto do IFPE quando comparado com outras instituições públicas. Esse aspecto foi determinante na decisão de escolha da Jovem Luna (E6, 24 anos), pois no momento da aprovação no vestibular para o curso que desejava e na instituição preferida, teve de optar por outro curso no IFPE, pois o cuidado da sua prole demandava estar próxima para poder contar

com o apoio da família e, assim, conciliar os estudos e o trabalho, condição essa que não teria se tivesse optado em estudar Zootecnia na UFRPE na capital.

Enfatizamos sobre a necessidade de intervir com programas relacionados com os jovens que ainda não tenham filhos e para os que já vivem essa condição e desejavam retornar aos estudos ou mesmo não interrompê-los em razão da maternidade.

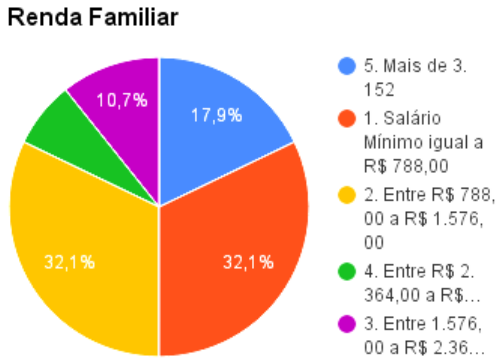
Os dados nos revelam uma sintonia com outros estudos (cf. ABRAMO; BRANCO, 2005; SPOSITO, 2003). Quando relacionados com a integração à vida adulta, as aspirações remetem classicamente aos marcadores construídos socialmente, a saber: conclusão da escolaridade, inserção no mundo do trabalho, saída da casa da família de origem, casar, constituir uma família e ter filhos. Os estudos têm demonstrado alterações nesses processos, reflexo direto das novas formas de relações e das mutações ocorridas no mundo do trabalho e tem repercutido nos padrões de inserção dos jovens na vida adulta (POCHMANN, 2004).

Nessa perspectiva tem havido uma relativa descronologização do percurso das idades e constituído um grande campo minado para os jovens, como as incertezas em cumprir esse percurso e alçar a tão sonhada mobilidade social na desejada integração à idade adulta, pois as condições postas para a escolha profissional e a vivência das responsabilidades sociais têm sido proteladas para a grande maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho.

Considerando a renda familiar, declararam renda de até um salário mínimo 32,1% dos jovens egressos, de um a dois salários mínimos 32,1%, mais de quatro salários mínimos 17,9%, de dois a três salários mínimos 10,7% e 7,2% de três a quatro salários mínimos. Em 2015, ano da realização da pesquisa, o salário mínimo foi R$ 788,00. Já a renda média de cada brasileiro, foi de R$ 1.113,00 e a renda do pernambucano foi de R$ 822.00. Nossas investidas no campo de estudo possibilitaram evidenciar que os pais dos jovens egressos enquadram-se nas seguintes ocupações: pedreiro, doméstica, motorista de usina, servidor público municipal, estadual e federal, vereador, professora, técnico em raios-X, agricultor(a) familiar, açougueiro, policial civil, aposentado por invalidez e vendedora no comércio. A maioria das famílias é de baixa renda, mas não chegamos a atribuir o recorte de renda aplicado no estudo de estratos econômicos (SAE)[46] como referência. É interessante situar que parte dos jovens pesquisados já tem uma contribuição efetiva na renda da família, igualmente na divisão das despesas da casa (Gráfico 10).

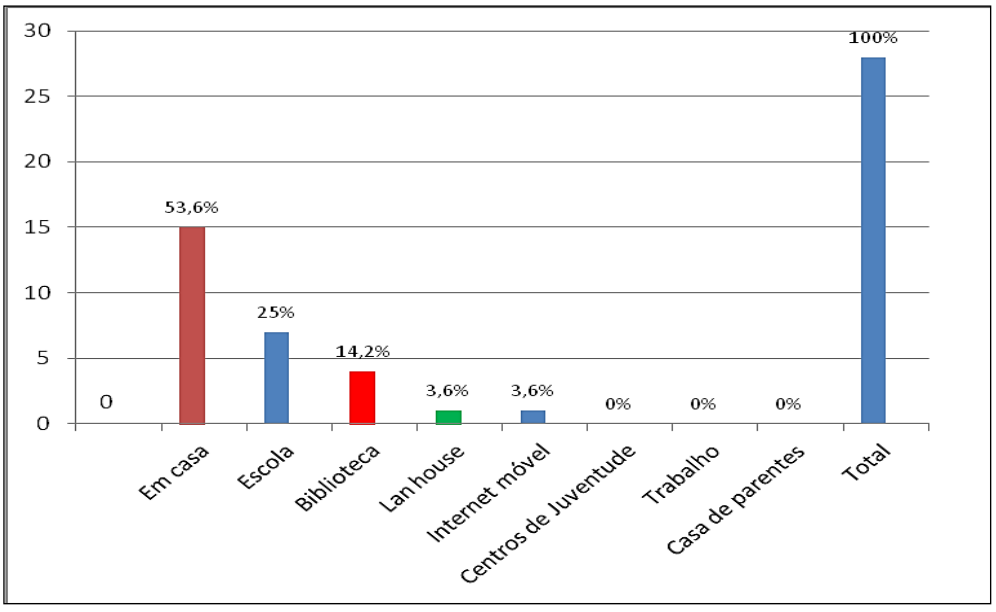
[46] Recorte de renda conforme aplicado no estudo sobre estratos econômicos da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). Definição de classe média no Brasil. Disponível em: <http:/www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/relatório-definição-classe-média-no-Brasil.pdf>.

Gráfico 10 – Renda familiar dos jovens



Outro aspecto remete à disponibilidade de computador na residência dos jovens. Os dados evidenciaram que 89,3% têm computador com internet, não dispõem de computador 7,1% e não responderam à questão 3,6%. Já em relação ao local onde os jovens acessam a internet, constatamos que 53,6% conectam em casa, na escola 28,6%, na biblioteca 14,2%, na *lan house* 3,6%. Em relação ao acesso em ambiente de trabalho, casa de parentes e centros de juventude não houve menção (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Os jovens conectam a internet



Em relação ao aspecto do acesso ao uso e meio de acesso à internet, constatamos que os jovens do IFPE estão conectados e de maneira distinta apresentam similaridade com a

pesquisa Agenda Juventude Brasil 2013 (SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2014), que evidenciou que 80% dos jovens usam computador e/ou internet. Dos que usam computador, apenas 1% não acessam a internet.

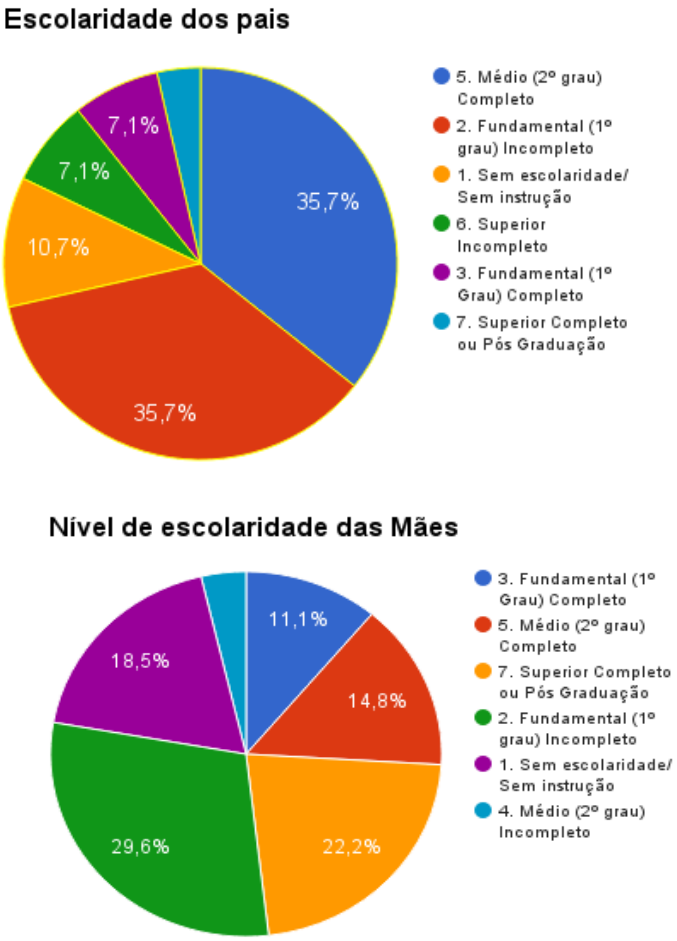
Ressaltamos que, nos dois câmpus investigados, os jovens têm acesso por meio dos computadores disponibilizados nas bibliotecas e alguns ambientes da escola. Alguns jovens relataram que, muitas vezes, pegavam carona no wifi da sala dos professores, quando, de maneira informal, professores disponibilizavam a senha, pois não era permitido liberar aos jovens/alunos até mesmo pela qualidade da internet ofertada, porque, à medida que os alunos buscam acessar do seu notebook, acabava sobrecarregando a rede e prejudicava o acesso na sala dos professores.

Outro aspecto evidenciado remete ao processo de escolarização dos pais dos jovens egressos como um elemento que pode ser determinante para compreender as aspirações e o percurso escolar deles. Constatamos, em relação às mães que 29,6% têm fundamental incompleto, enquanto os pais com essa mesma escolarização representam 35,7%. Sem escolarização, temos quase 18,5% das mães sem escolaridade e pais 11,1%. O percentual de mães e pais que atingiram o ensino fundamental completo é respectivamente 7% e 11,1%. Concluíram o ensino médio 14,8% das mães e 35,7% dos pais; têm o ensino médio incompleto 3,8% das mães. No caso dos pais, não foi mencionado esse nível de escolaridade. Os dados revelam que 60,8% das mães e 51,8% dos pais não conseguiram concluir o ensino médio.

Por outro lado, identificamos que 22,2% das mães conseguem dar continuidade aos estudos superiores, enquanto apenas 3,6% dos pais chegaram a esse degrau na sua formação. Não diferente dos estudos exploratórios, os dados assinalam a ampliação do nível de escolarização dos jovens egressos quando comparado com as gerações de seus pais (Gráfico 12).

Diferentes estudos têm enfatizado que a relação entre o nível de escolaridade dos familiares, em especial o da mãe, tem sido creditado como um dos determinantes importantes, no acesso e na permanência dos filhos na escola e interferido na escolha de continuidade dos estudos superiores (WELLEN; BASSALO, 2014).

Gráfico 12 – Nível de escolaridade dos pais

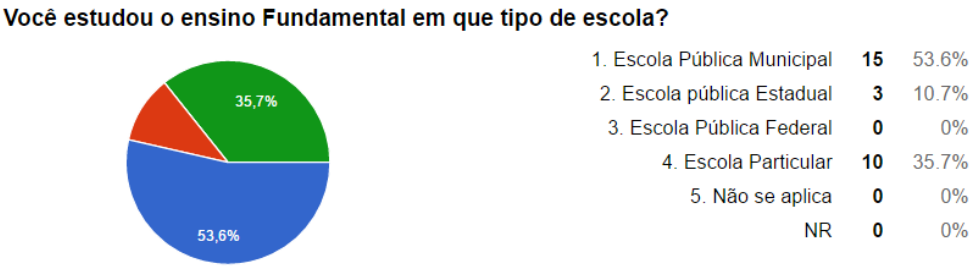


A continuidade dos estudos superiores tem sido uma marca muito determinante do gênero feminino, revelado por vários estudos, que destacam a ampliação das possibilidades de se alçar degraus maiores em relação aos níveis de escolarização (CORROCHANO, 2013; CORTI, 2010; ZIBAS, 2005a). Condição essa que, para a maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, do sexo masculino, tem ganhado sentido nas pressões sociais em pautar a escolha de correr atrás de inserção no mercado trabalho. Dessa maneira, configurando uma regra geral que vem restringir as possibilidades dos jovens advindos da classe que vive do trabalho em ter de conciliar os estudos e o trabalho, diferentemente dos jovens filhos da elite. Assim sendo, a realidade tem limitado as condições de escolha e de oportunidades da juventude de poder experimentar maior diversidade de experiências sociais e assim humanizar as relações em condições de qualificar suas escolhas e contribuir para construção de seu projeto de vida que assinale na direção da autorrealização.

Destacamos, a seguir, um trecho da fala do Jovem E7, Severino, que ilustra esse aspecto da pressão social da escolha de ter de buscar logo o trabalho em detrimento do estudo, condição sofrida pela grande maioria dos jovens advindos da classe que vive do trabalho, pois tem a necessidade de sobrevivência no plano imediato. “Quando eu terminei o ensino médio, meu desejo era entrar na faculdade, por mais que meus pais um pouco me criticaram mandando eu ir trabalhar, mas como tinha bolsa, segui os estudos.” (Jovem E7, 23 anos, semi-interno, Tamandaré-PE).

Os dados revelaram que 53,6% dos jovens egressos são remanescentes de escola pública municipal, da rede estadual 10,7% e da rede privada de ensino 35,7%. Articulando esses dados com as expectativas ou motivos que levaram os jovens a buscar o IFPE para cursar o ensino médio, constata-se que os jovens são enfáticos em afirmar que a qualidade do ensino médio ofertado em relação às demais redes de ensino da região é determinante para essa escolha. Consideram nessa escolha o quadro de profissionais, a estrutura física disponibilizada e as possibilidades de ampliar suas chances de aprovação nos vestibulares (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Em que tipo de escola estudou o ensino fundamental



De maneira geral, os dados assinalam que aproximadamente 65,3% dos jovens egressos são remanescentes da rede pública de ensino, aspecto que acredito que pode refletir a realidade do papel social atribuído aos IF. Destacando, assim, a sintonia com os propósitos da sua criação e a incorporação de novo ordenamento político que sinaliza para o horizonte de arregimentar do processo formativo os jovens advindos da classe trabalhadora. Enfatizamos que os propósitos em garantir 50% de suas vagas para o ensino médio integrado têm apontado indícios que assinalam em direção a ampliar as possibilidades de acesso dos filhos da classe que vive do trabalho, especialmente, os jovens advindos da rede pública em alçar o ensino médio integrado de qualidade nos IF.

Para tanto, como afirma Frigotto (2013a, p. 65) ficamos diante de um desafio a ser enfrentado de imediato “de uma realidade de milhões de jovens e adultos que não fizeram o ensino médio ou outros milhares que tem, pela sua condição social, pressa de começar trabalhar”. Desse modo, a necessidade de buscar uma escola pública de qualidade passa por possibilitar aos jovens um conjunto de experiências que possam potencializar sua capacidade física e mental, por conseguinte, ampliar suas condições para a realização de seu projeto de vida. Na medida em que as condições postas pelo modo de produção capitalista imputam os mais diversos condicionantes sociais, submetendo e assinalando para milhares de jovens filhos da classe que vive do trabalho um horizonte de muitas incertezas e imprevisibilidades, interferindo, assim, nas possibilidades de escolhas e nas condições mais humanizadas de construir seu projeto de vida.

Nesse sentido comunga-se da defesa de que o ensino médio possibilite a apreensão dos elementos necessários para que a maioria dos jovens brasileiros possa satisfazer suas necessidades para além do plano imediato, a escola pública de qualidade, portanto, possa oferecer, conforme Nosella (2015, p. 35).

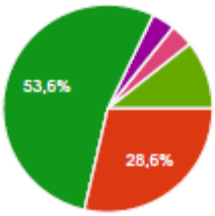
> as bases de conhecimento que permitem ler, analisar, interpretar e compreender como funciona o mundo da natureza e da matéria (o que Gramsci denomina da sociedade das coisas) e como funcionam as relações sociais, políticas, culturais (sociedade dos seres humanos). Neste aspecto, a contraposição de uma escola conteudista ou não conteudista redunda numa discussão escolástica. No plano pedagógico isso implica ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos e as condições que os produzem. Por isso uma articulação entre ciência, trabalho na sua dimensão ontocriativa e cultura.

O processo formativo para a juventude deve desenvolver o exercício pleno da cidadania democrática, balizada “como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada” (ZIBAS, 2005a, p. 25).

Ainda identificamos que a influência da família tem sido uma condicionante na escolha de estudar no IFPE. Nesse sentido, perguntamos: Quantas pessoas da família estudaram ou estudam na instituição? Nas respostas, encontramos que 21,4% tinham acima de quatro familiares egressos, com três 10,7%, com dois 7,1%, não tinham nenhum familiar egresso 50% e não responderam 3,6%.

No Gráfico 14, apresentamos um panorama do que os jovens têm feito após a conclusão do ensino médio.

Gráfico 14 – O que os jovens têm feito após o ensino médio



1. Só trabalho	0	0%
2. Só faz Universidade	8	28.6%
3. Faz outro curso técnico	0	0%
4. Trabalha e Estuda	15	53.6%
5. Faço biscates/bicos	1	3.6%
6. Ajudo nos afazeres de casa	0	0%
7. Procurando emprego	1	3.6%
Nem estudando e nem trabalhando	3	10.7%
NR	0	0%

Os dados revelam que 53,6% trabalham e estudam, só fazem universidade 28,6%, nem estudam nem trabalham 10,7%, fazem biscates/bicos 3,6% e estão procurando emprego 3,6%. Destacamos que os jovens desta geração têm estabelecido uma relação mais consolidada com a escola quando comparamos com gerações anteriores. Consideramos o acesso e a ampliação do tempo de escolarização (ABRAMO; BRANCO, 2005), mas ao mesmo tempo, reconhecemos o grande fosso que ainda separa os filhos da classe que vive do trabalho e os jovens da classe privilegiada no acesso, na permanência da última etapa da educação básica.

Para a maioria dos jovens da classe trabalhadora, a condição de trabalhar e estudar não tem caracterizado uma escolha, mas uma pressão social de sobrevivência, condição essa que evidenciamos nas determinações que se fazem presente na realidade dos jovens egressos desta pesquisa. O trabalho constitui uma unidade central na produção e na vivência da juventude, compondo nas mediações com a educação, uma fórmula que pode contribuir para o processo de inclusão na direção da integração dos jovens à vida adulta. De acordo a pesquisa Agenda Juventude Brasil:

> a grande maioria dos jovens, a partir dos 18 anos, independente da renda familiar, está no mundo do trabalho: trabalhando, procurando emprego ou já vivendo a experiência do desemprego. Não por acaso, o trabalho estrutura suas expectativas e projetos de vida. (SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2014, p. 30).

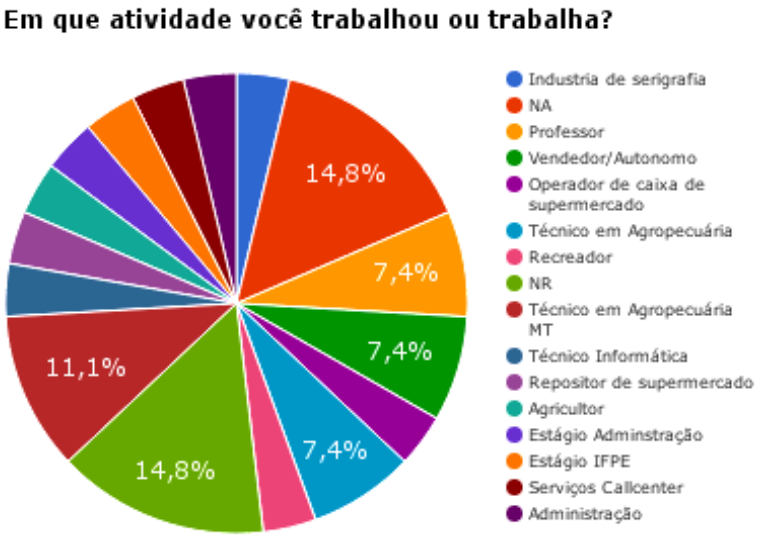
Essa realidade Del Pino (2002, p. 65) destaca de forma elucidativa como se configura o cenário do desemprego.

> O século XX, que iniciou como século das massas, despede-se como o século do desemprego em massa. As contradições, elementos intrínsecos à produção do capital, continuam a reproduzindo incessantemente. Cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. A forma capital de relações

> sociais produz, neste fim século, efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente, além de ampliar sistematicamente o ‘trabalho supérfluo’, vale dizer, a destruição maciça de postos de trabalhos.

No aspecto da continuidade dos estudos, ressaltamos que as evidências expressam parte de uma totalidade, cujo cenário da expansão e a presença dos jovens têm ganhado contorno significativo no ensino superior. Desse modo, aportam nessa realidade jovens, adultos, mulheres, homens oriundos de classe menos privilegiada no acesso a esse nível de ensino; pois: “Se é certo que este processo ainda apresenta limitações e tem sido alvo de relevantes críticas, não é possível negar o fato da universidade contemplar uma parcela maior da população brasileira e uma maior heterogeneidade social no contexto contemporâneo.” (CORROCHANO, 2013, p. 24).

Gráfico 15 – **A**tividade em que o sujeito trabalhou ou trabalha



Os dados expressam que 11,1% têm atuado como técnico em agropecuária na sua região por meio do trabalho de assessoria técnica e no suporte em pequenas propriedades rurais e usinas de cana-de-açúcar, conforme declarado pelos jovens na entrevista. Mencionam que têm ocupação de agricultor 14,8%, aspecto que atribuímos à condição de atuarem nas propriedades de familiares ou nos assentamentos onde têm envolvimento.

Naquele momento específico da pesquisa, perguntamos qual a condição de trabalho do jovem em relação a ter carteira assinada ou como os jovens dizem, se estão “fichados”.

Constatamos que 4 jovens (14,2%) responderam sim, responderam que não 10 jovens (35,8%) e 14 jovens (50%) só estudam. Importa registrar que 8 jovens tinham trabalho fixo.

Os dados revelam um percentual de jovens que se enquadra na condição de informalidade, da viração e dos bicos em uma situação precária no processo de produção da existência. Aferimos que eles se submetem a essa condição mesmo exercendo a ocupação de técnico em agropecuária, atuando em assessoria técnica em usinas da região; há caso de jovens que foram trabalhar em plantações de soja no estado da Goiás, mas como relatado na entrevista, a promessa de um bom emprego transformou-se em uma frustração, pois as condições de trabalho eram precárias e sem carteira assinada.

Identificamos outros jovens exercendo a função de professores mediante vínculo de minicontratos em algumas situações não formalizadas; outros atuando como operador de caixa de supermercado submetido a jornadas sobre-humanas. Essas evidências remetem à inexistência de formas de proteção social, que têm caracterizado as relações de trabalho da grande maioria de jovens e adultos no mercado de trabalho brasileiro. Eles têm vivenciado uma realidade de instabilidade, incertezas e de muita viração para garantir as necessidades básicas de sobrevivência.

Diferentemente das relações de cooperação almejadas entre o ser humano e a natureza, tem prevalecido o processo de expropriação da força de trabalho como condições na produção para a existência, e não a essência humana. Panorama que entra em confronto com a perspectiva de formação proposta para os jovens que têm no horizonte a natureza ontológica do trabalho e da indissociabilidade da relação trabalho manual e intelectual, colunas mestra das bases fundamentais do trabalho como princípio educativo e da união entre o ensino e trabalho que sustentam a proposta de formação dos trabalhadores e norteiam o sentido da proposta de formação do Técnico Integrado em Agropecuária.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o processo formativo do técnico deve apontar na direção de propor uma formação na qual a "teoria e a prática possibilitem aos estudantes compreenderem a realidade para além de sua aparência, onde os conteúdos não têm fim em si mesmo porque se constituem em sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem" (BRASIL, 2014, p. 8).

À pergunta se já trabalhou ou trabalha, constatamos que 75% dos jovens egressos responderam sim, mencionaram não 14,3% e não responderam 10,7%. Esse cenário coaduna com os dados da Pesquisa Agenda Juventude Brasil, que revelou que 70% dos jovens de 18 a 24 anos trabalham ou procuram trabalho. Considerando o conjunto da população jovem

brasileira, relacionado com a situação de atividade, percebe-se a centralidade do trabalho como uma realidade vivenciada por ela. Enfatiza-se que, se três em cada quatro jovens fazem parte da População Economicamente Ativa (PEA), pouco mais da metade está trabalhando uma vez que parte significativa de jovens está em situação de desemprego (SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2014).

Em relação aos jovens já terem trabalhado e estudado ao mesmo tempo, os dados revelaram que 53,6% responderam sim, não vivenciaram essa condição 39,3% e não responderam 7,1%. Essa realidade remete à compreensão de que a condição de concluir os estudos e depois se inserir no mundo trabalho não tem mais tido ressonância considerando as mutações no mundo do trabalho e a quebra desse padrão linear, em que os jovens depositavam no processo formativo e buscavam colher os frutos no futuro.

Destaque-se que esse contexto tem representado alguns contornos que são apontados por pesquisadores, considerando a relação escola-trabalho, que determinam e caracterizam o cenário brasileiro: primeiramente, a entrada precoce no mercado de trabalho e a conciliação ou sobreposição entre estudo e trabalho. Percebe-se que a grande maioria dos jovens faz a opção de trabalhar em condições de “bico” e “viração” desde muito cedo e agregando uma diversidade de estratégias para garantir suas necessidades básicas de sobrevivência caracterizando-se como uma juventude trabalhadora (BERNARDIN, 2013; CORROCHANO, 2013).

Os dados ainda evidenciaram em relação à idade com que os jovens vivenciaram a experiência com o mundo do trabalho: entre 10 e 15 anos 4 jovens 14,3%; entre 16 e 18 anos 3 jovens 10,7%); com mais de 18 anos 14 jovens 50% e 7 jovens (25%) ainda não haviam trabalhado.

Com destacado, a grande maioria dos jovens está vivendo a experiência com o mundo do trabalho e tem encontrado como porta de saída o trabalho na informalidade, com poucas condições de produzir sua existência de forma mais humanizada, que permita apreender oportunidades mediante as experiências vividas para potencializar suas capacidades criativas e assim garantir o acesso a um conjunto de relações que possam contribuir para a construção de seu projeto de vida. Por outro lado, tem prevalecido a lógica legitimadora da promessa

integradora[47] do sistema orgânico do capital, em que ganha forma uma concepção individualista que persegue, "de posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais, o indivíduo estaria habilitado para a competição pelos empregos disponíveis" (ALVES, 2007, p. 252). Nesse sentido, Kuenzer (2007, p. 13) enfatiza de forma substantiva:

> É preciso estar atento ao fato de que mesmo constatando no discurso do capital a importância do acesso à educação básica e a necessidade de educação profissional valorizar mais a formação geral, os postos de trabalho disponíveis não demandam níveis de semelhantes de qualificação do trabalhador para a sua ocupação. Conseqüentemente esse discurso contradiz as formas diferenciadas de contratação e de utilização de mão de obra empregada.

Em síntese, o perfil dos jovens vem reiterar um retrato dos jovens filhos da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2003) e tem expressado na ampliação da escolarização quando comparado com a geração de seus pais. Ao mesmo tempo em que se persegue a continuidade dos estudos, deparam com uma dinâmica do real que tem imposto o desafio de conciliar os estudos e o trabalho, em uma engrenagem que tem disponibilizado como porta de saída a condição de acesso ao mundo do trabalho em uma lógica da informalidade e em condições de precariedade. Para um grupo significativo de aproximadamente 40% de jovens, a experiência do exercício com o mundo do trabalho ainda não fez parte da sua vida. Por outro lado, para o segmento de jovens que já vivenciaram essa experiência, as ocupações apontadas como porta de saída não têm conseguido garantir e potencializar a sua essência humana configurando-se em condição de trabalho alienado.

Conseguimos perceber no conjunto das evidências o papel da influência dos familiares que, em uma média significativa de aproximadamente 50%, já tiveram parentes que buscaram a formação em Técnico Integrado em Agropecuária, em que o aspecto definidor da escolha estava assentado na oferta do ensino médio de qualidade como referência de instituição formadora de gerações, que interferiu na influência dos jovens a perseguirem o mesmo caminho. Evidenciamos no perfil dos jovens a reafirmação das expectativas sociais de mobilidades sociais, alimentadas pelo desejo de sucesso e a busca das melhores condições de vida; almejam as profissões mais valorizadas como um horizonte prescrito de pleno sucesso.

[47] Alves (2007, p. 252) destaca: "foi a promessa de integração sistêmica, desenvolvida sob o capitalismo do pós-guerra que engendrou a idéia de modernização e de construção da escola pública como instância educativa das massas. A escola de massas tornou-se uma instituição central na criação das condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos cidadania. Sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o mundo do trabalho. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação, emprego e individualidade."

Ainda constatamos o alimentar das aspirações dos jovens depositadas na escolarização, mas influenciados em um ensino médio de qualidade, como aspecto que vem potencializar as investidas que assinalem na direção da conquista da autonomia e independência financeira, que se expressa em um número significativo de jovens que buscam conciliar o estudo e o trabalho, configurando-se, assim, no perfil de jovens filhos da classe que vive do trabalho. Na maioria das vezes, sofrem as mais diversas pressões sociais para correr atrás de se inserir no mundo do trabalho em detrimento de dar continuidade aos estudos para além do finalístico historicamente reservado aos jovens advindos da classe trabalhadora, que é a conclusão do ensino médio.

Nesse sentido, Leão, Dayrell e Reis (2011), em estudo realizado com jovens do ensino médio do Pará, assinalaram na direção de que a maioria dos jovens pesquisados estava inserida em famílias que tinham pouca cultura escolar, o que se constitui em uma das variáveis que interferem na sua trajetória, ou seja, "[...] para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, nem sempre é cobrado ou estimulado para continuar estudando" (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 66). No perfil, expressa que a maioria dos jovens sobrevive com uma renda média de até dois salários mínimos. Destaca-se, ainda, que pequena parte já constituiu família com filhos e uma parte substantiva ainda não tem filhos e reside na casa dos pais, aspecto que evidencia a tendência da sociedade contemporânea da quebra da previsibilidade na integração à maturidade tão deseja pelos jovens.

Para tanto, compreendemos e reafirmamos que a escola como instituição socializadora com a função de ressocialização da juventude deve ser capaz de assegurar o direito ao conhecimento e à formação dos jovens de "um novo tipo de intelectual", considerando as contradições e adversidades imputadas no modo de produção hegemônico, mas que se constitua como um instrumento que fomente experiências e oportunize a juventude apreender os elementos necessários para torná-la instrumentos de resistência e luta diante da engrenagem da sociedade capitalista.

Na seção 6, apresentaremos as análises tecidas que explicitam as expectativas e os motivos alimentados pelos jovens egressos como projeto de vida inicial que retrata as experiências vividas e ganha forma nas aspirações influenciadas socialmente ao buscar realizar sua formação em Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE.

6 ANÁLISE – EXPECTATIVAS ALIMENTADAS POR JOVENS QUE BUSCAM A FORMAÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

Verbo ser

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
Ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer?
Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa,
E cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Ser.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.

(Carlos Drummond de Andrade)

Nesta seção, tomamos como norte compreensivo para a análise dos dados as categorias previamente estabelecidas e referendadas nos pressupostos que orientam as finalidades desta pesquisa. O ponto de partida perpassa pelos objetivos esperados para a etapa formativa do ensino médio, última etapa da educação básica na formação da juventude. Para tanto, explicitaremos nas análises o conjunto de dados produzidos como resultados, apreendido da dinâmica do real, que reflete o conhecer, interpretar e o compreender acerca das vontades, desejos esperados na busca dos propósitos da Educação Profissional de Nível Médio, no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE; considerando, com isso, a promessa da continuidade dos estudos, a inserção no mundo do trabalho e o exercício para formação política nos distintos processos de sociabilidade política dos jovens/alunos.

A finalidade desta seção é analisar o que os jovens matriculados na Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizarem sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Nesse sentido é que buscamos conhecer, interpretar e compreender os sentidos e significados atribuídos pelos jovens, em relação às expectativas alimentadas, como projeto de vida que vai sendo construído e influenciado socialmente, a partir das experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais, que eles trazem como propósito inicial.

Desse modo, na montagem do nosso retrato explicativo, tomamos como filtro para captar o conjunto de relações produzidas, a premissa de que os jovens se humanizam à medida que se relacionam com o outro e constroem as experiências na concretude da realidade vivida. Ao mesmo tempo, destacamos a definição de juventude por ser um grupo social em processo de ressocialização (VIANA, 2012a, 2014). Reconhecendo como ponto de partida que, no primeiro momento do processo de socialização, a criança sofre a influência da instituição família, escola e comunidade, cuja realidade concreta é preparada para compartilhar de determinadas experiências e expectativas sociais, instituídas pelas relações hegemônicas do capitalismo, que vem configurar-se em um conjunto de habilidades como falar, ler e escrever, etc. Constituindo-se em valores e normas que orientam os sujeitos sociais para a incorporação de padrões de comportamentos e saberes necessários para determinada idade e conjunto de atividades sociais em uma conformação estabelecida (VIANA, 2014).

Ainda conforme destacado por Viana, os jovens são preparados para assumir essas responsabilidades, mas ainda não deveriam e não têm a obrigação de cuidar de uma família, mas devem incorporar um conjunto de valores, normas e comportamento que os credenciam para tal condição nesse momento da sua vida. Esses papéis são delegados pela escola, pela família, os meios oligopolistas de comunicação, etc. enquanto configurar o processo de socialização. Dessa maneira, a idade em que ocorre esse processo de ressocialização vai depender da classe social a que o jovem está vinculado, uma vez que o trabalho de forma precoce começa muito cedo para a maioria dos jovens advindos da classe que vive do trabalho, também ao assumir a responsabilidade do casamento e constituir família.

É importante ressaltar que, para compreender o cenário que tomamos como visor para as análises do que nos falam a juventude, remete em sinalizar que o processo de formação da identidade dos jovens é construído socialmente. Para tanto, concebe que o sujeito como ser social forma sua identidade pelo processo de socialização (BERGER; BERGER, 1978). É a imagem que faz de si, é também, um produto social. Com isso, consideramos que os jovens, quando estabeleceram sua escolha de estudar no IFPE ou não, alimentam seus motivos, expectativas e trazem desejos alimentados socialmente. Interesses, na maioria, que sofrem as mais diversas influências do mundo adulto, à proporção que vão construindo referências, cuja produção decorre das relações instituídas com o “outro”, que podem configurar-se por meio dos familiares, amigos, sociedade, meios de comunicação de massa, e ganham contorno nos seus diversos aspectos socioculturais.

Importar situar que entendemos que, ao apreender a natureza do objeto – ser social –, passa por concebê-lo no confluir da realidade/objeto como totalidade, e não tomados na sua

singularidade abstratamente.[48] Não se trata aqui, portanto, de partir de especulações, fantasias, mas pressupõe-se compreender os fatos.

Nesse sentido buscaram-se as condições lógicas de captar e compreender a realidade, mergulhando no conjunto de relações sociais vivenciadas no cotidiano formativo do Instituto Federal de Pernambuco, no âmbito da EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária – para compreender o que os jovens buscam ao realizar sua formação em TA, condição que nos colocou em uma posição desafiadora em buscar a compreensão de como os determinantes sociais influenciam e interferem para reiterar necessidades ou despertar no horizonte da transformação dos sujeitos no processo de produção e reprodução na realidade social.

Para tanto, partimos da compreensão de que o conhecimento se expressa como uma das dimensões constituintes do sujeito social. Entendemos, assim, essa dimensão do sujeito na sua totalidade como constituinte da sua origem, sua natureza e sua função social. Nesse sentido, entender a realidade demanda reconhecer e compreender as determinações mais gerais e essenciais de ser, e a posição que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, constituindo, dessa forma, a práxis social (TONET, 2013).

Queremos destacar, com isso, que as categorias empíricas deste estudo afloraram ao nosso olhar após minucioso trabalho de mergulho na leitura e releituras, idas e vindas do produzido no real, que se foram constituindo e agregando significados para resultar nas aproximações que possibilitaram agrupar as ligações da realidade, constituíram-se as redes de significados, possibilitando, com isso, a sistematização das categorias que nos ajudam na mediação e no captar dos significados que os sujeitos sociais compartilham da vivência do real e apontam para compreender os propósitos do estudo.

Na seção 6.1, apresentaremos as análises tecidas que explicitam as expectativas e os motivos alimentados pelos jovens egressos como projeto de vida inicial, que retratam as experiências vividas, as quais ganham forma nas aspirações influenciadas socialmente, ao buscar realizar sua formação em Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE.

[48] Os fatos “Empiricamente verificáveis”, no caso os indivíduos concretos, que fazem as relações que estabelecem entre si e suas condições reais de existência, para então apreender as determinações essenciais que caracterizam esse tipo de ser e seu processo de reprodução. Ressalte-se que a palavra empírico tem, aqui, o sentido ontológico, e não empiricista; ou seja, quando Marx diz que esses pressupostos são empiricamente verificáveis, está enfatizando o caráter de realidade deles em contraposição às especulações produzidas apenas pelo automovimento da imaginação ou da razão (TONET, 2013, p. 78).

6.1 Expectativas e motivos alimentados pelos jovens egressos como projeto de vida esboçado inicialmente

Como resultado da sistematização dos dados, chegamos à formação de quatro agrupamentos, convergindo no conjunto de expectativas dos jovens ao realizar a formação de TA, ao mesmo tempo em que evidenciamos os motivos que os jovens assinalam para justificar os aspectos que influenciam na elaboração do projeto de vida alimentado ao buscar a referida formação.

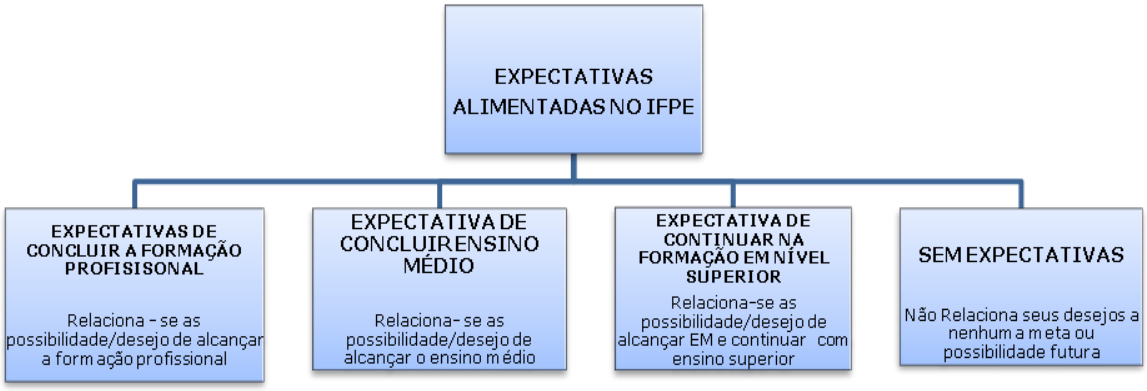
Explicitamos, como resultado da associação dos laços de sentidos e significados, a convergência de quatro agrupamentos temáticos relacionados com a expectativa inicial ou projeto de vida inicial alimentado na busca ao realizarem a formação em TA, que nomeamos os seguintes grupos/subcategorias empíricas: G1- expectativa de concluir a formação profissional; relaciona-se com as possibilidades/desejos, vontade de ter uma formação profissional, no fim do ensino médio "ser um técnico agrícola"; G2 – expectativa de concluir o ensino médio; relaciona-se com as possibilidades/desejos e vontade de conseguir como finalístico a conclusão do ensino médio; G3 – expectativa de continuar na formação em nível superior; relaciona-se com as possibilidades/desejos e vontade de alcançar o ensino médio e continuar a formação de nível superior; G4 - sem expectativas; não relacionaram nenhuma vontade ou desejo que atribua à meta ou possibilidade de futuro.

Em relação à categoria Expectativa, traz a condição de quem espera que algo aconteça, ou estado da pessoa que espera ou aguarda a ocorrência de algo possível, o provável ou viável; conforme Ferreira (1999, p. 861), "esperança fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas".

6.1.1 Expectativas alimentadas pelos jovens na busca da formação em Técnico Integrado em Agropecuária

Para melhor compreender os feixes de sentido do resultado das percepções dos jovens, ilustramos com o organograma que explica as conexões que resultaram nos quatro agrupamentos de expectativas sistematizadas explicitadas e não explicitadas (Figura 1).

Figura 1 – Organograma representativo das expectativas alimentadas no IFPE

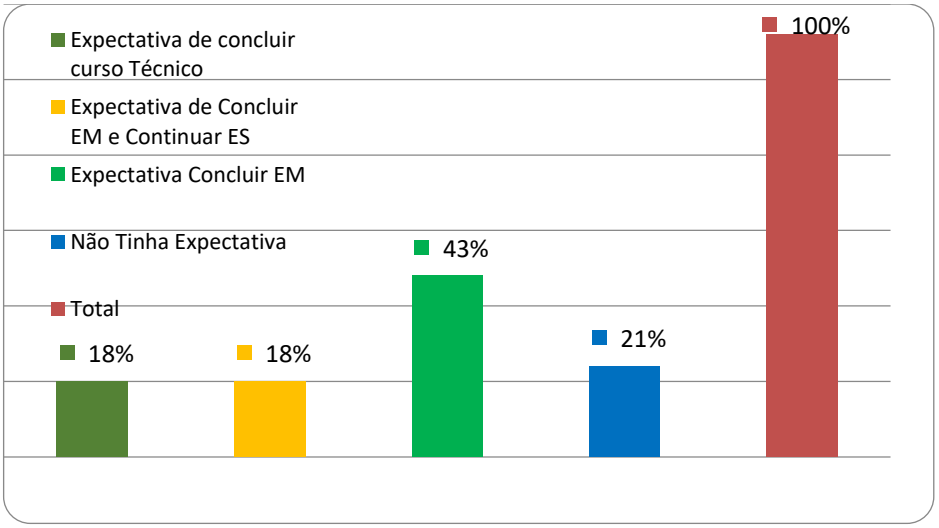


Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Para tanto, compreendemos que o processo de produção social dos jovens tem-se configurado como expressão da construção social, como resultado de um conjunto de relações sociais determinadas socialmente, que ainda são alimentadas, como momento importante de preparação para a integração dos jovens à vida adulta.

Apresentamos o Gráfico 16, síntese dos percentuais sistematizados de cada conjunto de sentidos que compõe os quatro agrupamentos das expectativas alimentadas pelos jovens no processo de investigação.

Gráfico 16 – Agrupamentos por expectativas alimentadas pelos jovens



Os dados assinalaram que 43% dos jovens do agrupamento G2 apontam como aspiração **concluir o ensino médio**. Nesse grupo identificamos que um dos motivos que se

destacam na busca em realizar a formação em TA remete à oferta de um ensino médio de qualidade, como referência positiva para atingir seus propósitos. Dezoito por cento dos jovens do agrupamento G3 mencionam como expectativa **concluir o ensino médio e continuar os estudos no ensino superior**, em que evidenciamos um grupo que, ao ingressar na instituição, já sinalizava para algumas ocupações que alimentavam seus propósitos de vida; apresentando como destaque a qualidade do ensino e o status de uma instituição de referência como motivos relevantes nas justificativas dos jovens.

Outro grupo que percentualmente representava 18% de jovens do Agrupamento G1 revelou a expectativa de concluir o Curso de Técnico em Agropecuária, constituído por jovens vindos do campo, que, inicialmente, alimentavam o desejo de atingir a meta de formar-se em técnico para retornar para o campo; assim, poderão contribuir para a melhoria das condições vida de seus familiares. Ganha destaque como motivo a influência social da família na sua escolha e a referência social da instituição de um ensino de qualidade para a região em relação à busca do Curso de TA no IFPE.

No último grupo, destacamos os jovens que não apresentavam, *a priori*, nenhum desejo ou meta que alimentava sua vinda ao IFPE revelando um percentual de 21% dos jovens do agrupamento G4 – não tinham expectativa. As menções destacam a relação da influência e a obrigação posta pelos pais e familiares como aspecto determinante nas mediações dessa categoria, mas relacionam, também, como motivos que interferiram para despertar para o processo formativo a qualidade do ensino médio ofertado.

Apresentamos, a seguir, as respectivas subcategorias relacionadas com a categoria temática motivos, evidenciadas em relação aos agrupamentos como justificativa das pretensões do que os jovens buscam ao realizar a formação no Curso Técnico em Agropecuária e suas análises.

Dos laços sistematizados na categoria dos motivos da escolha, listamos as seguintes subcategorias que atribuímos seus laços de sentidos à temática status de Instituição que convergiu para o que denominamos de status pedagógico, status da infraestrutura e status como escola pública federal. Definimos por status pedagógicos o que se refere à influência do reconhecimento da instituição centralizando em razões referentes à qualidade do ensino ofertado e ao papel da integração do ensino médio; status infraestrutura relaciona-se com as condições estruturais ofertadas pela instituição, e no status de referência refere-se ao status de ser uma escola pública federal de qualidade.

Essas subcategorias convergiram para a temática de status de referência da instituição como determinantes que expressam os motivos da escolha dos jovens na busca pelo curso de

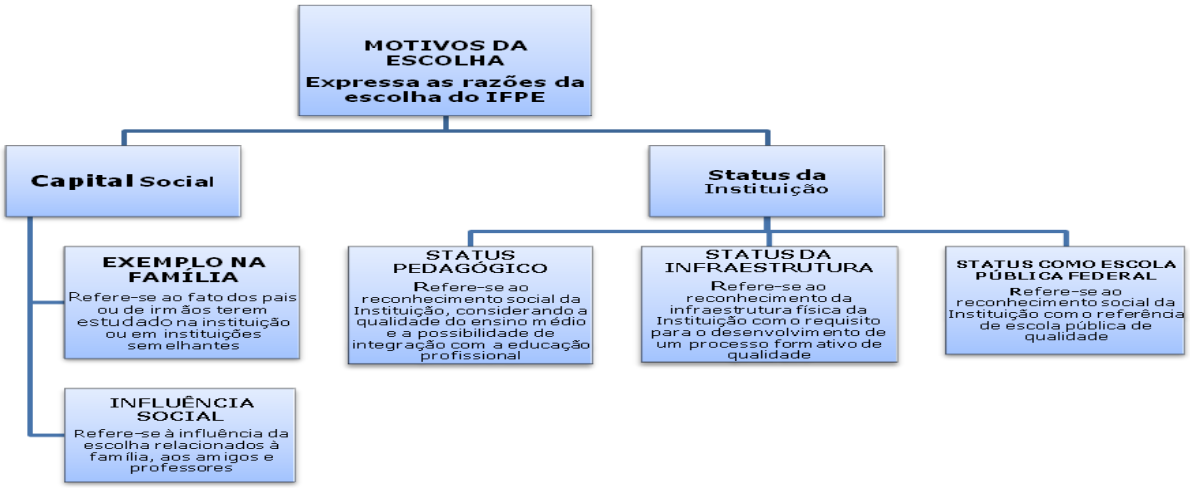
Técnico em Agropecuária. Nos respectivos agrupamentos, enfatizaremos as devidas relações das expectativas como projeto de vida inicial e os motivos que adquirem maior relevância e influenciam os respectivos agrupamentos.

Ainda constatamos como resultado das análises apreendidas outro feixe de sentidos que constituiu a rede de motivos da escolha dos jovens, em que nomeamos **a temática de capital social**, que remetem nos seus laços de significados à seguinte subcategoria: **exemplos de família**, que se refere ao fato de os pais ou irmãos já terem estudado na instituição, constituindo como referência dos motivos que influenciaram nos propósitos e definição do projeto de vida dos jovens.

Outra que destacamos é a subcategoria **Influência social**, que se refere à interferência da escolha dos jovens ter sido alimentada ou atribuída a amigos, parentes, professores e outros. Evidenciamos sua presença nos motivos da escolha que alimentaram a busca para realizar a formação em Técnico em Agropecuária em destaque no agrupamento G1 – Expectativas de concluir formação profissional – e G4, Não tinha expectativa, acentuando o aspecto da influência social por meio da família, com uma conotação de obrigação dos jovens na escolha do curso como uma imposição dos pais.

Na Figura 2, apresentamos o organograma com a síntese das categorias dos motivos da busca pela formação em Técnico em Agropecuária do IFPE.

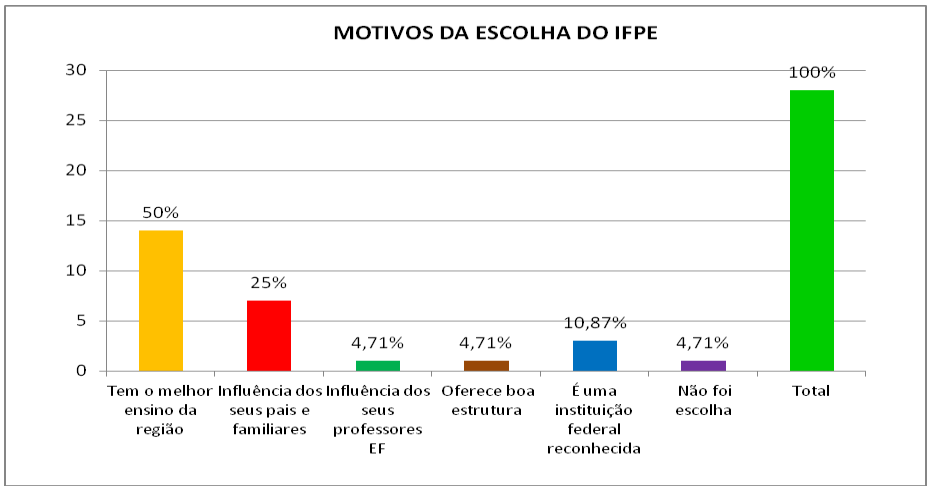
Figura 2 – Motivos da escolha pela formação em Técnico em Agropecuária do IFPE



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Para melhor ilustrarmos a análise dos dados dos motivos, apresentaremos o Gráfico 17, em que se faz a leitura percentual da síntese do conjunto de sentidos e significados atribuídos pelos jovens às justificativas da busca pela formação do TA no IFPE.

Gráfico 17 – Motivos da escolha do IFPE



Segundo os dados obtidos em relação aos motivos de buscar o Curso Técnico em Agropecuária IFPE 50% dos jovens revelaram que sua escolha relacionou-se com a qualidade do ensino médio ofertado pelo IFPE, dados que apontam para o status pedagógico. Ao mesmo tempo, manifestam correlações no conjunto dos dados com o status de uma instituição de referência, haja vista que se evidencia que 10,87% depositam sua escolha em uma instituição com status de referência de escola pública federal. A imagem de uma escola pública de qualidade guarda marcas na representação social, aspecto muito evidenciado nos agrupamentos G1, G2 e G4 convergindo na influência da família nas decisões dos jovens de almejarem a formação de TA. Constata-se, ainda, que 4,71% referem-se à infraestrutura física da instituição, como um dos requisitos determinantes das razões da escolha. No G4, conseguimos perceber como destaque expressivo dos motivos relacionados com a escolha ou busca da formação, a influência dos familiares na figura dos pais com uma conotação de obrigação e imposição.

Considerando esses três indicadores, podemos dizer que 66% dos jovens assinalam o status de qualidade do ensino ofertado pela instituição pública federal, como definidor na sua escolha de cursar o ensino médio na referida instituição e nas ambições de lançar para o futuro o sentido da aprendizagem na caminhada da construção de um projeto de vida.

Dos entrevistados, destacaram 25% a referência da família e amigos como influência no motivo da sua escolha, em que agregamos os laços de significados à influência social. Conseguimos perceber maior evidência dessa influência nos agrupamentos G1 e G4 na ênfase de suas justificativas de escolha. Em correlação aos dados anteriores, evidenciamos que 4,71% assinalam os professores do ensino fundamental como grupos sociais que também

exerceram influência nas escolhas, o que permite estabelecer, no seu conjunto, correlações que percentualmente representam quase 30% como determinante.

Destacamos, ainda, que 4,71% revelaram não haver motivo explícito que relacionem a sua escolha como fruto de um determinado motivo definido *a priori*. Também percebemos, conforme destacado no trecho de fala de E1), Jovem Resistência, uma forte relação atribuída à escolha atrelada na condição de imposição dos pais, considerando que ainda convivem com forte representação social que a antiga Escola Agrotécnica Federal como instituição, que acreditam, com possibilidade de oferecer um capital cultural capaz da realização dos sonhos de sucesso por meio da educação.

Na seção 6.1.2, apresentamos as análises relacionadas com os quatros agrupamentos apreendidos, que explicitam a expectativa de projeto de vida anunciada no dito pelos jovens e as razões da busca para a formação de Técnico em Agropecuária. Assim, buscamos enfatizar de forma correlata os motivos que se destacam como relevantes em todos os agrupamentos expostos.

6.1.2 Expectativas de concluir a formação profissional

No Quadro 11, apresentamos os jovens do grupo G1 que tinham a aspiração de concluir o Curso Técnico em Agropecuária na EPTNM como algo a ser perseguido.

Quadro 11 – Síntese dos jovens do Grupo G1 que conquistaram a formação em TA

Entrevista	Nome fictício	Ano de conclusão	Cidade de origem	Condição na instituição	Idade	Declara-se	O que faz hoje
E14	João Conselheiro	2014	Barreiros/ Urbano Pequena propriedade rural	Semi-interno	20 anos	Pardo	Licenciatura Química/IFPE
E15	José Rainha	2013	Jacuípe/AL – Assentamento	Interno	22 anos	Branco	Atua com Assessoria técnica Agrícola sua comunidade
E20	Sonhador	2012	Penedo/AL Ribeirinha	Interno	22 anos	Pardo	Procurando emprego
E21	Sabiá	2012	Tamandaré-PE Engenho	Interno Reprovado uma vez	24 anos	Negro	Agroecologia/IFPE
E28	Petros	2012	Palmares Usina de cana	Interno	22 anos	Pardo	Trabalha comércio/Estuda para o Enem.

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Esse agrupamento se constituiu de cinco jovens egressos situados em um grupo etário 20 a 24 anos, que se declararam, na maioria, parda. Como particularidade marcante, expressam as aspirações e os propósitos de alcançar/possuir algo que pudesse contribuir para sua formação profissional em Técnico Agrícola. Almejam, inicialmente, satisfazer a necessidade de adquirir conhecimentos por meio da escola, e assim poder garantir maior possibilidade de ampliar e desenvolver suas capacidades físicas e mentais; desse modo, ganhar materialidade e condições objetivas para ajudar a família na melhoria e no suporte no processo de produção na sua comunidade.

Esse grupo caracteriza-se por apresentar similaridades que situam todos como advindos do meio rural e das cidades/regiões onde se situa o IFPE. Evidenciamos que todos os jovens se retratam como provindos de assentamento de Alagoas, engenhos e usinas de cana-de-açúcar desativados em Pernambuco, alguns próximos às instituições. Os jovens atribuem à busca por uma formação profissional pautada no interesse em apropriar-se dos conhecimentos relacionados com a produção. Esse agrupamento apresenta uma condição similar, a maioria são alunos/jovens internos, que moravam na instituição.

Essa questão do perfil do agrupamento (G1) aponta elementos que assinalam na direção da questão que ganha ênfase na relação urbano-rural, em que se destaca, inicialmente, que a maioria dos jovens é oriunda de cidades localizadas no estado de Pernambuco e Alagoas, nas regiões da Mata, Sertão e litorânea, onde a produção é fortemente vinculada à monocultura da cana-de- açúcar e constituídas de uma dimensão significativa de áreas rurais. Enfatizando, com isso, que os jovens têm sua origem, conforme exposto no Quadro 11, em assentamento, usinas de cana-de-açúcar e pequenas propriedades rurais.

Conforme Weisheimer (2013), baseado no censo 2010 do IBGE, o Brasil seria 84% urbano e os territórios rurais seriam um mero resquício do passado prestes ao esquecimento. Entretanto essa questão tem ganhado ressonância em estudos como de Veiga (2003), que assinala para outra explicativa de que o Brasil é mais rural do que se imagina, uma vez que tem cerca de 30% da população em municípios rurais. Ressaltando que, para efeitos de análise, não se deveria reconhecer como urbano os municípios pequenos, com menos de 20.000 habitantes. Cenário esse que caracteriza a maioria dos municípios de origem dos jovens do G1.

Segundo Weisheimer (2013, p. 23), “sem considerar o efeito antrópico na distinção entre o rural e urbano, continuaremos vivendo em ‘cidades imaginárias’.”

Nesse contexto, há um retrato produzido socialmente, como idealização da cidade, como se fosse o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização,

da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Esse espectro da idealização da cidade remete a uma antítese de que o campo representa o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens produzidas conformam e influenciam as políticas públicas, educativas e escolares, e inspiraram o marco legal instituído acerca dessa realidade (ARROYO, 2007).

Os jovens que retratam esse agrupamento expressam uma realidade como resultado da representação do cotidiano, a qual configura como "juventude rural" que vem sendo construída da dicotomia rural-urbano e incorpora as imagens construídas e embasadas nos discursos políticos e acadêmicos produzidos socialmente. Imagem essa forjada mediante uma visão urbana que concebe o rural como um espaço de precariedade social, ratificando com isso uma homogeneização da juventude rural, negando todas as singularidades que constituem esse segmento no seu plural (WEISHEIMER, 2013). Reconhecendo que os jovens são sujeitos de múltiplas experiências sociais com origem de classes distintas, partilham de territórios e condições diferentes e desiguais no acesso aos bens materiais.

Considerando as particularidades dessa parcela juvenil, entendemos que as propostas formativas técnicas e tecnológicas de jovens, na educação fundamental e média, devem enfatizar os aspectos na dimensão do conhecimento, valorizando as formas de ser dos sujeitos sociais do campo:

> seus valores, saberes, suas vivências do espaço e do tempo, seus conhecimentos da natureza, da produção e das formas de sociabilidade e trabalho, suas culturas e identidades de adolescentes, jovens e adultos do campo. Saberes e culturas que variam com as formas de produção, de cultivo da terra ou do trabalho no extrativismo e na pesca. (ARROYO, 2007, p. 166).

Em suas falas, os jovens reiteram os aspectos que discorremos e situam essa realidade. Destacam a condição de originários de um assentamento e de um engenho, que se evidenciaram como recorrentes nos demais grupos de maneira menos enfática, quando atribuem suas aspirações às possibilidades de adquirirem um repertório de habilidades e conhecimentos capazes de arregimentar sua formação profissional; também depositam como objetivo a necessidade de projetar no processo de escolarização a possibilidade de satisfazer seu desejo mediato de "conclusão do curso técnico em Agropecuária" e assim poder atender às necessidades e demandas de sua comunidade rural, cujo propósito perpassa por ajudar seus familiares a melhorar sua condição de vida.

Destacamos que abordar a realidade em que vivem esses jovens nos põe o desafio de ter um olhar mais refinado em relação ao espaço de convivência, seus projetos e

preocupações, aos quais estão imersos. “Significa pensar nos problemas e nas perspectivas possíveis para essa parcela de jovens que se vê na fronteira entre se manter no campo ou migrar para os centros urbanos, à procura de outras condições de vida.” (CAMPOLIN, 2005, p. 1).

Na sequência, apresentamos fragmentos das falas dos jovens que destacam as expectativas de projeto de vida que reiteram os propósitos de concluir a formação profissional.

> No primeiro momento, eu queria a ‘formatura do curso técnico’ para trabalhar como Técnico em Agropecuária na minha comunidade como a minha família, na maioria, são agricultores; meu irmão é presidente de uma associação, no assentamento lá. [...] Pretendo agora fazer curso superior em Engenharia Civil. (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

> Minha expectativa ao entrar no colégio é sair como um bom profissional, um técnico formado. Primeiramente me esforçar para adquirir conhecimentos, para adquirir os conhecimentos que eu já vinha desejando, que era crescer, me aprimorar mais na parte da agricultura e na parte de agropecuária em si. (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré-PE).

Os jovens E15, José Rainha, e E21, Sabiá, expressam sua condição juvenil, não diferente dos demais grupos de jovens filhos da classe que vive do trabalho, que têm na sua origem social a necessidade de a escolarização atrelar-se ao trabalho; ou seja, a finalidade de apreender os conhecimentos e saberes relaciona-se com o desejo de entrada no mundo do trabalho e a conquista da independência financeira (CORROCHANO, 2013).

A ampliação do acesso aos jovens da classe trabalhadora à escolarização tem sua relação com a investida na produção de um tipo de indivíduo que se pleiteava, por meio da socialização, para a homogeneização dos comportamentos, com a adoção de um padrão de normas e valores, expresso socialmente como um ideal de integração e de um padrão civilizatório de mobilidade social. Esse processo considerado como hegemônico ao longo da sociedade moderna perdeu forças com a mudança de paradigma na sociedade contemporânea, todavia, ainda perdura resquício nas representações do cotidiano (CANÁRIO, 2008).

Essa perspectiva de homogeneização, em que ainda resiste, em alguma medida, “o modelo aristocrata e burguês de viver e representar a juventude resiste e ainda parece persistir com força, funcionando como padrão ideal de vivência da condição juvenil” (CORROCHANO, 2013, p. 26). Contudo, decorrente da condição social de 10,4 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos (IBGE, 2011), em condição de viver essa experiência de

socialização, três milhões ainda estavam no ensino fundamental e a 1,5 milhão tem sido negado esse direito de escolarização.

Enfatizamos, também, que essa imagem da juventude, constituída como momento de incorporar determinados valores atribuídos por um determinado padrão societário, pela qual cabia aos jovens o papel de aderir ao estabelecido, como o modelo de sucesso, ganha cada vez mais resistência, uma vez que os jovens são postos diante de experiências de vida cada vez mais complexas, cujo ideal de sucesso não tem tido mais a mesma ressonância no sentido da trajetória linear.

Nesse sentido, a assertiva das expectativas de conquistar o sucesso não mais se caracteriza como regra, mas uma exceção diante de uma realidade de muitas incertezas. A crise do trabalho vem sendo responsável pelo distanciamento cada vez maior entre o que os jovens gostariam de "ser – expectativa que tem em relação ao futuro – e o que eles realmente conseguem ser" (POCHMANN, 2004, p. 38).

Ao mesmo tempo em que o desejo de conquistar a autonomia financeira por meio da inserção no mundo do trabalho tem-se tornado difícil concretizar, haja vista a realidade ter atingindo a juventude com altos índices de desemprego e reproduzido um retrato de negação dessa possibilidade dos sujeitos, os jovens submetem-se à condição de um trabalho alienado que os lança às amarras no horizonte da conformação para a sobrevivência, e não na direção de potencializar as capacidades de criação físicas e mentais pelo trabalho como potência humanizadora.

Essa realidade se evidenciou de forma correlata nas falas dos jovens E15, José Rainha, e E21, Sabiá, quando destacam que, após concluir o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, novas aspirações e interesses alimentaram seu de projeto de vida, com a continuidade dos estudos no ensino superior.

Para o jovem E21, o processo formativo despertou e oportunizou ampliar suas aspirações iniciais de concluir o Curso Técnico Integrado em Agropecuária e continuar seus estudos no curso de Tecnólogo em Agroecologia, redimensionando, desse modo, seu projeto de vida inicial e com novas perspectivas em direção à autorrealização.

> Consegui me formar como Técnico em Agropecuária, consegui meu objetivo e depois que eu me formei, veio também outro objetivo, que era ingressar na faculdade, o meu foco era a Agronomia. (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré-PE).

As experiências vivenciadas pelo jovem Sabiá ao longo do processo formativo contribuíram para despertar e ampliar seus desejos. Como acentuado no trecho da fala a seguir, ele destaca o papel da mãe como uma batalhadora e grande incentivadora configurando em um grande exemplo que influenciou nas suas experiências vividas conforme explicitado:

> Ela é guerreira, até hoje, ela trabalha, é comerciante, ela sempre trabalhou para me sustentar e sustentar também meus irmãos, onde somos quatro irmãos, que vivemos da agricultura familiar. Eu trabalhei com ela há muito tempo e hoje vim buscar conhecimento para ajudar. Só que agora é daqui pra frente e dar melhor condição de vida a eles. (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré-PE).

Evidenciamos que o jovem E15, José Rainha, continuou os estudos em Engenharia Civil, e o jovem E21, Sabiá, em Agroecologia. Pudemos perceber que os dois jovens apontam como motivos da aspiração da formação em TA a possibilidade de ajudar as famílias na melhoria das condições de vida.

Os jovens demonstram, entretanto, de modo bastante latente, o interesse em chegar mais longe do que os demais membros de sua família, uma vez que a maioria dos familiares e amigos que influenciaram os jovens nas suas escolhas conseguiu atingir apenas o curso profissionalizante ou do 2.º grau, como trajetória na sua escolarização, semelhantemente ao evidenciado nos estudos de Franco (1994) e Corti (2009). Todavia, no caso do jovem E14, José Rainha, apenas ele e o irmão gêmeo, entre os nove, conseguiram concluir o ensino médio, mas na façanha de chegar ao ensino superior, somente o jovem atingiu esse degrau da escolaridade na sua família. Identificamos que os jovens têm ampliado suas necessidades e desejos, vivenciam uma realidade diferente de seus familiares em relação à escolarização, pois conforme alguns estudos evidenciam, as novas gerações têm materializado seus desejos de continuidade dos estudos, ou seja, ampliação do tempo de escolarização (CORROCHANO, 2013; CORTI, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2000; ZIBAS, 2005a, 2005b).

A seguir, trechos das falas do jovem E21, Sabiá, do G1, que destacam o papel da escola para os jovens filhos da classe que vive do trabalho, em que ganham destaque os motivos relacionados com a influência dos familiares como justificativa da busca pela formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

> Por eu ter esse desejo de querer estudar, meu pai repassou para mim esse desejo. Ele falou, 'meu filho, eu queria tanto, mas não consegui estudar no agrícola'. Eu estava na 8.ª série quando ele falou isso para mim.
>
> Ele disse, 'meu filho, eu queria muito que você ingressasse na escola agrícola'. Eu sempre me esforcei para demonstrar para meu pai que eu era um aluno esforçado, um aluno que queria alguma coisa, e isso ficou marcado e eu fiquei com aquilo dentro de mim, eu vou chegar lá, aí eu passei e consegui entrar aqui na escola,
>
> Quando eu entrei aqui, meu pai teve uma surpresa, ele não acreditou. 'Meu filho, você passou, não acredito que você passou.' Eu passei, porque na visão dele, só quem entrava aqui era quem tinha dinheiro, filho de papai. (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré-PE).

Destacamos a importância da escolarização para as novas gerações de jovens filhos da classe que vive do trabalho, e evocamos, na fala acima, elementos que enfatizam mais uma vez a influência da família nas escolhas, no alimentar das expectativas e no plantar de desejos, como gestão no processo de produção da existência dos jovens. Como destacado pelo jovem, os desejos, as vontades alimentadas pelo pai de ter acesso àquela instituição foram sendo transferidos para o filho e, com isso, vai ganhar materialidade por meio do esforço do jovem e no reflexo do novo ordenamento da política educacional que amplia as possibilidades de acesso à escolarização.

Ao mesmo tempo, reconhecemos nas narrativas do jovem E21, Sabiá, a determinação com a adoção de uma cultura do estudo na busca pelos seus sonhos, mas também destacamos nesse conjunto de fatores que extrapolam o âmbito individual da busca do sucesso e reflete maior responsabilidade do Estado brasileiro com a ampliação das oportunidades com criação dos IFs e sua política de expansão e ampliação do acesso ao ensino médio integrado.

Ainda, assim, devemos considerar, conforme afirma Frigotto (2013b, p. 3 178)[49] que, nos últimos cinquenta anos, "avançamos de forma pífia no aumento quantitativo e na qualidade dos jovens que cursam o ensino médio na idade adequada, [...] as políticas de formação profissional para a grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, da precarização e do adestramento".

Identificamos na fala de E21, Sabiá, destacada acima, aspectos que evidenciam o processo de produção social, cuja socialização, pela concretização da escolarização, possibilitou apreender novos conhecimentos e potencializar suas capacidades físicas e mentais, oportunizados pelas experiências vivenciadas nos espaços formativos no Instituto Federal de Pernambuco. À medida que o processo vai ganhando sentido para o jovem, aguça-

[49] Anais do Grupo These, 2013.

se para novos interesses, criam-se necessidades, desejos e amplia-se o seu universo de pretensões para a materialização do seu projeto de vida.

O trecho da fala do jovem E21 remete a dois aspectos, que nos chamam a atenção, em relação às escolhas e às expectativas que foram alimentadas ao longo do processo de escolarização. Primeiramente, destaca-se que o propósito de concluir seu curso técnico foi atingido inicialmente, mas com as experiências vivenciadas no processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária foram mobilizados conhecimentos e saberes significativos que interferiram para aflorar o desejo de cursar Agronomia; ou seja, contribuíram para despertar seus interesses na escolha do campo profissional e alimentaram seu propósito de continuar os estudos e construir seu projeto de vida. Destacamos, entretanto, que as condições sociais impuseram limites que o inviabilizaram no campo imediato a fazer o Curso de Agronomia, pois teria de se deslocar da região da Mata Sul para a capital, pois somente havia oferta na UFRPE (capital), em Garanhuns (Agreste) ou Serra Talhada (Sertão) e, recentemente, no IFPE (Câmpus Vitória). Diante dessa realidade, inviabilizou-se nesse primeiro momento do sonho seguir o curso desejado. Esse contexto vem corroborar a assertiva de Velho (2003, p. 103, grifos do autor) ao dizer: "O *projeto* não é abstratamente racional, [...] mas é resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do *campo de possibilidades* em que está inserido o sujeito".

Por outro lado, o jovem toca na oportunidade de poder fazer sua escolha de estudar; mesmo não sendo o curso desejado, conseguiu ingressar por meio do processo seletivo do Sisu no Curso de Tecnólogo em Agroecologia IFPE Barreiros. O jovem é filho de agricultores que vivem da agricultura familiar e sua escolha sofreu influência das experiências vividas ao longo de sua vida, no âmbito familiar, o que pode ter motivado a sua decisão; ou seja, acreditamos que aspectos relativos à sua condição de filho da classe trabalhadora adiaram seu desejo de cursar Agronomia em um primeiro momento.

Ressaltamos que essa realidade da escolha para um grande contingente de jovens advindos da classe que vive do trabalho tem constituído, geralmente, para a não liberdade, em uma perspectiva que impõe limites no horizonte para a conformação aos desejos produzidos sob a égide da sociedade capitalista (VIANA, 2012a).

É preciso considerar que a realidade se expressa pelo conjunto de imbricações que, na maioria das vezes, vem de encontro às necessidades alimentadas pelos jovens e assim determinam e limitam o universo possível de desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais, como horizonte de construção do seu projeto de vida. Daí a luta diária pela busca da autorrealização, que não é arbitrária, e sim determinada pelo modo de produção capitalista.

Destacamos que a evidência assinalada por E21, Sabiá, permitiu constatar que os determinantes sociais inerentes à condição de membro de filho da classe que vive do trabalho foram redimensionados como projeto de vida que traz, inicialmente, como aspirações de ter somente a conclusão do ensino médio, como uma condição finalística da sua escolarização, que sofre a influência da família (FERRETTI, 2016; FRANCO, 1994; KUENZER, 2000). Destacamos que a nova configuração do ordenamento da política de educação profissional tem como sentido maior a formação das novas gerações de jovens, ao passo que ganhou um novo fôlego com a criação dos Institutos Federais, reflexo de um conjunto de fatores desencadeado com a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e a efetivação do Decreto n.º 5.154/2004, que instituiu o EMI reverberado do resultado da luta de um esforço coletivo de diferentes atores sociais que defendem a universalização do acesso a uma educação de qualidade (CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Pudemos constatar, de acordo com trechos da fala dos jovens, indícios da efetividade da estruturação da Política dos Institutos Federais, pela proposta de verticalização que assinala nas suas finalidades em "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (BRASIL, 2013, p. 3).

Assim, as evidências expostas nos fazem apontar que, à medida que o Estado oportuniza as condições de ampliar a lista de experiências vividas de forma diversificada e qualificada, despertando os jovens para novos interesses no processo de ensino-aprendizagem, favorece para que possam quebrar as barreiras da exclusão e determinação, no sentido em que se redimensionem suas aspirações e construa seu projeto de vida em direção à autorrealização.

Na realidade, conforme demonstrado nas falas dos jovens, enfatizam a continuidade dos estudos, que ganha ressonância no investimento nos últimos dez anos por meio da democratização do acesso às oportunidades educacionais[50] como indutora da ampliação do acesso e na garantia da permanecia na escolarização. Aspecto esse que alimentou as possibilidades efetivas dos jovens filhos da classe que vive do trabalho em nutrir seus desejos e vontades de conseguir a ampliação dos estudos para além da conclusão do ensino médio. Realidade que, décadas passadas, constituía uma possibilidade muito remota no alimentar dos desejos de conquistar as melhores profissões socialmente estabelecidas via o percurso seletivo dos vestibulares. Franco (1994) destaca de forma substantiva que essa situação não é tão

[50] Compreendemos por democratização de oportunidades educacionais não apenas uma maior possibilidade de acesso ao ensino gratuito a todas as pessoas em todos os níveis, mas também a existência de um ensino de melhor qualidade para todos (FRANCO, 1994, p. 59).

simples “o acesso à escola, ou a melhores escolas, e a duração da escolaridade são dimensões ligadas a condições sociais e econômicas mais amplas, que condicionam a trajetória escolar e ocupacional” (FRANCO, 1994, p. 59).

Nesse sentido, balizado nos estudos de Franco (1994), que aponta considerações no tocante às possibilidades de acesso ao conhecimento produzido e as portas de saída disponíveis, constatamos que a maioria dos jovens, naquele momento, já tinha clareza das dificuldades a serem enfrentadas em relação às incipientes possibilidades de chegar à universidade. Indicava a autora que “sair com uma profissão já ao final do 2.º grau”, já seria extremamente vantajoso para os jovens (FRANCO, 1994, p. 57). Percebemos essa leitura na narrativa do E21, Sabiá, quando aponta nas suas expectativas iniciais a possibilidade de adquirir uma boa formação profissional e galgar a inserção no mundo do trabalho. Para esse jovem, com a formação adquirida, poderia desfrutar as condições e oportunidade de fazer sua escolha profissional, alimentar novos interesses e ampliar suas condições de melhoria de vida.

É importante destacar que, nas últimas décadas, com o processo de massificação e exigência da ampliação dos níveis de escolarização, o ensino médio, que tem sido uma condição para acesso ao emprego em determinados setores, cada vez mais vem sendo substituído pela exigência do ensino superior (VIANA, 2012a).

Pelo exposto, reconhecemos que esses jovens trazem para a escola maneiras de lidar com a realidade e formas de compreender o mundo, os outros e a si mesmo, ou seja, determinada “relação com o saber” (CHARLOT, 2000).

Percebemos que os jovens advindos do campo trazem suas experiências balizadas nos conhecimentos e saberes resultados da produção de sua existência. Com isso, reiteramos a relevância do processo formativo desenvolvido na formação em Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE, na medida em que tem proporcionado situações de aprendizagem significativa e possibilitado aos jovens confrontar com um tipo de saber específico para essa etapa da educação básica. Dessa forma, os jovens têm apreendido do conjunto das relações vividas na realidade os elementos que têm nutrido suas expectativas e criado desejos a serem realizados.

Como bem evidenciado por E21, Sabiá, que inicialmente tinha necessidade de ampliar sua escolaridade com a conclusão do Curso de Técnico em Agropecuária e retornar para o campo, o processo formativo proporcionou novos interesses e criou outra intenção como a continuidade do ensino superior (cursando Agroecologia no IFPE) e a desejada mobilidade social, condição essa alimentada como uma estratégia de superação das condições adversas de um membro filho da classe que vive do trabalho.

Nesse sentido corroboramos o norte compreensivo empreendido por Charlot e Reis (2014, p. 74), quando afirmam:

> Só se forma, aprende na escola, quem tem uma atividade intelectual que condiga com o projeto específico de escola. E só se mobiliza e persevera em tal atividade quem encontra nela um sentido positivo e uma forma de prazer. Portanto, a questão da relação com a escola e com o saber é fundamental para esclarecer as dificuldades em que esbarram os jovens dos meios populares.

Essa realidade também expressa na representação do cotidiano um cenário que tem o horizonte de preparação para a vida adulta prescrita socialmente, que ainda perdura como possibilidade de conceber o modo de ser jovem orientado por uma referência do adulto-padrão (LAPASSADE, 1975). Um modo a ser incorporado e perseguido por todos os jovens como preparação para integração à vida adulta, guardando, com isso, as devidas determinações sociais de classe. Condição essa cravada na dualidade histórica das possibilidades de socialização para a maioria da juventude advinda da classe que vive do trabalho e é menos privilegiado no acesso e permanência aos processos de escolarização, a última etapa da educação básica.

Como já dissemos, a condição juvenil é constituída como uma produção social que ganha espaço e concebe que é na vivência da experiência juvenil que se adquire sentido em si, no ser jovem (ABRAMO; BRANCO, 2005). Entende-se, assim, que a condição juvenil deve ser concebida como um retrato da realidade de "ser jovem" com os pés fincados no chão da concretude do tempo presente, balizado pelo passado e nos enfrentamentos de todas as contradições para a construção dos rumos da vida.

Por outro lado, quando situamos as expectativas dos jovens em relação aos desejos de mobilidade social, deparamos como expressão da realidade com o paradigma da transição para a vida adulta, como um momento de preparação para colher os frutos do presente no futuro, conforme Leccardi (2005) define de adiamento ou diferimento das recompensas, como tempo de reprimir e adiar os impulsos da satisfação do tempo presente para uma recompensa no futuro. Uma relação que se estabelece no sentido da capacidade de viver o presente em função do futuro. O presente não é apenas uma passagem entre o tempo passado e futuro, mas um momento de preparação para o futuro, caracterizado por uma trajetória linear (LECCARDI, 2005), tal qual na sociedade contemporânea, ganha a forma de um percurso caracterizado por uma trajetória ioiô, como assinalado por Pais (2001), por um percurso traçado entre idas e vindas diante dos complexos processos de socialização em curso.

O conjunto dos aspectos relativos às expectativas dos jovens que foram evidenciados no G1 faz-nos reiterar, conforme Viana (2008), que o desejo emana da necessidade, mas não existem somente as necessidades primárias como comer, beber, dormir, amar, etc. No próprio processo de satisfação das necessidades, surgem outras com o trabalho (objetivação) e a sociabilidade. Evidencia-se, assim, que o desejo e a pretensão de buscar a formação de Técnico Integrado em Agropecuária se estabelecem na ponte de satisfazer sua necessidade de melhoria de vida da sua família e crescer profissionalmente com os estudos; por meio da sua continuidade, alimentando novos interesses que despertam para redimensioná-lo do projeto de vida inicialmente alçado, e ganha novo fôlego em direção a uma perspectiva de autorrealização.

A seguir, um fragmento da fala de E28, Jovem Petros, que explicita o exposto anteriormente.

> Foi a partir dele que eu conheci melhor a instituição e não pensei duas vezes, era a área que eu queria, tinha uma instituição, dava a qualidade para você trabalhar com aquilo, e foi quando eu conheci melhor o IFPE. Queria muito poder ajudar meus pais quando me formasse. (E28 – Petros, 22 anos, interno, Palmares-PE).

Diante desse aspecto, corroboramos as análises desenvolvidas por Sposito (2005), que faz uma série de apontamentos em relação à formação dos jovens, quando enfatiza que os jovens são sujeitos em constante processo de desenvolvimento e muitas vezes seguem os processos formativos das mais diversas maneiras Nesse sentido, concebe o jovem como ser humano, portanto, como ser inacabado, condição essa inerente a todos os seres humanos. Logo, "todos precisam, em todos os momentos da vida, de ampliação de horizontes da formação pessoal, sobretudo em sociedades cujas velocidades da mudança são intensas. **Formar-se é, assim, também uma meta dos jovens, e a escolaridade é uma resposta possível**" (SPOSITO, 2005, p. 93, grifo nosso).

Realçamos que essa realidade exposta pelo jovem acima, em relação à continuidade dos estudos, tem conseguido materialidade com as políticas de ampliação de acesso ao ensino superior para milhares de jovens brasileiros nos últimos doze com os governos Lula e Dilma (CORROCHANO, 2013).

Destacamos a descentralização e a expansão com a criação de universidades, Centros Acadêmicos e Institutos Federais como parte da política de expansão da educação básica e superior. Por outro lado, enfatiza-se uma contradição que aponta para a expansão e o caráter

privatizante dessa modalidade, em função das ações do ProUni. Entretanto o processo de massificação do ensino superior com a expansão do ensino privado tem trazido maior desvalorização do diploma. O excesso de diplomas no mercado produz um aumento da oferta que não tem encontrado sintonia com o número de postos criados pelo modelo de desenvolvimento vigente. À medida que todos buscam o ensino superior, há o aumento da qualificação da força de trabalho, maior competitividade, ao mesmo tempo em que as condições dos postos de trabalhos gerados apontam para baixos salários ou para a precariedade dos empregos ofertados.

Considerando o crescimento populacional da juventude no conjunto da sociedade brasileira, a realidade tem retratado um quadro de crescente desemprego juvenil. Constatamos que a escola tem-se encarregado da função de "disfarçar o desemprego" e o prolongamento do processo de escolarização como já destacado por Viana (2012a). A lógica que opera nas aparências indica que a escola evita que um contingente de "jovens dispute vagas no mercado darwinista de trabalho" (MARRACH, 1996, p. 56). Uma disposição que ganha força com a emergência do neoliberalismo e o crescimento mundial do desemprego.

Essa realidade constitui parte de um quadro, em que, à proporção que há o aumento da força de trabalho especializada, aumentará a competição pelos raros postos de trabalho gerados e não haverá vagas de empregos suficientes para que todos possam ser inseridos no mercado de trabalho, conspirando dessa maneira para criar a condição que Viana (2012a) definiu de desemprego diplomado. Nesse sentido Viana (2012a, p. 178), destaca:

> Ocorre, também, um processo de distanciamento entre a formação escolar e mercado de trabalho, pois há uma formação para o mercado sem a existência desse mercado. As políticas educacionais neoliberais são voltadas para preparação da força de trabalho se inserir e se adequar ao mercado de trabalho, mas só uma parcela chegará até ele.

Outro aspecto que evidenciamos como recorrentes no conjunto de fragmentos expostos pelos jovens assentam nos motivos da influência social da família e no exemplo da família, que ganhou bastante destaque no agrupamento G1, mas também é um aspecto presente nos demais grupos, de forma menos acentuada, a questão do grau de influência da família expressa por meio dos irmãos, pai, mãe, tia, avô, avó, configurando em um espelho para a escolha dos jovens e na definição das aspirações que constituem o projeto de vida como propósito a ser perseguido na sua vida.

Seguem trechos de falas dos jovens que evidenciam essa influência:

> Eu queria realmente entrar aqui e fazer isso, eu já tinha concluído o primeiro ano, só que meus familiares me optaram eu fazer aqui, porque quando eu concluí, era novo e não tinha nem noção nem o que eu queria fazer. (E14 – João Conselheiro, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

> Meus familiares praticamente estudaram todos aqui, pelo que eles falavam era muito bom, do tipo, já ia ingressando no emprego, saindo daqui, já ia trabalhar. Quando eu entrei aqui eu pude ver e observei. (E28 – Petros, 22 anos, interno, Palmares-PE).

> Conhecia o IFPE desde que eu me entendo por gente. Meu pai tinha um colega que tinha um filho. Ele tinha muito o desejo de que o filho ingressasse nessa escola, e foi o que foi feito. Insistiu muito com o meu pai e foi quando o meu pai pediu, e eu já tinha dito que eu sempre quis buscar essa área. (E28 – Petros, 22 anos, interno, Palmares-PE).

As falas acima dos jovens Petros (E28) e João Conselheiro (E14) mencionam o papel socializador da família como relevante nas representações sociais construídas acerca da referência social da instituição, como aspecto que contribuiu para influenciar na escolha dos(as) jovens em buscar seu propósito formativo. Ao mesmo tempo, percebemos uma relação assertiva de uma dimensão reguladora das condutas dos jovens, no sentido da sua integração social, que se evidencia nos fragmentos da fala dos jovens E14 João Conselheiro e E28 Petros na medida em que alimenta e demarca uma direção prescrita da integração do jovem à sociedade, percurso esse já trilhado por outros parentes da família que ganham destaque em relação à referência de transição para a idade adulta. Enfatiza-se com isso a condição da pouca experiência e idade como um dos fatores para que os jovens deixem nas mãos da família a responsabilidade pela condução do seu destino. Depositam na instituição a pretensão de sucesso na vida, ganhando forma ainda no paradigma predominante da modernidade, que deixa de considerar a importância da vivência do tempo de escolha e de produção das experiências vividas como espaço e tempo da produção identitária dos jovens, considerando o tempo presente restrito a uma passagem entre o passado e o futuro (LECCARDI, 2005).

O jovem E14, João Conselheiro, também acentua a questão do exemplo da família influenciando na sua vida e revela no dito o despertar de novos interesses a partir da vivência formativa na instituição. “Quando eu entrei, eu tive cabeça, tive a noção em função da família, mas realmente o que eu queria fazer, eu descobri aqui no IF.” (E14 – João Conselheiro, 22 anos, interno, Barreiros-PE).

Evidenciamos o reconhecimento da condição de estar em preparação como enfatizado no “ser novo” e não ter a experiência, mas nesse momento da socialização, salienta a influência do outro, no caso particular da família, no processo da tomada de decisão e orientação quanto ao rumo na vida. Esse aspecto assevera que entram em jogo as aspirações alimentadas pelos pais, como construção social balizada na referência institucional da qualidade do ensino ofertada que poderá favorecer para que os filhos possam “ser alguém na vida”; exercendo uma influência de destaque na definição do destino dos jovens e na decisão inicial da busca pela formação do curso em TA. Entretanto evidenciamos no anunciado dos jovens que as experiências vividas no âmbito do processo formativo deram oportunidade aos jovens de despertar seus interesses e assim redimensionar seu propósito de vida.

Pudemos perceber que o jovem E14, João Conselheiro, sofre a influência na elaboração do projeto de vida como reflexo da sua experiência que transporta as aspirações de consolidar sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFPE. Conseguimos apreender na sua fala elementos que remetem à importância das experiências vivenciadas no processo formativo, como um aspecto que interferiu para fortalecer a descoberta de interesses atribuídos às suas vivências cotidianas do processo formativo. Não deixa explícitos quais aspectos interferiram para a identificação de seu propósito que o IFPE alimentou. Diante das evidências, acreditamos que o processo formativo da EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária tem sido capaz de atentar em direção de proporcionar à juventude as mediações significativas que agreguem os conhecimentos científicos, articulados com os saberes tácitos, experiências e atitudes (KUENZER, 2000).

Destacamos nos fragmentos da fala do jovem E15, José Rainha, que reitera as evidências expostas e atesta a centralidade da família na influência e definição do projeto de vida que inicialmente se configura externo à instituição. Ao mesmo tempo, percebemos nas aspirações veladas dos jovens a pretensão de concluir seu curso e retornar para ajudar a família na área rural onde residia. Esse aspecto ganha destaque; conforme Carrano (2015, p. 2-3) enfatiza, existem poucos dados que retratem a realidade dos jovens de áreas rurais e pode-se afirmar “é prejudicada pela ausência de políticas agrárias que pudesse significar expectativas reais de permanência dos jovens rurais em seus lugares de origem, sem, evidentemente, cercear a liberdade de livre circulação e escolha de um novo lugar de moradia.”

Ilustramos a declaração do jovem que atesta a influência da família nos seus propósitos iniciais na busca da formação em TA.

> Sou lá de Jacuípe-AL, assentamento em Boa Vista. Eu pensava nessa carreira de Técnico em Agropecuária, meu irmão também. O outro meu irmão que estava terminando aqui o curso e me chamou para eu fazer o curso. Disse que era interessante, então eu vim com esse pensamento, eu tinha um irmão que estava estudando, disse que o curso era bom e eu vim fazer o curso, já tinha um pensamento de trabalhar com a família. (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

Percebemos no conjunto das falas diferentes aspectos já recorrentes, mas assinalam para novas questões relacionadas com a influência da família. Torna-se relevante no G1 as afirmativas que corroboram os motivos da influência da família na escolha dos jovens e nas suas pretensões de projeto de vida inicialmente lançado na busca pela formação de TA, em que identificamos elementos concatenados com as análises de Carneiro e Castro (2007) quando afirmam que os jovens esboçam como expectativa de construir projeto de vida como resultado da produção social da relação com o "outro", a família, cuja busca da melhoria de vida estabelece uma ponte com a necessidade de ajudar e dar melhores condições de vida a seus familiares e configurando-se como um desejo a ser perseguido por eles. Carneiro e Castro (2007, p. 85) explicam:

> Os jovens oscilam entre o projeto de construírem vidas mais individualizadas, o que se expressam no desejo de melhorarem o padrão de vida. De 'serem algo na vida,' e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que a família é o espaço privilegiado de sociabilidade nas chamadas 'sociedades tradicionais'.

Ressaltamos que esse percurso de conhecer a realidade e os processos em que o IFPE está imbricado demanda apropriar de um conhecimento que é real, histórico e alimenta o imaginário social, como bem já frisamos acerca da Escola Agrotécnica Federal (EAF) e sua influência na construção do projeto de vida de diferentes gerações. As experiências sociais apreendidas por esses jovens ao longo do processo formativo vão subsidiando e dando sentido às suas escolhas na relação com um conhecimento contemporâneo e que lhes vai permitir estabelecer os vínculos de suas experiências de aproximação ou distanciamento quanto aos rumos na sua vida. Por conseguinte, vai interferindo no processo de produção de sua identidade. Nesse sentido acreditamos, como nos esclarecem Ghedin e Franco (2011, p. 146):

> O conhecimento é real porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante. Os limites do conhecimento são limites das próprias habilidades criativas, na infinidade da realidade. Por isso, ele

> implica busca permanente que possibilita, ao longo de toda trajetória, descortino do próprio ser no horizonte do mundo.

A seguir, apresentamos fragmentos da fala de E15, José Rainha, que enfatiza a importância das experiências vividas na ampliação do conhecimento, como aspecto decisivo para despertar no sentido de redimensionar seu projeto de vida para além da conclusão do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e chegar à Universidade.

> No primeiro momento, eu esperava a formatura do curso técnico para trabalhar como técnico em Agropecuária. Na minha família, somos agricultores, a maioria, meu irmão é presidente de um assentamento lá, de uma associação. Agora pretendo fazer curso superior em Engenharia Civil. (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

Ainda reiteramos, no trecho da fala do jovem E14, João Conselheiro, quando, de forma não explícita, diz, "eu descobri aqui no IF", demonstra a contribuição da instituição no despertar das escolhas e no alimentar de novas aspirações do jovem, considerando, para tal, a compreensão de que as experiências formativas devem possibilitar de modo efetivo potencializar a produção social da existência dos(as) jovens por meio do desenvolvimento de sua capacidade física e mental. Apostamos, portanto, nos jovens como sujeitos sociais capazes de apreender novas experiências e assim ampliar o universo de oportunidades de experimentação de novas relações, favorecendo-os no exercício da escolha e na construção do projeto de vida, em direção à autorrealização como sujeitos humanos inacabados.

Essa realidade exposta ressalta o papel socializador da família como gestora de uma condição juvenil vivenciada à luz do padrão-adulto (VIANA, 2014), em que as expectativas almejadas, definidoras do quadro de marcadores sociais de passagem da infância para o mundo adulto, ganham um sentido demarcado pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, e como o momento em que os jovens devem assumir determinados papéis sociais no horizonte da consolidação do adulto ideal (escolarização, inserção mundo do trabalho, independência, constituir família), a sonhada mobilidade social proferida como discurso hegemônico da modernidade, que impõe desejos a serem apreendidos (CARRANO, 2011; PAPPÁMIKAIL, 2012).

Destacamos nos fragmentos da fala de E28, Petros, e E14, João Conselheiro, aspectos que explicitam os motivos relacionados com a influência social dos familiares com destaque para o status do exemplo da família, como determinante que interfere na construção de seu projeto de vida, como pretensões de buscar a formação no Curso Técnico Integrado em

Agropecuária relacionado com a incursão imediata no mundo do trabalho. Aspecto esse referendado pelos anseios dos demais membros da família, que ganha sentido nas experiências de escolarização já vividas, na instituição, e creditam como relevante o capital cultural apreendido para o alcance da mobilidade social e a inserção imediata no mercado de trabalho. Enfatiza-se no seu conjunto de sentidos a relação figurativa da instituição em proporcionar uma condição de "trampolim" para se almejar a inserção no mundo do trabalho. Seguem os trechos da fala que reitera o anunciado:

> Pelo que eles falavam, era muito bom ensino, tipo, já era ingressado em emprego, saindo daqui já ia trabalhar [...] Meus tios, primos, e tudo daqui, e tudo estão trabalhando quando saíram daqui, aí eu já vim nessa. (E14 – João Conselheiro, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

> Eles diziam que era muito bom, logo conseguiam emprego, Quando eu entrei aqui, eu pude ver, observei. (E28 – Petros, 22 anos, interno, Palmares-PE).

Os aspectos expostos nos trechos das falas remetem à compreensão da contradição da dinâmica do real, que, na verdade, estamos vivendo um cenário de amplo desemprego, os postos de trabalho qualificado e bem remunerado está cada vez mais desaparecendo. Todavia, as condições de trabalho precário e os subempregos sem os devidos direitos sociais têm sido o destino ofertado pelo mercado de trabalho como alternativa de produção de existência para a maioria dos jovens advindos da classe que vive do trabalho e ainda têm a ilusão do sonho da mobilidade social pela ampliação do nível de escolaridade e a inserção no mundo de trabalho em uma perspectiva linear. Todavia, constatamos que essa ilusão não mais se sustenta na realidade em que convivemos com altas taxas de desemprego e exploração da força de trabalho, interditando, com isso, as possibilidades da juventude construir seu projeto de vida de forma mais humanizada (ALVES, 2007; CORROCHANO, 2013; POCHMANN, 2015).

É possível constatar situações similares expostas nas falas dos jovens, em que se enfatiza o aspecto da influência da família no alimentar das aspirações dos jovens do projeto de vida que trazem quando almejam a formação em TA.

Outra questão remete à centralidade na relação da escola e trabalho quando estabelecem correlações entre o nível de satisfação e as implicações do processo formativo alimentados nas suas pretensões de construir o projeto de vida de concluir o Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Nesse sentido assinalam na direção de encontrar as portas abertas para entrada, de imediato, no mercado de trabalho. Ressaltamos que essas justificativas sinalizam para as questões da singularidade da relação escola-trabalho-juventude.

Como já discorrido ao longo das análises, entendemos esse momento da juventude como momento de ressocialização, em que o trabalho ganha centralidade no processo de construção do projeto de vida. Entretanto as possibilidades de inserção no mundo do trabalho têm ganhado contorno na forma do trabalho alienado, em que limita a "liberdade para" como possibilidade e potencialidade dos sujeitos (TIRIBA; FISCHER, 2011; VIANA, 2014). Esse momento de chegar à vida adulta destaca-se pela escolha vocacional ou profissional dos jovens e a incorporação das responsabilidades sociais na lógica da integração da sociedade capitalista (VIANA, 2012a, 2003). Como assevera Corrochano (2013, p. 26).

> Que a relação dos jovens com o trabalho e com a escola pode ser concebida como uma construção social, visando de maneira significativa no tempo e no espaço, e de forma dependente do modo de inserção dos indivíduos na estrutura social. Em momentos históricos nos quais a vida, o aprendizado e o trabalho estão intrinsecamente imbricados, esta relação fica desprovida de sentido. É no bojo da constituição do sistema capitalista, com a expansão do assalariamento e escolarização da população que emerge a necessidade de uma passagem da escola para o mundo do trabalho. A própria condição juvenil estaria na origem desse processo, sendo a juventude marcada com o tempo de dedicação aos estudos e de preparo para a entrada no mundo do trabalho.

Nesse sentido, reiteramos com base nos dados expostos no estudo exploratório (Gráfico 7, seção 4.2), ao se fazer a pergunta sobre o que os jovens consideravam importante para conseguir um emprego, ganham destaque as menções "ter uma boa formação", "ter conhecimento" e "ter competência". Quando fazemos uma análise dos dados, creditamos que os jovens alimentam na instituição os sentidos de apreender uma bagagem de conhecimentos, sobretudo, no ensino médio de qualidade que os credenciem a acessar o mundo do trabalho e assim alimentar seus propósitos de construção de projeto de vida no sentido da autorrealização.

> Eu pretendia trabalhar no curso técnico, mas eu não sabia que quando eu vim ver na escolha tinha vários outros cursos: zootecnia, agricultura, agroindústria, mas o único que tinha alojamento era o técnico em Agropecuária como era o mais completo, eu teria mais opção futura de carreira, poderia trabalhar como **técnico em Agropecuária** ou fazer um curso específico para trabalhar em topografia, aí eu fui fazer o técnico, que era melhor, tinha mais opção futuramente. Eu o escolhi por ele oferecer mais opções de futuros empregos. Há uma necessidade grande de técnico, pensei nessa possibilidade também. (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

Nos fragmentos da fala do jovem E15, José Rainha, verificamos um aspecto que expressa similaridades com os demais jovens, E14, João Conselheiro, e E28, Jovem Petros, evidenciando que ele alimentou suas possibilidades efetivas na busca do Curso de Técnico em Agropecuária, esperando ter maior facilidade de acesso ao mundo do trabalho, condição que não tem tido ressonância na realidade atual. Ao mesmo tempo, o jovem destaca que teria maior possibilidade de acesso ao trabalho, considerando que o curso ainda alimenta o status de referência e memória de uma profissão promissora socialmente.

Constatamos outro aspecto determinante nos fragmentos da fala do jovem E15, José Rainha, que relaciona a escolha do Curso de TA por ele oferecer internato para os jovens que se submetem à seleção e são advindos de outra cidade. Desse modo, os jovens com internato passam a usufruir a estrutura de alojamento, alimentação, bolsa-manutenção para garantir sua permanência na instituição durante o período de estudo. Essa condição tem funcionado como um suporte contingencial extremamente importante para que os jovens, que são procedentes do campo ou de cidade distante da instituição, possam ter o apoio necessário para permanecer e concluir seu curso.

Apresentamos na fala do jovem E14, João Conselheiro, aspectos que evidenciam a realidade da grande maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, com dificuldade em conseguir emprego, o que não quer dizer que não trabalhe, mas os postos de trabalho, diante da crise estrutural do emprego e trabalho fixo, têm sido substituídos por condições de trabalho precário. Nesse sentido compreendemos que esse momento não se reduz à leitura simplesmente do momento relacionado com o espaço e tempo da escolha profissional, uma vez que muitos dos jovens têm condições de produção de sua existência suspensas em virtude dos determinantes sociais que interferem no acesso ao trabalho na condição de essência humana.

A fala do jovem E14, João Conselheiro, situa o discorrido acima:

> Queria trabalhar na área. Porque, no caso, minha formação técnica é totalmente diferente do que eu estou trabalhando agora. Por exemplo, ver lá o meu currículo, aí vê que me formei no IFPE, isso já tem algum peso a mais, mas a questão assim do técnico, não contribui em nada não. Tenho colega que está trabalhando fora. (E14 – João Conselheiro, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Analisando, ainda, a fala do jovem E14, João Conselheiro, conseguimos identificar o peso atribuído à instituição como referência de formação, na medida em que destaca **a**

influência do status institucional do IFPE, dado recorrente em outras falas; no entanto, quando correlacionamos o não explicitado na relação dos motivos da escolha e as expectativas alimentadas nesse agrupamento G1, conseguimos constatar que o jovem alimenta suas aspirações de concluir o Curso Técnico em Agropecuária na esperança de atuar como técnico agrícola. Na realidade, não tem conseguido desenvolver suas potencialidades e conhecimentos apreendidos na sua área de formação, pois não teve oportunidade de inserção no mundo do trabalho como técnico em Agropecuária.

Essa perspectiva de frustração também é demonstrada pelo jovem E28, Petros, em relação às suas pretensões iniciais que alimentavam a busca de mais conhecimentos quanto ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Aponta como relevantes as vivências práticas, em que geralmente os jovens têm atribuído a essa relação os conhecimentos pertinentes à "produção" ou às vivências de campo. Ao mesmo tempo, conseguimos perceber a correlação que se faz e acentua da fragmentação entre formação profissional e formação geral, produção e ensino, ao mesmo tempo em que fragmenta e reitera a perspectiva da dualidade histórica.

Ainda na fala do jovem E28, Petros, revela-se o aspecto apreendido como uma avaliação positiva da formação geral quando afirma que "a parte da sala de aula eu não reclamo", mas reitera as experiências com as vivências práticas que deixou a desejar quanto aos seus propósitos, considerando que a instituição dispõe de um quadro de professores com alto nível de qualificação, o que deveria ter proporcionado maior oportunidade de aprendizagem em relação ao Técnico Agrícola.

Constatamos, também, o nível de frustração do jovem em não estar atuando na sua área de formação como esperava, e não diferente de outros jovens, esperava que ele se inserisse no mundo do trabalho de forma imediata, considerando a história depositada na instituição de referência. A seguir fragmentos que atestam as evidências.

> Sinceramente não, ele não atendeu às minhas expectativas, esperava mais, que aprofundasse mais conhecimento. Por ser uma escola voltada para determinado curso, ela deveria ser mais aprofundada, mais diagnosticada para aquele determinado conhecimento que é fornecido apesar de nós estudarmos com professores mestres, doutores. Da parte da sala de aula, eu não reclamo, mas é a questão da aula prática, a questão da prática mesmo não atendeu às minhas expectativas. Gostaria de estar atuando na área, ser um técnico agrícola. (E28 – Petros, 22 anos, interno, Palmares-PE).

Nesse sentido recorremos à leitura de Canário (2008), que aponta para um quadro de esgotamento institucional da escola, destacando:

> Os atores sociais nas escolas passam de uma lógica de desempenho de um papel para uma de um processo de construção da sua experiência escolar, sendo a conseqüência mais importante desta mutação a de colocar como central o trabalho de construção do sentido do trabalho realizado na escola por professores e alunos. **Trata-se de algo que é dificultado por uma perda de legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização**. **(**CANÁRIO, 2008, p. 79, grifo nosso).

Conforme a afirmativa de E14, João Conselheiro, hoje atuando na área Educacional na rede estadual de ensino, na condição de professor temporário, ministrando a disciplina de Química, ele não consegue perceber a relação do conhecimento apreendido ao longo do seu processo formativo em TA e a utilidade efetiva da sua atuação profissional atualmente. As evidências permitem creditar que há um nível de frustração em relação às poucas possibilidades de porta de saída, considerando a oferta de postos de trabalhos disponíveis, em que tinha vontade de, ao concluir a EPTNM, atuar e efetivar a aspiração que alimentou como propósito de vida.

Pudemos perceber que, não diferentemente da grande maioria dos jovens que residem nas regiões onde estão situadas as instituições, os jovens E14, João Conselheiro, e E15, José Rainha, foram influenciados socialmente na escolha da formação de Técnico Integrado em Agropecuária.

Essa realidade ganhava destaque balizado no processo formativo que expressa maior relevo no aspecto da produção, "vivências do campo," em detrimento do ensino, ou seja, as justificativas dos motivos da escolha ainda estão assentadas na referência institucional, que agrega as razões relacionadas com o pedagógico enfatizado no ensino médio de qualidade ofertado na formação do Técnico Agrícola e a infraestrutura disponível.

Desse modo, a instituição sobressai quando comparada com as condições de oferta das demais redes de ensino da região, considerando que ainda são hegemônicas na memória da sociedade local, como perspectiva de sucesso e um status de referência alimentada pelas antigas Escolas Agrotécnicas Federais na formação de várias gerações de jovens em Técnico Agrícola.

De maneira geral, ao aferir os fragmentos de fala do jovem E14, João Conselheiro, evidenciamos um aspecto que remete à dinâmica do real, ou seja, a formação de Técnico Agrícola não se tem configurado como garantia de emprego, o que nos faz recorrer a Alves (2007) que enfatiza que o mercado não tem espaço para todos.

Diante do exposto, destacamos e situamos que essa realidade é um dos reflexos das mutações do modo de produção capitalista e das novas frentes de organização do trabalho e

emprego, em função da ofensiva do capital e do próprio movimento histórico que atentou para o fechamento das usinas de cana-de-açúcar da região, espaços esses que garantiam a inserção dos técnicos que saíam da instituição. Cenário esse que tem levado os jovens técnicos formados na instituição a se aventurarem em postos de trabalho nas lavouras de soja do Centro-Oeste, conforme declarado. Também, como asseveram Trindade e Nosella (2010, p. 89):

> Na sociedade de mercado, o eixo produtivo foi alterado, isto é, a dominância do campo e da agricultura é deslocada para a dominância da cidade e da indústria. Trata-se de uma sociedade que rompe com os laços naturais e comunitários para orientar-se pelos laços sociais outorgados por meio de contratos. É evidente que as profissões e as suas trajetórias sempre estiveram sujeitas à estrutura da sociedade.[51]

Essa realidade é destacada nos estudos de Charlot e Reis (2014), que assinalam para a compreensão da questão instrumental dos estudos em nossa sociedade e na escola. Nesse sentido corroboramos a leitura apreendida por Oliveira (2015, p. 248), que assevera:

> Diante de um número cada vez menor de posto de trabalho criados, efetivou-se o discurso hegemônico da defesa da empregabilidade dos trabalhadores. Mesmo destacando-se a importância da educação escolar como componente fundamental no desenvolvimento do capital humano, reconhece-se que a certificação escolar não é garantia de emprego, principalmente para os setores com baixos níveis de escolarização ou consideração não detentores das habilidades, das competências e dos conhecimentos requisitados pelo mercado de trabalho.

Por essa razão, compreendemos que é notório o descompasso na relação escola-trabalho, e essa dinâmica do real atinge de forma drástica as expectativas e os propósitos da juventude e das gerações futuras. Nesse sentido, ressaltamos que deparamos com um processo de mudanças na educação que põe, mais uma vez, no foco a questão da juventude (e da população em geral), e, dessa forma, constitui-se como necessário retomar o debate em torno dos projetos educacionais, tanto em curto prazo quanto em uma perspectiva formativa de transformação social em longo prazo, que possa garantir as condições estruturantes para que

[51] Segundo Saviani (2007, p. 158): "O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria, que passou a executar a maior parte das funções manuais. [...]. Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual."

as próximas gerações não fiquem em suspenso da condição de produzir sua existência. Desse modo, Viana (2012a, p. 179) evidencia que se faz necessário garantir a qualidade:

> Do ensino, bem como a gratuidade, que vem sendo corroídas e ameaçadas de ainda maior degradação. Obviamente que existe a necessidade de ampliação do acesso ao ensino médio, técnico e superior, mas ao contrário do que prega um discurso neopopulista, de nada adianta acesso com qualidade inferior, de forma paga e sob determinada forma. Nesse caso reproduz as desigualdades sociais, sob nova forma: ao invés de se dividir entre os que possuem acesso e os não possuem, a divisão seria entre os possuem acesso de qualidade inferior e os que possuem acesso de qualidade superior, mas a entrada no mercado de trabalho estaria reservada para aqueles que já são provenientes das classes privilegiadas.

Reiterando questões já abordadas em relação ao conjunto de motivos que se destacam na escolha dos jovens, em que pudemos perceber que a maioria dos fragmentos das falas evidenciadas corrobora para o entendimento da realidade do processo formativo, mas apontam contradições mesmo quando se atribui um papel extremamente importante ao aspecto da oferta de um ensino médio de qualidade. Por essa razão, os estudos de Firmino e Pontes (2007) estabelecem uma análise da prática pedagógica vivenciada em Escolas Agrotécnicas Federais envolvendo Barreiros-PE, Vitória de Santo Antão-PE e Belo Jardim-PE, cuja realidade retratou no conjunto de suas relações as práticas pedagógicas instituídas como predominantes, que sinalizavam em uma perspectiva de caráter tradicional-tecnicista e conformista.

Segundo os autores, a prática no interior das Antigas Escolas Agrotécnicas Federais assinalava para um horizonte acrítico, sem a preocupação de despertar "as potencialidade dos alunos na sua capacidade de criar, questionar, intervir, transformar e superar as contradições existentes na sociedade que privilegia o crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social" (FIRMINO; PONTES, 2007, p. 68).

Ressaltamos, com base nesses autores, que a perspectiva do modelo Escola-Fazenda, cuja proposta vislumbrava o equilíbrio entre ensino e produção, desvirtuou-se na direção de priorizar a produção em detrimento do ensino. Para tanto, identifica que essa valorização exacerbada da produção foi determinante para demarcar duas distorções sinalizadas no estudo: uma relacionada com a hegemonia de uma prática/vivência tecnicista de educação, que interfere de forma efetiva na burocratização do planejamento e da desfiguração da relação teoria-prática e da avaliação. Na segunda, destaca-se para a gênese de uma cultura de identidade agrícola que favoreceu a criação de uma relação corporativa e fisiologista

operando como resistência na implantação e desenvolvimento de novos cursos na instituição (FIRMINO; PONTES, 2007).

Deparamos com fato inusitado que retrata a realidade na questão da memória, que poderíamos definir de crise de identidade institucional, aspecto esse já reiterado nos estudos de Frigotto (2016), que realiza uma análise apurada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003-2014). Para ilustrar essa realidade, explicitamos que, ao chegar à entrada do Câmpus Barreiros, deparamos com uma placa de sinalização com a identificação que remete à Antiga Escola Agrotécnicas Federal dividindo o espaço com um totem que representa a nova identidade do IFPE. Permanecem fincadas expressões desse caráter da gênese agrícola como referência de formação da juventude, que pode interferir, de fato, para refletir na indefinição e no distanciamento em relação aos novos ordenamentos instituídos com a criação dos Institutos Federais, mas ainda tem enraizado fortes elementos da Escola Agrotécnica Federal.

Quando nos remetemos aos dados expostos, percebemos que eles estabelecem estrita relação com as representações de que a instituição ainda alimenta as expectativas dos jovens, na busca por uma formação profissional balizada pela memória coletiva da sua gênese agrícola para um determinado agrupamento de jovens egressos.

Para tanto, aferimos que os aspectos determinantes que influenciaram na escolha dos jovens em relação aos motivos para a expectativa da formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFPE, chamam a atenção para, por mais que os aspectos sociais sejam determinantes, o capital social ter seu peso na escolha dos jovens e se reconheça que há uma centralidade na família nesse agrupamento (G1).

Todavia, precisa-se compreender que o próprio jovem/aluno é quem vive o processo de apreensão do conhecimento; os pais, amigos e professores no mais podem atuar para pressionar e influenciar na tomada de decisão deles, entretanto, o sentido do processo de ensino-aprendizagem só ganha relevo e substantividade quando os jovens/alunos tornam-se significativos e se mobilizam intelectualmente para tal propósito (CHARLOT; REIS, 2014).

Destacamos que os jovens agrupados no G1 alimentam suas expectativas e expressam como finalidade para sua vida satisfazer suas necessidades em concluir a formação de Técnico Agrícola, que não se enquadra na “visão” de juventude rural, como uma representação social de uma imagem toda homogênea de juventude e de caráter evolucionista-cumulativo (ABRAMO, 1994; ABRAMO; BRANCO, 2005; GROPPO, 2000; VIANA, 2008).

Por outro lado, esses jovens expressam uma multiplicidade de experiências sociais como grupo social constituído de jovens, mas não se reduz aos aspectos homogêneos limitando a conceber a juventude reduzida apenas a uma palavra ou a uma etapa descrita em uma única direção. Entendemos que a juventude rural detém diferentes aspectos relativos à condição de grupo social de "jovens" que compartilham de aspectos universais, mas são detentores de identidade única e múltiplas condições, em que possui gosto, valores e se movimentam coletivamente em torno destes.

Não obstante, devemos situar que essa dimensão de reconhecer a juventude como um todo homogêneo ou reduzi-la apenas a uma palavra nos remete à contribuição assertiva e crítica de Bourdieu (1983), que questiona a visão de atribuir a imagem da juventude a uma mera condição de mudanças relacionada com os fatores biológicos, desconsiderando, assim, as condições sociais em que os sujeitos sociais são produzidos.

Esse universo de homogeneização idealizada encobre as diferenças e perpetua a invisibilidade sobre a diversidade do modo de ser jovem e das diferentes formas de socialização no campo e que não expressa seu contexto. Entretanto, ao desconsiderar a realidade na sua diversidade, deixa-se com isso de reconhecer que há singularidades que emergem de diferentes situações juvenis no meio rural, gerando tipos sociais distintos, tais como os jovens agricultores familiares, assalariados rurais, quilombolas, extrativistas, pescadores, indígenas, etc. Não existe uma juventude rural, mas juventudes rurais. Desse modo, reconhece-se, conforme Weisheimer (2013, p. 26) que "superar a invisibilidade das juventudes rurais implica em reconhecer que ela não é simplesmente um elemento da diversidade, mas contém, ela mesma, toda uma diversidade de tipos sócios".

Em síntese, esse grupo possibilitou perceber que alimentam suas expectativas e desejos forjados das condições a que estão submetidos, cuja realidade mostrou que todos os jovens desse agrupamento situam-se na condição de filhos da classe que vive do trabalho, considerando suas singularidades, e se expressam na condição de filhos de agricultores que vivem em terras arrendadas, de motoristas de usina de cana-de-açúcar, trabalhadores membros de usina (cooperativa de trabalhadores) e de ribeirinhos. No geral, são provenientes da juventude do meio rural.

Ressaltamos que no G1 não encontramos menção da necessidade e aspirações relacionadas com a formação geral como algo a ser atingido no imediato com a continuidade dos estudos; mas ao longo do processo formativo, despertou-se para novos desejos de seguir os estudos superiores, como reflexos das experiências alimentadas no cotidiano formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária para o conjunto dos sujeitos desse grupo. Pudemos

identificar que, quando utilizam o termo “ensino,” não atribuem sentidos relacionados com as expectativas nesse momento da EPTNM na direção de querer concluir “o médio”, mas o foco na formação profissional como algo finalístico para esses jovens.

Diante disso, merece destaque que identificamos um esvaziamento de sentido quanto ao “ensino” e há maior destaque para “vivência.” Creditamos que, em função das experiências vividas no seu contexto social, e na condição de filhos da classe que vive do trabalho do campo, os jovens do G1 trazem como propósito esperado na formação de Técnico Integrado em Agropecuária conquistar a conclusão do curso técnico, bem como desejando a inserção no mundo do trabalho e o retorno para seu lugar de origem, “pertencimento”, na consecução da melhoria de vida de seus familiares.

Reconhecemos que, conforme evidenciado ao longo da análise, há maior destaque para os interesses relacionados com a produção “vivência” em detrimento do ensino, aspectos esses que podem reforçar a dualidade histórica como já assinalada por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Kuenzer (2007) e Saviani (2007). Por outro lado, quanto às expectativas alimentadas em relação à formação profissional, são enfáticos em afirmar a vontade de concluir o técnico agrícola, como já destacado nos estudos de Franco (1994), com um caráter terminal da escolarização. Destacamos que a escola de ensino médio tem-se preocupado muito mais em afirmar um viés balizado em projetos profissionais dos jovens em detrimento de uma perspectiva de formação que compreenda na sua dimensão integral e dê sentido à sua biografia no conjunto da obra.

Mesmo diante das contradições historicamente postas, a escola é apreendida como espaço ou trincheira que arregimenta a luta dos filhos da classe que vive do trabalho, desde que assevere para um processo de aprendizagem que prime pela qualidade na oferta das experiências proporcionadas e favoreça a oportunidade de galgar a direção do bom senso, na medida em que as experiências contribuam para a elevação do nível de consciência política, cultural, no alimentar de novas expectativas e no satisfazer das necessidades na direção da materialização dos seus propósitos de vida.

Aferimos, considerando o anunciado pelos jovens desse agrupamento, a relevância que atribuem à dimensão do conhecimento a possibilidade de arregimentar uma formação profissional e assim desafiar a realidade objetiva, que, social e historicamente garante o acesso à escolarização aos representantes da classe mais privilegiada e a nega, ao longo da história, para os filhos da classe que vive do trabalho.

Ao reconhecer a importância da família, amigos, dentre outros, evidenciamos que esses elementos constituem uma marca tocante da sociabilidade, no conjunto das relações

produzidas e expressas pelos sujeitos sociais que permitem compreender que os projetos de vida, por mais particulares que sejam, adquirem sentido nas experiências sociais dos jovens, que ocorrem mediadas pelo tempo e espaços formativos (MENDES, 2008). Não é qualquer experiência social que os jovens buscam, mas, sobretudo, aquelas que consigam interferir para despertar novos interesses a serem satisfeitos por eles. Experiências vividas ao longo do processo formativo que qualifiquem suas relações e ampliem a lista de possibilidades de escolha, dando oportunidade aos jovens para redimensionar seus projetos alimentados inicialmente, e ganhar forma e sentido em direção à autorrealização como sujeito que possa tomar consciência na condição de membro de uma coletividade. Compreendendo, portanto, que o projeto de vida não é algo controlado, mas capaz de ser afirmado e redimensionado em função da qualidade das experiências vividas ao longo do processo formativo.

Na seção 6.1.3, veremos a categoria Expectativas de concluir o ensino médio como vontade de ter resultado no processo formativo.

6.1.3 Agrupamento G2 de expectativas de concluir o ensino médio

O agrupamento (G2) caracteriza-se por constituir no seu conjunto de laços de sentidos as Expectativas de, na EPTNM, no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, conquistar a conclusão do ensino médio como algo a ser perseguido inicialmente. No Quadro 12, explicitamos a síntese dos jovens que se enquadraram na referida subcategoria.

Quadro 12 – Síntese dos jovens do Grupo G2 que concluíram o ensino médio

(continua)

Entrevista	Nome fictício	Ano de conclusão	Cidade de origem	Condição na instituição	Idade	Declara-se	O faz hoje
E2	Anderson Silva	2013	Rio Formoso Cidade	Semi-interno	19 anos	Pardo	Licenciatura em Educação Física/Nassau
E4	Moisés	2012	Barreiros Cidade	Semi-interno	22 anos	Pardo	Cursa Publicidade Joaquim Nabuco
E5	Richard	2012	Barreiros Cidade	Semi-interno	25 anos	Preto	Cursando Licenciatura em Educação Física/FG

Quadro 12 – Síntese dos jovens do Grupo G2 que concluíram o ensino médio

(conclusão)

E6	Luna	2012	São José da Coroa Grande-PE Cidade	Semi-interno	24 anos	Parda	Licenciatura em Química/IFPE
E8	João Neves	2012	Barreiros Cidade	Externo	20 anos	Branco	Licenciatura em Educação Física/Nassau
E9	Lucas	2010	Gravatá Área rural	Interno	23 anos	Amarelo	Licenciatura Educação Física/ CAV/UFPE
E16	Sader	2014	Barreiros Área rural	Semi-interno	20 anos	Pardo	Estava estudando para ENEM
E19	Antônio	2012	São José da Coroa Grande-PE Cidade	Semi-interno Reprovou uma vez	22 anos	Nenhuma	Cursando Agroecologia/IFPE Trabalhando como Técnico Agrícola
E22	Tomé	2012	Vitória de Santo Antão Cidade	Semi-interno	21 anos	Pardo	Administração/ Estagiando
E24	Sofia	2010	Vitória de Santo Antão	Semi-interna	23 anos	Pardo	Administração Estagiando
E25	Maria José da Conceição	2012	Barreiros Engenho	Semi-interna	20 anos	Preta	Cursa Bacharelado em Agronomia/IFPE Ciências Agrárias UFRPE
E27	Ivana	2012	Barreiros Cidade	Externa	21 anos	Branca	Cursa Bacharelado Agronomia IFPE Letras/UFPE

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Esse grupo compõe-se de 12 jovens, sendo 8 do sexo masculino e 4 do feminino. Quanto à cidade de origem, eles são de Barreiros, Rio Formoso, São José da Coroa Grande (Mata Pernambucana), Gravatá (Agreste Pernambucano) e Vitória de Santo Antão (Mata Pernambucana). Ainda considerando o aspecto de território, na grande maioria, os jovens são residentes em áreas urbanas das cidades, mas tem um pequeno grupo originário do meio rural. Evidenciamos que os jovens em relação à sua situação no IFPE são constituídos por 9 semi-internos, 2 externos e 1 interno. Em relação à cor, declaram-se, na maioria, pardo (6), negro

(2), branco (2), amarelo (1) e nenhuma (1). Em relação ao período de conclusão da EPTNM, o grupo se expressa da seguinte maneira: em 2012, concluíram 8; em 2013, só 1; em 2014, concluiu 1 e 2 em 2010.

À pergunta sobre o que tem feito após concluir o curso, os jovens, na maioria, responderam que continuaram seus estudos em outro curso: Licenciatura em Educação Física, Química, Administração, Publicidade, Agroecologia, Agronomia e Ciências Agrárias.

A maioria dos jovens (6) estuda em instituição privada, que foram beneficiadas pelas políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Outro grupo de 5 jovens estuda em instituição pública, e 4 continuaram os estudos nos cursos superiores de Agroecologia e Agronomia no IFPE, assinalando para a finalidade da verticalização como objetivos propostos nos ordenamentos da instituição. Desse grupo de três, duas jovens cursam simultaneamente Licenciatura em Ciências Agrárias na UFRPE e outra cursa Letras UFPE; um jovem não continuou os estudos. A seguir, trechos da fala dos jovens:

> No princípio, ao entrar aqui, eu queria concluir o ensino médio. Eu não entrei nem tanto pela expectativa de ser técnico em Agropecuária. Meu intuito mesmo, meu objetivo principal, era concluir o ensino médio. (E8 – João Neves, 20 anos, externo, Barreiros-PE).

> Quando eu cheguei aqui eu não vim com intenção basicamente nenhuma, porque eu vim aqui só para fazer o ensino médio. (E16 – Sader, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Nesse conjunto de narrativas, os jovens egressos Anderson Silva (E2), João Neto (E8), Maria da Conceição (E25) e Sader (E16) expressam suas aspirações, vontades e intenção de concluir o ensino médio, como expectativas depositadas inicialmente em um projeto de vida que trazem como resultado das experiências vividas e ganham contorno social em uma referência de ensino de qualidade. As evidências indicam que essas expectativas assinalam como justificativas que a escolha dos jovens egressos converge na razão da boa qualidade da educação ofertada pela instituição, cujos laços de sentidos revelam na busca pelo ensino médio as expectativas esperadas na formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Assim, destaca no ensino médio seu caráter diferenciado e de referência social, como condição que pode contribuir para ampliar as possibilidades de escolhas e interferir em direção à melhoria das condições de vida e na elaboração dos projetos de vida. Essa realidade destacada pelos jovens ganha ressonância na defesa que Nosella (2015) aponta do papel estratégico que tem o ensino médio na estrutura social do país.

Nesse sentido, pudemos perceber nas declarações dos jovens quanto são enfáticos nos seus propósitos ao afirmarem que na busca da formação na instituição esperavam que o ensino médio pudesse satisfazer suas necessidades de escolarização e assim favorecer para obter a sonhada conquista da mobilidade social e o sucesso na vida. Evidenciamos nos fragmentos das falas aspectos não explicitados que remetem à relação da referência da educação profissional nutrida na memória das antigas Escolas Agrotécnicas Federais; o que acreditamos alimentar socialmente as aspirações da busca por concluir o ensino médio, balizado em uma formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária como uma referência social para a região.

Desse modo, constata-se que no anunciado dos jovens encontram-se afirmativas que assinalam a escolha motivada pelo ensino médio em detrimento do curso técnico, mas, sobretudo, destaca-se como construção a referência social balizada na memória da formação do técnico agrícola como status de uma instituição federal que sobressai pela oferta de uma educação profissional de qualidade ao longo da sua existência e ainda tem atuado na motivação de mobilidade social das gerações de jovens.

Não é por acaso que o jovem deposita suas expectativas no ensino médio, mas não é qualquer escolarização de nível médio, mas um ensino ofertado com as devidas condições estruturantes que proporcionem ampliar suas aspirações e objetivos de vida. No estudo de Sposito (2010), ele explicita o movimento de grupos populares por educação encampada na luta por expansão das escolas de nível médio em São Paulo, na zona leste, em que destaca o grau de insatisfação em função da oferta restrita e dos mecanismos seletivos então apreendidos. Nesse sentido enfatiza Sposito e Souza (2014, p. 41) que, no alimentar das expectativas populares: “demandavam prolongamento da trajetória educativa de jovens estavam também contempladas motivações de mobilidade social originadas nas famílias, muitas vezes, constituídas por pais migrantes com baixa escolaridade”. Esse panorama encontra ressonância nos estudos de Canário (2008), Charlot e Reis (2014) e Nosella (2015). Não é qualquer escola, mas uma que esteja sintonizada com os anseios e a perspectiva da formação humana em suas múltiplas dimensões, conforme destacado por Ramon de Oliveira (2012, p. 97):

> A escola é muito mais que apenas um espaço de socialização e de divulgação de saberes; ela é, antes de tudo, um espaço de reconstrução do ser social. Consequentemente, não cabe pensar a escola ou a educação profissional voltada apenas para uma dimensão da vida humana: o trabalho assalariado ou formação de um agente econômico. A educação profissional, assim como educação básica ou o ensino superior, é um espaço – não único, mas

> fundamental – para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas.

No seu trecho da fala, E9, Lucas, é enfático em destacar esse ensino médio diferenciado e atribui uma relação ao seu propósito de construção de projeto de vida. Ao mesmo tempo, evidenciamos o aspecto da desvalorização do processo de escolarização impregnado pelo jovem da experiência apreendida do ensino fundamental.

> A minha principal perspectiva era ter um ensino diferenciado, ensino diferenciado assim para que eu tivesse um objetivo maior da minha vida, porque, até então, eu estudava em uma escola pública no município de Gravatá à noite, e eu não tinha perspectiva nenhuma, nenhuma. A minha única perspectiva, a melhor perspectiva, era terminar o ensino médio. (E9 – Lucas, 23 anos, interno, Gravatá-PE).

A escola pública que alimentou os desejos das massas populares por obter a tão sonhada mobilidade social não tem conseguido responder às necessidades da grande maioria dos filhos da classe trabalhadora, pois a qualidade das experiências ofertadas no processo formativo não consegue alimentar a possibilidade de sonhos para além do econômico e do imediato. Destacamos conforme Canário (2008, p. 80):

> Pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, com base do que queremos que sejam a vida e o devir coletivo. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que seja o seu oposto [...], Construir a escola do futuro supõe pois [...] transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como lugar de hospitalidade.

O jovem E2, Anderson Silva, reitera a importância de um ensino médio de qualidade, diferente da experiência vivida no processo de escolarização do ensino fundamental como possibilidade efetiva de alimentar e ampliar as chances de alçar degraus mais altos na sua vida.

> Queria concluir ensino médio, não queria curso técnico. Eu queria inicialmente ter um ensino médio bom**,** porque não tinha um ensino fundamental forte, porque eu não tinha visão e não tinha vontade de trabalhar na área agrícola. Depois que eu conheci, eu vi que era uma área boa, mas **o** mercado de trabalho na área é muito pequeno e eu teria que sair da região para buscar emprego, e eu não queria sair, então eu não continuei no ramo. **(**E2) – Anderson Silva, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

Nos trechos da fala de E9, Lucas, e de E2), Anderson Silva, inicialmente eles situam a importância do ensino médio diferenciado, aspecto que esperava que pudesse alimentar e ampliar seus horizontes, sonhos e desejos, conforme evidenciados no dito da grande maioria dos jovens entrevistados. Ao mesmo tempo, reitera a importância que ganha sentido no debate atual das mudanças do ensino médio e a necessidade de estabelecer as devidas relações com o despertar dos interesses dos sujeitos desse processo de aprendizagem, atentando para as questões de ordem estruturantes que implicam a materialidade e o aguçar de novos interesses pelos sujeitos na última etapa da educação básica.

Conseguimos constatar a relação estabelecida pelos jovens centrada na busca em realizar a formação do Técnico Integrado em Agropecuária, balizada nos motivos que convergem para uma instituição de referência, onde agregam no seu conjunto de razões os aspectos que destacamos: o status pedagógico que reflete nas condições e qualidade do ensino ofertado pelo IFPE, contemplando a qualificação do quadro de professores, como também o status de infraestrutura física que remete aos equipamentos disponíveis para o processo de aprendizagem. Ainda se enfatiza a referência social ou status de uma instituição federal de ensino com destaque na região. Todos esses fatores assinalam para a aspiração de um ensino médio de referência, diferenciado e de qualidade atestado pelos jovens como motivos que ganham destaque nesse agrupamento G2, que sustenta e alimenta seu projeto de vida inicial influenciado socialmente.

Pudemos perceber que os jovens egressos, na maioria, procedem das redes públicas municipais e estaduais, conforme assinalam os dados do perfil dos jovens egressos que demonstram ser advindos das escolas públicas. Esse cenário mostra que sua aspiração por uma escola, um ensino médio de qualidade passa por depositar no processo formativo a vontade de apreender novos conhecimentos que lhes proporcionem melhores condições de vida e, assim, alimentem no sentido da afirmação; ou que redimensionem suas expectativas de projeto de vida na direção da autorrealização dos sujeitos sociais.

Desse modo, o ensino médio de qualidade ganha relevância e não pode ser visto como uma mera transição entre o ensino fundamental e o ensino superior, mas como estratégico em si para a formação de milhares de jovens que têm vivido um conjunto de relações instrumentais, e lhes têm sido negadas as possibilidades de escolha, deixando em suspenso suas esperanças de construção e definição do rumo da sua vida. Como enfatizado por Mészáros (2005, p. 35, grifo do autor):

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Nesse terreno de constante mudança, torna-se desafiador e exigem que todos os atores sociais façam parte desse processo, em particular, por esse nível de escolaridade constituir-se fundamental na formação das novas gerações. Momento esse que caracteriza a escolha ou vocação profissional desse grupo social e, no conjunto da dimensão do trabalho e da sociabilidade, vai contribuir para a integração dos jovens à vida adulta em função da qualidade das relações e das experiências apreendidas no processo formativo, condições essas que podem interferir no exercício da escolha, considerando que a escola ainda se constitui uma das instituições mais importantes no processo de socialização secundária da juventude (VIANA, 2012a, 2014). Mesmo considerando as contradições que operam no contexto da escola, ela assume um grau de relevância como um espaço de luta da juventude como um dos instrumentos de resistência ao modo de produção que opera para conformação dos jovens em uma lógica de integração reguladora e disciplinadora.

Evidenciamos trechos das falas dos jovens que destacam nos laços de sentidos os motivos da busca pela formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária situado na influência do que definimos de capital social, que ganha contorno nas razões relacionadas com os exemplos da família e na influência social de amigos e professores.

> Eu entrei no primeiro ano por opção do meu pai, porque ele disse que era o melhor instituto, por causa dos professores, aí eu fui, mas não sabia nem para que o Curso Técnico em Agropecuária servia, eu entrei tipo de olhos fechados, no escuro, sei lá. (E27 – Ivana, 21 anos, externa, Barreiros-PE).

> Na verdade eu não queria entrar aqui, tanto que a família, falou entra, vai que é tradição, e eu acabei fazendo a primeira vez, aí não consegui; no ano posterior, eu refiz a prova, e eu entrei aqui. (E4 – Moisés, 22 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

> Já sou indecisa, se perguntar para minha mãe, aí é que me enrolo de vez, mas meu pai sempre teve um papel muito importante, porque eu o apoio, inclusive fui para o IFPE e ele me incentivou muito, e quando eu também passei no IFPE de Vitória para fazer a graduação, aí é que ele apoiou muito mais. Para mim, ele é o mais importante com relação a apoio, 'vamos fazer assim, vamos fazer assado, ou isso daqui é que o caminho certo, você quer o quê?' Para mim, é ele, sempre que faço alguma coisa é para não decepcionar

> meu pai, faço por causa do meu pai, por causa dele. [...] Ele me diz, 'faz outra coisa, o que você escolher está bom, mas eu quero que você estude, eu quero que você seja alguém'. Ele disse que não quer que eu tenha o mesmo que ele. (E27 – Ivana, 21 anos, externa, Barreiros-PE).

As evidências destacam o papel social dos familiares e professores como aspectos significativos dos motivos da escolha de buscar a formação na instituição, realçado na referência da família, que ganha relevo para 46,4% dos jovens egressos que já tiveram ou têm familiares que passaram pelo processo formativo na referida escola. Nesse aspecto encontramos diferentes justificativas que pairam e assentam nas possibilidades de alcançar o sucesso inspirado no exemplo de um determinado parente que conquistou ou obteve a inserção no mercado de trabalho, e de certa forma influenciou na escolha pelo Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE, cuja realidade ganha destaque na pouca informação nesse momento inicial acerca do referido curso. Evidenciamos nos fragmentos das falas dos jovens os sentidos atribuídos à influência de uma instituição de referência como balizador social no alimentar das aspirações dos jovens que justificam os motivos da escolha de buscar a formação no IFPE.

Na sequência, o fragmento da fala de E4, Tomé, que destaca a questão de pouca informação em relação à formação alimentada nas aspirações de realizar o Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE, mas ganhou contorno na influência da família para a definição do seu propósito de vida.

> Não tive certa preparação. Meu pai disse: 'você vai para estudar, para ser um técnico agrícola, você vai cuidar dos animais, ter muitas vivências.' [...] Eu coloquei a opção em Técnico em Agropecuária. [...], mas já tinha história na família. (E-22 – Tomé, 21 anos, semi-interno, Vitória de Santo Antão-PE).

Assim, conseguimos perceber nas falas dos jovens E4, Moisés, E22, Tomé e E27, Ivana, sentidos atribuídos a determinadas situações em que os jovens foram influenciados e motivados a ratificar a escolha do "outro". Forjado nos interesses e nas vontades balizadas na influência de familiares, ganha objetividade nas decisões e escolha nutridas na figura dos pais, avós e tios, em direção ao caminho prescrito por eles, em alguns casos explicitados contra a vontade e os objetivos dos jovens, aspecto esse que vamos evidenciar no agrupamento G4.

As falas permitiram evidenciar que o exercício da escuta na relação dos jovens e as instituições socializadoras, a exemplo da escola e da família, relevantes no processo de formação e construção das identidades da juventude, não tem conseguido exercer a

aproximação necessária para que se possa garantir o exercício da escolha balizado em uma relação dialógica que possa proporcionar as experiências sociais que sejam significativas para os jovens e lhes garantam a apreensão de informações e dos elementos necessários para que possam apreender a leitura da realidade e assim poder efetivar suas escolhas no sentido de convergir na direção da construção do seu projeto de vida.

Compreendemos que se faz relevante a criação de canais de diálogo entre os diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar, no tornar significativo o processo formativo e assim interferir para dar oportunidade a experiências que possam despertar novos caminhos ou rumos na vida dos jovens. Dessa maneira, corroboramos a leitura tecida por Carrano (2010, p. 149) ao enfatizar:

> Que a prática do diálogo possibilita a construção de caminhos para aprendizagens significativas. Os conteúdos da aprendizagem necessitam ser tão contemporâneos – mesmo quando tratam do passado ou da memória – quanto os próprios jovens. As idealizações sobre os jovens do passado – que teriam sido mais participativos, interessados e interessantes do que os jovens de hoje – costumam entrar em choque com os sujeitos corpóreos com os quais precisamos dialogar no presente.

Para ilustrar essa questão, destacamos os dados evidenciados por meio da pergunta extraída do questionário do perfil socioeconômico: Quais os maiores problemas do IFPE que interferiram no seu processo de formação? Pudemos constatar que 17,5% dos jovens assinalaram a falta de diálogo da direção com a comunidade escolar e 6,34% apontam para a postura intolerante dos professores no processo formativo. Esses dados vêm reiterar a necessidade de construir canais de diálogo em que os jovens possam pôr suas preocupações e desejos, ou seja, precisam ser ouvidos e considerados no processo de tomada de decisão como sujeitos de um processo que têm neles o sentido de ser da última etapa da educação básica. Destaca-se essa questão também nos estudos realizados por Corti (2010).

Explicitamos que os jovens, na maioria, nesta investigação entraram na última etapa da educação básica, na média entre 14 e 15 anos, e buscavam alimentar sua vontade de alçar à vida adulta, não diferente dos demais do grupo social que nutrem – se por uma predisposição para o trabalho e a incorporação das responsabilidades sociais, os quais, implicados sob a lógica da sociedade capitalista, aceitam a disciplina, valores, as representações, típicas da sociedade capitalista e da adaptação ao trabalho e outras responsabilidades sociais (VIANA, 2012b). Nesse sentido, Mészáros, de forma substantiva, faz a leitura do papel social da educação formal, em que destaca que a principal missão na sociedade “é produzir tanto a

conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Entendemos que a juventude é um grupo social que emerge na sociedade capitalista, ou seja, constituída nos auspícios da sociedade moderna (VIANA, 2012b). Explicitamos que essa expectativa de concluir o ensino médio e almejar a inserção no mundo do trabalho converge para a vontade de ter uma vida de sucesso. Essa realidade do modelo de transição para o mundo adulto – que alimentava nas instituições a responsabilidade pela socialização das novas gerações e tinha como premissa lançar ao futuro o sentido da aprendizagem, ou seja, espaço e tempo de colher os frutos herdados como capital cultural –não tem encontrado a previsibilidade e consecução da ascensão social.

Destacamos que há uma quebra de paradigma organizador em que a escola se distancia como referência na produção das identidades dos jovens, como evidenciado nos estudos de Canário (2008). Prevalece uma realidade de imprevisibilidade e incerteza que tem posto esse modelo em xeque como padrão de sucesso.

Pudemos perceber nas falas dos jovens, recorrentemente em todos os agrupamentos, o aspecto que enfatiza o motivo da qualidade do processo de ensino ofertado correlacionado com as motivações de mobilidade social nas investidas no rumo de sua vida. Igualmente enfatiza o status de instituição federal (estrutura física, qualificação dos professores, nível de oportunidades, etc.) como referências destacadas por eles, no alimentar das aspirações por buscar a escolarização no Curso de TA no Instituto Federal; ou seja, as evidências permitem aferir que os jovens egressos, não diferentes da grande maioria dos jovens brasileiros, depositam na educação de qualidade a possibilidade de mudar de posição na estrutura vigente, e essa formação ganha relevo de um passaporte direto para a inserção no mundo do trabalho.

> O pessoal dizia que era o melhor que tinha na cidade, então foi isso. O pessoal falava que o ensino era mais puxado, que os professores eram melhores em relação às outras escolas, e então eu me interessei. (E-25 – Maria José da Conceição, 20 anos, semi-interna, Barreiros-PE).

Destaco, inicialmente, os fragmentos de fala da jovem E25, Maria José, que estabelece correlações e indícios não explicitados, e relaciona como um dos motivos da escolha a qualidade do ensino que remete à instituição como referência. Destaca aspectos que configuram no status pedagógico quando relaciona com outras instituições educativas da cidade, apontando elementos que ganham sentido de um processo de ensino-aprendizagem mais exigente. Revela de forma não explícita a comparação com o ensino das demais escolas

públicas, evidenciando no enunciado a desvalorização do ensino por meio da experiência vivida no percurso formativo no ensino fundamental, para a maioria dos jovens advindos da rede pública.

Entretanto pode-se reconhecer que, no âmbito público, os Institutos Federais e a experiência de alguns estados têm ofertado condições qualificadas condizentes com as necessidades e os interesses dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, na garantia do acesso a uma escola de qualidade, com professores em tempo integral, plano de carreira que valoriza o magistério, disponibilidade de tempo para a pesquisa e orientação; dispondo de laboratórios, bibliotecas, equipamentos esportivos e culturais, dando oportunidade de condições necessárias para proporcionar experiências que possam ampliar relações que favoreçam as possibilidades de escolha dos jovens em direção da construção do seu projeto de vida.

As evidências ganham sentido e ressonância nos estudos de Ciavatta e Ramos (2011), Kuenzer (2000), Oliveira (2009) e Zibas (2005a), que destacam em suas análises o processo de reforma do ensino médio e a implantação do ensino médio integrado, visto que nos chama a atenção para as problemáticas do processo de materialização, destacando os aspectos de ordem operacional e conceitual como dificuldades a serem atacadas. Na verdade, fazem ressalvas de que essa realidade expressa os limites estruturais postos pela dualidade histórica de classes, ao passo "que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Centro Federal de Educação de Pernambuco – Cefet, institutos federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos" (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Nas entrelinhas, como destacado nas análises anteriores, é muito recorrente a evidência da questão da qualidade da educação ofertada pelo IFPE, sobretudo, quando constatamos que as expectativas alimentadas pela busca da formação em Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE remetem ao ensino médio, mas não é qualquer ensino médio, especialmente, enfatizam que "querem ter o ensino médio de qualidade" como aspiração alimentada socialmente, e justificam no esboço de seu projeto de vida a razão da sua opção, atribuindo aos padrões de qualidade do ensino público ofertado pela instituição. Desse modo, para apreender a definição de qualidade, subsidiamo-nos em Silva (2008, p. 17), que revela o conceito de qualidade pelo entendimento de um objeto de construção social, afirmando:

> 'Essa escola de qualidade' não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-la a partir de certas condições históricas,

> territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre sujeito e aquilo que é qualificado.

As evidências nos levam a explicitar alguns aspectos já enfatizados por diferentes pesquisadores que consideram como estratégica a oferta de uma qualidade social do ensino médio, tão recorrente nas expectativas mencionadas pelos jovens egressos, nos diferentes agrupamentos de expectativas, que relacionam com o conjunto de aspectos, a saber: infraestrutura adequada com biblioteca, laboratórios, maior oportunidades de formação cultural e esportiva, uma formação continuada do quadro docente, melhor organização do seu tempo de sala e de estudo, condições materiais para orientação de projetos e bolsistas, envolvimento com a vida dos câmpus por meio das atividades de pesquisa, extensão e a disponibilidade de tempo para atualização.

O jovem E5, Richard, enfatiza as experiências vividas e a relevância da contribuição da qualidade do ensino ofertado pela instituição, no apreender de habilidades e conhecimentos que foram requisitados ao participar de um processo seletivo. Para tanto, enfatiza a oportunidade de apreender uma bagagem de conhecimentos e saberes, em que a realidade requisitou para que pudesse almejar uma vaga em uma rede de supermercados e exercer sua primeira experiência com o mundo do trabalho.

> Contribuiu pela qualidade do ensino. Favorecendo, porque quando eu fui fazer a entrevista, estava concorrendo com mais de trinta pessoas e assim, eu precisava demonstrar conhecimento porque a entrevista era com a psicóloga; ali é você e ela, e pronto. Ou você se sai bem, mas aí eu me senti muito preparado, porque eu saí da entrevista, assim, quando você faz uma coisa bem feita, você sai do determinado lugar com uma determinada confiança. Eu saí da entrevista muito confiante, porque as perguntas da psicóloga eram uma coisa que eu tinha domínio, era do meu conhecimento. O pessoal assim na sala de espera saindo nervoso, uns chorando, uns tremendo, mas faz parte do nervosismo. No primeiro momento, quando você entra, fica um pouco nervoso. A partir do momento que você vê que aquilo faz parte do seu conhecimento, que o diálogo está evoluindo, que você tem conhecimento de causa, a vida segue. Conquistei a vaga no supermercado. (E5 – Richard, 25 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Percebemos nos fragmentos de fala a referência atribuída importância que a formação do curso de TA conseguiu interferir, assentada num ensino médio de qualidade que proporcionou ao jovem a aquisição de uma gama de conhecimentos e assim, a ampliação de sua bagagem de conhecimentos e habilidades para lidar com a realidade. Nesse sentido ganha destaque a relevância e a busca de uma formação influenciada, em uma base que tem como

horizonte um ensino médio de qualidade expresso na vivência de um amplo acervo de experiências. Desse modo tem interferido na oferta para a apreensão de novos conhecimentos balizado nas condições de uma boa infraestrutura e uma prática pedagógica capaz de arregimentar o jovem, e, assim, como evidenciado, foram requisitados no processo seletivo na sua experiência vivida no exercício da escolha.

Nesse sentido corroboramos Oliveira (2009) quando destaca que uma concepção de formação profissional e de nível médio demanda investimento e aporte de recursos para que o projeto possa ganhar forma na dinâmica do real. Condição essa que remete à

> luta por uma escola que abrigue a formação técnica em articulação com o Ensino Médio impõe o repensar da infraestrutura, do currículo, da valorização dos profissionais da Educação etc. O que torna obrigatório o repensar do financiamento público desse nível de ensino. (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Nos fragmentos de fala da jovem E24, Sofia, destacamos uma questão que remete à importância da qualificação do quadro de professores e, ao mesmo tempo, toca no aspecto da relevância da ampliação das experiências dos jovens como um instrumento fundamental para a construção identitária; haja vista que os incentiva para potencializar suas capacidades físicas e mentais e possibilita os jovens a fazer escolhas e interferir no processo de construção e definição do rumo a ser tomado na vida. Segue trecho de fala da jovem E24, que explicita a questão discorrida:

> Quando eu entrei aqui, só tinha 14 anos, eu não tinha uma visão bem definida do meu futuro, não sabia o que eu buscava, eu não sabia o que eu queria, até porque o colégio onde eu estudava era público, e não tinha estrutura, a qualificação que os professores do câmpus têm. Quando eu entrei aqui, eu não sabia nem o curso nem a área do curso que a gente tinha de fazer. Eu iria trabalhar, mas eu entrei sem muita visão do meu futuro, eu buscava mesmo só concluir o ensino médio e pronto. (E24 – Sofia, 23 anos, semi-interna, Vitória de Santo Antão-PE).

Esses fragmentos de fala apresentam aspectos recorrentes ao longo das análises. Ganha ênfase a questão da desvalorização da escola pública, quando os jovens destacam as experiências vividas e as condições de oferta do ensino, que, na maioria, vivenciaram o cotidiano do ensino fundamental em uma rede pública municipal ou estadual. Estabelecem comparação com as condições estruturais e pedagógicas ofertadas pela rede federal, conforme já explicitado. Podemos destacar o estudo de Campos (2016), *A qualidade da escola pública a partir da opinião dos jovens do ensino médio*, em que reitera o desejo dos jovens por uma

escola pública de qualidade, que assinala para a necessidade de mudança relacionada com fatores como comprometimento com a oferta de um ensino médio de qualidade, enfatizando a importância dos aspectos estruturais, pedagógicos e de financiamento no atendimento das necessidades sociais e interesse dos sujeitos desse processo de transformação, os jovens. Caso contrário, limita as possibilidades de alimentar as aspirações dos jovens no estabelecer seu projeto de vida.

Verificamos que a oferta de vivências e intercâmbio de experiências pode contribuir para os jovens poderem apreender novos conhecimentos e conhecer outras possibilidades no cotidiano, interferindo, com isso, no alimentar e na construção do projeto de vida. Sobretudo, considerando que a grande maioria dos filhos da classe que vive do trabalho não é de família que tenha a cultura do estudo como parte da sua vida. Como declarado pela jovem Sofia, a expectativa era apenas concluir somente o ensino médio, condição não diferente de muitos jovens que têm essa etapa como terminalidade da escolarização (FRANCO, 1994).

A jovem E24, Sofia, conforme sua fala, não tinha visão de futuro quando entrou na instituição. Esse aspecto põe em destaque a incumbência da escola no processo de formação da juventude dado que ela assume a função social de fomentar de maneira efetiva para desenvolvê-lo e estimular o gosto pelo ato intelectual da busca por novos conhecimentos, novas experiências e no intercambiar com os demais sujeitos.

Ao mesmo tempo, esse espaço formativo pode transformar de forma significativa a vivência cotidiana dos jovens e tornar substantivas as experiências apreendidas como o exercício da democracia. Por conseguinte, favorece e alimenta, no conjunto das relações, o gosto pela política, pela cultura e pelas práticas esportivas, cuja dinâmica do real pode contribuir para torná-los mais intolerantes com as injustiças sociais e exercer o exercício do direito da palavra, na apreensão dos elementos necessários para intervir na realidade em que estão inseridos.

Constatamos que a realidade no IFPE tem obtido contornos mais qualificados, a que se atribui de “referência”, quando se compara as condições de ausência de qualidade com a precariedade, de maneira geral, do sistema escolar no Brasil.

Registramos que, no Instituto Federal de Pernambuco, se instituiu um instrumento extremamente importante para a melhoria da organização das condições de trabalho do quadro de docentes, materializado por meio do Esforço acadêmico. Ao mesmo tempo, percebemos os investimentos que têm sido feitos nos últimos anos nos Institutos Federais, que repercutiram nas dimensões dos aspectos pedagógicos e na infraestrutura. Segundo Kuenzer (2007, p. 53), esses temas não são novos nas agendas políticas e precisam ser retomados

“como as construções de escolas apropriadas ao ensino médio, considerando as características das ‘juventudes’ que as frequentam”.

Nesse sentido corroboramos os inscritos valiosos de Gramsci (2001, p. 49, grifo nosso):

> Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

A perspectiva defendida por Gramsci (2001) destaca que a conquista da hegemonia política passa por uma formação intelectual ampla das massas trabalhadoras, por isso a escola secundária tradicional precisava contemporizar e universalizar, mas não devia ser trocada por escolas sem qualidade, subalternas, de iniciação profissional (NOSELLA, 2015). Para entender essa realidade, tecem-se algumas considerações, cuja compreensão da abertura da escola às massas populares remete à leitura das imbricações que estão nas entrelinhas de que a escola clássica, que tinha sua função social de formar a elite para as funções intelectuais, abre suas portas para as classes populares, que, por muito tempo, tiveram negado o acesso às humanidades. Com o advento da industrialização, demanda-se a necessidade de força de trabalho qualificada para atender aos interesses do modo de produção vigente, pois estava incluso no referido processo atender aos interesses do setor produtivo.

Para tanto, corroboramos as objetivações de Gramsci situado no tempo, que nos oferece um filtro para o entendimento da dinâmica do real, cuja necessidade de uma educação de qualidade, de forma universal, faz-se distinta da compreensão de análise da escola única defendida por Giovanni Gentile, a qual visava atender “os de baixo da escada”, mas, na verdade, ganhava contorno de uma estratégia de preservação das diferenças de classe e acomodação social. Desse modo, destaca-se, conforme a leitura de Nosella (2015, p. 130):

> Contrariamente, para Gramsci, a grande novidade histórica trazida pela industrialização é justamente o ingresso das massas populares na vida social e no sistema escolar, mas isso não representa necessária e automaticamente uma revolução, se essas massas não ingressarem também na vida política por meio de uma educação humanista moderna e de qualidade.

Outro aspecto que evidenciamos nesse agrupamento (G2) remete às justificativas de que a busca pela EPTNM – Técnico Integrado em Agropecuária ganhou sentido em função do ensino médio, e não em função do técnico em Agropecuária. Reiteramos essa evidência da recusa ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária destacado nas declarações dos jovens, como aspecto relacionado com os motivos que buscam e trazem nas aspirações alimentadas na formação na referida instituição. Destacamos as menções dos jovens E25, Maria da Conceição, E8, João Neves, e E16, Sader, cuja questão explicita-se nos fragmentos de suas falas:

> Na verdade, logo quando eu entrei, não tinha vontade de cursar o técnico, não era o que eu queria para mim, era só pelo ensino médio mesmo, mas depois que eu entrei, fui conhecendo o técnico como era e tal, e comecei a gostar do curso. (E25 – Maria da Conceição, 20 anos, semi-interna, Barreiros-PE).

> Entrei por entrar, não sei, mas meu intuito era o ensino médio, porque sempre falaram que o ensino era muito bom, e como eu queria prestar vestibular depois, eu entrei observando mais o ensino médio não entrei por causa do curso técnico, eu fiz porque estava lá inserido, era integrado. (E27 – Ivana, 21 anos, externa, Barreiros-PE).

Diante da narrativa da jovem E27, Ivana, podemos perceber que, em um primeiro momento, ela faz a escolha de cursar só pelo ensino médio, mas é enfática em afirmar na sua justificativa que sua opção profissional não tem relação nenhuma com a educação profissional ofertada de forma integrada ao ensino médio. Essa escolha tem uma forte relação com o discurso instrumental do mercado na desvalorização das ocupações relacionadas com o campo, mas tem sua fonte na noção do capital humano a ideia de uma educação como forma de integração, ascensão social e mobilidade social. Como destacado por Nakano e Almeida (2007), considerando o contexto brasileiro, a expectativa dos(as) jovens em relação à educação ganha destaque e ainda atribui um valor significativo às possibilidades concretas como intervenção individual e coletiva. “Os sentidos da escola para a juventude ainda ocupam uma centralidade como possibilidade de mobilidade social.” (GIL et al., 2006, p. 8).

Conseguimos perceber na fala dos jovens a atribuição de sentido que reitera o aspecto da qualidade do ensino médio como possibilidade de arregimentar melhores condições de alçar maiores degraus no sentido do sucesso no vestibular ou no Enem e chegar ao ensino superior. Assim, conseguimos evidenciar no dito pelo jovem E5, Richard, que assevera: “O que realmente chamou a atenção foi à questão do ensino médio de melhor qualidade, já que eu

não tinha outra opção de formação, então eu queria ter uma formação melhor para fazer um bom vestibular."

Nesse sentido, compreendemos que a função social do espaço educativo para os jovens é aprendizagem de escolha. Com isso, no contexto atual, cada um é chamado a escolher, a decidir continuamente, fazendo dessa ação uma condição para a sobrevivência social. "E a escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher assim como aprendemos a assumir a responsabilidade de nossas escolhas." (DAYRELL; GOMES, 2006, p. 14).

Por outro lado, evidenciamos nos fragmentos da fala do jovem E4, Moisés, aspectos que destacam a busca pela formação em técnico Integrado em Agropecuária. No primeiro momento, não foi o motivo das suas aspirações iniciais, mas o processo formativo conseguiu despertar seu interesse pelo curso. Enfatizando o papel da experiência vivida com a disciplina de Zootecnia, que conseguiu despertar seu interesse e assinalou para a identificação com o Curso de TA por meio das experiências vivenciadas, repercutindo, dessa maneira, na escolha do que fazer na sua vida e fortalecendo a construção de seu propósito de vida.

> Eu entrei aqui desanimado, só por conta do ensino médio. Depois de entrar aqui, acabou despertando em mim o interesse por Agropecuária, a parte de Zootecnia, então, nem se fala, e eu quero me formar em Medicina Veterinária. No momento não, porque as condições não estão dando, mas futuramente, se Deus quiser. (E4 – Moisés, 22 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Ainda sobre o aspecto exposto acima, percebemos que as disciplinas escolares valorizadas pelos jovens, geralmente, são aquelas em que os professores conseguem estabelecer o diálogo com os jovens/alunos, bem como motivá-los para despertar a vontade e o interesse de novos conhecimentos, e assim estabelecer as devidas conexões com os objetivos de seu projeto de vida. Ao longo da pesquisa, observamos maior relevância nas declarações referentes à disciplina de Zootecnia, uma das que mais ganham destaque para despertar o interesse dos jovens. Quando recorremos ao não explicitado, creditamos que essa identificação dos jovens pode ter uma forte relação com a didática desenvolvida pelo professor, pois conhecendo essa realidade, atribuímos o nível de aproximação e as estratégias que têm utilizado para tornar o conhecimento mais significativo para os jovens/alunos. Klein (2011) destaca que o verdadeiro sentido das experiências educativas vivenciadas pelos sujeitos do processo de aprendizagem está na relação entre quem aprende e o que ganha significado, e o que é aprendido.

Em seguida, apresentamos fragmentos da fala da jovem E6, Luna, que também enfatiza esse aspecto exposto acima.

> Eu só entrei pelo ensino médio, como a maioria das pessoas; mas com o tempo, a parte de Zootecnia me chamou a atenção, tanto é que, no vestibular, eu passei na Rural em quinto lugar para Zootecnia, só que como eu estava grávida e não pude cursar. Eu queria muito fazer a Faculdade de Zootecnia. Depois que eu entrei, foi que eu gostei, que eu conheci o curso. **(**E6 – Luna, 24 anos, semi-interna, São José da Coroa Grande-PE).

Percebemos na fala da jovem (E6) um condicionante social que interfere e limita as possibilidades de escolha da jovem, que engravidou aos 18 anos e teve uma filha nesse processo de conclusão do ensino médio e a entrada no ensino superior. Suas aspirações precisaram ser adiadas naquele momento em razão das condições objetivas de se manter materialmente e contar com o suporte no processo de criação da filha, pois caso fosse morar no Recife para cursar Zootecnia, não poderia contar com o apoio da família, e as dificuldades seriam maiores, considerando que o companheiro trabalhava, na ocasião, fazendo "bicos" e sua condição de tripla jornada para conciliar o papel de mãe, estudante e de trabalhadora.

Em síntese, esse agrupamento (G2) destaca-se por expressar, como aspecto de maior relevância atribuído aos motivos, a qualidade do ensino médio ofertado, que converge no status pedagógico, infraestrutura e referência de instituição federal. Esses aspectos justificam as declarações de que os jovens têm como aspiração ou expectativa conquistar a formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, a conclusão do ensino médio como projeto de vida inicial.

Para tanto, também ganha contorno nos sentidos dos jovens as justificativas de que a busca alimentada pelo ensino médio retrata, de forma menos expressiva, a influência social e no exemplo da família como motivos, em que as escolhas dos jovens influenciam-se pela interferência dos familiares e professores no alimentar das expectativas iniciais. Ainda destacamos, de acordo com as revelações dos jovens, certa recusa ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária; a busca situava-se apenas no ensino médio como motivo de realizar a formação.

Por outro lado, o processo formativo despertou para novos interesses pela área de Agropecuária, reflexo das experiências vividas no processo de aprendizagem de determinadas disciplinas que conseguiram proporcionar novas aspirações, e assim redimensionar em direção à construção do projeto de vida.

Na seção 6.1.4, analisaremos a categoria Expectativas de concluir o ensino médio e prosseguir no ensino superior como resultado do processo formativo.

6.1.4 Expectativa de concluir o ensino médio e cursar o ensino superior

Esse Agrupamento (G3) caracteriza-se por constituir no seu conjunto de laços de sentidos as aspirações alimentadas nas Expectativas de conquistar, por meio da EPTNM e o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, a conclusão do ensino médio e a continuidade dos estudos no ensino superior, como propósito a ser perseguido inicialmente.

No Quadro 13, apresentamos os jovens que se enquadraram na referida subcategoria.

Quadro 13 – Síntese dos jovens do Grupo G3 que concluíram o ensino médio

Entrevista	Nome fictício	Ano de conclusão	Cidade de origem	Condição na instituição	Idade	Declara-se	O faz hoje
E3	Edson	2011	Rio Formoso-PE Cidade	Semi-interno	21 anos	Branco	Licenciatura em Química/IFPE
E7	Severino	2012	Tamandaré-PE Cidade	Semi-interno	23 anos	Pardo	Cursa Licenciatura em Química/IFPE
E10	Caboclo Sonhador	2011	João Alfredo-PE Urbano	Interno	22 anos	Negro	Cursando Bacharelado em Agronomia IFPE/ Concursando como técnico IFPE
E18	Teimoso	2012	Rio Formoso/Usina Cucaú-PE Rural	Semi-interno	19 anos	Parda	Licenciatura em Química/IFPE
E23	Anita	2010	Vitória de Santo Antão Urbano	Semi-interno	24 anos	Pardo	Administração Estagiando

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Esse grupo constituiu-se por cinco jovens, quatro o sexo masculino e um do feminino. Quanto à cidade de origem, são de Rio Formoso e Tamandaré (Mata Pernambucana), Vitória de Santo Antão (Mata Pernambucana) e João Alfredo (Agreste Pernambuco). Ainda considerando o aspecto de território, na grande maioria, os jovens residem em área urbana, mas dois jovens do grupo têm sua origem no meio rural. Evidenciamos que os jovens em relação à sua situação no IFPE são constituídos por: quatro semi-internos, um interno; em relação à cor, declaram-se, na maioria, pardos (3), negro (1) e branco (1). Quanto ao período de conclusão da EPTNM, o grupo expressa da seguinte maneira: dois concluíram em 2012, um em 2011 e um em 2010.

Destacando a condição atual do que os jovens têm feito após concluir o curso, todos eles continuam os estudos em diferentes cursos: Licenciatura em Química (3) no IFPE, Administração (1 – instituição privada) e Bacharelado em Agronomia no IFPE (1).

A maioria dos jovens (4) estuda no IFPE. Um do grupo estuda em instituição privada, que foi beneficiada pelas políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, Sisu. A maioria do grupo de jovens seguiu sua trilha formativa na instituição, aspecto que reitera as finalidades inscritas na sua missão de possibilitar o processo de verticalização na própria rede em que eles tenham cursado seu ensino médio.

Nesse sentido, destaca-se em nossas análises o jovem E10, Caboclo Sonhador, que é enfático em destacar nas suas declarações que, se não tivesse saído de João Alfredo, não teria alcançado as conquistas que alimentou ao longo do seu processo formativo. Para os jovens E21, Sabiá, e E15, José Rainha, que têm sua origem no campo, a escolarização ganha centralidade para despertar novas necessidades no sentido da consecução no rumo de sua vida, repercutindo na construção do seu projeto de vida. Assinala Sposito (2005, p. 124), que "na crise da mobilidade social via escola, configura-se uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa de futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente".

Revela-se, no grupo, uma expectativa alimentada por mais escolarização. Quando buscamos correlacionar quem são esses jovens e qual sua origem, percebemos que, na sua maioria, são jovens advindos de cidades próximas à instituição, com poucas oportunidades que venham convergir para a melhoria das condições vida e de construção de percurso formativo para além do ensino médio como finalístico. Ainda se forem oriundos de áreas rurais, essas dificuldades têm apontado como terminalidade o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2012).

A seguir, um fragmento da fala do jovem E10, Caboclo Sonhador, que evidencia a expectativa de concluir o ensino médio e seguir seus estudos em curdo superior. "Eu também buscava no IFPE o ensino médio e nível superior. Quando terminar, ter algo a mais, me diferenciar dos demais. Tem tanto um ensino médio de qualidade, como o ensino técnico." (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

Conseguimos perceber nos trechos da fala do jovem E10, Caboclo Sonhador, que considera o ensino médio como passaporte para chegar à Universidade, destacando que não é qualquer escola de ensino médio, mas aquela que ofereça oportunidade de vivenciar experiências de qualidade nas relações cotidianas e amplie sua bagagem de conhecimento. Sobretudo, para interferir nas suas condições objetivas para que possa alimentar suas expectativas e assim dar consecução aos seus propósitos de vida. Evidenciamos ter algo a mais para se diferenciar dos demais, vai à contramão do exposto por Frigotto (2013, p. 3, grifo do autor), que situa a realidade do ensino médio brasileiro:

> Dos 85% de jovens que estão nas escolas estaduais, mais de um terço o fazem à noite, com professores trabalhando em três turnos e em escolas diferentes e com salários vexatórios. O custo médio é de aproximadamente R$ 2 mil por ano, um quarto do custo federal. Uma mensalidade numa escola privada na elite corresponde ao que a sociedade brasileira está disposta a gastar com a maioria absoluta dos jovens que estão no ensino médio ao longo de todo o ano. **Pode-se concluir que o Brasil não tem de verdade ensino médio**.

O jovem E10, Caboclo Sonhador, acredita que estudar no IFPE significa construir outras possibilidades para a ampliação de condições de concretizar suas expectativas sociais, instituição onde os estudos e a formação ganham centralidade e reverberam na sua bagagem de conhecimento apreendido em suas experiências vividas, no contexto formativo, contribuindo, assim, para alçar degraus mais altos na sua vida. Reconhece que, se tivesse permanecido em João Alfredo, as condições de poder sonhar ficariam mais distantes de concretizar seus propósitos de vida. Assim, ele conseguiu concluir a EPTNM, entrou no Curso de Bacharelado em Agronomia no IFPE, submeteu-se a concurso de técnico agrícola no IFPE, obteve êxito, casou, constituiu família, tem um filho e mora em casa própria. Todos esses aspectos caracterizam um pouco as experiências vividas pelo jovem na sua caminhada e expressam marcadores sociais que ainda ganham linearidade no rumo de vida.

Como percebemos, as evidências apontam para a consecução dos seus propósitos de vidas e reverbera na construção do seu projeto de vida. Mesmo diante das adversidades e da determinação social do modo de produção hegemônico, o jovem consegue êxito nas suas

aspirações e ainda desperta para novas necessidades; conforme declarou, pretende fazer concurso para a Receita Federal.

Transcrevemos um fragmento da fala do jovem E10, Caboclo Sonhador, que atesta a contribuição da formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE na construção do seu projeto de vida, demonstrando diversos aspectos que interferiram para despertar e incentivar o jovem no alimentar de suas aspirações iniciais e no ampliar dos horizontes com a continuidade dos estudos no ensino superior e aprovação em concurso para atuar como técnico de instituição. No conjunto dos fragmentos expostos, constatamos evidências que atribuem sentido ao apoio da instituição por meio da disponibilização de bolsas de assistência estudantil para pesquisa e extensão, promoção de espaços formativos de troca de experiências, visitas pedagógicas e eventos de incentivo à pesquisa. Todos esses elementos destacados interferiram no incentivo e no despertar do jovem E10 no arregimentar de novos interesses que contribuíram para a construção de seu projeto de vida.

> Em relação à expectativa no projeto de vida, o IFPE contribui, inclusive incentiva. A partir do momento em que o IFPE lança uma política pública, por exemplo: incentivar um aluno com uma bolsa, incentivar um aluno a participar de um projeto de extensão, disponibilizar minicursos e palestras, ele contribui muito com o destino que você quer seguir. No que diz respeito à parte cultural, de início as viagens, assim, a movimentação do aluno era restrita a viagens técnicas das disciplinas da área. Posteriormente, quando eu ingressei lá com pesquisa, que foi no meu segundo ano, eu comecei a participar de alguns congressos locais, congressos da própria Instituição. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

Os jovens ainda alimentam as expectativas de mobilidades social por meio da ampliação da escolarização, sem contar que na sociedade tem conseguido ressonância, a busca incessante por uma necessidade de formação continuada sintonizada com a lógica do mercado de trabalho (CORROCHANO, 2013). Nesse sentido, Viana (2012a, p. 178) faz ressalvas:

> Isso significa que o aumento da força de trabalho especializada também aumentará a competição pelos postos de trabalho e não haverá emprego para todos. Claro que isso, ao longo prazo, tende a se intensificar e se tornar ainda mais problemático. É nesse contexto que há a tendência do aumento do desemprego diplomado.

Segundo Viana (2012a, p. 179), o processo de massificação da educação, por sua vez, “não é acompanhado por aumento da criação de demanda por força de trabalho (a não ser

temporariamente no próprio setor educacional em expansão, mas cada vez mais precarizado e ainda com tempo de vida de expansão limitado)".

Por outro lado, é possível creditar que a trajetória linear não se tem constituído como horizonte previsível, mas, como destacamos o exemplo do jovem E10, Caboclo Sonhador, comprova a perspectiva de conquista de seus propósitos depositada na formação, como reflexo da luta travada no interior da escola, especialmente, para os jovens filhos da classe que vive do trabalho. Esse processo de luta nas trincheiras da escola tem desafiado um contingente de jovens em ter de fazer a escolha entre estudar e trabalhar. Como enfatizado por Nakano e Almeida (2007, p. 1.089), a realidade da escola, os jovens e a qualidade do ensino ofertada exigem "também refletir sobre os constrangimentos que eles vivem em função do lugar que ocupam na estrutura social, o que obriga segmentos significativos de jovens deixarem a escola, estudarem e trabalharem ao mesmo tempo".

Para tanto, a continuidade biográfica torna-se, cada vez mais, reflexo da capacidade individual de construir e reconstruir as molduras de sentidos a despeito da moldura temporal presentificada (MELLUCCI, 1997). Com isso, tem repercussão com o desaparecimento das possibilidades de apreenderem as experiências que os jovens realizam no mundo das instituições sociais e políticas e a perda da relação com o tempo social. Amparamo-nos em Camarano et al. (2004) para compreender a realidade que demarca ou configura os marcadores sociais prescritos na perspectiva tradicional de inserção no mundo adulto. As autoras destacam:

> inicia com a saída da escola, seguida da entrada no mercado de trabalho e, posteriormente, pela constituição de família. A família é constituída, primeiramente, pela união e formação de um novo domicílio e depois pela chegada dos filhos. O pressuposto do trabalho é que o processo de transição para a vida adulta não é mais marcado pela linearidade do modelo tradicional, não sendo mais possível prever em que idade ele pode ocorrer como no passado. (CAMARANO et al., 2004, p. 14).

Desse modo, situamos o caminho construído pelo jovem E10, Caboclo Sonhador, como uma realidade que ganha forma diante de um conjunto de mutações operadas no seio da sociedade capitalista, cuja imprevisão e incerteza constituem parte da engrenagem que tem interferido para a quebra da linearidade no sentido da integração à idade adulta. O percurso biográfico desse jovem constitui uma realidade de muita aprendizagem e de acúmulo de experiências vividas, entretanto, configura-se uma exceção diante do grande contingente de jovens que não consegue o mínimo de dignidade, no conjunto das experiências vividas ao

longo de sua caminhada. Conseguimos perceber o investimento pessoal do jovem na luta do dia a dia, mesmo diante das determinações que historicamente têm submetido os jovens filhos da classe que vive do trabalho.

Salientamos que as condições e a qualidade das experiências vividas por meio da formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária configuraram-se uma realidade que ganhou forma e resistência diante da conjunção de lutas e disputa de projeto de sociedade que se constituiu nas entrelinhas do processo de implementação dos IFs. Constituiu-se, dessa maneira, em um instrumento fundamental para alimentar as expectativas dos jovens e as possibilidades efetivas de ampliação dos processos de aprendizagem que favoreçam reconhecer os jovens na sua multiplicidade de experiências sociais. Assim, contribuindo para aguçar a apreensão de novos conhecimentos e interferir na definição e no alimentar dos propósitos de vida da juventude.

Para compreendermos a concretude da realidade vivenciada pelo jovem, partilhamos do horizonte compreensivo assinalado por Mészáros (2005, p. 47), que destaca de forma substantiva que "aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice". Para tanto, o autor destaca conforme a definição exposta acima:

> Ninguém passa dez horas sem aprender. A grande questão é: o que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos com 'indivíduos socialmente ricos' humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital. Considerando esse mais amplo e mais profundo significado da educação, que inclui de forma proeminente todos os momentos da nossa vida ativa, podemos concordar com Paracelso em que muita coisa (praticamente tudo) é decidida, para o bem e para o mal – não apenas para nós próprios como indivíduos mas simultaneamente também para humanidade –, em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos passar 'sem aprender'. (MÉSZÁROS, 2005, p. 47-48).

As falas dos jovens do Agrupamento G3 revelam a expectativa de concluir o ensino médio e continuar os estudos superiores, aspectos que evidenciam relação com o status de instituição de referência como influência que baliza socialmente a busca pela formação em TA. Ressaltando que os motivos da escolha de estudar no IFPE manifestam-se como resultado

da construção social produzida da referência da instituição para a região. Destacando-se suas justificativas balizadas na qualidade da oferta do ensino médio, cujas conexões dos laços de sentidos se agregam ao status pedagógico e à infraestrutura disponibilizada, como os motivos que influenciaram sua escolha de ter a formação em Técnico Integrado em Agropecuária na expectativa de concluir o ensino médio e chegar à Universidade.

Para ilustrar essa realidade, explicitamos as falas que destacam os motivos que influenciaram a construção inicial do projeto de vida dos jovens egressos do (G3), que esperam ou alimentam as possibilidades de alcançar a conclusão do ensino médio e as condições de continuidade no ensino superior ao realizarem sua formação em Técnico Integrado em Agropecuária. Nesse sentido, os dados revelaram o status de instituição de referência de escola pública federal e o status pedagógico como as razões que alimentaram socialmente os projetos trazidos e esperavam a possível efetivação mediante a formação do Curso de TA. As razões evidenciadas caracterizam-se por agregarem um conjunto de laços de sentidos atestado pelos jovens no que se refere ao reconhecimento social da instituição, com o devido destaque para a qualidade do ensino médio ofertado.

> Por ser uma Instituição Federal, de certa forma da região, pela lógica, teria o melhor ensino possível na rede pública e disponibiliza uma boa estrutura. Esse foi o principal objetivo que me impulsionou a entrar no instituto. (E3 – Edson, 21 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

> A questão de ser uma instituição federal, o grande nome federal é que traz o que é a coisa. A responsabilidade da instituição para com a população e mais a questão também de conceito, a gente sabe que estudar numa instituição federal tem um grande conceito. Eu sou um aluno federal e todo o profissional que existe dentro da instituição é buscando essa área e chegar à Universidade. (E18 – Teimoso, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

Na fala dos jovens E3, Edson, e E18, Teimoso, identificaram-se fragmentos de sentidos que, de forma substantiva, revelam os motivos que justificam suas expectativas alimentadas na formação, cujos sentidos são depositados e evidenciados como motivos da escolha dos jovens em função das razões de uma instituição de referência que se destaca pela oferta de um ensino médio de qualidade e tem como construção social o status de uma instituição educativa com uma vasta história na formação de referência das gerações de jovens. Destacando na memória social pelo reconhecimento ao nome “federal”, como padrão, na oferta de um ensino médio de qualidade para toda a região, que interferiu e influenciou nas aspirações dos jovens que esperam concluir o ensino médio e chegar à Universidade; ou seja,

constituindo o projeto de vida que eles trazem alimentado por suas experiências vividas socialmente, que influenciaram na escolha de buscarem a formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFPE.

Ainda ganham destaque na fala do jovem E18, Teimoso, os aspectos que ele assinala de forma enfática no sentido de que "estudar numa instituição federal tem um grande conceito. Eu sou um aluno federal e todo profissional que existe dentro da instituição, é buscando essa área e chegar à Universidade". Ele deposita na instituição de referência as possibilidades de efetivar uma formação que seja capaz de apreender os elementos necessários para que pudesse alcançar o ensino superior, cujo sentido ele atribui ao nível de ensino ofertado, "qualidade", como possibilidade de poder atingir seus fins estabelecidos. Percebemos, na fala do jovem E18, Teimoso, aspectos que remetem ao status social que credencia quem estuda na instituição.

Alimentam-se na formação as possibilidades efetivas em conseguir inicialmente galgar a conclusão do ensino médio e assim chegar à Universidade, considerando a referência do status da instituição como papel social determinante, onde se credita a qualidade ofertada, como necessária para vislumbrar saltos mais altos no trampolim e assim atingir e satisfazer seus desejos, vontades de continuidade dos estudos e seu desembarque na Universidade. Essa realidade explicitada remete à compreensão de que, se somos o que fazemos (Marx), então o que queremos (Sartre) pode ser reflexo dessa relação (VIANA, 2012a).

Explicitamos, a seguir, um fragmento da fala da jovem E23, Anita, que reitera o status de instituição de referência como motivo que influencia os jovens na construção de seu projeto de vida inicial.

> aí uma escola pública de referência que era o agrícola e também tem um nível acadêmico melhor em relação às demais escolas, porque era a melhor escola da região, porque também assim, é o nível dos professores, a qualidade das aulas diferente, por exemplo, se eu fosse para um colégio estadual, tem muitas greves, essas coisas. (E23 – Anita, 24 anos, semi-interna, Vitória de Santo Antão-PE).

Os apontamentos da jovem E23 destacam os motivos que justificam seu projeto de vida inicial relacionado com o status de referência de uma escola pública federal, o status pedagógico relacionado com a qualidade do ensino e o nível de qualificação dos professores que já foram recorrentes ao longo das análises tecidas, em que acentuam a comparação de

uma instituição de referência comparando com as demais instituições públicas de ensino da região.

Diante do exposto e evidenciado pelos jovens E3, Edson, E18, Teimoso e E23, Anita, subsidiamo-nos em Fanfani (2000), que destaca que os jovens assinalam para três disposições na busca de significado que a escola representa em sua vida: aponta primeiramente no sentido da escolaridade média atribuída à obrigação – determinada parcela de jovens considera a frequência à escola como obrigação/imposição de que não dispõe de outra possibilidade ao não ser cumprir a frequência; outra remete ao que denomina de motivo instrumental, em que alimenta na escola o propósito de estudar para colher os frutos ou benefícios futuros, como diplomação, ingresso na Universidade, um bom emprego; e a terceira parcela remete o amor ao conhecimento, aludido como motivação e sentido da escolarização.

Pudemos perceber que, para a maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, a escolarização é atestada como uma necessidade de formação na escola e assim vem constituir-se como uma possibilidade; ao passo que a luta pela sobrevivência por viver do trabalho tem sido imbricada pelo acesso historicamente restrito a bens culturais. Para eles "a escola é o único espaço disponível para aprender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento, como produto e como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência" (KUENZER, 2000, p. 34). A escola vem configurar-se como um espaço de resistência e de luta na formação da juventude trabalhadora, mesmo diante da investida do capital em conformar as subjetividades dentro dos seus doutrinamentos.

Considerando as evidências postas, relacionamos a leitura de que o conjunto de experiências acumulada ao longo da vida vai ganhando o sentido encadeado na sequência do tempo, do ontem, hoje e amanhã, ou seja, aquilo que se vai projetando. Como nos assinala Viana (2012b) elaborar projeto de vida passa por pensar sua existência em um sentido da autorrealização, configurado na intencionalidade ou querer, que se revela como resultado da ação, reflexão e da tomada de consciência "sobre **o que quer realizar e como fazê-lo**" no sentido amplo da vida (VIANA, 2012b, p. 6, grifo nosso). Essa necessidade de ampliar o nível de escolaridade e o desejo de chegar ao ensino superior representa para o jovem quebrar a regra normal do modo de produção, na construção de alternativa forjada na luta do dia a dia, em meio aos determinantes da sociedade capitalista, mas que para o jovem E10, Caboclo Sonhador, significa ser o primeiro da família a chegar ao ensino superior. Essa realidade significa construir alternativas que possam assinalar nas condições de superar a relação de separação entre trabalho manual e intelectual, produção e ensino, e ciência e trabalho.

As evidências declaradas na fala do jovem E-10 destacam aspectos de que a escola (IFPE) ganha significado para ele e parte de seus propósitos na medida em que possibilita alimentar a sua intencionalidade, ou seja, seus propósitos de buscar estudar na instituição e, ao mesmo tempo, criar as condições e estratégias capazes de fazer sua escolha em um horizonte projetado inicialmente e influenciado socialmente, mas na realidade, o acesso à EPTNM, por meio da qualidade das relações vivenciadas no processo formativo, foi construindo as condições objetivas necessárias para atingir os propósitos alimentados.

Para tanto, o jovem E-10, Caboclo Sonhador, afirma: "desde pequeno eu sempre quis ser agrônomo. Sempre tive uma tendência, e falava em fazer faculdade de Agronomia. E eu via que a agropecuária era o início da carreira, da caminhada."

Inicialmente, a intenção era chegar e tornar-se um universitário na vontade de ampliação da escolarização e satisfação dos seus desejos de ampliar seus sonhos depositados no processo formativo do IFPE, configurando, assim, como um trampolim para suas aspirações. Na realidade, ganhou materialidade com a conclusão do ensino médio e escolha do rumo na sua vida, em que as evidências ganham destaque na medida em que suas experiências vividas vão ganhando contorno ao longo do processo formativo, cuja realidade foi possível por desenvolver suas potencialidades, como um jovem que teve oportunidade de ter experiências com a pesquisa na área de solos na sua formação em TA, aspecto que estimulou e afirmou suas aspirações alimentadas inicialmente, como bolsista da iniciação científica, que pode participar de congressos fora do estado. Isso foi despertando o interesse pelo conhecimento que culminou na decisão de escolha e na afirmação dos seus propósitos de cursar Agronomia.

Essa realidade já foi exposta em outros estudos, que destacaram essa questão nas produções de Algebaile (2004), Corrochano (2001), Corti (2010), Zibas (2005a), que evidenciaram que essa geração tem ampliado seu nível de escolarização quando comparados com a geração de seus pais. Conforme explicitado por Algebaile (2004, p. 15, grifos do autor) sobre o fenômeno da expansão escolar:

> a lenta *expansão da oferta* no nível mais elementar do ensino aparece implicada com o 'robustecimento' da escola, ou seja, com uma *expansão da esfera escolar* que, no entanto, implica perdas incalculáveis em termos do direito à educação e de outros direitos sociais.

Diante do exposto, reiteramos que grande parte desses jovens advindos da classe trabalhadora foi contabilizada no processo de expansão do ensino fundamental dos anos 1990

e colheram os frutos de um processo formativo balizado pelas condições precárias, sob o ordenamento de sua lógica instrumental que operou no encurtamento da esfera pública tanto no sentido de redução do Estado, bem como nas dimensões e nas condições formativas da escola que atenta para a "ausência" da qualidade do ensino ofertado.

Nesse sentido, comungamos com Zibas (2005a, p. 34-35), que vem reiterar o papel da escola na formação das novas gerações:

> a maior dificuldade é reconhecer que a imprescindível valorização da cultura popular não nos exime da necessidade de tornar significativo, principalmente para os filhos das camadas populares, o conhecimento historicamente acumulado. Caso contrário, continuaremos com um sistema educacional irremediavelmente cindido entre a escola para a classe média e a escola dos pobres, em que a aprendizagem de conteúdos significativos se torna uma farsa.

No diálogo com a literatura, destacamos nos estudos de Crite (1974 apud FERRETTI, 1988, p. 22) um horizonte que tem sido prevalecido quando enfatiza e trata do fator da determinação da escolha vocacional ou profissional de um indivíduo correlacionada com a "influência da cultura e da sociedade em que vive, em conformidade com as metas e objetivos que apreende a valorizar". Nesse sentido, a leitura apurada por Ferretti (1988, p. 22) destaca como têm sido explicitadas essas correntes que entendem

> As denominadas 'teorias sociológicas' de escolha vocacional tendem a explicar as opções dos indivíduos fundamentalmente a partir de sua origem socioeconômica, a qual é atribuída à conotação de condição de classe social. Nesse sentido, o fato de o individuo provir de um dado estrato determinaria suas aspirações sociais e ocupacionais, suas oportunidades de escolarização e de preparação profissional, os limites de sua mobilidade social e profissional e as oportunidades de trabalho efetivo. [...] ainda complementadas por outras, de natureza social, relacionadas à etnia, às idéias dominantes na cultura nacional, à origem geográfica (campo ou cidade) e à profissão dos pais.

Explicitamos, com base na leitura elaborada pelo autor, o entendimento de que essa perspectiva da reprodução social, que se coloca como algo prescrito às possibilidades de mobilidade social nutrindo na escolarização e nas outras instituições responsáveis pela socialização, o papel social pela transmissão e determinação social dos sujeitos.

Para tanto, apoiamo-nos em Canário (2008), o qual situa que o processo de expansão quantitativa dos sistemas escolares tinha como pano de fundo um processo latente de euforia e

expectativa alimentada em relação à escola, como base em três promessas: **de desenvolvimento, de mobilidade social e promessa de igualdade**. Ressaltando, assim, o fundamento e referente à teoria do capital humano, em que os gastos com a educação escolar ganhavam forma como investimento de retorno efetivo, tanto no aspecto coletivo quanto no individual. Aspecto que se destaca em relação aos atores nesse envolvimento do processo de participação no "jogo escolar", que ganha uma conotação positiva no sentido de que todos tinham as mesmas chances de alcançar o sucesso desejado e alimentado na escola da promessa.

É importante destacar que essa realidade expressa dos filhos da classe que vive do trabalho, dar continuidade aos estudos e chegar à Universidade, chamam a atenção para o aspecto da expansão do número de matrículas nas últimas décadas, mas, na realidade, a oferta da educação básica brasileira não tem correspondido à melhoria de qualidade. Condição que reconhecemos como necessária para a garantia da justiça social e da cidadania no horizonte do desenvolvimento tecnológico e produtivo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Ressaltamos que o jovem E10, Caboclo Sonhador, E3, Edson e E18, Teimoso, conseguiram ingressar no ensino superior, cursando, respectivamente, Agronomia no IFPE, Licenciatura em Química (IFPE) e Agroecologia (IFPE). Não podemos deixar de considerar, entretanto, que ainda temos um número expressivo de jovens que não estão frequentando o ensino médio e outros que estão fora da idade escolar (15 aos 17 anos), aspectos esses que distanciam da universalização desejada (FERRETTI, 2016).

Apresentamos mais um conjunto de falas que destacam as possibilidades de alcançar o ensino superior, jovem E23, Anita, E18, Teimoso e E7, Severino, que assinalam a esperança de alcançarem os propósitos influenciados socialmente e esperavam materializar como projeto de vida depositada na realização da formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE. As aspirações alimentadas pelos jovens em relação às ocupações como possibilidade de formação superior efetivaram-se para o jovem E18, Teimoso, que afirmou seus propósitos de projeto de vida trazido inicialmente. Já a jovem E23, Anita, e E7, Severino, não chegaram a consolidar seus propósitos iniciais, mas foram redimensionados e continuaram seus estudos em outro curso, diferentemente dos almejados inicialmente; todavia, o processo formativo conseguiu despertar para novos interesses e ocupações. Ao mesmo tempo, explicitamos aspectos já discorridos que relacionam o despertar para determinadas ocupações, em que as experiências vividas favoreceram as escolhas (THOMPSON, 1981), cujo dito expressa a satisfação pessoal com as ocupações da área Agrícola.

> Entrei para o ensino médio, tinha outras expectativas, outras ideias de formação, queria ingressar na área de Medicina e afins, só que acabei gostando do curso da área Técnica e hoje mudei de rumo, estou seguindo a área Agrícola. (E7 – Severino, 23 anos, semi-interno, Tamandaré-PE).

> Eu queria ser veterinária, logo de cara, ou agrônoma, eu queria seguir alguns desses dois cursos futuramente, alguma coisa ligada à área Agrícola. (E23 – Anita, 24 anos, semi-interna, Vitoria de Santo Antão-PE).

> Quando eu cheguei aqui, no primeiro ano, eu sempre pensei em seguir a carreira na área de Agrárias, fazer Agronomia ou qualquer outra graduação que seguisse a área do ramo rural que sempre foi de que eu sempre gostei bastante. Foi por isso que eu ingressei no câmpus. (E18 – Teimoso, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

Para os jovens, o querer ou desejo já destacava suas expectativas de projeto de vida construído socialmente por meio de suas experiências, que trazem como um dos objetivos a conclusão do ensino médio e a continuidade dos estudos na Universidade, alimentados na formação do Técnico Integrado em Agropecuária e motivados por um ensino médio de qualidade. À medida que o processo formativo possibilitou a vivência de um conjunto de experiências, implicou o redimensionar e a mudança de rumo da área da Saúde para a Agrícola. Outros reiteraram suas aspirações e afirmaram seus propósitos iniciais de construção do projeto de vida.

Diante do exposto, destacamos como recorrente a afirmativa atribuída aos motivos expressos nos fragmentos das falas acima, em que os jovens enfatizam e **reiteram a relevância da qualidade do ensino médio** e a influência social na sua escolha e elaboração dos seus propósitos iniciais, que esperavam que se realizassem na formação com a possibilidade efetiva de concluir o ensino médio e continuar no ensino superior alimentado na busca pelo Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Conseguimos identificar os motivos relacionados com os aspectos pedagógicos que remetem à qualidade do ensino, com ênfase no desejo de um ensino melhor, reiterando, dessa forma, os motivos que justificam seus propósitos alimentados pelas influências sociais, na possibilidade de efetivar suas expectativas de concluir o ensino médio e chegar à Universidade.

O jovem E7, Severino, e a jovem E23, Anita, enfatizam as evidências:

> O que realmente chamou a atenção foi a questão do ensino médio de melhor qualidade. Então, eu queria ter uma formação melhor. (E7 – Severino, 23 anos, semi-interno, Tamandaré-PE).

> Na época, falava-se muito daqui, que era uma escola boa, o curso era muito bom **e** porque tinha o curso técnico integrado ao ensino médio. Eu achava que isso ia dar um *up* na minha carreira. (E-23 – Anita, 24 anos, semi-interno, Vitória de Santo Antão-PE).

Ainda pudemos perceber nos fragmentos da fala dos jovens E10, Caboclo Sonhador, e E18, Teimoso, aspectos recorrentes que atestam a possibilidade de alçar degraus mais altos e de conquistar mediante as experiências um ensino médio de qualidade ofertado pela instituição, motivo que alimentou suas expectativas de projeto de vida na busca de formação no IFPE. Como destacado por (E10), Caboclo Sonhador, caso continuasse sua formação na cidade de João Alfredo, não teria as mesmas condições de atingir seus propósitos. Percebemos de, forma não explicitada, um aspecto nas relações que atribui sentidos, quando expressa que, na sua cidade de origem, suas possibilidades na escola pública, que está implicada nas suas condições estruturantes diversas, reduzem suas chances, quando comparada com as condições de uma educação de qualidade que o IFPE oferta de acervo de experiências sociais múltiplas, como oportunidades formativas, conforme o jovem E10, Caboclo Sonhador, e E18, Teimoso, ratificam esse aspecto.

> Quando eu vim para o IFPE, meu principal intuito era ter uma formação de ensino médio melhor. Porque naquele momento, a minha família não tinha condições de pagar uma escola particular que me desse uma condição de ensino melhor e alcançar meus desejos. Eu achava que o ensino local público de João Alfredo não estava me proporcionando o que eu buscava. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE.
>
> Eu fiquei sabendo na época, que os alunos que se destacavam bastante, passavam no vestibular. (E-18 – Teimoso, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso, Usina Cucaú-PE).

Apreendemos nas falas desses jovens aspectos que nos remetem à discussão encampada por Kuenzer (2007) no debate que trava acerca *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*, pois à medida que abriram as escolas às massas, depositaram-se nelas as expectativas de alimentar os desejos de mobilidade social aos filhos da classe trabalhadora. A qualidade da educação ofertada, entretanto, não garantiu as condições necessárias para se alcançar as expectativas de sucesso na vida, que Canário (2008, p. 78) enfatiza nos seus estudos de "escola da promessa à escola da incerteza. Ou escola do elitismo à exclusão relativa". Esse debate é assinalado por Kuenzer (2007, p. 1157).

> A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe [...], em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a 'vítima' estabelecia com o conhecimento. [...], esta relativa mobilidade que conferia ar aparentemente democrático à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado de trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma dualidade claramente assumida.

Percebemos nos fragmentos das falas dos jovens, a correlação que estabelecem com a realidade das escolas públicas e a pouca valorização nas esferas municipais e estaduais, como um aspecto evidenciado, de certa maneira, de recusa às condições do ensino ofertado na maioria do sistema de ensino. Sobretudo, constitui-se como determinante na influência da escolha dos jovens o desejo de estudar no IFPE pela referência de status de escola pública federal. Os jovens sabem das fragilidades e deficiências da rede pública de ensino, uma vez que são provenientes dela, e das condições dispostas no processo formativo que contribui para reduzir as possibilidades de projeção. Ao mesmo tempo, os jovens acentuam e atribuem a chance de aprovação no vestibular às condições de acessarem o ensino médio de qualidade quando comparado com as demais redes públicas de ensino.

Os jovens reconhecem e atribuem sentido ao papel social da instituição como espaço no qual depositam suas vontades e propósitos, na possibilidade de apreender uma bagagem de conhecimentos, por meio do processo de escolarização ofertado pelo IFPE. Destacamos como uma das razões mais substantivas declarada pela maioria dos jovens egressos, **as condições de qualidade do ensino médio ofertado**, um dos aspectos que contribuíram para alimentar as suas opções de rumo e ampliar suas chances de conquistar mais um degrau na vida.

Nesse sentido, os jovens destacam a continuidade dos estudos com aprovação no vestibular, bem como poder quebrar as barreiras do mercado de trabalho com o capital cultural capaz de favorecer a construção de seu projeto de vida e um futuro mais promissor. Paradoxalmente, sabemos que as chances postas pelo mercado são limitadas. Como assinalado por Alves (2007), o mercado não é capaz de atender a toda demanda produzida, e enfatiza que não há espaço para todos nessa seara tão almejada nas expectativas sociais dos jovens.

O jovem E7, Severino, ressalta que a experiência vivenciada no curso interferiu na sua escolha, pois no último ano do curso, constituiu casamento com uma colega de turma e dessa

relação tiveram um filho, aspecto que pode ter implicado a escolha de permanecer na sua cidade e estudar Agroecologia no IFPE, desistindo do propósito de cursar Medicina. Condição não diferente para sua companheira, que foi aprovada em quinto lugar no vestibular em Zootecnia, mas a gravidez a impossibilitou de estudar na UFRPE, seguindo seu percurso formativo no curso de Licenciatura em Química no IFPE. Creditamos que a condição objetiva favoreceu a mudança nos seus propósitos em consequência de um conjunto de fatores que podem ter relação com a nova condição, casar, constituir família, não ter trabalho fixo, apenas "bicos" e permanecer na casa dos pais, comprovando, assim, um desvio do sentido tradicional da imputação das responsabilidades sociais e a inserção no mundo do trabalho.

Para ilustrar esse percurso de E7, Severino, expomos as evidências que destacam a experiência vivida e sentida por esse jovem.

> Meu desejo era cursar Medicina, mas mudei. Depois que eu terminei o curso do ensino médio, ingressei na Faculdade da área Agrícola. Meu processo de seleção foi resultado do Enem. Tentei na UFRPE em Agronomia, só que minha nota do Enem foi um pouco baixa, eu não consegui passar, aí surgiu a entrada aqui no Curso de Tecnologia e Agroecologia. Eu fiz a prova, consegui passar e ingressei para não ficar um tempo parado, porque a minha primeira alternativa era fazer Agronomia, e não Agroecologia. Só que, em um período do curso, eu vi que era interessante a área de Agroecologia e decidi continuar nessa área. Hoje em dia, tanto com o conhecimento técnico como o conhecimento hoje adquirido pelo curso superior, eu faço trabalhos de Extensão Rural, e também já fiz alguns trabalhos de Agricultura Urbana. No caso, aplicação de horta suspensa na área urbana da cidade, tanto na minha casa como também já fiz projetos em colégios municipais e estadual. Então tem seguimento no que aprendi, estou utilizando no meu dia a dia. (E7 – Severino, 23 anos, semi-interno, Tamandaré-PE).

No primeiro momento, esse cenário da escolha do jovem E7, Severino, enfatiza seu desejo alimentado na vontade de cursar Medicina após conclusão do ensino médio, encontra explicação na construção social de determinada ocupação e desvalorização de outras. Revela-se na compreensão de elementos da formação da subjetividade do jovem a condição da sociabilidade pela objetividade material que ganha contorno nas suas expectativas de melhor salário e na estabilidade profissional, geralmente, em detrimento da realização e da satisfação pessoal dos jovens.

Para compreender a realidade explicitada pelas escolhas que a grande maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho e a relação com a formação da subjetividade jovem, recorremos a Bernardim (2013, p. 99) ao afirmar:

> A centralidade do trabalho não significa que o ser humano esgote na configuração que a sociedade lhe deu no atual momento histórico, mediante o exercício de ocupações laborais, todas as possibilidades de realização enquanto ser social, pois há outras esferas de produção da existência e da sociabilidade para além do trabalho restrito, fragmentado e mercantil compreendido como emprego.

É importante situar que a realidade do ensino médio nas últimas décadas tem apresentado uma efetividade distante do ideal, considerando sua expansão e a qualidade ofertada, como destacada por Algebaile (2004, p. 262), que diz que a escola brasileira tem "ampliação para menos". As políticas de formação para o grande contingente de jovens e adultos que não consegue permanecer na escola no ensino médio e os que conseguem permanecer nas trilhas da retenção assinalam como direção a lógica da formação profissional como saída, balizada na precariedade e conformação. Nesse sentido, é enfatizado por Oliveira (2015, p. 249) que essa realidade se expressa,

> Consideramos que as políticas públicas de qualificação profissional voltadas para os setores juvenis em condições econômicas precarizadas vinculam-se diretamente à má qualidade da escola pública, e convertem-se em instrumentos funcionais ao processo de reprodução do capital e de acirramento de exploração dos trabalhadores.

Destacamos que se revelaram no estudo aspectos que ganham evidência na categoria status de instituição que agrega os laços de sentidos atribuídos na subcategoria status de infraestrutura, que se refere ao reconhecimento da infraestrutura física da instituição, como requisito necessário para o desenvolvimento do processo formativo de qualidade ofertado pelo IFPE. Condição essa que interferiu na escolha ou nos motivos dos jovens egressos para buscarem a formação em TA na instituição.

Apresentamos um fragmento de fala que explicita o aspecto relacionado com o status de infraestrutura, haja vista que se atribui a importância da instituição à condição diferenciada por disponibilizar uma boa estrutura que vem corroborar – como um dos motivos relacionados com a instituição de referência – os dados expostos na Tabela 9, adiante, quanto à infraestrutura de ensino, apoio e equipamentos.

O fragmento da fala do jovem E3, Edson, evidencia esse aspecto. "Pela lógica teria o melhor ensino possível na rede pública e disponibiliza uma boa estrutura. Esse foi o principal motivo que me impulsionou a entrar no instituto." (E3 – Edson, 21 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

O status da instituição revelado pelos jovens destacou a subcategoria status de infraestrutura como um aspecto relacionado com a condição de oferta de estruturas físicas disponíveis como justificativa importante da infraestrutura de ensino, de apoio e esportiva, relevante para o desenvolvimento do processo formativo. Creditamos que a disponibilidade dessa infraestrutura destaca-se no conjunto dos aspectos que influenciaram os jovens na escolha e na definição dos seus propósitos iniciais de buscar a formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária e a possível efetivação de seu projeto inicial de concluir o ensino médio e ingressar na Universidade.

As evidências vêm corroborar os estudos realizados por Ciavatta e Ramos (2011), Ferretti (2011), Frigotto (2016) e Moll (2010), que revelaram a condição de destaque dos IFs em relação às estruturas disponibilizadas, quando comparada com as demais escolas da rede pública, tratando de equipamentos disponíveis para desenvolvimento do processo formativo; igualmente, as condições estruturais para desenvolvimento da pesquisa, formação cultural e política dos jovens que têm sido destacadas como referência na oferta do ensino médio de qualidade.

Sobressai, portanto, por ser uma referência na oferta do ensino médio, que, de certa maneira, tem-se revelado o desejo e a vontade de milhares de jovens em seguir essa trilha e poder alçar propósitos que superem as condições postas pelo modo de produção que, historicamente, tem determinado o lugar dos filhos da classe trabalhadora nessa seara. Demonstra, conforme assinalado por Ciavatta (2005, p. 94), que, contraditoriamente, ganha contorno a “expressão entre séria e jocosa que diz que, embora o mundo tenha se transformado, as escolas continuam a educar como antes, como há séculos atrás”. Logo, essa realidade de uma instituição de referência, em condições de oferta de uma educação de qualidade, não tem sido uma regra, mas uma exceção tratando-se do sistema escolar brasileiro, pois representa apenas 3% das matrículas do ensino médio.

A Tabela 9 traz aspectos relacionados com a infraestrutura disponibilizada aos jovens/alunos do IFPE – estrutura de ensino, apoio ao ensino e equipamentos esportivos – evidenciada pelos jovens na sua disponibilidade e utilização durante o processo formativo da EPTNM no IFPE.

Tabela 9 – Infraestrutura disponibilizada a alunos do IFPE
(continua)

	(n=28)	%
Unidade de Produção		
Tem no IFPE e utilizei	24	85,7
Não respondeu (NR)	2	7,1
Laboratórios de ciências		
Tem no IFPE	18	64,3
Tem no IFPE e utilizei	9	32,1
Nunca utilizei	1	3,6
Laboratório de nformática		
Tem no IFPE e utilizei	27	96,4
Tem no IFPE e nunca utilizei	1	3,6
Auditório		
Tem no IFPE e utilizei	28	100,
Sala de vídeo		
Tem no IFPE e nunca utilizei	23	82,1
NR	4	14,3
Não tem equipamento	1	3,6
Biblioteca		
Tem no IFPE e utilizei	28	100,
Refeitório		
Tem no IFPE e utilizei	28	100,
Alojamento		
Tem no IFPE e utilizei	19	67,9
Tem no IFPE e nunca utilizei	7	25,0
Nunca utilizei	1	3,6
NR	1	3,6
Serviços médicos/odontológicos		
Tem no IFPE e utilizei	18	64,3
Tem no IFPE e nunca utilizei	7	25,0
NR	2	7,1
Nunca utilizei	1	3,6
Banheiros		
Tem no IFPE e utilizei	27	96,4
Tem no IFPE	1	3,6
Quadra Esportiva		
Tem no IFPE e utilizei	28	100,

Tabela 9 – Infraestrutura disponibilizada a alunos do IFPE
(conclusão)

Campo de Futebol		
Tem no IFPE e nunca utilizei	14	50,0
Tem no IFPE e utilizei	8	28,6
NR	3	10,7
Tem no IFPE	1	3,6
Nunca utilizei	1	3,6
Não tem equipamento	1	3,6
Academia de Ginástica		
Não tem o equipamento	18	64,3
Tem no IFPE e utilizei	5	21,4
NR	3	10,7
Nunca utilizei	3	3,6
Salas de Jogos		
Tem no IFPE e utilizei	14	50,0
Tem no IFPE e nunca utilizei	6	21,4
NR	5	17,9
Nunca utilizei	2	7,1
Não tem equipamento	1	3,6

Diante disso, fazemos um destaque buscando relacionar as evidências que apontam para a oferta do ensino médio de qualidade proporcionado pelo IFPE, pois, conforme constatamos, permitiu-nos aferir que o processo formativo favoreceu a escolha dos jovens e alimentaram-se as expectativas de alcançar os propósitos plantados inicialmente; outras expectativas foram redimensionadas em função das experiências vividas no processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Nesse sentido, buscando correlacionar as evidências expostas com os dados que abstraímos da questão 37 do questionário, quando perguntamos qual o nível de satisfação quanto ao curso técnico que concluiu, pudemos constatar que 85,7% dos jovens egressos declararam que estavam satisfeitos com o curso que concluíram e 14,3% responderam estar insatisfeitos.

A fala exposta, a seguir, põe as evidências que reiteram a contribuição do processo formativo para construção do projeto de vida do jovem E10, Caboclo Sonhador, na medida em que credita ao conhecimento que a escola proporcionou e sua importância para alimentar seus propósitos e definir o rumo na sua vida.

> A partir do momento que ele me proporcionou um ensino médio de qualidade, um ensino técnico de qualidade, ele me deu as condições técnicas para que pudesse ser aprovado num concurso público posteriormente. Ele foi

> o guia. Eu me esforcei, mas ele foi o guia. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

Normalmente, no processo de escolha das profissões, os pais têm atuado no sentido de prescrever, ou como diria Viana (2014), gerir esse momento em uma lógica de ressocialização repressiva atendendo aos ditames da sociedade capitalista, que contribui para que os jovens façam cumprir o disciplinamento do sentido da integração, que perpassa pelo incorporar do trabalho alienado e o imputar das responsabilidades sociais. Caso contrário, a sonhada conquista da autonomia financeira, fronteira da relação de dependência familiar e o mundo adulto, não se consolida e impede as condições objetivas de se chegar à maturidade. Para ser integrado à maturidade, o jovem precisa incorporar o disciplinamento com normatização, valores e objetivo pautados pela sociedade capitalista, em que a escola funciona como instrumento-chave nessa socialização, na preparação dos sujeitos para tais normas e objetivos prescritos socialmente (VIANA, 2014).

Nesse cenário, considerando o capital social da família a ser herdado entre seus pares, ganha sentido de pressão e na direção as ocupações valorizadas pela sociedade. Na maioria dos casos, o capital cultural sofre influência para confirmar o prescrito; por exemplo, filho de médico seguir o sentido da prescrição social da família. Para a maioria dos jovens filhos da classe trabalhadora, esse capital cultural, atribuído ao que o "indivíduo possui vai depender da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume de capital social (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado" (NOGUEIRA; CATANI, 2013, p. 10). Nesse sentido, para os jovens advindos da classe trabalhadora, o capital social não ganha ressonância atrelada ao nível de escolaridade ou "estado institucionalizado", considerando que o tempo de estudos historicamente não se tem constituído uma necessidade de primeira ordem, diferentemente do trabalho que ganha contorno de uma necessidade urgente de sobrevivência, sobretudo, em colocar o pão na mesa todos os dias, em que o trabalho na ordem de prioridade para filhos da classe trabalhadora ganha centralidade em detrimento dos estudos.

Em seu estudo, Leão, Dayrell e Reis (2011) destacam essas evidências. Corrochano (2013) e Sposito e Souza (2014) enfatizam; embora possam destacar o aumento de presença de jovens na escola básica e no nível superior de forma substantiva, o trabalho é marcante na vida dos jovens. Aspecto enfatizado por Bernardim (2013), que demonstra nos seus estudos de doutoramento essa realidade com jovens trabalhadores.

É importante destacar que os jovens têm vivido um conjunto de experiências por meio de diferentes processos de socialização, em que as instituições prescritas socialmente para arregimentar a integração dos jovens à sociedade têm perdido sentido. Contudo, nas idas e vindas, na identificação e no distanciamento, os jovens constituem sua identidade como reflexo das experiências vividas. Diante da sociedade contemporânea marcada de incerteza e a imprevisibilidade, como destacado por Leccardi (2005, p. 49), "para os jovens, no centro dessa crise está a separação entre trajetória de vida, papéis sociais e vínculos com o universo das instituições capazes de conferir uma forma estável à identidade".

A escolha não é algo que os sujeitos estão livres e controlados para fazer suas opções; os determinantes sociais e a situação a que estão submetidos interferem de forma objetiva nas suas decisões. Isso se evidenciou na escolha dos jovens, que podemos exemplificar com E7 Severino, E6 Luna, E21 Sabiá. Percebemos, ao longo das análises, que os jovens alimentaram suas expectativas e o projeto inicial de vida com base nas suas experiências; e no decorrer do processo formativo, novas experiências foram sendo nutridas como desafios a serem superados. Aspectos determinantes inerentes às condições materiais interferiram para que os desejos e percursos formativos alimentados, inicialmente de cursar Medicina, Zootecnia e Agronomia tivessem de ser adiados em função das condições objetivas necessárias para tal realização. Sobretudo, conseguimos perceber que os jovens têm apontado indícios na leitura necessária para compreender qual o lugar que ocupam na sociedade como jovens filhos da classe trabalhadora. Assinalando na tomada da consciência social que passa pela compreensão na condição de membro de uma coletividade.

Conseguimos perceber nas experiências vividas e evidenciadas pelos jovens a preocupação com seus coletivos, no sentido de poder contribuir para a melhoria das condições de vida, indícios que remetem a apreender que um indivíduo que tenha consciência social é precisamente consciente de como o ambiente pode favorecer ou prejudicar o desenvolvimento das pessoas.

Compreendemos que o desejo exposto pelo jovem E7, Severino, de cursar Medicina não quer dizer que não possa ter consecução, mas demanda um processo de luta constante e uma escalada íngreme, em construir estratégias que envolvem um esforço individual com políticas públicas que venham na direção de criar e garantir condições que possibilitem relações de qualidade, como se configurou ao longo dos governos Lula e Dilma, considerando suas contradições, ampliou-se o horizonte das aspirações dos jovens filhos da classe que vive do trabalho de conseguir mais possibilidades de entrar no ensino superior em cursos mais valorizados socialmente (FRANCO, 1994; ZIBAS, 2005a).

As escolhas não podem ser restritas ao sujeito, em que o sucesso e fracasso sejam depositados no jovem, mas em um processo de cooperação; e o Estado deve assumir sua responsabilidade e garantir a oferta de políticas públicas educacionais que possam convergir para a redução das desigualdades sociais e a ampliação das experiências vividas por meio de relações de qualidade que favoreçam a juventude para que possa efetivar suas escolhas no sentido da autorrealização (VIANA, 2014).

As evidências ganham sentidos e ressonância nos estudos de Ciavatta e Ramos (2011), Kuenzer (2000) e Zibas (2005a), os quais destacam em suas análises o processo de reforma do ensino médio e a implantação do ensino médio integrado, visto que nos chama a atenção para as problemáticas do processo de materialização destacando os aspectos de ordem operacional e conceitual como dificuldades a serem atacadas. Na verdade, fazem ressalvas de que essa realidade expressa os limites estruturais postos pela dualidade histórica de classes, ao passo que "ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Cefet, Institutos Federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos" (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Por outro lado, situamos o papel social do processo de expansão dos IFs de maneira geral e suas condições de oferta do ensino médio, quando comparados com a realidade da escola pública brasileira e suas particularidades históricas. A Rede Federal tem-se destacado como uma das possibilidades mais qualificadas de oferta, mas, na concretude do processo da expansão, tem configurado uma série de problemas de ordem organizacional e estrutural que ainda têm interferido na materialização de uma proposta formativa que possa qualificar, cada vez mais, a formação dos jovens filhos da classe trabalhadora, por meio da universalização da oferta e a promoção de experiências que possam ampliar o acervo de relações estruturantes e assim, potencializar as capacidades criativas e criadoras dos sujeitos do processo (FRIGOTTO, 2013).

Ainda percebemos outro aspecto da relação do ensino médio com a profissão, revelada na fala da jovem E-23, Anita, e do jovem E14, João Conselheiro. Destacamos, inicialmente, na menção da jovem E-23, um aspecto importante que merece ser explícito quando diz: "A escolha de cursar o ensino médio integrado com técnico já me possibilitaria sair da instituição com uma profissão". Essa menção remete ao plano imediato em relacionar a grande carência de perspectiva de trabalho e renda dos jovens filhos da classe trabalhadora. Essa realidade os coloca como linha de frente, a educação profissional como uma necessidade da escolha situada, precoce para a maioria dos jovens advindos da classe trabalhadora, que, na maioria,

vêm satisfazer as necessidades de sobrevivência imediata. Esse horizonte vem reforçar a dualidade histórica, na medida em que reitera a fragmentação da educação profissional "produção" e da educação geral "ensino", e a subordinação a uma lógica instrumental do mercado, distinta do horizonte da integração que aponta para a perspectiva da formação humana, que deve ter no trabalho sua base norteadora. Por outro lado, a lógica da preparação imediata tem configurado no consenso para atender à demanda do mercado de trabalho e às exigências dos setores produtivos (CIAVATTA, RAMOS, 2011; CORROCHANO, 2013; GOMES et al., 2002; NOSELLA, 2015; OLIVEIRA, 2009, 2012; ZIBAS, 2005a).

Ainda destacamos na fala da jovem E23, Anita, o que tem sido propagado como discurso pelos magos do mercado, implantar a ilusão do desejo de atribuir à formação profissional a possibilidade de ampliação de inserção no mercado de trabalho como uma regra.

Percebemos nos relatos dos jovens egressos a busca da escolarização de qualidade, como instrumento necessário para alimentar as possibilidades de seus sonhos e projetos. Nesse sentido, poder inserir-se no mundo do trabalho constitui um desejo e uma necessidade para milhares de jovens, configurando-se, assim, uma condição básica para o exercício das profissões desse grupo social no espaço e tempo potencial de produção da sua existência e uma das dimensões que caracterizam o horizonte da ressocialização da juventude para a integração à vida adulta (VIANA, 2014).

Ganham relevo as expectativas de primeira grandeza na vida de milhares de jovens, que são obrigados a assumir, de forma precoce, essa escolha situada e determinada pela necessidade de sobrevivência e na constante viração da realidade, em que ainda precisam dar o sentido e lutar pelas condições necessárias do que fazer como opção de vida. Encontrar o prumo e alimentar-se de desejos para que sua vontade de ter e conseguir atingir seus propósitos possa ganhar os contornos no desenho do seu projeto de vida em uma perspectiva mais humanizada.

Não se pretende negar a importância do processo de escolarização, muito menos, a utilidade social da formação profissional como possibilidade de arregimentar os jovens para o exercício das profissões. Para tanto, devemos reconhecer essa dimensão da escolha profissional desde que caracterize a liberdade de escolha da formação profissional do referido grupo etário, como uma opção de vida, e não um mero conjunto de imposição, pressão social, desejos, plantados pelos magos do mercado que vão ganhar forma em atividades ou condutas instrumentais a serem apreendidas de forma aligeirada, que venha na direção dos interesses do

mercado. Assinalando, com isso, na contramão da produção de seu projeto de vida mais humanizado (KUENZER, 2007; VIANA, 2012b).

Essa realidade tem-se configurado em uma perspectiva majoritária, margeada por possibilidades de escolhas que ganham forma no conjunto de vivências e experiências que reforçam o sentido do exercício das profissões para não liberdade ou para a perspectiva de um trabalho alienado, que limita as perspectivas possíveis de serem efetivadas pelos jovens, que se tem expressado sob a forma de projeto de vida no sentido da alienação e exploração da força de trabalho de milhares de jovens advindos da classe trabalhadora (VIANA, 2012b).

Como bem enfatiza Kuenzer (2000, p. 23):

> As políticas de educação profissional no Brasil, articuladas ás de educação geral a partir de 1996, adotam uma lógica, justificada pela racionalidade econômica que prevê inclusive o repasse progressivo das ações do Estado para esfera privada. Assim é que a prioridade tem sido a universalização do ensino fundamental para a faixa etária correspondente, acompanhada por programas de correções que pretendem regularizar o fluxo idade/série daqui em diante, como forma de não mais se produzir déficit de escolaridade. [...] A democratização do ensino médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não resolve a questão.

Compreendemos que se faz necessário atentarmos para “o canto da sereia”, que tem ganhado eco na conformação da força de trabalho, como já contextualizado por diversos pesquisadores de forma assertiva acerca dos aspectos que envolvem o debate da Teoria do Capital Humano (BELUZZO, 2012; FRIGOTTO, 2010; GOMES et al., 2002; KUENZER, 2000; OLIVEIRA, 2007; SEGNINI, 2000; ZIBAS, 2005a, 2005b). Na medida em que se propagam os efeitos perversos associados à relação direta da educação e desemprego sem fazer as devidas mediações com o modo de produção e o modelo de desenvolvimento econômico, como coluna-mestra para a geração dos postos de trabalho. Precisa-se questionar, contudo o consenso entre trabalho e educação como a solução da pouca geração de empregos e a necessidade da melhoria do nível de escolarização, uma vez que os números têm demonstrado que há altas taxas de desemprego de jovens escolarizados, principalmente de setores modernos da sociedade (FRIGOTTO, 2010).

Ao mesmo tempo, destacamos que parte dos postos de trabalhado com exigências de maior nível de escolarização estão ociosos no Brasil, pois os jovens mais escolarizados estão

sendo recrutados por empresas internacionais, uma vez que os baixos salários no país não têm atraído os interesses desses jovens.

Nesse sentido, como assinalado por Segnini (2000, p. 75), "é tomado como argumentos para tornar relativa essa perspectiva instrumental da educação que se expressa como se fosse capaz de garantir o emprego, ou até mesmo, o trabalho". Há um discurso propagado de que a redução da desigualdade social tem relação direta com a melhoria do nível de escolarização dos jovens, que, na verdade, como destacado em vários estudos, essa realidade tem demonstrado que nos países desenvolvidos são os trabalhadores mais jovens e mais bem escolarizados que sofrem o impacto do processo de exclusão.

Na seção 6.1.5, ilustramos a categoria Não Tinha Expectativas como aspirações alimentadas, *a priori*, na busca pela formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

6.1.5 Não tinha expectativas

Esse agrupamento de jovens egressos (G4) caracteriza-se por laços de sentidos que não relacionam seus desejos, suas vontades com nenhuma meta ou possibilidade atribuída ou esperada na EPTNM no Curso Técnico Integrado em Agropecuária. No Quadro 14, apresentamos a síntese dos jovens que se enquadraram na referida subcategoria.

Quadro 14 – Síntese dos jovens do Grupo G4 que não tinham nenhuma expectativa

Entrevista	Nome fictício	Ano de conclusão	Cidade de origem	Condição na instituição	Idade	Declara-se	O faz hoje
E1	Resistên-cia	2012	São Paulo-PE Cidade	Interno	22 anos	Pardo	Cursa Jornalismo/ Estácio/SP
E11	Iran	2011	Maragogi/AL Cidade	Semi-interno	23 anos	Pardo	Cursa Licenciatura em Educação Física/ Nassau
E12	Pensador	2012	Barreiros-PE Urbano	Externo	22 anos	Negro	Cursa Administração/ FAJOLCA
E13	Martin	2014	Barreiros-PE Urbano	Semi-interno/ Interno	19 anos	Pardo	Licenciatura em Química/IFPE
E17	Melo	2013	Barreiros-PE Urbano	Externa	19 anos	Branca	Cursando Arquitetura Nassau
E26	Dilma	2012	Vitória Santo Antão Engenho/rural	Semi-interna	21	Parda	Cursando Bacharelado em Agronomia/IFPE Ciências Agrárias UFRPE

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Esse agrupamento caracteriza-se pelos jovens egressos que expressaram que **Não tinha expectativas**, não alimentavam aspirações ou necessidades a serem satisfeitas atribuídas à razão de escolha pela formação.

Esse grupo se constitui de seis jovens, quatro do sexo masculino e dois do feminino. Quanto à cidade de origem, esses jovens são de Barreiros (Mata Pernambucana), Vitória de Santo Antão (Mata Pernambucana) e Maragogi-AL e São Paulo-SP.[52] Ainda considerando o aspecto de território, todos os jovens são residentes em áreas urbanas. Evidenciamos que os jovens em relação à sua situação no IFPE são três semi-internos, dois externos e um interno. Em relação à cor, consideram-se, na maioria, pardos (4), negro (1) e branco (1). Quanto ao período de conclusão da EPTNM, um concluiu em 2014, um em 2013, três em 2012 e um em 2011.

Enfatizamos que todos continuam seu processo de escolarização no ensino superior: Licenciatura em Química (1) no IFPE, Administração (1 em instituição privada), Licenciatura em Educação Física (1 em instituição privada/Sisu), Jornalismo (1 em instituição privada/Sisu), Arquitetura (1 em instituição privada/Sisu) e (1) Bacharelado em Agronomia no IFPE e Ciências Agrárias (UFRPE). Os dados mencionados assinalam que a maioria do grupo de jovens estuda em instituição privada (4), beneficiada pelas políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, o Sisu; outros (2) estudam no IFPE.

Pudemos comprovar nesse grupo de jovens maior diversidade de escolhas de ocupação que amplia para além dos cursos da área das Ciências Agrárias, quando comparamos com os demais agrupamentos de expectativas. **Acreditamos que as experiências vividas no cotidiano do IFPE possam ter possibilitado efetivar – como destacado nas análises das categorias que convergem para a contribuição das experiências vividas no processo formativo com a aquisição de conhecimentos – o despertar de novos interesses para definição do projeto de vida.**

Os jovens são enfáticos em destacar que o convívio social e a bagagem cultural ampliada por meio de viagens pedagógicas, congressos, atividades esportivas e culturais, no plano local, regional e nacional, deram oportunidade aos jovens de ampliar seus horizontes, o que contribuiu para a efetivação da escolha profissional; somando ao acervo de experiências vividas e as informações apreendidas ao longo do curso, despertando para as mais diversas ocupações.

A seguir, explicitamos, de acordo com fragmentos das falas do jovem E1, Resistência, a jovem E17, Melo, e o jovem E13, Novato, os aspectos que atribuem como motivos que interferiram para optarem pelo Curso Técnico Integrado em Agropecuária, em que evidenciam a imposição dos pais ou obrigação cursarem a EPTNM no IFPE.

[52] Esse jovem é filho de pais de Barreiros e mora em São Paulo, mas veio para estudar no IFPE.

Para ilustrar essa realidade, evidenciamos nos fragmentos da fala do jovem E1, Resistência, o qual atesta que fazer o Curso Técnico Integrado em Agropecuária seria uma forma de seu pai aplicar-lhe um castigo, mas o jovem não diz o real motivo disso quando expressa "achei que era um castigo do meu pai". Na realidade, essa expressão reforça o aspecto da influência da família, de forma impositiva, no encaminhamento dos jovens para cursar a formação em Técnico Integrado em Agropecuária. Por outro lado, os trechos das falas assinalam que, à medida que o processo formativo foi efetivando-se, os jovens conseguiram despertar novos interesses por meio das experiências vividas e, assim, identificar-se com o curso.

> A entrada aqui no Instituto foi dada devido a eles – meus pais, através deles foi que eu entrei aqui. Eu tentei sair, e eles mesmos disseram, 'não, o curso vai te ajudar bastante'. Então, eu continuei. No começo, eu até achei que era um castigo do meu pai. (E1 – Resistência, 22 anos, interno, São Paulo-SP).

> A expectativa era zero porque eu vim para cá meio obrigada, fiz a prova na intenção de fazer por experiência, e quando eu passei, meu pai veio e fez a matrícula escondido de mim. Ele chegou dizendo que eu ia estudar aqui. Eu fiquei revoltada. Todos os professores perguntavam na primeira semana, e eu dizia que não queria estar aqui, que só era uma experiência, eu ia sair, porque a minha mãe fez um acordo, você fica três meses; se você não gostar, você sai. Passaram-se quinze dias, eu já gostei e não quis mais sair. (E17 – Melo, 19 anos, externa, Barreiros-PE).

> Primeiramente, quando eu entrei aqui na instituição, não tinha expectativa definida. O que me abalou mais foi a quantidade de disciplinas que eu tive logo de início, que é o fato de eu estudar de manhã, de tarde, só que meu objetivo foi sempre dar o melhor de mim, aprender sempre mais, e logo no início, eu não gostava muito dessa parte de agropecuária, mas com o tempo eu fui me interessando. [...] Nunca foi a minha visão eu vir a me formar e ser da área de Técnico, de fazer Agronomia e seguir essa carreira. (E13 – Novato, 19 anos, externo, Barreiros-PE).

> Na verdade eu não queria entrar, meu pai queria que eu fizesse e fiz a prova até para não passar mesmo, mas passei, e aí eu achei que ia me decepcionar, mas eu acabei gostando muito dos professores, do sistema de ensino, principalmente da parte técnica, o curso técnico. (E11 – Iran, 23 anos, semi-interno, Maragogi-AL).

Os fragmentos das falas expostos dos jovens E13 Novato, E11 Iran, E1 Resistência e E17 Melo expressam aspectos relacionados com a falta de expectativas definidas quanto ao que se buscava na instituição. Conseguimos perceber elementos que revelam a interferência dos pais, que tem contorno na influência da instituição família no processo de socialização dos jovens, influência que, para eles, se revela um sentido de obrigação em estudar na referida

instituição. Conseguimos perceber a resistência expressa nas declarações dos jovens, mas, na realidade, materializou-se no primeiro momento a vontade e o desejo dos pais.

Esse aspecto remete ao que Viana (2014) destaca que a ressocialização ganha um caráter repressivo na sociedade capitalista, na medida em que a família e a escola atuam para integrar o indivíduo à sociedade dentro dos valores e objetivos que assinalam para a conformação do jovem ao prescrito socialmente. Imputam-se comportamentos que os jovens devem incorporar para que possam estar integrados e aterrissarem na idade adulta ou maturidade. Nesse sentido, a resistência à incorporação de valores e objetivos estabelecidos pelos adultos, mas ganha representação na sociedade como algo a ser naturalizado como uma rebeldia, atribuindo o sentido de inerente à juventude, desconsiderando a importância de dar oportunidade às experiências dos jovens e não alimentar no futuro o espaço de colheita dos frutos, mas criar as condições de alimentar os jovens de informações e experiências no tempo presente que possam efetivar sua escolha e que estabeleça relações com a satisfação pessoal. Nesse sentido Viana (2009, p. 152) explicita essa realidade.

> A identidade da juventude, assim, não é exatamente a imagem produzida pelo mundo adulto. No entanto, este também trabalha sobre a tal identidade, reinterpretando-a. Esta reinterpretação da identidade da juventude pelo mundo adulto, especialmente pelas ciências modernas, abarca a rebeldia e ambiguidade da juventude, fornecendo-lhes uma naturalização, isto é, coloca nos seus quadros de referência aquilo que tal quadro não consegue explicar e por isso naturaliza os elementos que fogem de sua explicação, através da naturalização da ‘desnaturalização’ contida na rebeldia e ambiguidade dos jovens. A rebeldia e ambiguidade são reinterpretadas como sendo um produto natural da idade, do desenvolvimento biológico, etc.

Essa realidade do filho idealizado pelos pais, que muitas vezes ganham forma na autoridade ou obrigação, no sentido de atendimento de interesses do mundo adulto, não reconhece que o processo de produção da identidade dos jovens se constrói por meio de um conjunto de relações concretas e das ações entre os jovens e seus familiares, escola e outras instituições que têm essa função social de socialização.

Como destacado por Viana (2009), a experiência social do jovem é um elemento forte para a formação da identidade da juventude; na relação com o mundo adulto ele produz vários exemplos ou modelo que podem interferir na identificação ou sentimento de pertencimento no alimentar da necessidade por parte dos jovens, pois fugir dessa realidade seria anormalidade e provocaria o distanciamento daqueles sujeitos da mesma faixa etária, com os quais se convive e partilha de comportamentos e relações sociais similares (VIANA, 2014).

À proporção que os jovens vão ampliando suas relações sociais, vivendo novas experiências, vão estabelecendo sua identificação, seu distanciamento e efetivando sua escolha, que é resultado do processo de produção de autoimagem do jovem por ele e para ele, pelos outros e para os outros (VIANA, 2012b). Nesse sentido, a juventude é constituída pelos indivíduos em processo de ressocialização, característico como expressivo do momento, em que as dimensões da escolha profissional e/ou vocacional e a incorporação das responsabilidades sociais vão ganhar corpo no processo de socialização vivenciados por eles e mediados pela escola na formação das novas gerações.

Ressaltamos que as influências sociais dos familiares e dos meios de comunicação interferem e têm papel importante no processo de construção da identidade da juventude, como bem destacado e exposto por Avanzini (1980, p. 58):

> Assim instaura uma mentalidade coletiva que veicula o mito da juventude, a cristaliza e contribui para sua homogeneidade. Todos são atingidos: indiretamente, pela psicologia dos adultos; diretamente, sobretudo, por meio daquilo que lhes é destinado propriamente, em particular uma imprensa e emissões especiais. É assim fornecida uma espécie de plataforma comum, que cria coincidência de interesse e convergências de aspirações, que permitem que um indivíduo se reconheça, se compreenda e dialogue. É mesmo proporcionada uma linguagem comum, vocabulário e sintaxe, cujo sentido não se esgota chamando-lhes pobres e limitados, pois ela possui valor mágico e o seu emprego significa a pertença à juventude. As suas abreviaturas, desvios elípticos e termos específicos, ignorados pelos adultos, constituem um código reservado aos anunciados. Obtêm-se emoções comuns. Vibra-se com as mesmas vedetes ou com audição das mesmas canções, experimentam-se as mesmas admirações e procede-se ás mesmas identificações. E tudo isto, que aproxima, prevalece sobre o que separa e distingue: situação geográfica rural ou urbana, nível econômico, meio social e cultural, recursos intelectuais e as próprias referencias ideológicas. Para além dessas diferenças, estabelece-se uma comunhão entre os adolescentes, que ela desindividualiza: a cultura de massa leva-os a sentirem uma massa e em massa.

Em síntese, concebemos que a juventude é composta por indivíduos em processo de ressocialização, grupo social que partilha de determinadas características e homogeneidade, construídas socialmente como representações que exprimem ideologias científicas por meio das ciências e fornecem comportamentos para que sejam incorporados e naturalizados pela sociedade, cuja transmissão ocorre mediante o reforço dado pela lógica do modo de produção capitalista de ampliação do mercado consumidor, meios de comunicação e reforço estatal que ordenam e definem os determinantes legais que instituem modos e padrões esperados no grupo etário.

Tecendo a leitura dos trechos das falas revelados pelos jovens E13 Novato, E11 Iran e E17 Melo, em relação **ao aspecto da falta da expectativa inicialmente quanto à busca pela formação do Técnico em Agropecuária**, considerando que não tinham aspirações definidas, eles ressaltam que sentiram no primeiro momento o impacto com a lógica de funcionamento do processo formativo com estudo nos dois turnos e a ocupação do tempo com muitas disciplinas. Enfatizam, entretanto, que, **ao longo da formação das experiências vividas, despertaram seu interesse para a área de Agropecuária**, mesmo não tendo identificação com a área de Técnico como possibilidade de seguir essa ocupação; mas no decurso de seu processo formativo, as experiências vividas encaminharam para a continuidade dos estudos, e escolheram o Curso de Agroecologia do IFPE. A jovem E17, Melo, apresenta similaridades de que a falta de expectativas no início do curso e o sentido da obrigação posta pelos pais geraram resistência ou revolta como declarado, mas logo que ela começou a se envolver com as experiências vividas do processo formativo do Curso de TA, sua opinião inicial de resistência foi dando vez à aceitação e à identificação com a formação.

Segue trecho de fala dessa jovem para ilustrar melhor o processo de despertar novos interesses à medida que vai vivenciando a formação em Técnico Integrado em Agropecuária. Enfatizamos que ela fez a escolha profissional pelo Curso de Arquitetura em uma instituição privada do Recife, mas no primeiro momento, havia pensado em seguir a carreira profissional na área do Curso Técnico. Explicou nas incursões ao campo que sua escolha por Arquitetura tem uma relação com as experiências vividas tanto na disciplina de Zootecnia, que despertou para tornar significativa a aprendizagem do curso, como também Topografia e Jardinagem, que aguçaram seu interesse e acabou encaminhando sua escolha profissional para a área de Arquitetura.

> No começo eu tinha um pouco medo do curso técnico, mas depois, eu acabei gostando das pessoas, eu me adaptei. Até pensei, no começo, em levar para o futuro e fazer alguma coisa na área. Gostei das pessoas, da forma que a gente aprende as coisas aqui. Eu tinha medo porque era uma coisa nova e eu não sabia se eu ia conseguir. Fui aprendendo, fui me adaptando e gostei. (E17 – Melo, 19 anos, externa, Barreiros-PE).

Destacamos também a fala do jovem E11, Iran, que sofreu a influência do pai na escolha da formação em TA, resistiu em fazer o processo seletivo, mas realizou e foi aprovado, seguindo assim a formação em técnico Integrado em Agropecuária, esperando que fosse decepcionar-se com a escolha imposta pelos pais. Identificou-se, entretanto, com o curso

em razão da relação com os professores, e, de modo especial, atribui sentido à parte técnica e ao curso técnico. Evidenciamos que esse jovem seguiu sua formação em Bacharelado em Educação Física em uma instituição privada do Recife por meio do ProUni.

Em um trecho da fala do jovem E130, Novato, percebemos similaridades com a pesquisa de Corti (2010), quando destaca que a fronteira do ensino fundamental e do ensino médio impacta com uma realidade que assinala para um número maior de professores, quantidade de conteúdos e o grau de dificuldades. Há um aumento do número de matérias/disciplinas e de conteúdos, grande parte das escolas de ensino médio não dispõe de laboratórios e bibliotecas, o que reflete nas aulas centradas na instrução ou mera transmissão de conhecimentos. Observamos que, à proporção que os jovens tiveram oportunidade de novas experiências formativas no IFPE, partilhando de novas vivências, com condições de potencializar suas capacidades, conseguiram alimentar seu acervo de conhecimentos e contribuir para identificar seu propósito de projeto de vida.

Apresentamos, a seguir, trecho da fala do jovem E13, Novato, em que pudemos perceber elementos que relacionam com **o motivo da influência social**, com destaque para a influência da família, ao mesmo tempo em que explicita aspectos já relacionados com o status de referência da instituição. Destaca os sentidos atribuídos ao status pedagógico, vai apreendendo as experiências do processo formativo e assim consegue perceber os aspectos que a maioria dos jovens atesta da referência da qualidade do ensino e o nível de qualificação do quadro de docentes atribuídos aos motivos que interferiram para despertarem suas aspirações e os sentidos na formação que foram obrigados a seguir inicialmente.

Na medida em que vão vivenciando os processos formativos do Curso de TA, foram sendo despertados para a identificação de novos interesses, estabelecendo, assim, sua escolha em direção da definição do sentido para o projeto de vida. “A família, influenciado pela família a vir fazer aqui e também quando você vai passando o tempo, vai vendo realmente que a instituição tem vários professores bons, professores com doutorado e mestrado e têm um bom conhecimento para lhe oferecer.” (E13 – Novato, semi-interno, 19 anos, Barreiros-PE).

Enfatizamos que no agrupamento G4, no conjunto das falas, os jovens revelam o motivo do exemplo da família como uma referência, uma vez que os familiares dos jovens, na maioria, tiveram formação na instituição, e alimentavam a possibilidade de seus filhos, sobrinhos, netos, entre outros, poderem seguir o percurso já trilhado e desejado da sonhada mobilidade social, que projetava como expectativa social a entrada na vida adulta com o desejo do pleno sucesso no futuro.

Conforme vimos, os jovens desse agrupamento sofreram influência dos familiares que partilhavam na sua história de vida da experiência formativa com a antiga Escola Agrotécnica, aspecto que atribuímos na decisão de imputar aos jovens a formação em Técnico Integrado em Agropecuária mesmo contra a sua vontade. Essa realidade, para alguns jovens, ganhou ressonância em função da expressão social que a instituição detém na região no que se refere à formação da juventude, o que se influenciou, conforme aferimos nas narrativas expostas pelos jovens de "obrigação", os familiares a agirem para o direcionamento da formação dos jovens.

Por outro lado, no início da busca da formação, ganhou contorno a resistência por parte de alguns jovens que não tinham expectativas de estudar na referida instituição, mas as experiências vividas despertaram novos interesses como o de chegar à Universidade, ou melhor, reconhecer a relevância da bagagem de conhecimentos como possibilidade de efetivar e favorecer suas chances de continuidade dos estudos e ingressar à Universidade; sem necessariamente ratificarem o horizonte da formação de caráter agrícola tão referendado no agrupamento G3, em que constatamos as aspirações alimentadas na expectativa de concluir o ensino médio e cursar o ensino superior.

Esse aspecto chama a atenção para o debate sobre a finalidade do ensino médio e de compreender sua relação com a educação profissional, que, historicamente, esteve demarcada e assinalada para superar a dualidade entre a formação geral para os filhos da elite e a formação específica para os filhos da classe que vive do trabalho. Destacamos a necessidade de atentarmos na direção de uma perspectiva que atenda às demandas e aos interesses de uma formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, corroborando os verdadeiros interesses da classe trabalhadora (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Nesse sentido, estabelecendo uma ponte com as questões relacionadas com as representações produzidas socialmente acerca da instituição e o que ainda permanece vivo na memória e é revisitada, ao mencionar os aspectos relativos à utilidade social da instituição na formação profissional da juventude na região.

Conseguimos perceber que se destacam os aspectos relacionados com seu caráter formativo para dimensão do conhecimento com foco na produção ou "vivência" em detrimento do ensino, no conjunto das práticas formativas ofertado aos jovens, cujos aspectos têm incorporado um peso substantivo na influência da elaboração do projeto de vida inicial, que são trazidos para a instituição, reflexo da construção social, que ganham forma e se afirmam no conjunto das experiências vividas. Por outro lado, embora haja ausência de expectativas em relação ao curso por parte dos jovens, à medida que são submetidos ao

processo formativo de forma impositiva, ou não têm despertado para novos interesses e motivados em função das vivências apreendidas, conseguem alimentar as aspirações depositadas na busca da formação em Técnico Integrado em Agropecuária.

Pudemos perceber que as aspirações dos jovens apontam na direção de alimentar na instituição os elementos necessários para perseguir as possibilidades de arregimentar os propósitos de vida. Considerando que estão atentos a uma educação que compreenda as diferenças e singularidades da massa que chega à escola pública e desejam um repertório diverso de relações qualificadas no sentido de favorecer e ampliar suas experiências sociais e, com isso, contribuir para o processo de escolhas na direção da construção do projeto de vida das novas gerações.

Diante das evidências expostas, não podemos perder de vista a contribuição da escolarização para a formação do grupo social de jovens filhos da classe que vive do trabalho, mesmo diante das contradições histórica e socialmente construídas; compreendendo que a escola representa um instrumento importante para arregimentar a luta e a resistência a fim de possibilitar que os sujeitos sociais alcem o horizonte da autorrealização.

As evidências nos revelaram que os jovens comungam do horizonte que deposita na educação pública os propósitos de promover aprendizagens significativas e possam dar os elementos necessários para compreender a realidade e perceber as contradições do cotidiano, fazer suas escolhas e atentar para os sentidos da transformação como membro filho da classe que vive do trabalho que deseja a autorrealização na sua condição de ser humano.

Em síntese, no conjunto de falas desta seção, os jovens destacam a importância da referência da instituição como um processo relevante de socialização, em que conhecemos o anunciado e pudemos aferir quanto a construção social tem sido determinante para as escolhas dos jovens em relação ao papel da escola para as cidades e regiões. Realidade que ganha materialidade na investida e influência no status de referência da instituição, no pedagógico, infraestrutura, status de escola federal, bem como na influência social situada na família, professores e amigos balizados nas experiências historicamente vivenciadas, ainda viva da memória das antigas Escolas Agrotécnicas Federais, delineado em um padrão de socialização apreendido socialmente de destaque na formação das diversas gerações de jovens.

Para tanto, as falas da juventude egressa do IFPE destacam como decisivo nas suas escolhas a qualidade das experiências vividas e apreendidas por eles, que, assim, tem interferido na construção do projeto de vida ao buscar, na formação em Técnico Integrado em Agropecuária, as condições necessárias para que possam favorecer os verdadeiros sentidos do que fazer de sua vida. Nesse sentido, ora para afirmar as aspirações já alimentadas

socialmente, ora para redimensionar em direção a novos interesses e assinalar para novos horizontes, ou até mesmo para ajudar na busca do sentido quando inicialmente há uma ausência velada de perspectiva.

Compreendemos que o processo formativo tem-nos dado oportunidade de um múltiplo acervo de relações e experiências que tem agido para favorecer a juventude do IFPE a vivenciarem o exercício de escolha e a construção de seu projeto de vida. Não apenas as experiências vividas, mas assinalando indícios de tomada de consciência coletiva no sentido de experiências percebidas pelos jovens, de interferir na dinâmica do real em direção à apreensão de novos sentimentos de transformação no horizonte da autorrealização.

7 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS JOVENS EGRESSOS

"O IFPE produziu em mim a luz do conhecimento."
(Jovem E21, Sabiá)

Nesta seção explicitaremos como os jovens egressos dos quatro agrupamentos de expectativas que buscam a formação em Técnico Integrado em Agropecuária articulam seu projeto de vida com as experiências vividas no cotidiano do processo formativo e destacam as contribuições significativas que interferiram para afirmar ou redimensionar seu projeto vida.

Na exposição, analisaremos as categorias relacionadas com as experiências vividas como significativas para a construção do projeto de vida dos jovens egressos, procurando evidenciar as categorias correlacionadas em todos os agrupamentos de expectativas.

Para tanto, situamos nosso filtro, que nos orienta na compreensão da realidade, especialmente na compreensão da categoria experiência vivida, que se revelou no mergulho no campo de estudo e ganhou contorno no dito pelos jovens para compreensão da dinâmica do real.[53]

Evidenciamos que Edward Palmer Thompson toma como base norteadora o princípio da dialética da historicidade e totalidade de todo fenômeno social. Compreendendo a história um conjunto de relações da vida real dos homens que estabelecem entre si e com a natureza por meio da mediação do trabalho. Nesse sentido, tomamos como referência o entendimento da história, no horizonte marxista, **de que ela é o mundo real**, é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real é o mundo em que as coisas, as relações, os significados são considerados como produto do homem social, "e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social" (KOSIK, 1976, p. 23). O autor enfatiza que a totalidade não significa todos os fatos de um fenômeno social, mas implica "realidade como um todo

[53] Destacamos como pano de fundo o historiador Edward Palmer Thompson, que tem sido intelectual implacável no embate ao marxismo estruturalista confrontando no campo das ideias, de modo especial, com a leitura de Althusser. Não temos pretensão de aprofundar essa discussão, mas nossa escolha vai no sentido de ajudar a compreender a realidade, considerando a trajetória desse intelectual britânico, que tem contribuído em suas produções para valorizar, destacando as experiências dos homens e mulheres reais advindos em suas ações históricas vivenciadas.

estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (KOSIK, 1976, p. 35), conforme já referido.

Para tanto, buscando apreender a leitura de Thompson (1981, p. 111), que assevera:

> O processo histórico é conhecer, por meio das evidências e revelados históricos, apreender como homens e mulheres agem e pensam dentro de determinadas condições: 'Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por 'relações determinadas' indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares.

O autor destaca que, compreender a experiência na vida dos homens e mulheres reais, passa por decifrar o diálogo entre o ser social e a consciência social. Nesse sentido, confronta criticamente o determinismo existente nas tendências, que denomina de "vulgares" ou ortodoxas do marxismo.[54] Compreende que é por meio da categoria experiência que se "compreende a resposta mental e que se constitui a classe social e suas diferentes formas de ações coletivas" (MARTINS, 2006, p. 7). [55]

Segundo Thompson (1981), é pela experiência que os homens e as mulheres constroem e reconstroem práticas e pensamentos, portanto:

> A experiência entra sem bater a porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (THOMPSON, 1981, p. 17).

[54] Para aprofundamento desses aspectos, ver Thompson (1981).

[55] Martins (2011), em seu estudo, ao fazer uma análise da obra de Thompson, assinalam que o autor busca "evidenciar que a constituição da classe operária inglesa e de suas ações coletivas acontece com a participação de 'gente comum', para usar um termo do autor. Dessa forma, é inaugurada a história das massas comuns como forma de perceber a formação da classe social. De acordo com o autor, as camadas populares são ativamente participantes, preenchendo as lacunas históricas deixadas pela historiografia marxista tradicional. Destaca, ainda, que as análises estruturalistas sobre a formação de ações coletivas advindas das classes sociais partiam de um reducionismo do objeto estudado. Afirmava o autor que negligenciava propositalmente aspectos da tradição cultural, popular e radical das camadas populares. A radicalidade da 'gente comum' é um elemento indispensável para a formação de ações coletivas oriundas daquele momento, o ludismo talvez fosse seu exemplo mais notório e bem sucedido. [...] assim, Thompson procura resgatar a formação de ações coletivas originárias de movimentos sociais e populares da Inglaterra do século XVIII. A adoção da cultura popular seria, segundo o historiador britânico, os elementos formadores das ações coletivas e das estratégias de resistência do operariado inglês do XVIII. A utilização de elementos da cultura popular preencheria um vazio sentido na produção acadêmica marxista estruturalista inglesa, que propositalmente despreza as manifestações culturais das classes baixas" (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 5).

Segundo Martins (2011), a categoria experiência consegue superar a lógica estruturalista althusseriana que trata o papel do sujeito da história na sua aparência e, de forma assertiva, tende ao reducionismo de todos os acontecimentos sociais ao econômico. “A noção de experiência torna-se, portanto, chave para superar a contradição entre determinação e agir humano.” (FORTES et al. apud MARTINS, 2011, p. 117).

Para tanto, assinalam a para compreensão de homens e mulheres como sujeitos:

> não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

O autor revela nos estudos a relação da categoria experiência e sua articulação com a cultura.[56] Compreende-se a cultura como um aspecto não passivo de análise histórico-social, que, para entendimento do autor, concebe que a experiência vivida, além de pensada, é sentida pelos sujeitos (MARTINS, 2011). Thompson, de forma substantiva, assinala:

> As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...], elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSOM, 1981, p. 189).

Segundo Martins e Carrano (2011, p. 117), Thompson aponta para a recusa da leitura althusseriana que aborda a experiência e a cultura “apenas no terreno ideológico. Discorda de que os valores, como expressões culturais, sejam simplesmente impostos pelo Estado, através de seus Aparelhos Ideológicos”. Não significa que os valores não se encontram envoltos pela ideologia dominante, mas destaca o caráter contraditório das necessidades materiais e culturais. Enfatiza, dessa maneira, que a categoria experiência torna-se relevante e necessária para revelar a potencialidade dos homens e mulheres quebrarem e romperem as barreiras das condições prescritas (THOMPSON, 1981). Desse modo, subsidiamo-nos nos estudos de Moraes e Muller (2003, p. 13, grifos nossos) que explicitam a distinção feita por Thompson (1981) entre experiência I – experiência vivida e experiência II – Experiência percebida:

[56] Segundo Moraes e Muller (2003, p. 12), a articulação de categoria experiência e cultura constituem parte “um ponto de junção entre estrutura e processo, entre determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humanos”.

> **A experiência percebida** seria a consciência social, nos termos definidos por Marx. **A experiência vivida** seria aquela resultante das experiências vivenciadas na realidade concreta e que se chocam com a experiência percebida: 'a experiência está em eterna fricção com a consciência imposta e, quando ela rompe, nós, que lutamos com todos os intricados vocabulários e disciplinas da experiência II, **podemos experenciar alguns momentos de abertura e de oportunidade, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia.'**

Em síntese, a vivência da experiência obrigatoriamente não reproduz a ideologia dominante, "ao contrário pode levar a rever práticas, valores e normas, e ao mesmo tempo, pode ajudar a constituir a identidade de classe, gênero, de geração, de etnias" (MORAES; MULLER, 2003, p. 13).

Em suma, Thompson nos traz uma contribuição explicitando que **o conceito de experiência histórica** demanda que devemos entender que não é possível pensar determinada classe social separada de outra, ou propor graus de importância e autenticidades entre elas. O processo de autoformação se desenvolve por meio das experiências históricas conquistadas e apreendidas por homens e mulheres concretos. Demonstra evidente nas suas elaborações que, ao apreender as ações humanas e suas experiências advindas como os verdadeiros constructos da história social, é a história real feita de homens e mulheres concretos.

Apresentaremos, a seguir, as evidências que ganharam destaque na fala dos jovens egressos de maneira geral, recorrentes em todos os agrupamentos de expectativas. Para tanto, explicitamos que temos como propósito analítico apreender como se articulam o projeto de vida da juventude matriculada no Curso Técnico Integrado em Agropecuária e as experiências vivenciadas no processo formativo. Buscamos apreender as experiências vividas que configuraram como significativas para afirmação de seu projeto alçado inicialmente, ou foi redimensionado em função das vivências no processo formativo do Curso de TA.

Na seção 7.1, explicamos o resultado da pergunta que trata se as experiências vividas no Curso Técnico Integrado Agropecuário ajudaram na sua escolha e na tomada de decisão quanto ao rumo da vida de cada jovem.

7.1 Experiências vividas no Curso Técnico Integrado em Agropecuária interferiram na construção do projeto de vida dos jovens egressos

Pudemos constatar que 92,2% dos jovens egressos assinalaram que as experiências vivenciadas no processo formativo, por meio do Curso Técnico Integrado em Agropecuária contribuíram para a escolha e a decisão em relação ao seu projeto de vida. Responderam 7,1% que o processo formativo não interferiu na decisão quanto ao seu rumo na vida. As evidências apontam para a contribuição de que as práticas escolares e as experiências, para além dos muros da escola, proporcionadas pelas relações vivenciadas entre os pares, ganham significados uma vez que os jovens atribuem sentidos nas lógicas exigidas para aprender na escola e atentam para os sentidos que os processos formativos despertaram para a construção da sua autonomia que ganha contorno significativo no estabelecer dos seus propósitos quanto ao rumo de sua vida.

Na seção 7.2, apresentamos as análises relacionadas com as experiências que se destacaram como recorrentes em todos os agrupamentos e tornaram significativas para construção do projeto de vida dos jovens egressos.

7.2 Experiências vividas no Curso Técnico Integrado em Agropecuária em todos os agrupamentos de expectativas apreendidas como significativas para construção do projeto de vida

7.2.1 Categoria Experiências significativas com ensino-Pesquisa/extensão

Os jovens destacam o papel das experiências com a extensão, pesquisa e ensino como significativas para despertar seus propósitos e no afirmar de outros já alimentados e esperados na formação do Técnico Integrado em Agropecuária. Explicitamos um conjunto de sentidos atribuídos que correlaciona a contribuição das experiências vividas para construção do projeto de vida. Seguem as evidências:

> Criei um laço com o IFPE que foi crescendo e me tornei extensionista [...] foi bastante importante para mim. (E18 – Teimoso).

> Na carreira acadêmica, para mim foi muito importante porque em outras escolas eu não teria essa iniciação científica. (E2 – Anderson Silva).

> Eu tinha bolsa de iniciação científica e comecei a fazer pesquisa e pensar na carreira acadêmica. (E17 – Melo).
>
> Abriu uma porta e tive oportunidade de trabalhar na área da Pesquisa e me tornar um pesquisador em si (E18 – Jovem Teimoso).
> O professor é mestre ou doutor, assim ampliou o conhecimento tanto de educação como das outras áreas. (E27 – Ivana).

Os jovens afirmam a relevância do ensino, pesquisa e extensão, que houve ampliação de informações, o que contribuiu para a apreensão de mais conhecimentos que esclareceram os caminhos que conduzem à carreira acadêmica; evidenciando que a vivência correlata ao ensino, à iniciação científica e ao processo extensividade conseguiu despertar e favorecer neles descobertas, nutrindo, com isso, os propósitos para a construção do projeto de vida.

Para acentuarmos, enfatizamos os fragmentos das falas dos jovens E02, Anderson Silva, e E3, Edson que demonstram o exposto acima.

> Na carreira acadêmica, para mim, foi muito importante porque em outras escolas eu não teria essa iniciação científica, [...], como nas escolas federais. [...] no IFPE eu consegui pesquisar nessa área, na área de Pesquisa era de manipulação da carne bovina, então, com a minha participação, meu médio sendo lá no IFPE, eu pude apreender muita coisa nessa área. (E2 – Anderson Silva, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).
>
> Depois que eu fiz Pibic aqui com a professora [...], eu tomei gosto por química demais, que é área que eu estou seguindo na minha vida. O primeiro Pibic que teve aqui quem fez fui eu, PIBIC técnico. Então eu tomei muito gosto pela área de Química, pela área de lecionar. Todas as disciplinas de certa forma me ajudaram muito a observar como a turma reage, como a gente convive com o professor. Tudo isso me ajudou muito a decidir o que eu queria fazer da minha vida. (E3 – Edson, 21 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

Na sua fala, os jovens expressam que as experiências proporcionadas pelo IFPE se destacaram pela experimentação no campo da pesquisa, favorecendo, com isso, o acesso à informação em relação aos percursos formativos e aos caminhos possíveis para a carreira acadêmica. Nesse sentido Thompson (1981) enfatiza que é na experiência que os sujeitos sociais produzem e reproduzem suas práticas e pensamentos. Esse aspecto revelou que a experiência com a pesquisa, extensão e ensino estimulou os jovens a apreender novas formas de entender o conhecimento e reconstruir as experiências já vivenciadas no processo formativo do ensino fundamental, e pouco tinha despertado para guiar seu projeto e as aspirações de construir itinerários formativos, como enfatizado em direção ao mestrado,

doutorado e submetê-lo a concursos públicos como expectativas a serem alimentadas nos propósitos de retornar à instituição.

Segundo os jovens E3 Edson, E8 João Neves e E2 Anderson Silva, as experiências vividas com a pesquisa, monitoria e a extensão tornaram-se significativas dado que lhe deram oportunidade para **vivenciar uma diversidade de relações**, possibilitando apreender os conhecimentos necessários nas práticas, no sentido de contribuir para alimentar as escolhas e a definição do que fazer de sua vida como projeto de vida. Pudemos perceber que esses jovens foram definindo sua identificação profissional, permeados pelo exercício das escolhas que foram assimiladas das experiências vividas no âmbito do Curso de Técnico Integrado em Agropecuária. Essa realidade ganhou forma na continuidade dos estudos com desembarque na Universidade, onde estão estudando em áreas afins as experiências vivenciadas com monitoria e pesquisas, que tinha sido despertada no ensino médio.

Os jovens nos evidenciam a importância do papel dos professores para esclarecer e explicitar as informações necessárias relacionadas com a trajetória acadêmica, aspecto esse que contribuiu para estimular os jovens na busca por novas informações e no despertar para a continuidade dos estudos. Ainda expressam nos fragmentos os sentidos e as conexões relativos à importância do nível de qualificação dos professores da instituição, como uma condição que interferiu para a ampliação do conhecimento e o aguçar para construção de propósitos relacionados com a continuidade dos estudos, em que a carreira acadêmica passa a fazer parte das aspirações do itinerário formativo, aliado na direção de definição do rumo a ser tomado na vida.

Nesse sentido corroboramos que o ensino médio tem a finalidade social de proporcionar à maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho novas experiências formativas que atentem para as múltiplas necessidades socioculturais econômicas dos jovens que dão sentido ao processo (SIMÕES, 2010), reconhecendo como sujeitos de direitos nesse momento fundamental da formação para o exercício das profissões e o despertar para o exercício pleno da democracia, não apenas de forma figurativa, mas de maneira substantiva (SPOSITO; SOUZA, 2014).

Os fragmentos de falas revelam o aspecto que correlacionam a vivência da iniciação científica confluindo com o suporte das bolsas de iniciação, em que pudemos constatar que essa condição desempenhou um papel determinante na permanência e no apoio aos jovens/alunos; configurando, dessa forma, como suporte contingencial para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, na garantia das condições materiais necessárias aos jovens/alunos, no incentivo a maior dedicação e no intercambiar de

experiências no âmbito da instituição. Destaca-se, assim, a oportunidade de ampliação das vivências formativas para além dos muros da instituição, como nas visitas pedagógicas, evento de socialização científica e de extensão, eventos esportivos, contribuindo, dessa maneira, para ampliar as informações e oportunidades, nutrindo, com isso, a ampliação dos seus conhecimentos, estabelecendo as conexões de sua escolha em direção à construção do seu projeto de vida.

A seguir, apresentamos a fala do jovem E10, Caboclo Sonhador, e da Jovem E17, Melo, que reiteram os aspectos acentuados na análise acima.

> O IFPE contribui para incentivar. A partir do momento em que o IFPE lança uma política pública, por exemplo: incentivar um aluno com uma bolsa, incentivar um aluno a participar de um projeto de extensão, disponibilizar minicursos e palestras, eu acho que ele contribui muito com o destino que você quer seguir. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

> Eu consegui uma bolsa, no primeiro ano, do Pibic e comecei a fazer a pesquisa no laboratório de química. A primeira pesquisa foi com água e foi com a água de alguns pontos aqui que servia como irrigação, e a gente teve que analisar. Depois eu trabalhei com o solo. Eu queria muito essa área, eu adorava, eu queria muito buscar essas coisas e eu aprendi a gostar mais dessa área. Foram bem legais as experiências nas apresentações que a gente foi fazer fora. (E17 – Melo, 19 anos, externa, Barreiros-PE).

Nesse sentido, subsidiamo-nos em Charlot (2000), que destaca a relação com a escola e seus saberes. É apenas uma das várias formas de relação com o aprender que o ser humano constrói ao longo da vida. O autor ainda enfatiza de forma substantiva que:

> O homem nasce incompleto, mas nasce em um mundo humano que o antecedeu e o acolhe. Ele torna-se humano, social, singular ao apropriar-se, graças à educação, de um patrimônio legado pelas as gerações anteriores. Estas inventaram não somente os saberes existindo como objetos de linguagem, transmitidos, em especial, pela escola, mas também, práticas, formas de se relacionar com o mundo físico, com os outros e consigo mesmo. (CHARLOT; REIS, 2014, p. 76).

Dessa maneira, ainda nos subsidiamos em Kuenzer (2000), que assevera que o ensino médio deverá criar estratégias que possibilitem suplantar a concepção dualista e conteudista, que tem ganhado forma hegemônica em detrimento de uma perspectiva que venha favorecer as “mediações significativas entre os jovens e os conhecimentos científicos, articulados aos saberes tácitos, experiências e atitudes” (KUENZER, 2000, p. 38). Ainda destaca que esse processo de mudança faz-se necessário para a sobrevivência em um cenário complexo de

intensa crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativa tem sido a regra; na medida em que a produção da existência com o mínimo de dignidade humana tem sido exceção, atrelando-se à falta de utopia, que tem submetido "os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva" (KUENZER, 2000, p. 38).

Em suas falas, os jovens reiteram o papel da iniciação científica e o despertar para a apropriação de novos conhecimentos que concorreram de forma significativa para a continuidade da formação acadêmica, reverberando no processo de escolha do que fazer da sua vida, relacionada com os estímulos efetivos que a pesquisa favoreceu para a construção do seu projeto de vida. Os jovens desvelam aspectos que enfatizam as contribuições das experiências proporcionadas por meio da monitoria, de estágios e da pesquisa como espaços que deram oportunidade e estimularam novos conhecimentos, e o despertar para encontrar o rumo na vida. Destacam vivências no âmbito da monitoria em Educação Física, estágio atuando com agricultores de assentamentos da região, como aspectos que estimularam na definição da profissão, o envolvimento com projeto de pesquisa que proporcionou participar de viagens, congressos de pesquisa e vivenciar a experiência de apresentar trabalhos científicos. Evidenciam, sobretudo, a importância do exercício dessas experiências para alimentar os desejos e a vontade de seguir o percurso formativo. Desse modo, contribuir para elaborar seus propósitos de vida. Esses aspectos corroboram no sentido de afirmar a leitura explicitada por Moura (2010, p. 9) de que a pesquisa ganha contorno com

> A edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re) construção do conhecimento e de outras práticas sociais inclui a conscientização e a autonomia em relação ao trabalho. Potencializar a relação entre o ensino e a pesquisa contribui para analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Em sua fala, o jovem E22, Tomé, explicita os aspectos destacados acima.

> Para um aluno que sai da escola pública e ir para uma escola federal que fornece uma pesquisa, ajuda, dá um auxílio, também dá uma bolsa para desenvolver uma pesquisa, proporciona ao estudante fazer uma viagem para apresentar seu projeto, conhecer várias pessoas de todos os estados é muito gratificante. Ele estimula sua vontade de seguir. Com esse pequeno gesto, que já é grande, eu consegui sair do meu estado, consigo ajudar mais em casa, então, me ajudou bastante. (E22 – Tomé, 21 anos, semi-interno, Vitória de Santo Antão-PE).

Essa realidade ganha sentido na compreensão da pesquisa como princípio educativo que deve ser perseguida ao longo de todo o processo escolar dos que vivem e viverão do trabalho. Deve aguçar “a curiosidade em relação ao mundo, gera inquietude e evita que se incorporem pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer do senso comum, quer escolares, quer científicos” (MOURA, 2010, p. 9).

Evidências destacam a relevância das experiências vivenciadas com a pesquisa, ressaltando-a como um instrumento que deu oportunidade, por meio do incentivo da instituição, de criar condições para que os jovens/alunos pudessem se envolver com a pesquisa com os devidos suportes mediante bolsas de iniciação científica em garantir que participassem de congressos e eventos, bem como aguçar a curiosidade para descoberta de conhecimentos e o despertar para construção do seu projeto de vida. Aspectos esses reiterados com exercício do trabalho de extensão e o estágio.

As falas dos jovens E2, Anderson Silva, e E3, Edson, apresentaram nos seus fragmentos evidências que relacionam a rotina da maioria das escolas que não adotam a pesquisa como uma ferramenta de estímulo à descoberta e à produção de conhecimentos. Considerando que o cenário que se tem constituído como dinâmica do real tem ganhado contorno de uma exceção, e não regra geral, em que a escola tem sido submetida a condições de precariedade, não tem permitido tornar significativo o sentido da aprendizagem, no tempo presente, para a grande maioria dos jovens que buscam, sob seus auspícios, uma formação que possa ampliar suas expectativas sociais. A realidade da escola tem sido reduzida a um cotidiano enfadonho, com sentido de uma obrigação na luta incessante pelo diploma. Essa realidade remete à leitura que Canário (2008) destaca como compreensão de que a escola é detentora de um déficit de legitimidade social, pois prometeu as possibilidades de mobilidades sociais, mas não conseguiu responder aos anseios das massas que adentraram o contexto escolar. Pelo contrário, internamente, tem reforçado as trilhas de reprodução das desigualdades sociais e produz a exclusão relativa.

7.2.2 Categoria Ampliação do convívio social, da troca de experiências e da rede de sociabilidade

Refere-se ao conjunto de conexões que indicam que o processo formativo vivenciado no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE favoreceu para ampliar os vínculos e a troca de experiências, consequentemente ampliando a rede de sociabilidade e retratada no convívio com os pares, por meio dos colegas de classe, com os professores, funcionários

efetivos, terceirizados, com os novos colegas favorecido pelas mudanças de turma, o que possibilitou ampliar as relações com outros jovens ao longo da formação.

A seguir, os fragmentos de falas dos jovens que dão sentido às experiências vividas no Curso de TA para arregimentá-lo ao projeto de vida.

> O convívio sempre foi bom em relação à colega de classe, colega de instituto mesmo, a relação sempre foi boa. O local é propício para isso já que a gente passa tanto tempo junto. Os espaços, o principal de interação é o Giga, que é ali em frente ao refeitório. O Giga, o refeitório, a quadra, nas horas dos treinamentos, sala de aula em si, já que a gente passa realmente muito tempo junto, tanto em sala de aula, é lógico que você forma um grupo pessoal, forma um grupo com outro. Ao longo do tempo, você convive totalmente com mais de 50% da instituição, manhã e tarde. Você passa o tempo, praticamente, todinho junto. (E5 – Richard, 25 anos, semi-interno, Barreiros-PE).
>
> Eu não tinha noção geográfica. Passei a ter uma noção geográfica, a conhecer outros estados, outras pessoas, relações afetivas, amorosas e assim ampliar meu nível cultural, ter mais informações. (E9 – Lucas, 23 anos, interno, Gravatá-PE).
>
> Amadurecimento, pela convivência com muitas pessoas, a maioria mais velha. Às vezes, tinha debates sobre políticas lá, que também ajudaram muito a abrir mais a cabeça para as coisas e ajudou para fazer minhas escolhas. (E11 – Iran, 23 anos, semi-interno, Maragogi-AL).
>
> Até a amizade que a gente fazia com os professores ficava muito impressionado, são muitos amigos, que brincam com você, faz aprender sobre determinada disciplina. (E16 – Sader, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).
>
> Eu tive oportunidade no IFPE. Eu conheci o Rio de Janeiro durante um congresso, fui a vários lugares, como Florianópolis, e assim adquiri muito conhecimento. (E4 – Moisés, 22 anos, semi-interno, Barreiros-PE).
>
> Minha participação em eventos me fez ter conhecimentos. Tenho vivências diferentes com alunos de outros lugares, Bahia, Petrolina. Para mim, foi o vínculo de amizade e troca de experiências, troca de informações e conhecimento adquirido fora. (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré-PE).

Destacamos nesses fragmentos a relevância do processo de produção da identidade dos jovens que remete ao entendimento de que o processo que tem guiado a sociedade contemporânea não se tem efetivado mais por meio de uma correspondência linear entre os indivíduos e a sociedade, entre os papéis preestabelecidos pelas instituições socializadoras e sua integral identificação dos indivíduos.

Para tanto, o cenário tem sido expresso por uma realidade em que os jovens vivenciam um dia a dia de constantes negociações e articulação dos valores e referências institucionais a serem apreendidos na construção de sua biografia (SETTON, 2005). Compreende-se, portanto, que a identidade constitui a resposta de uma identificação contingente da diferenciação e de generalização. "**identidade é diferença; a diferença de alguém em relação a outro alguém; a identidade é a pertença comum**. Em síntese, identidade é aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado pelo individuo em determinado contexto." (TRINDADE; NOSELLA, 2010, p. 92, grifo nosso).

Para tanto, a fala do jovem E28, Petros, evidencia de forma substantiva o aspecto da importância da convivência com outro como uma condição relevante para a experiência de aprender a lidar com as diferenças.

> Veja só, o maior favorecimento que o IFPE me proporcionou foi a questão de descobrir pessoas, porque, como meu pai fala, cada dia a gente aprende coisa nova, e desde os 16 anos de idade eu não sei o que é morar com meu pai, eu fui para uma escola que era um internato. Se hoje você me soltar no Japão, eu não tenho medo de ficar lá, e quando eu cheguei no IFPE, a vivência com as pessoas, conheci pessoas de vários estados, pessoas com culturas diferentes, sabedorias diferentes, jeitos diferentes de pensar, de agir, de se relacionar, e isso aí foi uma contribuição muito grande para mim. A partir da experiência também de interno, o IFPE também favoreceu o amadurecimento como pessoa. Muitos dos meninos já diziam que você entra lá ou do jeito que você é ou melhor ou pior do que você entrou. Eu me sinto realizado por ter entrado ali e ter saído do jeito que eu sou, uma pessoa mais segura do que eu quero da minha vida, uma pessoa que não tem medo, de encarar o mundo lá fora. (E28 – Petros, 22 anos, interno, Palmares-PE).

Considerando o depoimento, destaca-se que seu processo formativo contribuiu para tornar significativa essa realidade como aprendizagem para sua vida (MÉSZÁROS, 2005). Aspecto que interferiu para o processo de crescimento pessoal.

Conseguimos estabelecer contato com esse jovem em um segundo momento de incursão no campo de estudo e pudemos constatar, conforme revelado pelo jovem, que não está trabalhando na sua área de formação, mas ainda tem alimentado a vontade de formar-se em Veterinária e se submeter a concurso para atuar no Exército. Enfatiza, entretanto, que hoje sua função de administrador de uma loja de diversão infantil de um shopping da cidade tem exigido muito das experiências no relacionamento com o público, aspecto esse que as experiências vividas no internato contribuíram para sua atuação profissional e a construção de seu propósito de vida.

Tiveram destaque a interação no dia a dia e a condição de uma formação integral como um dos aspectos que deram oportunidade para o fortalecimento de vínculos de convivência e laços de amizades, sendo decorrente em várias falas que eles conviviam muito mais com seus pares na instituição do que propriamente com seus familiares, pois só chegavam a casa à noite, como enfatizam Dayrell Leão e Reis (2007).

Os jovens acentuam nas suas declarações a importância da condição ofertada pela instituição em proporcionar mecanismos de convivência social diferente de outras instituições, o que contribuiu para formação de vínculos de amizade haja vista que possibilita a interação dos jovens, ou seja, em condições de internos, externos e semi-internos, favorecendo e estimulando a criação de redes de sociabilidade entre os jovens.

Ainda evidenciamos nas menções a atribuição a diferentes espaços de convivência na instituição, como revelado na maioria das falas. Ganha destaque o espaço da Praça do Giga, o espaço do refeitório, a pracinha do CGAE, a quadra nos horários de treinamentos, o alojamento, a biblioteca, o grupo de estudo e o espaço do grêmio estudantil, que se constituíram espaços interativos na instituição, proporcionavam a ampliação dos vínculos de convivência e amizade; expressam novas dinâmicas de convivência e de reinvenção do espaço escolar de interação, o que revela que esses jovens também trazem para o contexto da escola e reinventam como um espaço rico em sociabilidade.

Como destacado por Pereira (2007, p. 3), a partir do momento em que “a escola propicia que o indivíduo de uma determinada faixa etária conviva cotidianamente, articulando relações de sociabilidade com seus pares, a escola também passa a sofrer a influência do modo como estes se relacionam entre si e com a instituição”. Aspectos esses que podem tornar a aprendizagem significativa e interferir no processo de escolha dos jovens, na articulação das experiências vividas e no conhecimento apreendido, e despertou para alimentar novos objetivos e possibilidades efetivas de afirmação de projetos já esperado na formação em TA, igualmente aguçando novos interesses no sentido de redimensionar seu projeto de vida.

Constataram-se outros espaços proporcionados ao longo do processo formativo em que os jovens assinalam que favoreceram para ampliar os territórios de convivência. Estes se relacionam com eventos promovidos pela instituição em âmbito local e da rede federal, eventos científicos, participação nos Jogos dos Institutos Federais, etapas municipais e regionais dos Jogos Escolares, Festival de Literatura, Festival de Cultura Corporal, viagens pedagógicas, com destaque para a viagem a Petrolina, trote de recepção dos calouros, envolvimento com bandas musicais e grêmio estudantil.

Revela-se a importância das experiências vividas para ampliar as informações e as redes de sociabilidades por meio de eventos promovidos pela instituição no plano local, regional e nacional. Nesse sentido, enfatizam os aspectos relacionados com a ampliação do contato com outras pessoas, constituindo nas amizades, na troca de ideias, informações. Tudo isso, favorecendo a formação cultural e ampliando seus conhecimentos. Destacamos o fragmento da fala do jovem E10, Caboclo Sonhador, que é enfático em afirmar: "o IFPE contribuiu para incentivar e ampliar o horizonte." Encontramos em Nosella (2015) elementos que corroboram essa perspectiva expressa quando ele se utiliza do exemplo do jovem Maicon para destacar que o Estado deve criar as condições necessárias para os jovens vivenciarem experiências as mais diversas, para assim, no fim do seu ensino médio, efetuar sua escolha.

Nesse processo de ampliação do convívio social destaca-se a importância da relação com o outro, estabelece novas relações e dá oportunidade para a convivência, possibilita aos jovens o exercício de escolha. Os jovens se identificam com determinadas pessoas, grupos, valores e atitudes, ou se distanciam de outros que não selecionam entre suas afinidades, contribuindo, assim, para conviver com pessoas e culturas diferentes. Evidencia-se que se pode contribuir para a aprendizagem do respeito às diferenças, conforme destacado nas declarações. Aspectos que acreditam terem sido proporcionados pela formação no IFPE, dado que se construíram as condições para que os espaços formativos diferenciados pudessem ser ofertados, e ganharam um sentido relevante por meio das experiências sociais na formação da identidade dos jovens (VIANA, 2009).

Apresentamos adiante trechos da fala dos jovens E5, Richard, e E18, Teimoso, que explicitam diferentes questões aqui já expostas, mas destacam o aspecto da viagem a Petrolina, realizada pela grande maioria dos jovens, como uma experiência vivida extremamente relevante em que desvelam questões no âmbito da ampliação da sociabilidade, apropriação de novos conhecimentos e no seu conjunto, na ampliação da bagagem cultural dos jovens, na medida em que têm a oportunidade de conhecer e ampliar seus conhecimentos com mergulho na realidade.

Como destaca Enguita (1989, p. 158) "a experiência da escolaridade é algo mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução" e ganha relevo na produção de comportamentos, atitudes, rotinas, comunicabilidade, participação, aspectos importante no espaço produtivo. Destacamos os fragmentos das falas que evidenciam o exposto.

> Tive a oportunidade de viajar a diversos lugares, de conhecer diversas culturas, diversas pessoas. Fui a Petrolina, Paraíba e Recife diversas vezes,

> participei de feiras. Assim como jogos, participando dos jogos, dos institutos federais, na parte mais de educação física, participando de feiras agropecuárias, de semana pedagógica, como foi a de Petrolina, conhecendo diversas formas de cultura, diversas formas de manejo de irrigação, de desenvolvimento de cultura em um terreno que, no caso, é o sertão, a quantidade de água não é suficiente, mas o trabalho que eles desenvolvem lá é um trabalho altamente rico. A expansão do rio São Francisco, já chegou por lá, e isso fez enriquecer o conhecimento de que tudo é possível com o estudo, com o empenho tudo é possível. **(**E5 – Richard, 25 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

> A cultura, principalmente foi meu grande carro-chefe, na parte cultural é o evento que acontece aqui pela parte de cultura, esporte e lazer, o festival de cultura corporal. Na área cultural, você consegue de certa forma ver várias coisas, coisas até que você não tinha visto nunca na sua vida e consegue trabalhar aquilo com o auxílio da instituição, fora outros eventos também, palestras, seminários e tudo o mais, o Festival de Literatura; eu prezo muito esse festival, também o Festival de Cultura Corporal, que são dois grandes eventos que conseguem reunir a instituição como um todo, alunos, funcionários, alunos de outros campos. Estimulam os alunos para poder mostrar o que cada um sabe fazer de melhor. Melhorar a cultura, o esporte, o lazer na instituição é bastante importante. Nesse ponto eu preso muito por eles. (E18 – Teimoso, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

No conjunto de fragmentos destacados por esses dois jovens, E5 e E18, destacam-se evidências que corroboram as afirmativas de que os jovens dizem que o IFPE contribuiu para sua formação cultural, esportiva na em medida em que possibilitou a vivência de experiências das mais diversas, que ganham forma nas viagens, nos eventos esportivos, culturais e científicos que se tornaram relevantes, pois proporcionaram a ampliação das relações, troca de experiências, acesso a conhecimentos, favorecendo o enriquecimento das experiências vividas pelos jovens e ampliando as possibilidades de escolha, que vêm assinalar para ampliar seus propósitos e a definição do seu projeto de vida.

Para tanto, destaca-se o incentivo por meio de uma política estudantil de suporte com bolsas das mais diversas, de forma mais específica, as que têm financiado as viagens pedagógicas, participação em eventos locais, regionais e nacionais, como os Jogos dos Institutos Federais, congressos nacionais de pesquisa e internacionais, festivais de cultura e arte, que demandam investimentos para que as atividades possam primar por qualidade e ofertar experiências ricas na formação dos jovens que buscam sua formação da EPTNM no IFPE. Destacamos, também, as experiências de convivência social que têm ampliado as redes de amizade, como bem evidenciado pelo jovem E10, Caboclo Sonhador:

> Contribuiu sim. Assim como eu já disse! O IFPE abriu um leque. Primeiro muitas relações, porque se eu tivesse ficado em João Alfredo, elas teriam

> ficado restritas àqueles dois amigos de infância, e talvez eu não tivesse conhecido tantas pessoas de outros lugares, de outras culturas. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

Esse fragmento de fala é elucidativo e expressa os laços de sentidos que representam substantivamente o percentual de 84% dos jovens que nos declaram a importância da convivência social e ampliação cultural como reflexo do processo formativo, vivenciado no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE.

Para compreendermos essa realidade, recorremos a Gramsci (1966), que enfatiza que todo processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho como mediação fundamental entre homem e natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciências e tecnologia. Evidenciando que todo esse movimento reverbera de práticas de grupos sociais e, sobretudo, são influenciados e influenciam por meio da cultura dos respectivos grupos. Para tanto, "compreende-se a cultura como código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação" (MOURA, 2010, p. 7).

No conjunto dos aspectos que constituíram os laços de sentidos dessa categoria, as evidências apontam para a importância da ampliação dos vínculos de amizade como aspecto muito mencionado pelos jovens, como também enfatizam a importância da convivência de diferentes formas, expressam as experiências com os jovens veteranos, internos, externos, semi-interno, os espaços e eventos proporcionados pela instituição, como conjunto de relações que ajuda a quebrar as barreiras entre a escola e os jovens na medida em que se ampliam seus vínculos interativos e tornam-se mais significativas as relações e as trocas produzidas no contexto formativo; sobretudo quando ganha expressividade, por um número significativo dos jovens, que as experiências vividas possibilitaram a aprendizagem da convivência e o respeito ao diferente, bem como o amadurecimento, o crescimento pessoal e o despertar para construção da autonomia como aspecto fundamental no exercício da escolha e na construção do projeto de vida dos jovens.

Nesse sentido destacamos que a experiência apreendida remete à compreensão de Marx (1963, p. 209) de que "a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais".

Passamos para a contribuição da escola para a formação dos jovens e para afirmação na busca da autonomia dos jovens, aspecto marcante desse momento de escolha e produção de

sua identidade, em que o estímulo à convivência nos diferentes espaços de interação da instituição interfere de forma efetiva nas opções e no processo de elaboração dos seus projetos de vida (KLEIN; ARANTES, 2016).

Segue um trecho de uma fala que realça o papel da instituição no sentido de que se ampliaram os vínculos de convivência social ao longo do processo formativo da EPTNM. Reiteramos o declarado pelo jovem E10, Caboclo Sonhador, que explicita a importância das experiências vividas para a construção de seu projeto de vida.

> O IFPE me abriu um leque de relacionamentos, que se eu tivesse ficado no meu interior, eu não teria tido. Quando vim para cá, eu me restringi ao ciclo de amizades local, e quando a gente vem para cá, eu me deparava no mesmo alojamento com alunos de quase todas as cidades do estado de Pernambuco, assim, das regiões. Tinha de Ribeirão, tinha de Aliança. Cada um tinha uma cultura diferente, cada um tinha uma escolha diferente, e eu pude fazer amizade com esses alunos. Hoje, muitos já estão trabalhando, já são meus colegas de trabalho. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

Acentuamos e reconhecemos a riqueza do espaço escolar como lócus de socialização, configurando-se em um contexto complexo de interações e contradições que podem contribuir para ampliar o acervo de relações dos jovens, no sentido de qualificar as relações e favorecer suas escolhas para construção de seu projeto de vida. Ao mesmo tempo, os sujeitos apontam uma predisposição para transformar esse espaço físico, que, na maioria das instituições, são muito restritos para a vivência da sociabilidade, ressaltando, com isso, que há um reforço no sentido da obrigação ao prescrito, não havendo o devido estímulo e a liberdade para criar e potencializar os laços de interação.

7.2.3 Categoria Crescimento profissional e descoberta do que fazer da vida

Refere-se às experiências relacionadas com o crescimento profissional e descoberta do que fazer da vida, em que os jovens atribuem sentido às experiências vividas no Curso de Técnico Integrado em Agropecuária, assinalando que a instituição favoreceu de modo significativo para seu crescimento profissional e a descoberta do projeto de vida.

Os fragmentos de fala destacam aspectos relacionados com o processo de escolha profissional e o seu crescimento atribuído à bagagem de conhecimentos apreendida no processo formativo no IFPE. Ao mesmo tempo, constatamos no anunciado pelo jovem E19, Antônio, a relação que deposita no processo formativo vivenciado na instituição, a

contribuição para despertá-lo para a escolha profissional do que fazer de sua vida, destacando a identificação da área da atuação, reverberando na continuidade dos seus estudos no curso superior.

Aferimos que o processo de escolarização interferiu por meio das experiências vivenciadas para estimular e ofertar oportunidades de escolha que contribuíram para a construção do seu projeto de vida. Explicitamos um fragmento de fala do jovem E19, Antônio, que destaca esse aspecto: "Hoje eu sou bom profissional graças ao IFPE." Descobri em mim uma vocação na área de Ciências Agrárias, tanto é que eu estou terminando um curso de nível superior na área de Ciências Agrárias. (E19 – Antônio, 22 anos, semi-interno, São José da Coroa Grande-PE).

Outro aspecto que destacamos nos laços dessa categoria no dito pelos jovens é que o processo formativo contribuiu para a apreensão de novos valores como destacado que "**a gente ser cidadão em todos os aspectos**", ressaltando questões que acentuam elementos que favoreceram estabelecer um novo olhar na relação de convivência com outras pessoas, o que interferiu na melhor compreensão do campo profissional. No caso do jovem E7, Severino destaca que as experiências formativas foram relevantes para redimensionar seu projeto de vida, pois inicialmente esperava buscar no Técnico Integrado em Agropecuária a possibilidade efetiva de concluir o ensino médio e continuar os estudos em Medicina. No decorrer do processo formativo, entretanto, vivenciou diferentes experiências e conseguiu identificar-se com a área das Ciências Agrárias, mas a condição de ser pai foi um determinante que interferiu para redimensionar suas expectativas e assinalar para outros rumos na sua vida.

O jovem E5, Richard assinala que as experiências vividas contribuíram no sentido de que "ajudou a preparar para o mercado e fazer parte do meu projeto de futuro". Ressaltamos que essa leitura, geralmente, tem estabelecido uma sintonia com a lógica resignada do modo de produção hegemônico, e a escola acaba assumindo essa responsabilidade de reproduzir e preparar os jovens para o mercado de trabalho, em que apreendem que essa formação vai fazer a diferença futuramente; ou seja, lança para o futuro o sentido da aprendizagem. Essa realidade conspira com a dinâmica do real, em que a ideia de mais estudos, especialização, qualificação aparece como um elemento diferencial para alcançar o tão sonhado bom emprego.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de ressocialização da juventude opera no sentido de reforçar a lógica reguladora e disciplinadora, pois essa assume a função social de preparar a força de trabalho, o cidadão, o indivíduo para a inserção no mundo trabalho e

incorporá-lo ao mundo adulto, a maturidade. Igualmente, imputar as responsabilidades sociais, dentre elas, a responsabilização de assumir o papel da família como parte do processo de alçar a sonhada integração à vida adulta. A escola e outras instituições, em conjunto, têm uma função preponderante nessa engrenagem, em que são atribuídas responsabilidades voltadas para a concretização da ressocialização, buscando formatar um indivíduo disciplinado e detentor de alguns valores e objetivos, que permitem integrar-se à sociedade capitalista, conforme assinala Lapassade (1975) de adulto-padrão, com incorporação e conformação à lógica da integração, balizado pelo outro nesse processo de socialização secundária (VIANA, 2014).

Ganha ressonância o discurso de que as oportunidades de conseguir um emprego será potencializada na medida em que as pessoas ampliam seu capital cultural ou ampliam sua qualificação, entretanto, não levam em consideração o fato de que a economia está subordinada ao capital com sua sede de acumulação voraz e que ele não abre possibilidades de geração de postos de trabalhos (OLIVEIRA, 2003). Devemos reconhecer, entretanto, que historicamente a função da escola:

> é produzir e preservar uma hierarquia das ocupações no interior da estrutura social. As desigualdades sociais, nesta perspectiva, estão na origem da sociedade moderna e capitalista, uma vez que a estratificação social se dá em função da existência de uma dominação de classe. (SANTOS, 2002, p. 109).

Ainda evidenciamos nas menções dos jovens aspectos que destacam experiências vividas que se relacionam om a contribuição do processo formativo à descoberta do que fazer da vida. A jovem E17, Melo, e o jovem E8, João Neves reiteram a identificação de uma futura ocupação profissional e revelam:

> Comecei a fazer pesquisa no Laboratório de Química, e a primeira pesquisa foi com água e alguns pontos de irrigação [...] eu queria muito essa área que adorava mais. Eu aprendi a gostar dessa área, uma experiência legal e hoje estou cursando Química no IFPE. (E17 – Melo, 19 anos, externa, Barreiros-PE).

> Um dos pontos principais que eu aprendi, já entrando em outro assunto; através da monitoria de Educação Física; sendo atleta, me descobri profissionalmente. Eu acho que foi um dos principais aprendizados que eu adquiri. Faço Educação Física. (E8 – João Neves, 20 anos, externo, Barreiros-PE).

As falas expostas destacam os aspectos relacionados com a descoberta e o despertar da escolha profissional como um dos reflexos da experiência vivida ao longo do processo formativo, bem como revela de maneira recorrente o despertar para continuidade dos estudos em nível superior, relacionando, de forma particular, em alguns casos, suas correlações com a finalidade proposta da verticalização do IFPE. Constatamos que a maioria dos jovens egressos prosseguiu seus estudos na própria rede, na área das Ciências Agrárias.

É importante evidenciar que a jovem E17, Melo, entrou na instituição sem alimentar expectativas iniciais em relação à formação, mas a experiência formativa despertou para a continuidade dos estudos, e hoje está concluindo o curso de Arquitetura. Não diferente do jovem E8, que está concluindo Educação Física.

Apresentamos fragmentos da fala do jovem E15, José Rainha, para evidenciar melhor aspectos já discorridos.

> Eu entrei aqui com o objetivo de ser um técnico em agropecuária, e sai com a mente de querer ser o quê, um engenheiro em agricultura ou um engenheiro civil, porque aqui a gente chega querendo fazer uma coisa, e depois descobre que tem outras coisas além daquilo. Quando eu cheguei aqui para entrar, para mim, a função era ser técnico, aquilo era bom para mim**,** mas depois eu descobri que tem outras profissões que futuramente iam me dar lucro maior. (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

Prosseguindo, ilustramos com o fragmento da fala do jovem E21, Sabiá, que expõe essa questão de forma substantiva.

> Eu não vou dizer que adquiri 100%, mas 50% eu adquiri com meus esforços e me deu condições de saber o que eu quero da minha vida hoje eu quero seguir a carreira como profissional na área de Ciências Agrárias. Quando eu me refiro a Ciências Agrárias, estou me referindo na área que estou estudando que é a área de Agroecologia, então eu quero seguir esse rumo. (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré-PE).

Na fala do jovem E21, Sabiá, ganha destaque a relevância do processo de apreensão dos conhecimentos, correlacionando, em parte, com seu esforço e o investimento pessoal, mas, de forma não explicitada, reconhece a contribuição da instituição para seus propósitos e acredita que ela proporcionou as condições necessárias para identificar o que queria da vida como definição profissional. Destaca que: “Os conhecimentos apreendidos ajudaram muito, como eu falei também na questão de escolher uma profissão.” (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré-PE). Nesse sentido, a fala do jovem E14, João Conselheiro, apresenta

similaridades e enfatiza: “A escola foi perfeitamente adequada para isso, para escolher o que eu queria.” (E14 – João Conselheiro, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Para tanto, apoiamo-nos em Bock (2010), para quem que a escolha profissional configura-se como um ato de coragem, uma vez que remete a um ato de intervenção e decisão pessoal, mas esse ato demanda o conhecimento da realidade e de seus determinantes, de cada jovem e da profissão que despertou e tornou relevante nesse processo de construção do que fazer da vida. Esse processo de conhecimento da realidade, entretanto, passa por conhecer e compreender os determinantes que estão imersos nas aparências do forjar das forças produtivas diante do modo de produção hegemônico.

Nesse sentido, Ferretti (2010) destaca alguns aspectos que estão na essência da escolha profissional ou vocacional, como o senso comum costuma atribuir, mas o autor chama a atenção para o debate reducionista relacionado apenas com a questão profissional que ganha corpo no âmbito educativo em relação ao papel da “vocação científica”, assinalando:

> Uma interpretação possível de tal aproximação seria a de que interessa, no âmbito do processo educativo, ou descobrir ‘vocação’ para os estudos de natureza científica entre alunos, encaminhando-os para atividades de iniciação científica, **ou despertar neles interesse pela ciência e estimulá-los a trabalhar na sua produção**. Evidentemente, a preocupação de aproximar os alunos da produção do conhecimento científica é meritória. Sobre isso não há dúvida. [...] Para além da valorização da ciência como trabalho intelectual, do necessário aprendizado de como produzir conhecimento científico e do cultivo da ética na pesquisa – aspectos, imagino, privilegiados nas atividades de iniciação científica –, outro aspecto merece receber atenção, o de ajudar os alunos a entenderem a dimensão política da produção do conhecimento científico. [...] Ajudá-los a entender que tal produção é guiada por interesses de diversas naturezas, e não apenas pela valorização do conhecimento em si mesmo. Interesses econômicos, políticos, sociais alimentam a produção de determinados conhecimentos e desestimulam os outros. (FERRETTI, 2010, p. 104-105, grifo nosso).

Enfatizamos a posição do autor e corroboramos a importância em compreender os determinantes que permeiam a relação com o trabalho, mas, na verdade, reconhecemos que não tem ganhado relevância no âmbito da formação dos jovens, considerando que esse momento do exercício das profissões constitui uma das dimensões centrais na conquista da autonomia e independência dos jovens para consecução do seu projeto de vida. O processo formativo demanda superar esse viés meramente instrucional, mas, sobretudo, proporcionar as condições e informações necessárias capaz de dar oportunidade aos jovens de conhecer e compreender os aspectos envolvidos nas relações e nas mudanças em constante metamorfose

do mundo do trabalho e os determinantes implicados no processo de escolhas profissionais, que ressoam nas condições de conquistas da autonomia da juventude.

Considerando essa busca de autonomia, sabemos que é limitada, pois os jovens podem até estabelecer esse nível de autonomia em relação à família, mas para viver a juventude, demanda condições objetivas, que ganham forma por meio da inserção no mundo do trabalho e aí onde se destaca a ambiguidade juvenil (VIANA, 2014). Esse processo de integração à idade adulta vai ser balizado por normativas e objetivos estabelecidos no seio da sociedade capitalista, em que a escola assume a responsabilidade de ditar o alfabeto necessário para disciplinar os jovens, como condição necessária para a integração prescrita e assim alçar à maturidade ou idade adulta, ou seja, a ressocialização. Desse modo, conformada a lógica hegemônica com adoção dos marcadores sociais prescritos pelo "outro", consolida-se a sua preparação com a inserção no mundo trabalho e a imputação das responsabilidades sociais, cumprindo, assim, o ritual da integração à idade adulta.

Nesse momento de integração à idade adulta, a busca pela conquista da autonomia caracteriza-se como uma das expectativas alimentadas pela juventude, mas também algumas instituições assumem funções importantes de referência como a família, a escola e o trabalho. Em relação à família, nesse momento ganha relevo caracterizado pela saída do jovem da casa dos pais e a incorporação da responsabilidade em constituir uma família. A escola cumpre a missão de socialização e de institucionalização do conhecimento adquirido pela certificação. Essas instituições assumem a referência, no ritual do "vir a ser", ou seja, a transição que lança ao futuro o sentido da aprendizagem. Nesse jogo o trabalho relaciona-se diretamente com a conquista da autonomia material.

> A própria ideia de autonomia, na sua relação com trabalho, contudo, pode e deve ser problematizada, uma vez que a remuneração da força de trabalho não tem garantido que a grande maioria dos trabalhadores possa, efetivamente, sustentar a si e as suas famílias. (TIRIBA; FISCHER, 2011, p. 14).

Na realidade, ingressar no mercado não se tem configurado na garantia da autonomia. Percebemos nas revelações do jovem E21, Sabiá, ao retratar a identificação da sua escolha profissional em Ciências Agrárias, um percurso que estabelece uma forte relação com sua história de vida, desejos e necessidades, que expressam sua condição de um jovem filho da classe trabalhadora. Demonstra e reconhece a importância do papel da escolarização em destaque na elaboração de seus propósitos e na busca por superar as determinações por meio

da apreensão de um conjunto de conhecimentos adquiridos, como enfatiza Gramsci (2001, p. 96):

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer descobertas ‘originais’, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto transformá-las em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Constatamos que os jovens E9, Lucas, e E2, Anderson Silva, pensavam, em sua expectativa inicial, concluir só o ensino médio; o jovem E15, José Rainha, buscou como aspiração concluir o curso técnico para retornar para o assentamento e ajudar sua família. José Rainha, E15, enfatiza que sua aspiração inicial era concluir o curso de Técnico em Agropecuária, mas à proporção que foi confrontando-se com outras experiências ofertadas no processo formativo, a realidade possibilitou acessar novas informações e conhecimentos e assim despertaram para novos desejos que passaram a fazer parte de suas aspirações, constituindo-se novos propósitos para a construção de seu projeto de vida.

Creditamos, conforme exposto pelo jovem E21, Sabiá, que, pela ordem normal da sua condição de jovem filho da classe trabalhadora, essa realidade ganha contorno de uma exceção, no contexto da sociedade capitalista, mas, como nos afirma, houve um investimento pessoal corroborando os investimentos oferecidos na política de criação e expansão dos institutos federais, no caso do nosso estudo, no âmbito da proposta formativa do IFPE, que conseguiu alimentar suas aspirações e estabelecer novos propósitos para além do prescrito socialmente. Evidências revelaram na continuidade dos estudos e nos saltos mais altos com sua chegada ao curso superior, no curso de Agroecologia, perseguindo seus propósitos para construção de seu projeto de vida.

Para tanto, enfatizamos que os jovens egressos que constituem o agrupamento G1 têm alimentado, como possibilidade efetiva de projeto de vida, a busca de concluir o Técnico Agrícola como propósito inicial nutrido na influência social da família e na referência de uma instituição respeitada na formação de jovens para atuar na área Agrícola. A experiência vivida pelos jovens ao longo do processo formativo despertou em direção à ampliação das suas necessidades e o surgimento de novos interesses que convergiram para redimensionar seu projeto de vida.

Em síntese, os jovens destacam como experiências significativas aquelas que ganham forma por meio das relações construídas com seus professores e despertaram para determinada área do conhecimento, destacando as experiências vividas que convergiram para

a valorização das disciplinas e despertaram seus interesses para configuração do seu propósito de vida. Desse modo, as experiências vividas ganharam forma nas experimentações expressas nas vivências com a monitoria, pesquisa e extensão, no envolvimento na organização de eventos, na ampliação dos vínculos sociais que favoreceram os laços de amizade e afetividade entre os pares e nas práticas políticas que estimularam seus potenciais e foram acumulando-se ao longo do seu processo formativo. Aferimos que esse conjunto de elementos revelados pelos jovens pode interferir nas escolhas da grande maioria dos jovens egressos expressando-se na continuidade dos estudos para aproximadamente 86% dos jovens egressos e interferindo nas decisões do que fazer com sua vida, que ganha contorno na construção de seu projeto de vida.

Os jovens têm encontrado no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE uma escola de referência na oferta de um ensino médio de qualidade que tem dado oportunidade de um conjunto de vivência de qualidade, agregando a ciência, o trabalho e a formação cultural que tem possibilitado a juventude alimentar suas aspirações por meio de experiências sociais que valorizam suas potencialidades e tem ampliado as escolhas, mesmo diante das contradições impostas no movimento latente da engrenagem do modo de produção hegemônico diante da dinâmica do real.

Conseguimos apreender o papel da escola na vida dos jovens/alunos como um espaço que ganha sentido, na medida em que as experiências vividas tornam-se significativas e despertam novos interesses de aprendizagem nos jovens. Contribuem para favorecer a definição de propósitos no horizonte da construção do projeto de vida.

Nesse sentido, valemo-nos das contribuições de Nosella quando destaca, a partir da analogia que estabelece das experiências vividas pelo jovem Maicon e o papel do ensino médio, para despertar as escolhas e sua maturação por meio das oportunidades de ampliação dos conhecimentos, na medida em que lança mão de diferentes estratégias que venham valorizar as possibilidades concretas e pessoais dos jovens em alçarem novos horizontes. Com isso, Nosella (2011), de forma substantiva, enfatiza que uma proposta de ensino médio deve atentar na direção em que

> o Estado precisa priorizar em suas políticas de reformas do ensino médio não profissionalizante, possibilitando a família de Maicon sobreviver sem a contribuição imediata deste adolescente, oferecendo-lhes um ensino médio rico de recursos didáticos, onde se leiam entre outros, os Épicos de Homero, o Discurso de Cícero contra Catalina, o Diálogo sobre os dois maiores sistemas de Galileu, Memórias do cárcere, de Graciliano Ramos; onde se estudem e discutam os velhos e novos instrumentos tecnológicos; onde se

> organizem viagens de estudo para vários lugares do Brasil e também (por que não?) para o exterior; onde os alunos sejam orientados e acompanhados, pela própria instituição escolar, individualmente, nas atividades de seu gosto, dentro e fora da escola, durante o período oposto ao horário da escolarização obrigatória. Somente quando Maicon conseguir se projetar interiormente como um futuro dirigente desta sociedade, tomarão sentido para os debates de cultura geral anteriormente exemplificado. Caso contrário, seu interesse encolherá mesquinhamente em aspectos prático-profissionais. (NOSELLA, 2011, p. 1065).

Essa leitura de Nosella destaca, de forma enfática, como o ensino médio pode contribuir para o despertar dos jovens/alunos, na medida em que cria oportunidades de acessar os conhecimentos historicamente produzidos e torná-los significativos, repercutindo no processo de maturação, ao longo da formação para o exercício da escolha e na elaboração de seu projeto de vida. Essa experiência ganha relevância e proporciona aos jovens/alunos o despertar e a reflexão dos elementos necessários para que possam compreender a realidade e efetivar suas escolhas de forma consciente e, com isso, construírem seu projeto de vida.

Pudemos perceber evidências que fazem correlações com o horizonte que deposita na apreensão da bagagem de conhecimento e na elevação cultural, um dos instrumentos relevantes que deve ser o norte do processo formativo da última etapa da Educação Básica. Deve possibilitar avançar, como destacado por Gramsci, no sentido de avanço do senso comum ao bom senso, e isso possa repercutir como resultado do conjunto de experiências que a escola dá oportunidade, contribuindo, assim, para favorecer a formação cultural dos jovens/alunos. Dessa maneira, ilustramos, a seguir, fragmentos da fala do jovem E15, José Rainha, um filho de agricultor, que mora em um assentamento de Alagoas, membro de uma família constituída por dez filhos, que destaca a experiência com o mundo da cultura proporcionado pelas experiências vividas na formação em Técnico Integrado em Agropecuária.

> Em algumas escolas, eu já pude observar, que se você perguntar a algum aluno se já ouviu falar de Machado de Assis, ‘rapaz eu só ouvi falar assim Machado de Assis foi um escritor’. Nunca viu nenhuma obra, e aqui a gente conseguiu ver algumas obras de Machado de Assis, e algumas obras de Raquel de Queiroz. Outros que a gente mesmo não tem muito conhecimento, mas a gente via um pedaço de uma peça, o professor vinha e mostrava alguns livros, mesmo não aprofundando os conhecimentos, mas a gente sabe que foi aquele cara que escreveu tal livro e tal. É interessante aprender um pouco da nossa cultura mesmo. (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

Os resultados evidenciados no aspecto exposto aproximam-se daqueles apontados nos estudos de Charlot (2009), em que ganham ênfase as aprendizagens relacionais e afetivas. Como destacado, as aprendizagens mais evidenciadas remetem àquelas relativas à família e na relação com os amigos. Segundo Charlot e Reis (2014, p. 81):

> para os pesquisados, aprender é, sobretudo, desenvolver boas relações com os outros, ser capaz de se desenvolver no mundo, compreender a vida e as pessoas. Tanto na família como na escola, eles aprendem que precisam ter forças para ultrapassar os obstáculos.

De maneira geral, os fragmentos de falas enfatizam a contribuição das experiências vividas no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a influência no despertar dos jovens para ampliação dos horizontes, favorecendo na definição do rumo a ser tomado na sua vida. Esses aspectos vêm reiterar que os jovens trazem nas suas aspirações projetos alimentados e influenciados socialmente, mas o processo formativo tem oportunizado a vivência de experiências que primam pela valorização e a qualidade das relações vividas, cuja realidade interferiu na definição e no despertar dos interesses dos jovens guiando no sentido da construção de seu projeto de vida que apontam indícios em direção à autorrealização.

Conseguimos perceber a importância das experiências vividas no cotidiano formativo, como aspecto que possibilitou conhecer e acessar informações e com isso alimentar a bagagem de conhecimentos e saberes que, de maneira recorrente, interferiram para que as escolhas fossem maturadas e mais bem refinadas diante das determinações que implicaram o favorecer ou não da materialização do seu projeto de vida (BOCK, 2010). Ainda segundo Bock (2010, p. 220), existem duas possibilidades com que os jovens deparam:

> Uma, a escolha da profissão, quando se opta por aquela que é melhor para ele; outra, quando se leva em conta a existência de uma dimensão da sociedade, que só pode ser mudada no momento em que a pessoa percebe como ‘cidadã’, como uma participante que discute, intervém e propõe mudanças na sociedade.

Outro aspecto revelado remete à ampliação dos propósitos e promessas de projeto de vida. Os sentidos atribuídos estabelecem a articulação das experiências vividas no processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e suas conexões significativas com o projeto de vida dos jovens egressos. Caracteriza-se pela associação dos laços de sentidos que

se refere à contribuição do processo formativo na identificação e ampliação dos propósitos de futuro para construção do projeto de vida.

A seguir, explicitamos a fala do jovem E3, Edson, que destaca, de forma substantiva, aspectos relativos à contribuição do processo formativo do IFPE para construção de seu projeto de vida.

> Então, de certa forma, tudo aquilo que a gente aprende influencia nas nossas escolhas sim, a projetar aquilo que nós queremos, que nós ansiamos, até pelas nossas fontes de interesse, que foi estimulada no IFPE. Aquilo que a gente mais gosta é aquilo que a gente quer fazer, quer reproduzir. Aquilo que a gente achou mais interessante, a gente quer reproduzir na nossa vida. (E3 – Edson, 21 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

Inicialmente, destacamos na fala do jovem E3 o aspecto relativo à contribuição de que a experiência formativa favoreceu no processo de construção da sua identidade na medida em que deu oportunidade para a convivência com outros jovens a se aproximar, e/ou distanciar, das referências como elementos, valores, condutas que a vivência contribui para o processo de escolhas. Como destacado por Erikson (1976), a formação da identidade constitui um fenômeno social que ganha forma no processo de reflexão e observação simultaneamente, que envolve a totalidade do universo psíquico e no qual os sujeitos julgam a si mesmos a partir do julgamento dos outros. Constatamos essa relação exposta pelo autor destacada na fala do jovem E3, Edson, também reiterada na fala do jovem E9, Lucas.

> Eu passei a conhecer outros estados, conhecer outras pessoas, relações afetivas, relações amorosas, enfim, ela me possibilitou tanto o lado bom como o lado ruim**,** eu tive acesso a pessoas que consumiam álcool, então, eu entrei nesse meio também, ou seja, teve várias mais lógico que eu não permaneci, então eu tive experiências que permitiu escolher. (E9 – Lucas, 23 anos, interno, Gravatá-PE).

Destacamos nas falas dos jovens aspectos que remetem à compreensão de que os jovens forjam sua identidade em um contexto social, que vai sendo construída pela experiência, observação e reflexão. Todos esses elementos se constituem em um processo que também é resultado da construção social. Nesse sentido, destacamos a leitura de Viana (2009), que tem como visor teórico o entendimento de Berger e Berger (1978).

> A experiência e a observação são referentes às relações sociais, bem como a reflexão se realiza, também, sobre o material social. O próprio processo de experiência, reflexão e observação é social, pois o indivíduo não observa tudo que o cerca ou acontece, mas somente o que ele seleciona de acordo

> com seus valores, que são constituídos socialmente. Se a formação da identidade é processo social, então se torna necessário entender o papel do Outro e sua importância nesse contexto. A identidade é a auto-imagem do indivíduo produzida por ele e para ele, mas também pelos outros e para os outros. O indivíduo, enquanto ser social, forma sua identidade através do processo de socialização. [...], e a auto-imagem que faz de si é, também, um processo social. (VIANA, 2009, p. 146).

Desse modo, buscamos relacionar as inferências já evidenciadas nos estudos de Klein e Arantes (2016), de que as disciplinas que ganham relevância no processo formativo dos jovens são normalmente aquelas em que eles estabelecem relações com seu projeto de vida, ou seja, tornam a aprendizagem significativa para sua vida.

Nesse sentido, creditamos que o processo de identificação profissional do jovem E3, Edson, que revelou que as experiências vividas com a disciplina de Química, não explicitado nos fragmentos acima, mas consegue relacionar e atribuir sentido à sua vida com os conhecimentos e informações apreendidos por meio das relações construídas ao longo do seu processo formativo. Percebemos o alinhavar do caminho que envolveu o jovem, a professora e a realidade no sentido de ativar os interesses e despertar para a continuidade dos estudos e a escolha profissional. No caso específico, o curso de Licenciatura em Química ofertado pelo IFPE no câmpus onde concluiu o ensino médio.

O processo formativo, portanto, contribuiu de forma efetiva para a escolha profissional do jovem, alimentando, assim, seu propósito de construção do projeto de vida. Aspecto esse que vem reiterar o significado e a importância das condições da oferta de oportunidades formativas de qualidade, visto que não conseguiu proporcionar a vivência com a pesquisa e estimular o jovem a despertar para alimentar novos interesses que foram balizadores para afirmação das aspirações anteriores com a expectativa de concluir o ensino médio e seguir rumo à Universidade; efetivando como projeto de vida que começou a ganhar forma mediante as experiências sociais externas à instituição, no caso do jovem E3, Edson, alimentado nas aspirações de seus familiares e na referência de um ensino médio de qualidade como possibilidade de efetivar, por meio da formação, seu propósito de vida.

Nesse sentido, reiteramos as evidências que se relacionam com o aspecto da contribuição das experiências vividas no processo formativo e sua articulação em direção de tornarem significativas na construção do projeto de vida dos jovens. Revelamos os fragmentos da fala do jovem E10, Caboclo Sonhador, que explicita de forma substantiva essa realidade.

> Quando eu saí em 2011, entrei na graduação de Agronomia aqui na escola em 2012, fiz vestibular e passei. Em 2012, também prestei concurso para Técnico Agrícola aqui na Instituição. Aprovado, fui para o Câmpus de Belo Jardim, exercer lá a função de técnico. Posteriormente, fui removido para aqui. Tudo que eu via no curso técnico, hoje está sendo aplicado. São aquelas áreas que eu mais me interessava no curso técnico, e hoje eu estou atuando nelas. Estou trabalhando com pesquisas, com professores. Atuando em coordenação de algum projeto que seja possibilitado. Hoje, o que eu aprendi, eu consigo pôr na prática sem nenhum problema. Vejo que foi necessário. Agora, eu consigo ver que a teoria e a prática devem andar juntas, porque eu acho que se só tivesse tido a teoria, a minha bagagem hoje não seria a mesma. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

Conseguimos perceber nos fragmentos da fala do jovem E10, Caboclo Sonhador, aspectos relevantes da contribuição do processo formativo e do percurso construído, como resultado das experiências acumuladas ao longo da sua formação, que repercutiu na definição do que faz na sua vida. Deixa evidente a importância da sua formação em Técnico Integrado em Agropecuária, que lhe proporcionou um acervo de experiências diversas, despertando-o para novas necessidades a serem satisfeitas, repercutindo em algumas menções da importância da formação integrada que mobiliza os conhecimentos da formação geral e formação profissional como uma perspectiva que valoriza a formação humana na sua integralidade.

Nesse sentido encontramos subsídios para a compreensão dessa realidade em Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2000, 2007, 2010), Machado (2010), Moura (2010), Adelson Oliveira (2012), entre outros.

Para tanto, tomamos como referência compreensiva da relação trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões inerentes à formação humana, onde se percebe que o trabalho é o elemento de mediação entre o homem e natureza, como destacado por Marx (1988, p. 202):

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com natureza. Defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços, pernas e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Nesse sentido entendemos que a relação do homem com a natureza não é uma relação, um sentido somente. Partilhamos do conjunto de força progressista, no campo da educação, que reconhece a importância de uma educação pública, gratuita, universal, unitária e laica. Compreendendo o horizonte da formação humana, como um caminho que deve possibilitar aos jovens elementos capazes não apenas de compreender a realidade que os cerca, mas também poder inserir-se, intervir, técnica e politicamente, de modo competente e ético (MOURA, 2010). Reconhecendo, sobretudo, que a correlação de força, diante do movimento da engrenagem da sociedade capitalista, demanda a luta constante da superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual, entre cultura geral e cultura técnica. É o da construção do ensino médio politécnico ou tecnológico unitário e universal, sem assinalar para a especificidade da formação profissional em sentido restrito. “Dessa forma, a escolha por uma profissão, em nível universitário ou não, poderia vir após a conclusão da educação básica – a partir dos 18 anos de idade.” (MOURA, 2010, p. 2). Em vista disso, como nos afirma Frigotto (2005, p. 76), “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas esferas e dimensões da vida”.

Desse modo, destacamos os aspectos evidenciados pelo jovem E10, Caboclo Sonhador, de que a formação foi capaz de alimentar suas expectativas sociais por meio de um amplo conjunto de relações sociais que possibilitou apreender novos conhecimentos e assim poder efetivar o exercício de escolha para elaborar seu projeto de vida na perspectiva da autorrealização como sujeito humano. Nesse sentido, balizado nos estudos Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmamos a contribuição que o processo formativo tem efetivado no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE, assinalando para avanços substantivos, mesmo que tenha apontado indícios que ainda se distanciam do horizonte, que venha convergir na perspectiva de que o “ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

A escola tem o grande desafio de possibilitar aos jovens, principalmente os advindos da classe trabalhadora, um cotidiano formativo que possa proporcionar experiências diversas, não visando apenas adaptar os jovens ao estatuto da escola, mas concebê-los como jovens que trazem uma bagagem de conhecimentos da sua vivência e histórias de vida. Esses jovens que buscam ser reconhecidos na sua diversidade e almejam apreender novos conhecimentos que sejam significativos, de forma a estabelecer as devidas conexões com seus interesses e suas aspirações. O cotidiano escolar pode favorecer o despertar de novos desejos, reverberando na

construção da identidade juvenil, influenciando na caminhada da definição do que fazer da vida no sentido da construção do seu propósito a ser perseguido, configurando no seu projeto de vida.

7.2.4 Categoria Descoberta de conhecimentos e conteúdo apreendido

Esta categoria constitui-se pela associação de laços de sentidos que relaciona a contribuição do processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE no âmbito das disciplinas e de seus conteúdos, em que destaca com maior relevância a relação das experiências vividas e atribuídas como significativas para a construção do projeto de vida.

Em sua fala, o jovem E12, Pensador, aponta de forma substantiva aspectos relativos à contribuição do processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária para construção de seu projeto de vida. “Uns 80% das pessoas da minha turma estão fazendo faculdade. Ele interfere no rumo da nossa vida com os conhecimentos que vimos, as áreas, as disciplinas que nos mostrou e estimulou nosso caminho profissional.” (E12 – Pensador, 22 anos, externo, Barreiros-PE).

Inicialmente, um aspecto bastante evidenciado no grupo de jovens que não alimentavam expectativas ao buscar o Curso de TA remete à continuidade dos estudos; dos seis jovens desse agrupamento, todos continuaram seus estudos e chegaram à Universidade. Quando observamos os cursos escolhidos pelos jovens, evidenciamos que há maior diversidade, diferentemente dos demais que apontam para os cursos das Ciências Agrárias. Constatamos que todos os jovens desse agrupamento, ao buscar a formação, foram influenciados de forma impositiva pelos familiares balizados no status de uma instituição de referência, na oferta do ensino médio de qualidade, e pela influência norteada no exemplo de família e na influência social.

Assim, à medida que analisamos o dito pelos jovens, evidenciamos que no processo formativo as disciplinas têm interferido para tornar significativos os conhecimentos apreendidos e estabelecer conexões para a construção do seu projeto de vida, como atestado pelo jovem E13, Novato, que atribui à experiência vivida na disciplina de Química o aspecto despertador para trilhar sua formação em Licenciatura em Química. Destacamos, também, o exemplo da jovem E17, Melo, que, no início do curso, resistiu a continuar, mas após quinze dias, não mais queria sair. Ela enfatiza a importância da disciplina de Zootecnia como um dos motivos que interferiram para permanecer no Curso de TA e nos novos vínculos de amizade que conseguiu estabelecer e que mantém até hoje. Segue trecho de fala para evidenciar o

exposto: “Eu gostei no final, algumas partes mais do que as outras. Eu me identifiquei mais com Zootecnia do que com Agricultura, eu consegui me sair melhor.” (E17 – 19 anos, externa, Barreiros-PE).

As evidências explicitadas acima destacam que a jovem atribui que as disciplinas favoreceram o aprendizado de diversos conhecimentos e tornaram-se significativos, na medida em que conseguiu relacionar-se com seu propósito de vida. Acentua-se que as experiências proporcionadas pela disciplina de Química e Zootecnia, conforme declarado, estimularam e possibilitaram apreender novos conhecimentos que aproximou e tornou significativo o processo de aprendizagem para os jovens/alunos. Ressaltou-se o processo de iniciação à pesquisa e o acesso ao laboratório como espaço formativo que potencializou a criação e as descobertas, contribuindo para tornar o conhecimento abstrato e enfadonho em conhecimento palpável e concreto que se aproximam dos interesses dos jovens, tornando com isso, a aprendizagem significativa para a vida deles.

Destacamos aspectos que evidenciam a contribuição das experiências vividas no processo formativo para **despertá-los da opção profissional por meio da experiência atribuída à identificação com disciplinas.** O fragmento das falas do jovem E8, João Neves, expressa que: “Um dos pontos principais que aprendi [...] foi a definição da escolha da profissional da Educação Física, sendo atleta, sendo monitor foi um dos principais aprendizados que eu adquiri.” Ganham destaque os elementos que associam a contribuição das experiências vivenciadas relacionadas com a preparação e a escolha profissional. Evidenciamos, ao correlacionar as expectativas alimentadas por esse jovem, que inicialmente traz como projeto de vida, ao buscar a formação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, a possibilidade efetiva de concluir o ensino médio, todavia, no decorrer do curso e pelas experiências vivenciadas com a monitoria de Educação Física e a condição de atleta da instituição, ele despertou para a continuidade dos estudos e seguiu a formação em Bacharelado em Educação Física.

O jovem E8, João Neves, evidencia que as experiências vivenciadas na sua formação em Técnico Integrado em Agropecuária foram determinantes para a construção do seu caminho profissional, haja vista que sua experiência na disciplina de Educação Física, na monitoria em Educação Física e a condição de atleta da instituição deram oportunidade para que ele aprendesse novos conhecimentos, o que lhe possibilitou estabelecer sua escolha. Considerando na sua essência que o jovem tinha suas potencialidades e experiências vividas com o esporte, teve oportunidade para ampliar seus conhecimentos na área, como na vivência

de atleta com o acesso a bolsa e a ampliação com a monitoria em Educação Física, que contribuiu para despertá-lo para sua escolha de cursar o Bacharelado em Educação Física.

De acordo com Bock (2010, p. 219, grifo nosso), uma boa escolha é

> aquela que consegue refletir sobre o maior número possível de determinações e, a partir dessa reflexão, construir esboços de projeto de vida. **O termo projeto é utilizado para firmar a possibilidade de transformação, da mudança da pessoa e também de toda sociedade na qual está inserida**.

Nesse sentido a autora compreende dentro do visor da orientação profissional e que defende que diferente de outras visões que abordam que as pessoas deveriam treinar várias possibilidades e passar por etapas diferentes para aprender a fazer suas escolhas. Na leitura de Bock (2010), entretanto, o que ganha ênfase não é ausência de aprendizagem para efetivar o processo de escolha, mas corrobora que a escolha profissional[57] e qualquer outra demanda um contexto de conflito, tomadas de decisão, risco e perda.

Segue fragmento da fala de E4, Moisés, que destaca a experiência na disciplina de Zootecnia como um aspecto relevante no despertar e em contribuir para relacionar seus objetivos e projeto de vida. Enfatizamos que o jovem inicialmente alimentou como possibilidade efetiva de projeto de vida concluir o ensino médio, mas conforme declarado e evidenciado, a formação em Técnico Integrado em Agropecuária aguçou seu interesse por agropecuária, atribuído às experiências na disciplina de Zootecnia como significativa para redimensioná-lo do seu projeto de vida para além do buscado com ensino médio, mas ele foi estimulado a seguir os estudos rumo à Universidade.

> Eu entrei aqui desanimado. Depois, acabou despertando em mim o interesse por agropecuária, a parte da disciplina de Zootecnia, então, nem se fala, e assim eu quero me formar em Medicina Veterinária. No momento não, porque as condições não estão dando, mas futuramente, se Deus quiser. (E4 – Moisés, 22 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

[57] Segundo Bock (2010, p. 219): "A orientação profissional, na nossa visão, pode ser definida como um conjunto de intervenções que visam apropriação dos determinantes da escolha pelo sujeito que escolhe. Tais determinações é que levam à compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitam a elaboração de projetos. Assim, não se toma como pressuposto que a função da orientação seja apenas indicar um "nome", um trabalho e uma profissão, mas propiciar a análise e a reflexão dos determinantes da escolha. E todos devem ter o direito de passar por processo de orientação profissional, porque a orientação constitui um momento síntese do processo educacional e da vida".

Os fragmentos de falas destacam a valorização da disciplina de Zootecnia, que se acentuou de maneira recorrente nas declarações dos jovens egressos, ganhando evidência de como a disciplina tornou significativa a aprendizagem para esse jovem. Pudemos perceber a importância da disciplina para despertar seu interesse pela referida área da formação profissional, contribuindo, assim, para favorecer e estabelecer uma ponte com as escolhas da sua carreira profissional. Enfatizamos que as disciplinas valorizadas são aquelas em que os jovens apreendem como significativas no seu processo de aprendizagem e estabelecem sentidos ao seu projeto de vida. Conseguimos aferir isso de forma substantiva na escolha dos jovens E8 João Neves, (E4) Moisés e da jovem E19, Luna, dentre outros que enfatizam no anunciado a importância e a valorização das disciplinas como essencial para definição de seu propósito de vida. Como demonstrado por Klein e Arantes (2016, p. 151): "O caráter da verdadeira experiência educativa envolve a continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido."

Já explicitamos a contribuição de forma substantiva da disciplina de Zootecnia no incentivo, no despertar dos interesses e na identificação da escolha profissional dos jovens. Aspectos evidenciados como significativos na articulação das experiências vividas e na definição do projeto de vida dos jovens egressos.

Destacamos, também, nos fragmentos das falas dos jovens aspectos que associam as experiências relacionadas com as disciplinas escolares e a apreensão de conteúdos que favoreceram para despertar e influenciar na definição da escolha profissional.

> O que me fez decidir meu futuro foi sinceramente o que eu apreendi, os conteúdos que foram abordados. Vou falar do meu curso; eu estou quase concluindo Educação Física, porque eu tive uma boa experiência com a Educação Física ao longo do tempo que estive aqui. Eu apreendi que o Curso de Educação Física não é só jogar bola. Se eu não tivesse essa experiência aqui possivelmente eu estaria fazendo Agronomia. (E8 – João Neves, 20 anos, externo, Barreiros-PE).

> Os professores ajudaram muito. [...] Tem um caminho ali indicado por eles, que você pode se dar bem, as conversas; às vezes, até quando a gente passava por algum problema, eles nos ajudavam, conversavam, não tinham aquele jeito padrão, conversavam de uma forma mais descontraída, mostrando sempre como era lá na frente, o que era que a gente ia enfrentar, a barreira que a gente ia enfrentar. Isso foi abrindo nossa mente, no caso, para o rumo de vida que tomei. (E16 – Sader, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Pudemos perceber nas revelações dos jovens aspectos que atribuem o sentido à vivência com as diversas disciplinas e o papel de destaque da intervenção dos professores

como extremamente relevante e significativo no trato pedagógico e no âmbito pessoal, contribuindo, assim, para alimentá-lo com informações, nas orientações quanto ao Enem, nas conversas com um amigo e nas formas de se relacionar no dia a dia.

O jovem E16, Sader, enfatiza que havia a conversa descontraída, amiga, mas, sobretudo, esclarecedora da realidade sobre diferentes assuntos, o que favorecia apreender novos conhecimentos que corroboravam para alimentar suas elaborações e tornava significativo na definição e escolha do que fazer da vida. Mencionou, também, a contribuição das experiências vividas com apreensão dos conteúdos, conforme enfatiza na evidência que relaciona a disciplina de Educação Física como um componente curricular que, por meio da intervenção dos professores e das reflexões tecidas no desenvolvimento das atividades pedagógicas, interferiu subsidiando elementos que possibilitaram a compreensão da realidade do campo de intervenção da disciplina escolar e favoreceu novos conhecimentos que contribuíram para a construção do projeto de vida. Ganha destaque nos fragmentos de fala do jovem E8, João Neves, que afirma: “Eu tive uma boa experiência com a Educação Física [...] Eu apreendi que o Curso de Educação Física não é só jogar bola. Se eu não tivesse essa experiência aqui possivelmente eu estaria fazendo Agronomia.”

Apresentamos, a seguir, fragmentos da fala do jovem E3, Edson, que reitera a contribuição da experiência vivenciada com as disciplinas, destacando nos laços de sentido a contribuição para novas aprendizagens que possibilitaram acessar informações e apreender conhecimentos que favoreceram o processo de escolha e sua decisão quanto ao que fazer de sua vida. É importante destacar que os propósitos e as aspirações que esperamos que se efetivem são reflexos do que fazemos de nossa vida. Não somos o que queremos ou desejamos, mas resultado do que fazemos na realidade.

Constatamos, conforme evidenciado nos apontamentos não explicitados pelo jovem E3, Edson, que há uma relação na atribuição dos sentidos quando destaca nas habilidades apreendidas em relação às disciplinas o destaque para Português e Matemática, que reflete uma construção social, em que vem reiterar a concepção da escola como instituição voltada ao ensino dos conteúdos básicos necessários à vida social, evidenciando os aspectos de ler, escrever e contar.

> Então, de certa forma, tudo aquilo que a gente aprende influencia nas nossas escolhas sim. [...] Nas outras áreas, por exemplo, a área de Português me ajudou muito a me comunicar melhor, Matemática também, porque meu curso é uma pancada de matemática, tudo isso me ajudou a desenvolver melhor. Então, realmente tudo aquilo que a gente aprende aqui, ajuda a projetar nosso futuro. (E3 – Edson, 21 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

Em sua fala, o jovem E9, Lucas, reitera a relevância dos conteúdos ensinados, que se tornaram significativos como experiências vivenciadas que interferiram no processo de construção de seu projeto de vida; ou seja, os conteúdos apreendidos nas disciplinas e a influência da intervenção dos professores de forma "diferenciada" contribuíram para alimentar as aspirações do jovem e favorecer o processo de construção de seu projeto de vida. Enfatizamos que esse jovem alimentou seu projeto inicial ao buscar a formação no sentido de concluir o ensino médio, entretanto, o processo formativo, com destaque para a disciplina de Educação Física, despertou para a continuidade dos estudos e a conclusão do Bacharelado em Educação Física, mas surgiram novas necessidades a serem satisfeitas como o propósito de fazer mestrado e doutorado. Seu projeto almejado inicialmente e alimentado ao longo do processo formativo conseguiu despertar o jovem para redimensionar no sentido da continuidade dos estudos e chegar à Universidade, aspecto que não fazia parte do seu propósito inicial.

> O que a gente aprende e o que os professores conseguem ensinar para a gente, o que fez com que eu decidisse isso, o meu futuro. [...] Eu percebi que educação física não é só futebol, ou só esportes, em geral, eu percebi que, através dos meus professores, existia uma gama de conteúdos por trás, e eu queria explorar isso; e como eu queria explorar? Ingressando numa universidade, apreendendo como funciona esse mundo da educação física, então lógico que teve uma grande influência na escolha do meu futuro, da minha perspectiva. (E9 – Lucas, 23 anos, interno, Gravatá-PE).

Os fragmentos da fala do jovem E4, Moisés, de forma recorrente, afirmam as evidências já apuradas, enfatizando o papel diferenciado dos professores do IFPE nas relações com os jovens/alunos no sentido de favorecer a ampliação das informações aos jovens, nas relações de afetividade e no âmbito de estimular a descoberta profissional, aspectos que ganham sentido visto que interferem em tornar os conteúdos e conhecimentos significativos do processo de aprendizagem. Desse modo, contribuir para a construção do projeto de vida dos jovens egressos e dar oportunidade para seu despertar. Os jovens alimentam-se de informações e conhecimentos no aguçar do exercício de escolha na direção de elaborar o rumo a tomar na sua vida.

> A gente aqui era muito influenciado, não só no campo, na vida, para a profissão, a gente era muito incentivado mesmo. O professor de Biologia era um professor geral, ele não dava aula de Biologia só na matéria. O Enem é assim, você se inscreve, você faz isso, você faz assim, assim, era ele muito top, e em relação a essa questão do professor, não era só ele não, tinha mais,

> eles eram muito abertos quanto a isso, o crescimento aqui foi em dobro, eu cresci muito mesmo. (E4 – Moisés, 22 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Aferimos que esses aspectos contribuíram de forma substantiva para a apreensão de novos conhecimentos e no despertar para o projeto futuro. Dessa forma, os conteúdos/conhecimentos vivenciados nas experiências formativas ganham sentido para jovens/alunos, na medida em que os professores conseguem estabelecer formas diferenciadas de se relacionar. Isso interferiu para proporcionar a ampliação das informações, abertura de canais de diálogo que alimentam com conhecimentos e favorecem para tornar significativos os conteúdos ensinados e apreendidos, contribuindo, assim, para influenciá-los de forma positiva na elaboração e construção do projeto de vida.

Ilustramos, a seguir, fragmentos da fala da jovem E26, Dilma, que enfatiza a relação estabelecida entre professor e aluno, que interfere para incentivar e tornar a aprendizagem significativa.

> O curso superou minhas expectativas, o incentivo dos professores. [...] Eu pensei assim, são só umas aulinhas e tal, mas eu tinha meus limites, por isso o professor sempre chegava e dizia, 'eu vou ajudá-la, e vamos conseguir'. Hoje eu consigo fazer atividades que se aquele professor não tivesse chegado para mim e me ajudado, eu não desenvolveria. (E26 – Dilma, 21 anos, semi-interna, Vitória de Santo Antão-PE).

Constatamos no anunciado um aspecto relacionado com a identificação e a valorização das disciplinas escolares que despertaram o interesse dos jovens, por meio de experiências desenvolvidas por alguns professores, e destaca como significante o processo de aprendizagem. Conseguimos perceber no agrupamento de jovens que não explicitaram as expectativas iniciais na busca da formação em TA, o sentido atribuído ao papel dos professores para tornar as experiências formativas diferentes, em que, conforme exposto pela jovem E26, Dilma, eles sempre chegavam para ajudar em relação às dificuldades que surgiam no processo de aprendizagem. Os jovens, portanto, entram na instituição alimentando o desejo e a vontade dos familiares, mas sem expectativas como externada pela jovem E17, Melo: "A expectativa era zero porque eu vim para cá meio obrigada, só fiz a prova na intenção de fazer por experiência", mas o processo formativo conseguiu despertar e tornar significativo para a jovem quando afirma:

> Eu dizia que não queria estar aqui, que só era uma experiência, eu ia sair, porque a minha mãe fez um acordo, você fica três meses; se você não gostar,

> você sai. Passaram-se quinze dias, eu já gostei e não quis mais sair. (E17 – Melo, 19 anos, externa, Barreiros-PE).

Verificamos que os jovens, ao entrar, não tinham expectativas relacionadas com possibilidades efetivas para a formação, mas à proporção que iam vivenciando, as experiências formativas tornaram-se expressivas, conforme evidenciado, a contribuição atribuída à forma de se relacionar dos professores, o trato cotidiano de aproximação dos jovens/alunos e o estímulo à apreensão de novos conhecimentos. Essas condições diferenciadas de oportunizar a descoberta de conhecimentos por meio da vivência com a pesquisa, extensão e o ensino tem contribuído para tornar atrativo o processo de aprendizagem, e estimular e despertar nos jovens a valorização de determinadas disciplinas que conseguem fazer conexão com os propósitos na definição de seu projeto de vida. Como destacado por Klein e Arantes (2016, p. 151): "O caráter de continuidade das verdadeiras experiências, dado pelo desenvolvimento presente, com a possibilidade aos desdobramentos futuros, é extremamente importante no contexto de identificação dos projetos vitais."

Nesse sentido, afirmamos que o processo formativo do curso de Técnico Integrado em Agropecuária favoreceu a descoberta de conhecimentos e interferiu para alimentar o desejo da continuidade dos estudos, tornando latentes os propósitos e a identificação do rumo da vida dos jovens egressos. Cuja realidade reverbera em uma escolha que deve ser balizada pela reflexão do caminho e das aspirações a serem alcançadas. Como nos afirma Bock (2010, p. 219): "É no final do ciclo educacional básico que a pessoa tem condições de avaliar tudo aquilo que viveu pessoalmente e educacionalmente para, com base nisso, fazer um projeto de vida e profissional."

7.2.5 Categoria Crescimento pessoal

Categoria que se caracteriza por associar os laços de sentidos atribuídos ao uso dos valores, atitudes aos conhecimentos aprendidos na sua vida. Destacamos, nas falas dos jovens, questões que relacionam as experiências vividas no processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária na apreensão de valores que utilizam na vida como na forma de lidar e se relacionar com as pessoas, como aspectos relevantes que apontam como uma contribuição das experiências vividas para sua vida. Esse componente se expressa nos fragmentos da fala dos jovens E13, Novato, e E9, Lucas, que enfatizam esses elementos.

> É tipo o trato cultural com os animais, eu olho de uma maneira além, e nisso, no meu dia a dia, ampliou muito a minha forma de pensar, de agir e de me comunicar com as pessoas. (E13 – Novato, 19 anos, externo, Barreiros-PE).

> Eu tive essa sorte, então uma formação humana, formação como pessoa e formação profissional sem dúvida nenhuma, tanto nos conhecimentos gerais quanto na formação profissional me ajudou 100% como pessoa. (E9 – Lucas, 23 anos, interno, Gravatá-PE).

Evidenciamos nos fragmentos da fala do jovem E13, Novato, e E9, Lucas aspectos que destacam que fazem uso da sua bagagem de conhecimentos na sua vida, como também no relacionamento com as pessoas. Ao mesmo tempo, atribuem importância à formação humana que integra os conhecimentos da formação geral e profissional como aspectos relevantes que aponta como uma contribuição das experiências vividas para sua vida.

Percebemos no trecho da fala do jovem E13 aspectos relacionados com a forma de lidar com os animais com uma visão diferenciada e na sua forma de pensar, de agir e de se relacionar com as pessoas. Assim, acredita que esses aspectos interferiram na definição do rumo a tomar na sua vida, considerando sua condição de uma pessoa considerada problemática, mas que conseguiu superar.

A seguir, as evidências declaradas pela jovem E24, Sofia, que revela o desejo alimentado de buscar mais conhecimento e menciona as habilidades sociais apreendidas ao longo do processo formativo como aprendizagens significativas e hoje faz uso na sua vida. “Ajudou-me a querer buscar mais conhecimentos. Pode ser uma besteira, mas até no jeito de me comportar, no jeito de falar, de pronunciar; isso tudo eu aprendi aqui.” (E24 – Sofia, 23 anos, semi-interna, Vitória de Santo Antão-PE).

Para tanto, reconhecemos, conforme explicitado por Tragtenberg (1982, p. 73):

> A aquisição do saber deve ser acompanhada da reflexão crítica sobre o mesmo, pois o ideal não é fabricar ‘quadros’ dóceis, submetidos às baterias de testes das empresas privadas, mas homens que vivem dimensões da liberdade: inserção na sociedade e sua crítica simultânea.

Nesse sentido compreendemos que a apreensão do conhecimento deve possibilitar aos jovens a capacidade necessária para que possam fazer a leitura crítica da realidade, considerando a inquietação como elemento relevante para produção de conhecimentos como uma crítica desapiedada do existente. Entender, sobretudo, que o espaço de formação, apresenta no seu interior contradições e potencialidades contestatórias (VIANA, 2012a).

Nesse horizonte das contradições convivemos com uma lógica que, segundo Vieira (2002), há um caminho estreito de subordinação estreita da escola para atendimento dos interesses do mercado. Dentre eles, destacamos buscar forjar as subjetividades com valores, comportamentos que coadunem com seus interesses. O autor enfatiza, no conjunto de valores, a competitividade, a lucratividade, o livre mercado, a fragmentação do conhecimento, o empreendedorismo, o rendimento; valores que se estendem, segundo Vieira (2002, p. 26), "aos métodos educacionais voltados para moldar também o corpo e as disposições físicas e emocionais para a participação em comunidade, não sendo estranha a proliferação de modelos pedagógicos que prometem entregar ao mercado este tipo de força de trabalho".

7.2.6 Experiências significativas relacionadas com os conteúdos curriculares do ensino médio integrado como bagagem cultural

As menções dos jovens associam os laços de sentidos à contribuição dos conhecimentos/conteúdos do ensino médio integrado na ampliação da bagagem cultural, como experiência significativa do processo de aprendizagem. A seguir, trechos de falas que evidenciam os sentidos atribuídos.

> Eu acho que essa maneira de educação profissional que o IFPE prega, principalmente no que diz respeito à teoria e à prática, influencia muito na decisão do aluno [...]A gente via a teoria, depois via a prática. Como eu gostava da teoria, eu também gostava da prática, e acabava por me envolver mais e mais, alimentando o desejo de continuar na área. (E10 – Caboclo Sonhador, 22 anos, interno, João Alfredo-PE).

> Realmente, o que eu aprendi aqui eu consegui de fato refletir não só dentro da área, mas em outras áreas também. A gente sai daqui preparado não só para trabalhar como um técnico, mas também como em outras profissões. (E19 – Antônio, 22 anos, semi-interno, São José da Coroa Grande-PE).

Destacamos, inicialmente, o aspecto evidenciado pelos jovens que remete à proposta do ensino médio integrado ofertado, em que os jovens atestam que ela possibilita apreender conhecimentos relacionados com as habilidades profissionais e tem contribuído para refletir no conjunto a proposta na perspectiva da formação humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), conforme destaca o jovem E19, Antônio: "A gente sai preparado não só para trabalhar como um técnico, mas também como em outras profissões." É importante destacar que, ao longo da história, as perspectivas de formação do ensino médio e educação profissional estiveram sempre submetidas aos aspectos economicistas da educação,

aligeirados e distanciados dos interesses dos sujeitos que dão sentido ao processo de formação (CIAVATTA, RAMOS, 2011).

Para tanto, as autoras assinalam que a proposta do ensino médio integrado à educação profissional perpassa pela forma que se estabelece na relação dos processos formativos com "finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendendo integração como algo mais amplo" (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 31). Para tanto, as autoras explicitam os princípios que orientam a referida proposta:

> O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. [...] O trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 31-32).

Pudemos evidenciar, conforme o declarado pelos jovens, que a proposta formativa desenvolvida pelo IFPE aponta aspectos positivos, na medida em que possibilita uma formação que tem como norte a integração das dimensões da ciência, trabalho e cultura no horizonte de formação humana, aspecto que corrobora o público que adentrou o contexto da escola e encontra dificuldades de ser reconhecido na sua diversidade. A escola insiste em padronizar e garantir o disciplinamento às normas prescritas e com isso emitir seu parecer de aptos a cumprir o prescrito para a integração social, contribuindo, assim, com o ritual da ressocialização.

Nesse sentido, Vieira (2002, p. 23) assinala que os momentos de reformas a que a educação tem sido submetida para se ajustar à lógica e à engrenagem do modo de produção hegemônica têm posto novos ordenamentos, no sentido de atender uma perspectiva conformativa dos sujeitos, na direção de responderem às necessidades de garantir força de trabalho, num "mercado cada vez mais precarizado, flexível e incerto". Desse modo, tem sido imputados valores, comportamentos com o intuito de forjar novas subjetividades para que se

possa atender um mundo atual, em que a individualidade impera, cuja fragmentação histórica no campo da educação profissional vem reiterar a dualidade histórica.

Por outro lado, como contraponto a uma perspectiva de formação profissional aligeirada para atender aos interesses do mercado, situamos as forças progressistas, que têm atentado para a ofensiva que estreita a formação profissional e a atrela ao mercado, seja no nível médio e profissional, seja no superior. Essas forças apresentavam uma proposta desde a década de 1980, que sustentava nos propósitos de uma educação de caráter omnilateral, ampla e crítica, almejando uma formação que dê oportunidade aos sujeitos de apreender os elementos necessários que lhes der os subsídios para fazer a leitura do mundo e dos que o cercam, com uma visão crítica, que apontasse como horizonte mais humanizado (MOLL, 2010).

Em outros termos, Ferretti (2016) assevera que a proposta de ensino médio deve ganhar contorno.

> Uma forma de organização social mais justa e igualitária, em que a divisão de classes não relegasse alguns à miséria enquanto outros vivessem na opulência. [...], fundamenta-se na concepção de que a constituição histórica da sociedade humana e a produção do conhecimento que ela gerou ancoram-se no trabalho e que o domínio dos fundamentos desse conhecimento é condição primordial para a formação integrada de caráter omnilateral dos jovens que frequentam o ensino médio. (FERRETTI, 2016, n. p.).

Nesse jogo, a escola tem atuado na medida em que se utiliza de uso instrumental e fragmentado do conhecimento para forjar a força de trabalho, em que os jovens nesse processo formativo constituem um instrumental estratégico para atender às demandas do mercado. Nesse contexto, os aspectos que se destacam como reflexo do mundo atual ganham forma na competividade, na incerteza, sucesso, eficiência, produtividade, em uma ressonância que consegue contorno com a invasão de critérios de qualidade empresariais no campo educativo, em que a individualidade prevalece (OLIVEIRA, 2003; VIEIRA, 2002).

As evidências destacadas apontam para a relevância de uma formação humana que possa proporcionar aos jovens a ampliação de suas relações, por meio de experiências enriquecedoras e de qualidade, alimentadas com os elementos históricos necessários que possibilitem fazer a leitura da realidade, em que o trabalho possa ser apreendido para o exercício da vida produtiva. Em contraponto, a perspectiva de educação profissional instrumental, destacada por Ciavatta e Ramos (2011, p. 330):

> a integração da educação profissional ao ensino médio tem, na maioria das vezes, simplesmente transformado o ensino médio em profissionalizante, visando à preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho como alternativa ao prosseguimento de nível superior.

Outro aspecto evidenciado remete ao desenvolvimento de habilidades sociais e preparação para a vida, em que os jovens mencionam no associar dos laços de sentidos a contribuição das experiências vividas, os conhecimentos/conteúdos apreendidos como preparação para a vida. Ganhando expressividade nas afirmativas dos jovens egressos expostas a seguir, que destacam os aspectos relacionados com a contribuição do processo formativo e a apreensão de uma bagagem de conhecimentos, como ferramenta necessária para enfrentar os desafios diante da escolha e os propósitos na definição do rumo na vida.

> Em relação à parte de pessoa mesmo, no caso, eu tive um desempenho muito bom no vestibular, ganhei diversas bolsas, passei na Federal, na Rural, ganhei mais de dez bolsas em faculdades particulares ao longo desses dois anos que eu saí de lá. No meu trabalho aqui na cidade, trabalho como operador de caixa, que exige muito conceito de matemática, muito diálogo com os clientes e tal. Assim, todo o conhecimento que eu venho tendo ao longo do tempo, influenciou para que isso fosse possível tanto na Faculdade como no trabalho. (E5 – Richard, 25 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

> Em parte, porque até hoje eu entrei na Marinha, fiz o concurso, passei, fiz quase um ano lá, só que eu não me adaptei. (E4 – Moisés, 22 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Os jovens declaram e destacam a relevância das experiências vividas relacionadas com o processo formativo na medida em que contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais como significativas na preparação para a vida, cujo sentido atribui ao crescimento pessoal, ressaltando os conhecimentos adquiridos, que contribuíram para favorecer o desempenho profissional no âmbito de seu trabalho.

Destacamos, conforme evidenciado pelo jovem E5, Richard, que expõe uma situação em que ele atuava no atendimento a pessoas, no caixa de um supermercado, onde era requisitado que tivesse bastante domínio da linguagem. Sua formação contribuiu e tem facilitado a sua relação com o público no trabalho. Ainda enfatiza que o conhecimento que foi aprendido no processo formativo facilitou o acesso a bolsa em faculdades, considerando toda a bagagem adquirida, de que lançava mão nos processos de seleção aos quais era submetido e avaliavam seu desempenho.

O jovem ainda destaca um aspecto nas suas mediações que atribuem ao **exercer e fazer uso na atuação profissional**, na medida em que atribui ao uso dos

conhecimentos/conteúdos adquiridos nas suas experiências formativas e faz uso na sua vivência profissional atualmente, como demonstrado por ele, que exemplifica aspectos das técnicas de armazenamento de hortifrúti, no supermercado onde trabalha. Enfatizou a importância de se apreender uma boa bagagem de conhecimento ao longo da sua formação, pois menciona que a faculdade tem exigido “a base que você adquiriu” ao longo do curso superior em andamento.

Ainda na mesma direção do jovem E5, Richard, conseguimos constatar similaridades nas afirmativas do jovem E7, Severino que evidencia que faz uso dos conhecimentos apreendidos no desenvolvimento de trabalhos com a Extensão Rural, com o desenvolvimento de projetos de hortas em escolas municipais e estadual da região. Assinala que seguiu a área de sua formação técnica, pois está cursando Agroecologia no IFPE e tem utilizado o conhecimento apreendido no seu dia a dia. Nessa direção entendemos que o ser humano tem a capacidade de se produzir e se transformar na sua relação com o trabalho, com os demais seres humanos e com a natureza em um constante movimento dialético. Desse modo, por meio da ação consciente do que fazemos do trabalho, os seres humanos criam e recriam a própria existência (RAMOS, 2003).

Ganha destaque no evidenciado pelos jovens **o aspecto atribuído à preparação para o vestibular/concursos como recorrente nas afirmativas dos jovens**, pois relacionam que o processo formativo interferiu nas escolhas, na medida em que os conhecimentos apreendidos possibilitaram consolidar aspirações, como ser aprovado em diversas instituições no vestibular e assim poder fazer sua escolha. Nesse sentido o jovem atribui aos conhecimentos que apreendeu na formação em Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE como determinante para a construção e consecução do seu rumo na vida.

É importante situarmos que o jovem E5, Richard, alimentou inicialmente como expectativa de projeto de vida concluir seu ensino médio, motivado pela qualidade do ensino médio ofertado pela instituição, aspecto relacionado com o status de uma instituição de referência que motivou a buscar a formação em Técnico Integrado em Agropecuária. Com isso, esperava que apreendesse conhecimentos e ampliasse suas chances de galgar novos degraus na vida. Nesse sentido, evidenciamos que o processo formativo possibilitou efetivar a conclusão do seu ensino médio, bem como criar as condições de escolha em virtude do seu capital cultural apreendido e pode, visto que participou de diversos processos seletivos, fazer a escolha do curso como uma opção refletida que tivesse sentido para alimentar suas aspirações. O jovem vivenciou a experiência no seu processo formativo como atleta da

instituição e foi bolsista de monitoria em Educação Física, condição essa que contribuiu para sua escolha e a definição de estudar Licenciatura em Educação Física.

Logo, aferimos que o processo formativo conseguiu despertar no jovem, a partir das experiências vivenciadas, novas oportunidades que privilegiaram relações de qualidade. Desse modo, conseguiu ampliar as possibilidades efetivas para redimensionar suas aspirações, em direção de satisfazer as novas necessidades surgidas no despertar de novos interesses que se fomentaram na sua formação de Técnico Integrado em Agropecuária. Vamos nos subsidiar no estudo de Klein e Arantes (2016, p. 150), que enfatizam:

> A diversidade de experiências escolares que os sujeitos reconhecem e significam quando têm em mente seus projetos de vida. Para além dos conteúdos instrucionais ou aulas, os sujeitos encontram na escola experiências diversas e significativas. Uma mesma situação escolar reveste-se de sentidos múltiplos, com isso podemos afirmar que a escola não tem um sentido único para os estudantes. Experiências escolares e significados combinam-se de maneira diferentes e podem influenciar os projetos de vida de distintas maneiras.

Os jovens evidenciam aspectos que destacam, inicialmente, o processo de formação da maioria dos jovens que entraram na EPTNM com uma média de idade de 14 anos e concluíram com 17 anos. Atentam para a questão da pouca experiência ao entrarem na escola. Enfatizando nessa relação a importância do nível de qualificação do quadro de professores da instituição com mestrado e doutorado e a repercussão dessa condição interferindo no processo da formação deles. Conforme evidenciado pelo jovem E22, Tomé: “É tudo novo e aquela experiência, a gente lidar desde a adolescência, o professor que já tem o mestrado e doutorado eu acho que a gente adquire uma experiência muito grande que levo para a vida toda.” (E22 – Tomé, 21 anos, semi-interno, Vitória de Santo Antão-PE).

As pessoas não experimentam as próprias experiências apenas no pensamento, nas ideias, elas experimentam como sentimentos e agem com esse sentimento na cultura, ou seja, as experiências vividas, além de pensadas, são apreendidas, sentidas pelos sujeitos (THOMPSON, 1981). A seguir explicitamos os fragmentos de fala que evidenciam os aspectos discorridos.

> E entrei aqui na adolescência, eu acho que aos 15 anos, saí com 17 anos, e a gente está na adolescência [...,], tinha vários adolescentes de olho no Enem na época; até hoje, também tem, e desde o primeiro ano a gente frequentava os simulados, os minicursos, a Semana de Ciência Tecnologia, que não é toda escola que tem, e isso me ajudou bastante para poder estar na faculdade hoje. Ainda consigo utilizar a bagagem de conhecimentos no meu estágio

> [...]. Assim, na prática, ao certo, eu não sei muita coisa de técnico porque eu nunca exerci a profissão de Técnico em Agropecuária, mas é muito importante ter conhecimento. (E22 – Tomé, 21 anos, semi-interno, Vitória de Santo Antão-PE).
>
> Na faculdade, eu já tinha certo conhecimento em relação à postura, em relação a como eu posso falar, me comportar em relação ao trabalho, aos seminários, essas coisas. A gente tinha muito isso, tinha muita prestação, tinha projeto, dinâmica, essas coisas. (E24 – Sofia, 23 anos, semi-interna, Vitória de Santo Antão-PE).

No dito pelo jovem, ganha sentido nas suas atribuições o destaque nas oportunidades formativas que a instituição proporcionou por meio dos professores, que interferiram para ampliar suas experiências vividas com atividades para além de sala de aula, com oferta de minicurso, simulados preparatórios, Semana de Ciência e Tecnologia. Os jovens constatam que não é toda escola que dá oportunidade de viverem essas experiências formativas. Como evidenciado pelo jovem E22, Tomé: "Isso me ajudou bastante para poder estar na faculdade hoje. Ainda utilizo a bagagem de conhecimento no meu estágio." Nesse sentido o jovem faz as devidas articulações das experiências vivenciadas e o sentido delas para seu projeto de vida. Demonstra nos seus fragmentos a relevância do conhecimento para construção do seu projeto de vida e destaca que, mesmo não se identificando com habilidades relacionadas com a formação de técnico agrícola, atesta a importância do conhecimento para sua vida.

Desse modo, conseguimos fazer correlação de sentidos com os fragmentos da fala da jovem E24, Sofia, que explicita que as experiências vividas na sua formação proporcionaram que encarasse os desafios na faculdade de outra forma, pois o conhecimento adquirido contribuiu para a apreensão de habilidades sociais e tem sido requisitado e empregado nas suas vivências por meio de sua postura, em relação à sua exposição no espaço do seu curso superior, no trabalho, nos seminários, pois na sua formação teve oportunidade de vivenciar e ainda hoje consegue perceber a repercussão no processo de construção do seu projeto de vida.

Diante do exposto, reconhecemos que essa fragmentação do conhecimento que os jovens conseguem evidenciar reverbera a realidade da educação brasileira que traz consigo historicamente a dualidade imbricada nas duas vertentes, em que uma vem na direção de atender à classe trabalhadora e outra no interesse das classes dirigentes, reiterando, conforme Ramos (2007, p. 2), "a dualidade educacional, que é manifestada pela dualidade social, fruto da sociedade capitalista". Expressando de forma distinta entre quem pensa, os dirigentes, e os que executam que colocam sua força de trabalho no desenvolver das atividades. Nesse sentido, destacamos em Tracy os elementos elucidativos que explicam essa realidade exposta acima:

> Os homens de classe operária têm desde cedo à necessidade de trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas, [...], os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; tem muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los, portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (TRACY, 1908 apud RAMOS, 2007, p. 2).

A seguir, fragmentos da fala do jovem E8, João Neves, que destaca que tem sido requisitado o uso de conhecimentos apreendidos nas atividades cotidianas, mas em relação às oportunidades de exercício das profissões, ainda não conseguiu vivenciar a experiência com o mundo do trabalho.

> Os conhecimentos que eu adquiri aqui, tanto com os professores quanto com os alunos, eu uso diariamente na minha vida, é no dia a dia, ou seja, se eu estou em casa, estou numa situação informal na rua com um grupo de amigos, enfim, em todo lugar eu uso um pouco do conhecimento que eu adquiri. Na parte profissional, eu ainda não usei em nenhum momento no trabalho. Vamos supor, meu pai tem um jardim, e eu usei algumas técnicas que eu aprendi aqui nesse jardim, até algumas plantações. (E8 – João Neves, 20 anos, externo, Barreiros- PE).

O jovem E8, João Neves, destaca o aspecto da falta de experiência formal com o mundo do trabalho e ainda não conseguiu pôr em prática os conhecimentos adquiridos, mas apenas de modo informal no seu cotidiano. Esse aspecto indica que na dinâmica do modo de produção e crise estrutural do emprego, os jovens são atingidos e impedidos de produzir sua existência e juventude. Sobre essa questão, Tiriba e Fischer (2011, p. 16) afirmam que "não é difícil constatar que os jovens filhos e filhas da classe trabalhadora têm dificuldade de encontrar emprego, o que não significa que não trabalhem". Diante da crise estrutural do emprego, as possibilidades de trabalho fixo são muito remotas e são substituídos pelo trabalho assalariado temporário ou pelo trabalho por conta própria, pela viração e pelos bicos precários.

Ainda conseguimos perceber nos fragmentos uma questão que mostra a realidade do campo de atuação dos técnicos em Agropecuária, com poucas oportunidades de postos de trabalho na medida em que o jovem enfatiza que nunca usou seus conhecimentos apreendidos para exercer sua função de Técnico em Agropecuária, em condição formal com seus direitos garantidos, como destacam os jovens "fichados". Percebemos nas evidências que parte dos jovens que declararam que estavam trabalhando, na grande maioria, estava atuando com

assessoria técnica, mas nenhum tinha seu vínculo formal, faziam bicos, bem como os que trabalhavam em escolas estavam submetidos a minicontratos na relação de trabalho temporário (TIRIBA; FISCHER, 2011).

Outro aspecto evidenciado remete à **ampliação da bagagem de conhecimentos** que os jovens mencionam e relacionam como significativo igualmente à apropriação do conhecimento/conteúdos correlacionando com a ampliação da bagagem cultural. Vejamos nas declarações expostas pelos jovens:

> O IFPE tem o ensino médio bastante forte, é bastante, os professores são bem qualificados. Muitas coisas, conhecimentos que eu utilizo hoje vem de minha base, foi muito legal, foi muito gratificante ter estudado lá. (E2 – Anderson Silva, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

> Aprendi bastante, muita coisa mesmo, é como se tivesse uma luz no fim do túnel. Sabe? Tem um caminho ali, segue por ele que você pode se dar bem [...] Isso foi abrindo nossa mente, no caso, a minha mente, e hoje eu saio com muitas coisas boas daqui. (E16 – Sader, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

Os aspectos tecidos pelos jovens relacionam o processo de apropriação do conhecimento e a ampliação do capital cultural como experiência significativa atribuída à qualidade do ensino médio ofertado pela instituição que tiveram oportunidade de vivenciar; foram elementos que favoreceram a apreensão de novos conhecimentos, a ampliação da base formativa, as quais utilizam no cotidiano e na sua vida. Esse aspecto ganha bastante evidência no agrupamento G4, em que os jovens egressos, ao buscarem a instituição, foram influenciados pelos familiares em uma condição de imposição ou obrigação balizada nas experiências vividas pelos parentes. No decorrer do processo, contudo, eles reconhecem a qualidade das experiências vividas, que ampliam as possibilidades de continuidade dos seus estudos. No referido agrupamento G4, todos os seis jovens egressos continuaram os estudos e foram despertados para novos interesses, o que evidencia que as experiências vividas no contexto do Curso Técnico Integrado em Agropecuária despertaram os jovens a redimensionar seu projeto de vida.

Ainda nos fragmentos de falas expostos acima, destaca-se, de forma genérica, que o processo formativo contribuiu para a apreensão de conhecimentos e aponta para um grau de satisfação relacionando com o processo formativo vivenciado, em que os jovens lançam mão de expressões a exemplo de: “Aprendi muito, bastante, extrapolou as expectativas, foi gratificante, abriu minha mente legal.” (E2, Anderson Silva, e E16, Sader). Essas expressões, mesmo com uma conotação genérica, indicam que as experiências apreendidas por esses

jovens conseguiram interferir para alimentar a elaboração de seu projeto de vida. Destacamos, por exemplo, o jovem E18, Teimoso, que diz haver chegado sem rumo à instituição, mas à medida que teve a oportunidade vivenciar um conjunto de experiências, apreendendo novos conhecimentos, a realidade extrapolou suas expectativas e hoje afirma que tem um sentido na sua vida.

Ilustramos abaixo aspectos da vida do jovem Teimoso como uma forma de fazer conhecer que as evidências em algumas situações aparecem genéricas, ocultando e não explicitando aspectos que nos fazem compreender a dinâmica do real.

O jovem Teimoso tem 19 anos, é solteiro, natural de Rio Formoso/Usina Cucaú-PE). Morava com os pais em uma casa cedida da Usina Cucaú. Filho de vigilante, com formação em técnico Agrícola, tinha o desejo de se formar em Agronomia, mas as condições de vida não permitiram, e sua mãe uma técnica em Administração. Buscou a formação em Técnico em Agropecuária e seguir rumo à Universidade. Objetivo já em andamento, pois iniciou o Curso de Agroecologia no IFPE de Barreiros e transferiu-se recentemente para o Curso de Agronomia no IFPE – Vitória de Santo Antão. Tem como desejo concluir seu curso de Agronomia e se tornar engenheiro agrônomo para realizar o sonho do seu pai e tornar-se professor do Instituto.

A seguir fragmentos da fala do jovem E18, Teimoso, que enfatiza a contribuição do processo formativo para sua vida.

> Alimentaram meus interesses sim! Muitas vezes. até mais do que eu pensava. Talvez eu pensasse de uma forma, sem um rumo; o que foi visto de conhecimentos e experiências aqui foi bem maior do que eu tinha como perspectiva, isso foi bastante importante, realmente isso aconteceu e tenho um sentido definido na vida. (E18 – Teimoso, 19 anos, semi-interno, Rio Formoso-PE).

7.2.7 Categoria Faz uso em atividades cotidianas

Refere-se a associar os conhecimentos adquiridos das experiências vividas no processo formativo em atividades de uso cotidiano. Destacamos nas falas seguintes dos jovens questões que estabelecem relações com uso/utilização do conhecimento apreendido nas suas experiências formativas para orientar os colegas, amigos e familiares abordando questões técnicas do curso. Esses jovens inicialmente alimentavam como projeto de vida a possibilidade efetiva de conquistar a conclusão do ensino médio e alçar a conclusão do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, e assim retornar para sua comunidade de origem a fim

de contribuir para a melhoria das condições de vida dos familiares. No entanto, o processo formativo conseguiu despertar nos jovens novos interesses, cuja consecução remete à continuidade dos estudos no ensino superior. Evidenciando assim o redimensionando do seu projeto de vida esperado e depositado na formação em TA.

Os jovens E9, Lucas, e E15, José Rainha, revelam aspectos que vêm reiterar o exposto. “Os conhecimentos abordados, não foram em vão. Eu pude refletir acerca desses conhecimentos, questões de vida que eu traria para o futuro.” (E9 – Lucas, 23 anos, interno, Gravatá-PE). “Vamos supor, meu pai tem um jardim, e eu usei algumas técnicas que eu aprendi aqui nesse jardim, até algumas plantações.” (E8 – João Neves, 20 anos, externo, Barreiros- PE). “Usar conhecimento para ajudar minha família no projeto de, por exemplo, de uma criação de bovinos ou plantio de pomar de acerola, de laranja, me ajudaram muito.” (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

Ainda expressando o dito pelos jovens, apresentamos fragmentos de fala que demonstram as evidências.

> Contribuiu bastante. O Instituto tem vários programas que consegue fazer com que o aluno se socialize com os demais; você pode ser um monitor, você pode ter um trabalho de extensão, e uma coisa que eu preso muito é o trabalho de extensão. Se eu pudesse, trabalhava com extensão. Se Deus quiser, eu vou voltar a trabalhar. Até hoje é uma coisa que você consegue trabalhar com a comunidade, consegue levar para fora das barreiras da instituição para a população aquilo que você aprendeu aqui dentro. É uma coisa bastante importante, principalmente na formação profissional. (E17 – Melo, 19 anos, externa, Barreiros-PE).

> Eu ajudo alguns colegas, alguns que têm dúvida em como se dar com o animal, o que fazer com esse animal e em alguns aspectos. Exemplo: se castrar ou não castrar, se traz benefício, o que isso não traz, eu tento ajudar; o que eu aprendi mais aqui na escola eu tento orientar um pouco meus amigos, familiares. (E14 – João Conselheiro, 20 anos, semi-interno, Barreiros-PE).

> Por enquanto, ainda não comecei a trabalhar, mas o tempo que eu estava em casa eu estava ajudando a minha família com agricultura e dando assim dicas para meus vizinhos, que são agricultores familiares, porque às vezes tinham dúvidas com adubo, uma praga, uma doença que estava na planta, e eles me perguntavam sobre a aplicação de algum remédio para doença de animais, em porcos. Eu sempre ajudava, nunca assim uma profissão, mas sempre ajudando de acordo com o que eu aprendi. (E15 – José Rainha, 22 anos, interno, Jacuípe-AL).

Nos fragmentos de fala do jovem E15, José Rainha, também é recorrente a relação de como tem usado os conhecimentos apreendidos na sua vida, atribuindo e relacionando à

utilização da bagagem de conhecimentos em atividades cotidianas. Em algumas situações estavam relacionadas com a cultura técnica do curso como vacinação, uso de adubo, castração de animais, entre outros, constituindo muito mais em uma relação informal de orientação e de esclarecimentos de dúvidas relacionados com o dia a dia dos agricultores, vizinhos e familiares, ou seja, pessoas ao seu redor.

Ainda revelamos nos fragmentos de falas dos jovens aspectos que remetem à relevância do uso dos conhecimentos apreendidos como um instrumento capaz de contribuir para refletir a realidade, a vida e o pensar do projeto de vida. Ainda destacam a importância da troca de experiências entre professores e alunos, como ilustrado pelo jovem E9, Lucas.

> Os conhecimentos que adquiri aqui, tanto com professores, quanto com alunos, eu uso diariamente na minha vida, e no dia a dia, ou seja, se eu estou em casa, estou numa situação informal na rua com um grupo de amigos, enfim, em todo lugar eu uso um pouco de conhecimento que eu adquiri. (E9 – Lucas, 23 anos, interno, Gravatá-PE).

Pais (2003a, p. 28) destaca: "O que se passa no cotidiano é 'rotina 'costuma-se dizer." Nesse sentido atribui uma compreensão balizada que conforme leitura de Nilda Stecanela (2010, p. 31), "o significado de cotidiano é possível associar a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica a rotina de repetição. À rotina relaciona-se a ideia de caminho, de rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente à ruptura, a corte, a rompimento".[58]

Para tanto, destacamos nos fragmentos de falas dos jovens aspectos que relacionam com o uso do cotidiano as atividades no âmbito da família, atribuindo sentido a atividades corriqueiras em sua casa. Evidenciamos na fala do jovem E15, José Rainha, os sentidos atribuídos ao uso de atividades que foram demandadas no assentamento, onde ainda reside com os familiares e que relaciona o uso do conhecimento apreendido ou que "Faz" como retorno para o desenvolvimento da produção, nas atividades do campo, no melhoramento do cultivo da laranja, acerola do pomar da família, bem como na criação de bovinos.

Destacamos, também, nos fragmentos de fala do jovem E9), Lucas, um aspecto recorrente no uso do conhecimento na melhoria do jardim da sua residência. Nesse sentido os

[58] Essa leitura esta ancorada na sociologia da vida cotidiana que pode ser caracterizada por uma "lógica de descoberta" que se afasta da lógica do "preestabelecido". Para o autor, a perspectiva metodológica que toma o cotidiano como alavanca para o conhecimento, "condena os percursos de pesquisa a uma viagem programada, guiada pela demonstração rígida a hipóteses de partida, a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que os seus quadros teóricos lhes permitem ver" (PAIS, 2003b, p. 17).

jovens enfatizam a importância das experiências vivenciadas relacionadas com a apreensão dos conhecimentos inerentes à sua formação de técnico Integrado em Agropecuária, cujo retorno ganha sentido nas aspirações iniciais de concluir o "técnico agrícola" e no retorno com os benefícios na melhoria das condições de vida da comunidade ou assentamento ao qual pertence.

Para tanto, quando recorremos às expectativas iniciais ou razões que alimentavam em estudar o Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFPE, constatamos o sentido atribuído ao desejo de apreender novos conhecimentos e assim poder retornar à sua origem para contribuir para a melhoria de vida dos familiares.

Esses jovens são remanescentes do campo, membros de família de pequenos agricultores, mas o processo formativo conseguiu despertá-los para a continuidade dos estudos; o jovem E9, Lucas, já concluiu o Curso de Licenciatura em Educação Física, o jovem E15, José Rainha, está cursando Engenharia Civil e o jovem E21, Sabiá, está concluindo Agroecologia, entre outros. Como já evidenciado ao longo das análises, esse aspecto pertinente à contribuição do conhecimento apreendido e o despertar para a ampliação da escolarização dos jovens tem sido evidenciado nesta pesquisa, cujo ensino médio como terminalidade tem sido um aspecto que está demonstrando que os jovens na luta diante das determinações sociais têm superado, haja vista que os dados assinalaram que dos 28 jovens egressos sujeitos da segunda etapa da pesquisa, continuaram seus estudos 85,7% e 14,3% estão trabalhando e/ou se preparando para o Enem.

O jovem E21, Sabiá, conforme revelado, tem empregado seus conhecimentos no desenvolvimento de assessoria técnica a pequenos agricultores que atuam com a agricultura familiar no assentamento onde mora com sua família.

A seguir explicitamos os fragmentos de fala do jovem que mencionam aspectos já expostos relacionados com sua atuação profissional.

> Eu aprendi aqui nesta escola e estou aprendendo ainda, e o que aprendi eu repasso principalmente na comunidade familiar que para mim eu falo muito, e gosto sempre de mencionar o nome agricultura familiar, pois é gratificante para mim, que foi de lá que eu vim e lá é onde eu estou. Com relação ao meu conhecimento adquirido com o conhecimento técnico, hoje, eu repasso para os meus colegas, eu repasso para os agricultores, inclusive debato muito com meus colegas.
>
> Estou ingressando em uma cooperativa como sócio. Meus conhecimentos adquiridos são de suma importância na cooperativa, vêm ajudando bastante, [...] Eu sempre estou interagindo com a cooperativa e com a comunidade onde eu estou morando, em um assentamento. A maioria dos agricultores é

> de assentamento. Nos demais assentamentos, pela falta de assistência técnica; em nossa região, infelizmente ainda predomina a falta de assistência técnica na agricultura familiar, os agricultores muitas vezes não têm a quem buscar informações. Muitas vezes, eles me procuram por me conhecer, já me veem com um olhar diferente. Para mim, é gratificante eles me procurarem para pedir informação ou para eu dar assessoria técnica. (E21 – Sabiá, 24 anos, interno, Tamandaré/Assentamento-PE).

A fala do jovem E21, Sabiá, estabelece a correlação da relevância da bagagem cultural apreendida no processo de formação em TA e o retorno desse conhecimento para dar suporte na sua comunidade de origem, por meio da assessoria técnica aos pequenos agricultores. Destaca-se a importância de empregar o conhecimento apreendido, fruto da sua experiência formativa, no beneficiamento, na orientação e no intercambiar de experiências. Há um sentido de pertencimento, conforme enfatiza o jovem, é muito gratificante poder ajudar a sua comunidade, ser reconhecido e pode partilhar dos conhecimentos adquiridos em prol da melhoria das condições de vida de seus familiares e membros da sua comunidade.

Ainda constatamos uma questão explicitada pelo jovem em relação à falta de assistência técnica na agricultura familiar, e nessa direção entende como importante sua atuação entre os demais agricultores dos assentamentos para contribuir com a transformação da realidade dos assentamentos da região. As evidências do jovem E21, Sabiá chamam a atenção, e assim nos ajudam a compreender a realidade por meio dos estudos de Adelson Oliveira (2012, p. 50):

> A agricultura familiar e o espaço urbano denotam uma fase diferenciada, em que o pequeno agricultor produz muito mais para consumo familiar, o que não encanta a juventude de continuar vivendo esse ambiente. Por mais que as políticas de incentivo para a melhoria da agricultura familiar tenha sido intensificada nos últimos anos, ainda não se apresentam como alternativa para a permanência dos jovens no campo. [...] o espaço rural não é compreendido como espaço de produção ou de maneira de viver, que garanta a melhoria da qualidade de vida, mas apenas como espaço negado de vivência.

Os aspectos expostos acima nos fazem confrontar com a realidade do jovem E21, Sabiá, que constatamos, geralmente, como uma exceção dos sentidos atribuídos por ele, em relação ao retorno ao campo e à atuação em prol da sua comunidade, na medida em que correlacionamos com a realidade exposta acima. Pudemos perceber o sentido de pertencimento, a identificação com o desenvolvimento profissional e sua relação de retornar para empregar o conhecimento adquirido.

Nesse sentido o jovem E21, Sabiá, destaca: “foi de lá que eu vim e lá é onde eu estou.” Constatamos no não explícito nos seus fragmentos, mas remetendo à sua história de vida já exposta no estudo, que nos revela e situa a sua condição de filho da classe que vive do trabalho e partilhou da vivência no ambiente rural, filho de dois agricultores, com pouco conhecimento, mas com muita sabedoria, que produzia sua existência por meio da agricultura familiar. Assim, a aprendizagem e a experiência historicamente acumuladas foram sendo adquiridas no seio da sua comunidade, aspecto esse que explicita a importância de todos que estão ao seu redor e ganham sentido de pertencimento e de importância para exercê-lo e atuar entre todos da sua comunidade.

Nesse sentido, recorremos a Thompson (1981), que enfatiza que os próprios valores de uma sociedade são apreendidos como resultado do agir e fazer parte desse nexo relacional vivido, como reflexo das experiências humanas. Desse modo, afirma:

> Os valores não são ‘pensados’, nem ‘chamados’, são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São normas, regras, expectativas etc. necessárias e apreendidas (e ‘aprendidas’ no sentimento) no trabalho, no ‘habitus’ de viver; e apreendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (THOMPSON, 1981, p. 194).

Outro aspecto mencionado na fala do jovem evidenciou sua atuação como sócio em uma cooperativa, onde atua na assessoria técnica a pequenos agricultores e ganha destaque a importância de seus conhecimentos adquiridos e a relevância para atuar nesse trabalho que realiza nos assentamentos da região, no suporte à agricultura familiar. Segundo Tiriba e Fischer (2011, p. 17), “apostar no jovem, como capaz de realizar e processar a sua experiência, é fundamental para qualificar os processos singulares, que os desafiam a associar-se, para produzir a vida de forma autogerida”. Em suma, os mesmos autores enfatizam:

> de maneira geral, o associativismo é entendido como uma ação coletiva de pessoas e grupos que se organizam em torno de ideais e objetivos. Seria possível dizer que os jovens se associam, de variadas formas e por diferentes motivos: porque se identificam com um determinado estilo da vida e/ou compartilham das mesmas concepções de mundo e de sociedade, ou porque querem experimentar e exercitar as mesmas práticas, reivindicar os mesmos direitos e objetivar a realização de interesses comuns. (TIRIBA; FISCHER, 2011, p. 18).

Em síntese, as evidências expostas destacam no seu conjunto a relevância do conhecimento adquirido ao longo do processo formativo da EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária, relacionado com o exercício da profissão no sentido de garantir a continuidade de seus estudos por uma base consistente que possa garantir o alçar de novos saltos no seu percurso formativo. Tornando significativo o retorno para alimentar e contribuir para a melhoria das condições de vida dos familiares, amigos, colegas como suporte do compartilhar conhecimentos, compreendendo que nessa mediação do homem com a natureza e na busca por produzir sua existência é que o ser humano gera conhecimentos, os quais são históricos, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (RAMOS, 2005).

Nesse sentido, percebemos a contribuição do processo formativo vivenciado pelos jovens como uma ferramenta importante para favorecer a produção da existência e a consolidação dos propósitos alimentados na direção da construção do projeto de vida dos jovens.

Não por acaso nos apoiamos Thompson (1981) por nos revelar que as categorias experiência e cultura constituem uma união entre a estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade de agir e da intervenção humana, compreendendo, assim, que a cultura não é desinteressada na análise histórico-social. Assim se concebe que a experiência vivida, para além da ideia, do pensamento, é sentida pelos sujeitos sociais. Para tanto, os jovens ainda asseveram a importância das experiências vividas por meio dos espaços formativos da pesquisa, extensão e do estágio como possibilidades que contribuíram para o exercício das profissões incentivando e estimulando o processo de aprendizagem e o olhar crítico nas produções do conhecimento e no despertar para o processo de escolha e construção do projeto de vida. A contradição, entretanto, faz-se presente, na medida em que parte dos jovens assinala a insuficiência do incentivo da instituição para ampliação das suas possibilidades de aprendizagem da cultura técnica, pois apontam suas dificuldades na porta de saída para a conclusão dos seus estágios.

Aferimos que os jovens anunciaram que o Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE contribuiu nas experiências vividas ao longo do processo formativo em relação ao campo relacional, da cultura e do trabalho, revelando, de forma significativa, a convivência social e a ampliação cultural. Esse fato ganhou destaque de 84% dos jovens como um dos aspectos que favoreceram o processo de formação da juventude e interferiu de forma efetiva no processo de construção do projeto de vida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornar ao nosso ponto de partida significa concluir mais um ciclo da produção do conhecimento. Momento em que se volta à inquietação inicial, que nos mobilizou e nos atraiu para a descoberta de achados. No caso desta pesquisa, investigamos o que os jovens matriculados na Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizar sua formação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

O processo investigativo revelou que cada jovem envolvido nesta pesquisa traz de suas construções sociais componentes que foram definidores do alimentar de suas aspirações ao buscarem o Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Constituindo seu projeto inicial influenciado por motivos que se destacam na influência social da família, dos amigos, professores, mas ganha destaque o componente da construção social no exemplo da experiência vivida e aprendida por familiares que depositam na oferta de um ensino médio de qualidade como aspecto determinante no configurar do projeto lançado como aspiração esperada e alimentada ao realizar sua formação.

Nesse sentido, compreendemos a relevância da escola e seu papel no processo de ressocialização dos jovens/alunos, bem como por termos também o entendimento de que a escola precisa dialogar mais com seus jovens/estudantes no sentido de incorporar e promover práticas significativas para esses sujeitos. Notadamente, reconhecendo que os jovens atribuem diversos significados à escola, continuam a procurá-la, mobilizamo-nos para apreender o que os jovens matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco buscam ao realizar sua formação no Curso Técnico Integrado de Agropecuária.

Para expor nossos indícios compreensivos da investigação, partimos de fragmentos do poema de Carlos Drummond de Andrade, que nos inspirou e nos marcou ao longo do estudo, na reflexão da concretude de realidade, que é denominado de **“verbo Ser” [...] é ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três e Sou?**

Queremos com isso afirmar, inicialmente, que esses jovens do IFPE, que buscam a formação, retratam um perfil socioeconômico e marcas únicas de sua história de vida, aspectos que são únicos, mas que é comungado pelos jovens em seu contexto social. Na realidade, refletem determinantes sociais na égide do modo de produção capitalista que tem atuado de forma substantiva nas condições e no “modo de ser” da juventude do IFPE, interferindo na definição do percurso formativo e nas experiências sociais vividas que vão

ganhando forma nas diferenças, mas, sobretudo, nas similaridades que constituem a condição juvenil dos jovens filhos da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2003). São jovens filhos de trabalhadores, agricultores, motoristas, pedreiros, marchante, professora, agente administrativo, doméstica, camareira, comerciária, vereador, gráfico, entre outros, que lutam pela sobrevivência e estabelecem na grande maioria a relação com o mundo do trabalho na informalidade. Ainda alimentam e mantém vivo na escola o papel da ressocialização por meio do percurso por uma inserção social de sucesso para seus filhos.

Por outro lado, pudemos evidenciar que os desafios são diversos como oportunidades que os filhos da classe que vive do trabalho se deparam na dinâmica do real, na medida em que precisam trabalhar e estudar para ajudar a família, e assim se submetem aos determinantes para dar conta de sobreviver. Como pudemos perceber na pesquisa, os jovens, na maioria, que tiveram oportunidade do exercício no mundo do trabalho estavam em condições de informalidade e em condições de precariedade na relação com as experiências vividas com o mundo do trabalho.

A escola ganha destaque na vida dos jovens/alunos como um espaço que ainda assinala como significativo para alimentar suas aspirações na medida em que a experiência vivida e apreendida também ganha destaque por interferir e despertar novos interesses de aprendizagem. Desse modo, favorece a continuidade dos estudos para um número representativo de jovens seguirem sua trilha formativa ao ensino superior, em diferentes áreas, o que se tornou relevante para favorecê-los na definição de propósitos no horizonte da construção do seu projeto de vida.

A realidade acentuada pela juventude ganha sentido de que a escola ainda representa um espaço importante de socialização. Ao mesmo tempo, constituem-se um grande desafio para os jovens, principalmente os advindos da classe trabalhadora, como uma trincheira de resistência e luta que prima na oferta de conhecimentos e saberes que possam ser apreendidos e significados nas suas experiências vividas, que torne significativo aos anseios alimentados em direção à superação dos determinantes sociais que têm atuado para limitar as possibilidades efetivas de milhares de jovens que não conseguem acessar o ensino médio.

As contradições se expressam nas condições adversas em que a juventude está submetida, na moderna sociedade capitalista. Nesta investigação expressaram-se nas escolhas e decisões dos jovens no processo de definição de seus percursos formativos. Em determinadas situações operava limitando, adiando as aspirações e expectativas de projeto de vida do grupo social que está submetido ao processo de ressocialização. Compreendemos que a lógica operante caminha no sentido da integração completa dos jovens em direção ao

desembarque no status superior, a maturidade. Nessa direção a escola tem a atribuição de imputar valores e objetivos sintonizados para adaptação dos sujeitos ao trabalho alienado e a sua inserção no mercado de trabalho forjado na sociedade capitalista (VIANA, 2014).

Apreendemos nesta investigação a juventude como sujeitos concretos, que não podem ser restringidos a uma mera homogeneização, ou reduzi-los aos fatores biológicos e psicológicos como traços determinantes de uma transição entre a infância e a vida adulta. Assim, a juventude como um grupo social que partilha de desejos, vontades e propósitos e precisa ter oportunidade para vivenciar e intercambiar um acervo de experiências em que se ampliem suas condições de escolha, mas, ao mesmo tempo, que seja apreendido como membro de uma coletividade que vai constituindo-se na relação com os outros.

Ainda repercutindo o poema de Carlos Drummond de Andrade: **“É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser; pronunciado tão depressa, E cabe tantas coisas? Repito: Ser, Ser, Ser. Ser. Que vou ser quando crescer?”**

Explicitamos que a busca do processo de construção do projeto de vida dos jovens ganha centralidade como motivo do alimentar suas aspirações à oferta do ensino médio de qualidade com grande relevância para as atribuições dos jovens que nutrem suas expectativas de projeto de vida em concluir a formação profissional “técnico agrícola”, concluir o ensino médio e dar continuidade aos estudos. Para os jovens do G4, que não alimentavam expectativas iniciais, esses aspectos ganham ênfase por meio das experiências vividas e apreendidas que contribuíram para despertá-los para novos interesses e para a definição de seu projeto de vida.

Tomando como referência os resultados, evidenciamos no perfil dos jovens afirmativas das expectativas sociais de mobilidades sociais, alimentadas pelo desejo de sucesso e na busca de melhores condições vida. Almejam as profissões mais valorizadas como um horizonte prescrito de pleno sucesso. Assinalam, de forma substantiva, o alimentar das aspirações dos jovens depositadas na escolarização, mas influenciado por um ensino médio de qualidade, como aspecto que vem potencializar as investidas que assinalem na direção da conquista da autonomia e independência financeira, que se expressa em um número significativo de jovens que buscam conciliar o estudo e o trabalho configurando, assim, o perfil de jovens filhos da classe que vive do trabalho. Na maioria das vezes, sofrem as mais diversas pressões sociais para correr atrás de se inserir no mundo do trabalho em detrimento de dar continuidade aos estudos para além do finalístico historicamente reservado aos jovens advindos da classe trabalhadora, que é a conclusão do ensino médio. Os jovens, na

maioria, chegaram à Universidade, mas precisamos acentuar que estão estudando em instituições privadas, por meio do ProUni e com o suporte de bolsa integral.

Os resultados expostos destacam com materialidade a contribuição efetiva da Política Educacional implementada nos governos Lula e Dilma, que tem repercutido na descentralização e expansão com a criação de Universidades, Centros Acadêmicos e Institutos Federais como parte da política de expansão da educação básica e superior.

O "**Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?**" (Carlos Drummond de Andrade). Destacamos que o Instituto Federal de Pernambuco tem-se constituído uma possibilidade efetiva para os jovens filhos da classe trabalhadora fazer sua escolha de continuidade dos estudos. Em face disso, não podemos desconsiderar que significativamente os jovens egressos continuaram seus estudos em instituições públicas e privadas. Destacamos que os propósitos da verticalização nos Institutos Federais mostraram indícios que apontam para avanços e repercussão na vida dos jovens investigados, caracterizando como porta de saída na continuidade dos estudos para filhos da classe que vive do trabalho. Mesmo diante de uma série de problemas de ordem estruturante que tem sido demandado com o processo de expansão aligeirada, comprometendo as condições de qualidade na oferta da educação.

Os jovens confirmam na sua escolha, conforme evidenciamos na pesquisa, a relevância social da efetividade da estruturação da política dos Institutos Federais por meio da proposta de verticalização que assinala nas suas finalidades em promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Essa questão destaca a importância e os indícios da efetividade na continuidade dos estudos e na ampliação do universo de possibilidades dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, mas ressaltamos que essa questão suscita estudos futuros para melhor elucidar esse aspecto.

A dinâmica do real tem demonstrado atenuantes de que o percurso formativo que se alimenta como propósitos iniciais de alçar determinados cursos e chegar a uma Universidade Federal tem esbarrado em condições materiais determinantes visto que os jovens são aprovados em instituições de ensino no curso desejado, mas, por ser fora do seu domicílio, acabam tendo de fazer a escolha de permanecer na cidade de origem em consequência das condições materiais, bem como há situações da condição de jovens trabalhadores que assumem responsabilidades com a família e, assim, limitam as chances de concretizar suas aspirações.

Esta realidade evidenciou-se na vida dos jovens pesquisados, mas a possibilidade efetiva de continuar sua formação ganhou sentido e materialidade no IFPE, na medida em que os jovens articulavam as aprendizagens significativas aprendidas ao longo da formação do Técnico Integrado em Agropecuária e conseguiam relacionar as possibilidades ofertadas nos diferentes Câmpus do Instituto Federal de Pernambuco e se destacaram na identificação profissional, na maioria em cursos das Ciências Agrárias.

Podemos creditar que um aspecto que tem sido efetivo no processo de permanência dos jovens para concluir sua EPTNM – Curso Técnico Integrado em Agropecuária tem sido a Política de Assistência Estudantil do IFPE, que tem interferido de forma decisiva por meio da manutenção dos jovens que dispõem da condição de interno e semi-interno, de maneira especial, a se manter na instituição e usufruírem o suporte de bolsas, nas diferentes modalidades, como pesquisa, extensão, atleta, manutenção, entre outras, ganhando relevo significativo para incentivar os jovens/alunos no envolvimento e incentivo com o processo formativo e no despertar de novos interesses com a pesquisa, na extensão e no esporte, condições essas que estão interferindo no processo de elaboração da escolha profissional dos jovens e está repercutindo na construção do projeto de vida dos jovens egressos da instituição.

Reportando que jovens nos apontam no estudo que, ao buscar a formação em Técnico Integrado em Agropecuária, suas aspirações são alimentadas socialmente em um primeiro momento, e vêm constituir seu projeto inicial na expectativa de alcançar a conclusão do Curso Técnico, concluir o ensino médio e cursar o ensino superior, e não tinham aspirações iniciais em relação à formação de TA.

Essa busca dos jovens destaca-se nos resultados do G1 por alimentar as expectativas para a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária. Acentua-se de forma expressiva nos jovens advindos do campo, nas suas aspirações, retornar após a formação para ajudar a comunidade a que pertencem e melhorar as condições de vida dos familiares. Esses jovens, na maioria, são procedentes de família com escolaridade baixa, mas as evidências nos demonstraram que eles conseguiram, por meio das experiências vividas e apreendidas com a cultura dos estudos, estabelecer uma ponte e tornar significativo seu percurso formativo. Despertando para novos interesses na perspectiva de superar as condições determinantes para concluir os estudos no ensino médio para os jovens advindos do campo. O conhecimento aprendido tornou-se significativo com a ampliação do capital cultural na devida articulação com os propósitos de projeto de vida dos jovens e aguçando para a continuidade dos estudos, constituindo um aspecto motivador do alimentar da ascensão social do desejo de ajudar a

família, melhorando as condições vida, reverberando em uma leitura de uma tomada de uma consciência social dos jovens.

Conseguimos evidenciar nos demais agrupamentos de expectativas que os jovens nutrem (G2) concluir o ensino médio e no outro concluir ensino médio e continuar no ensino superior (G3). Destacam nas suas justificativas os aspectos que acentuam a referência da instituição, que tem na memória da Antiga Escola Agrotécnica a referência de uma formação de qualidade em que atribuem ao status pedagógico, à infraestrutura disponibilizada e à escola federal de referência os motivos que levaram a buscar e alimentar seu projeto inicial da formação em Técnico Integrado em Agropecuária. As expectativas alimentadas inicialmente e influenciadas socialmente na medida em que os jovens vão partilhando no processo formativo de vivências e nos espaços e tempo pedagógico da formação do TA como sala de aula e a vivência das disciplinas, professores, monitoria, extensão, pesquisa, visitas pedagógicas, eventos esportivos e culturais. As experiências vividas e apreendidas pelos jovens tornam-se significativas e despertam aprendizagens que têm favorecido para novos interesses que, de forma efetiva, contribuíram para a afirmação e o redimensionar do projeto de vida da juventude do IFPE.

Podemos concluir, portanto, que não é por acaso que o jovem deposita suas expectativas no ensino médio; não é qualquer escolarização de nível médio, mas um ensino ofertado com as devidas condições estruturantes que proporcionem ampliar suas aspirações e objetivos de vida. Como situam Sposito e Souza (2014, p. 41), no alimentar das expectativas populares que chegaram à escola “demandavam prolongamento da trajetória educativa de jovens estavam também contempladas motivações de mobilidade social originadas nas famílias, muitas vezes, constituídas por pais migrantes com baixa escolaridade”. Esse panorama encontra ressonância nos estudos de Canário (2008), Charlot e Reis (2014) e Nosella (2015). Destacamos que não é qualquer escola, mas uma que esteja sintonizada com os anseios e a perspectiva de formação humana em suas múltiplas dimensões.

Constatamos que os jovens atribuem como experiências significativas na medida em que conseguem dar sentido e relacionar a contribuição das práticas escolares com as relações sociais produzidas no contexto da sala de aula com os professores e colegas, nos espaços de vivência da pesquisa, extensão e monitoria. Também se acentuou a relevância de experiências com determinadas disciplinas que arregimentaram e despertaram em decorrência das vivências formativas o estímulo para novos interesses na direção da definição do que fazer de sua vida relacionada com as disciplinas mais valorizadas pelos jovens (KLEIN, 2011).

Ganhou evidência como significativo para os jovens o papel dos professores no sentido de esclarecer e explicitar as informações necessárias relacionadas com as trajetórias acadêmicas, aspecto esse que contribuiu para estimular os jovens na busca por novas informações e o despertar para a continuidade dos estudos. Creditou-se à importância do nível de qualificação dos professores da instituição, como uma condição que favoreceu para ampliação do conhecimento articulado ao aguçar para a construção de propósitos relacionados com a continuidade dos estudos, em que a carreira acadêmica ganha sentido e passa a fazer parte das aspirações do percurso formativo dos jovens, aliado na direção de definição do rumo a ser tomado na sua vida. Podemos afirmar que o processo formativo conseguiu despertar nos jovens um sentimento de pertencimento e alimentar suas aspirações de projeto de vida em direção ao propósito de retornar à instituição como professor, com mestrado, doutorado, o que se expressa de forma muito substantiva nas aspirações de projeto de vida dos jovens.

De forma implícita e acentuada pelos jovens, consegue destaque o papel, a relevância e a riqueza do espaço escolar como lócus de socialização, configurando-se em um contexto complexo de interações e contradições que pode contribuir para ampliar o acervo de relações dos jovens no sentido de qualificar essas relações e favorecer a escolha para construção de seu projeto de vida. Ao mesmo tempo, os sujeitos apontam uma predisposição para transformar esse espaço físico, que, na maioria das instituições, são muito restritos para a vivência da sociabilidade. Ressaltando, desse modo, que há um reforço ao sentido da obrigação ao prescrito, não havendo o devido estímulo e a liberdade para criar e potencializar os laços de interação. Pudemos reiterar que, no exposto pelos jovens do IFPE, se confirma a diversidade de relações produzidas nos espaços fomentado pela instituição que interferiu para tornar significativas as experiências vividas e apreendidas, e assim se revelar em possibilidades efetivas de escolhas, na definição do projeto de vida dos jovens egressos.

Esse campo latente de produção de relações tem incentivado os jovens a descobertas que têm proporcionado a formação no campo político, cultural e esportivo que pudemos creditar que os jovens esperavam e encontraram no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE, uma escola de referência na oferta de um ensino médio de qualidade que deu oportunidade, no seu conjunto, de vivências de qualidade, agregando a ciência, o trabalho e a formação cultural que possibilitou a juventude alimentar suas aspirações por meio de experiências sociais que valorizaram suas potencialidades e têm ampliado as escolhas, mesmo diante das contradições impostas no movimento latente da engrenagem do modo de produção hegemônico diante da dinâmica do real, que tem operado para a destruição das conquistas e avanços dos últimos anos.

O estudo assinala como substantivo e significativo às experiências vividas como possibilidade efetiva da apreensão de novos conhecimentos e ampliação do capital cultural dos jovens, que tornou significativo para a juventude do IFPE, na medida em que se conseguiu despertar e aguçar sua curiosidade em alimentar novas informações. Por conseguinte, favoreceu o conhecer e a compreensão da realidade, que, de forma efetiva, interferiu na definição das aspirações na direção da construção de seu projeto de vida. Dessa forma, os conteúdos/conhecimentos vivenciados nas experiências formativas ganham sentido para jovens/alunos haja vista que afirmam que os professores conseguem estabelecer formas diferenciadas de se relacionar e isso contribuiu na ampliação das informações, abertura de canais de diálogo, que alimentaram com novos conhecimentos e tornaram significativos os conteúdos ensinados e apreendidos contribuindo, assim, para influenciá-los de forma positiva na elaboração e construção do projeto de vida.

Pudemos perceber, de forma explícita, o destaque do aspecto atribuído à preparação para o vestibular/concursos como recorrente nas afirmativas dos jovens, pois atribuíram à qualidade do processo formativo ofertado a contribuição para efetivar suas escolhas, no momento em que os conhecimentos apreendidos possibilitaram consolidar aspirações, como ser aprovado em diversas instituições no vestibular e assim poder fazer sua escolha. Os jovens creditam aos conhecimentos que apreenderam na formação em Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE ser determinantes para a construção e consecução do seu projeto de vida.

Destacamos que não existe vara mágica para resolver os problemas da escola distanciados das questões estruturantes que, ao longo da sua história, têm como essência o atendimento das demandas do capital, em preparar as novas gerações para a conformação da força de trabalho a serviço do modo de produção capitalista. Diante das contradições, entretanto, reconhecemos no espaço da escola, para a maioria dos filhos da classe que vive do trabalho, um instrumento relevante capaz de ampliar o acervo de experiências sociais e contribuir para apreender os elementos necessários no arregimentar para a luta na disputa diante das determinações sociais.

Ainda creditamos na contribuição do estudo, não por acaso; presenciamos a olhos vistos a forma como tem tido ressonância a nova reforma do ensino médio, diante de um governo composto de forças políticas que encamparam uma proposta que fere as formas democráticas de construção das políticas públicas, ocultando, assim, os jovens e os diferentes setores do processo de diálogo. Por outro lado, posto na forma de Medida Provisória, vindo a se constituir em um instrumental imediatista e econômico que converge para limitar as

possibilidades de escolha da juventude brasileira, interditando, assim, as possibilidades efetivas do acesso às condições essenciais em poder alimentar seus sonhos, desejos e construir seu projeto de vida fincado em instrumentos de corresponsabilidade.

Diferentemente do propagado pelo atual governo de que os jovens vão poder escolher seu futuro, aspecto esse que deposita nos filhos da classe trabalhadora os frutos do sucesso e fracasso, minimizando o papel do Estado, na garantia de uma educação de qualidade para todos os jovens brasileiros e que os Institutos Federais têm sinalizado para capilarizar essa realidade.

Por outro lado, o desafio posto indica que se precisa atentar para os sentidos da permanência dos jovens no contexto de ampliação da escolarização, fato que tem sido reiterado por meio dos dados expostos em pesquisas e estudos, de que é preciso rediscutir os projetos de escolarização da última etapa da Educação básica destinada aos jovens (BERNARDIM, 2013; CORTI, 2010; DAYRELL; CARRANO, 2014; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KLEIN, 2011; KRAWCZYK, 2009, 2014; KUENZER, 2000, 2007; NOSELLA, 2015; ZIBAS, 2005a, 2005b). Reafirmando, com isso, a relevância social da pesquisa, uma vez que seu horizonte está na sociedade, na adesão ou na recusa de escolas, gestores, professores e jovens (com sua família) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira (CIAVATTA, 2005).

Reconhecemos na escola pública de qualidade um espaço substantivo no arregimentar dos filhos da classe que vive do trabalho, e ainda é significativa a sua função social para ressocialização dos jovens, entendendo que a escola precisa estabelecer novos canais de diálogo com jovens/alunos em direção de proporcionar experiências vividas que sejam significativas, considerando que os sentidos que têm sido atribuídos à escola socialmente e ganha destaque o distanciamento dos jovens e os interesses alimentados pela escola, mas eles continuam a buscá-la, alimentando suas aspirações de projeto de vida.

Estamos cientes de que o processo que vivenciamos de reflexão da realidade não foi suficiente ou não conseguimos dar conta de toda a complexidade da concretude e das implicações que envolvem a leitura necessária do nosso objeto de estudo. Reconhecemos que não foi essa a pretensão, mas temos a compreensão de que a ênfase do estudo de um pensador nunca esgota a realidade, por conseguinte, nunca coloca todos os aspectos da realidade em sua análise (VIANA, 2008).

A pesquisa suscita a discussão em torno da relação juventude, escolarização e projeto de vida, e reconhecemos que é um debate que precisa ser ampliado, pois precisamos considerar a ausência de projeto de vida em um grande contingente de jovens filhos da classe

que vive do trabalho. Para a juventude das classes exploradas não há muita opção, é necessário inserir no mercado de trabalho para garantir sua sobrevivência. Com isso, nega sua essência humana, pois o trabalho alienado não possibilita gerar um projeto de vida vinculado ao trabalho. Essas questões perpassam e demandam um aprofundamento da discussão que não conseguimos avançar no debate.

No estudo, ganha destaque o desafio de garantir uma EPTNM de qualidade que atenda às necessidades e aos interesses dos filhos da classe que vive do trabalho. Compreendemos que nossa pesquisa aponta na direção de assinalar que a juventude que tem vivido a experiência formativa, vinculada ao IFPE, ainda busca um processo de escolarização alimentada na perspectiva de apreender um ensino médio de qualidade que seja capaz de lhes garantir e favorecer práticas escolares que despertem novos interesses, na busca por novos conhecimentos e na ampliação do capital cultural que possibilitem efetivar suas escolhas na vida e tomar as decisões necessárias para definição e nutrir seu projeto de vida.

Os jovens, contudo, são determinantes em afirmar que buscam nutrir suas aspirações com experiências que valorizem na ampliação da convivência social, no estímulo à construção do conhecimento, na descoberta do que fazer de sua vida por meio do exercício da escolha, no despertar da escolha profissional alimentados com informações, conhecimentos/conteúdos que sejam significativos para tornar as experiências vividas na aprendizagem de vida.

Os jovens expressam que buscaram uma instituição de referência, que tem a sua memória imersa na história das Antigas Escolas Agrotécnicas Federais, e alimentaram suas aspirações daquilo que é único dos jovens, mas ganha significado nos desejos coletivos da juventude filha da classe que vive do trabalho. Esperando, assim, encontrar na formação em Técnico Integrado em Agropecuária uma prática pedagógica comprometida com a socialização do conhecimento em uma perspectiva da formação humana, que oferecesse infraestrutura de qualidade e uma prática formativa cada vez mais significativa no processo de aprendizagem, no alimentar dos seus interesses para construção do seu projeto de vida em direção da autorrealização dos sujeitos no sentido da transformação de sua vida.

“**Não dá para entender. Não vou ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser Esquecer”** (Carlos Drummond de Andrade).

A pesquisa nos revelou alguns desafios que apontamos em conjunto com os jovens egressos, compreendendo como uma contribuição avaliativa que nosso estudo pode também assinalar, e precisam ser enfrentados para que o processo formativo possa tornar-se cada vez mais significativo para a juventude que busca realizar sua formação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. São as proposições:

a) Os jovens destacam a necessidade de **criar canais de diálogo** para que possam ser ouvidos em relação às questões que envolvem a comunidade escolar, o currículo e demais interesses dos jovens que venham qualificar o processo formativo, ou seja, **cobram a participação nas decisões** com direito a contribuir na gestão da instituição, considerando que em grande parte da sua formação foram ocultados dos espaços de tomada de decisão na instituição.
b) **Os jovens precisam ser incorporados** como jovens que dão sentido à instituição, cuja realidade tem apreendido como aluno, desconsiderando e sendo ocultado nos documentos que orientam as políticas de desenvolvimento institucional, pedagógico e estudantil.
c) **Construir estratégias formativas** que aproximem os professores dos jovens/alunos no sentido de ampliar o canal de diálogo e com isso contribuir para que o processo formativo possa cada vez mais tornar significativo, mudando a exceção de apenas alguns professores/disciplinas que se destacam por esse aspecto, mas precisam se expressar como regra nas experiências vividas no conjunto da comunidade escolar.
d) Criar campanhas que possam informar a comunidade local dos cursos ofertados pela instituição, **contribuindo, assim, para esclarecer os jovens que buscam a instituição** e submetem aos processos seletivos na escolha do curso.
e) **Ampliar a Política de Assistência Estudantil com a disponibilização de bolsas**, considerando que essa ação tem constituído em um aspecto contingencial para manutenção, suporte e incentivo no estímulo à pesquisa, extensão, monitoria, atleta, entre outras, uma vez que ganhou efetividade e interferiu de forma relevante para construção do projeto de vida dos jovens egressos da instituição.
f) Os jovens apontam a necessidade de **repensar a forma como está estruturada a proposta de vivência do estágio,** pois da forma que tem ofertado na instituição não tem dado o suporte necessário para que essa experiência formativa possa tornar-se significativa para o exercício da profissão.
g) Por fim, os jovens apontam a necessidade de **melhoria das estruturas e manutenção dos equipamentos disponibilizados nos Câmpus do IFPE**, pois parte de suas instalações demanda maior atenção e investimento contribuindo para melhoria das condições de oferta das práticas escolares.
h) Ainda no conjunto das proposições dos jovens, atentamos para a **necessidade de implementação de uma política de formação continuada do quadro de**

docentes, visando à maior apreensão da base orientadora da proposta formativa do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, ressaltando que ainda têm prevalecido questões relacionadas com a "vivência", "produção" em detrimento de maior integração com o ensino.

i) Destacou-se da necessidade de repensar as visitas pedagógicas como um dos instrumentos que ganharam relevância para a ampliação da bagagem cultural e da convivência social dos jovens/alunos, mas, sobretudo, demanda discuti-las para tornar mais efetiva no conjunto do processo formativo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e assim tornar as experiências formativas mais significativas para o despertar de novos conhecimentos.

A pesquisa nos possibilita afirmar como tese que a construção do projeto de vida dos jovens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco **não é controlada, mas ele pode ser influenciado socialmente** afirmando aspirações ou ser **redimensionado em função da qualidade das experiências vivenciadas e apreendidas ao longo do processo formativo**, no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, despertando para novos interesses em direção da autorrealização.

Acreditamos na possibilidade efetiva da transformação social da juventude que busca a formação em Técnico Integrado em Agropecuária, reconhecendo a educação como um dos instrumentos fundamentais para os jovens filhos da classe que vive do trabalho para sua autoconstrução e liberdade.

REFERÊNCIAS

ALBIERI, S.; BIANCHINI, Z. M. *Principais aspectos de amostragem das pesquisas domiciliares do IBGE*: revisão 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. (Texto para Discussão, 55). Disponível em: <ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_ Nacional_por_ Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/Nota_Tecnica_Diferencas_Metodologicas_ das_pesquisas_PNAD_PME_e_PNAD_Continua.pdf>. Acesso em 14 set. 2016.

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis*: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Escrita, 1994.

_____. *Participação e organizações juvenis*: jovens e juventude: contribuições. Recife: Projeto Redes e Juventude, 2004.

_____; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G., WEISELFISZ, J. J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas*: por que frequentam. Brasília: MEC, 2015.

_____ et al. Juventude, juventudes: o que une e o que separa? Brasília: Unesco, 2006.

ALGEBAILE, E. B. *Escola pública e pobreza*: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278 f. Tese (Doutorado)–Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

ALPÍZAR, L.; BERNAL, M. Construção social da juventude: leitura 1, módulo1. In: *MULHERES jovens e direitos humanos*: manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da CEDAW. São Paulo: Edlac, 2005.

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva*: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.

ALVES, M. Z. *Ser alguém na vida*: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____*O caracol e sua concha*: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, U. F. Apresentação à edição brasileira. In: DAMON, W. *O que o jovem quer da vida*?: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução de J. Valpassos. São Paulo: Summus, 2009. p. 14-15.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio-ago. 2007.

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 53-73.

ATAL, J. P.; ÑOPO, H.; WINDER, N. *New Century, old disparities*: gender and ethnic wage gaps in Latin America. New York: Inter-American Development Bank, 2009. (IDB Working Paper Series n. 109). Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/

getdocument.aspx?docnum=2208929>. Acesso em: 19 out. 2016.

AVANZINI, G. *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70, 1980.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, set. 2002.

BARBOSA, H. M. S. *Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro*. 2009. 26 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. R. e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

BELUZZO, L. G. Escola e cidadania. *Revista Carta Capital*, 29 ago. 2012. Entrevista. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Escola-e-cidadania-Belluzzo.pdf>. Acesso em 16 fev. 2016.

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Org.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BERNARDIM, M. L. *Juventude, escola e trabalho*: sentidos atribuídos ao ensino médio por jovens da classe trabalhadora. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação)–Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BOCK, S. D. Juventude e escolha profissional. In: FERREIRA, C. A. (Org.). *Juventude e iniciação*: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 213-228.

BONDER, G. La construccion de las mujeres em la investigación social. En: ANUÁRIO DE INVESTIGACIONES, FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA), 6., 1999, Buenos Aires. *Anales*... Buenos Aires, 1999.

BORGES, R. C. P.; COUTINHO, M. C. Trajetórias juvenis: significando projetos de vida a partir do primeiro emprego. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 189-200, jul.-dez. 2010.

BOURDIEU, P. Gosto de classe e estilos de vida. Tradução de P. Monteiro. Artigo reproduzido em SAINT-MARTIN, M. Gôut de classe et stiles de vie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 5, p. 18-43, out. 1976.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BOUTINET, J-P. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Tradução de P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOX. *Projeto sonho brasileiro*: um estudo sobre o Brasil e o futuro a partir da perspectiva do jovem de 18 a 24 anos. 2011.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasilense, 1986.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/ l11892.htm>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. *PDI – Plano Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. Recife, 2009.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. *PPC*: Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Recife, 2014.

CAMARANO, A. A. et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Última Década*, n. 21, p. 11-15, dez. 2004.

CAMPOS, L. I. S. *A qualidade da escola pública a partir da opinião dos jovens do ensino médio*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CANÁRIO, R. A escola: das "promessas" às "incertezas". *Educação Unisinos*, v. n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CAMPOLIN, A. I. Educação rural: um debate necessário. *ADM*: Embrapa Pantanal, Corumbá, MS, n. 87, p. 1-3, nov. 2005.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARRANO, P. C. R. Juventude as identidades são múltiplas. *Movimento*: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Nitéroi, n.1, p. 11-27, maio 2000.

_____. *Os jovens e a cidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. Juventudes e políticas no Brasil. In: DÁVILA L. O. (Ed). *Políticas públicas de juventude en América Latina*. Santiago: Políticas Nacionales, CDIPA, 2003.

_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens nas escolas da "segunda chance". *Reveja*: Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, 2007.

_____. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A. *Juventude e iniciação científica*: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

_____. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e a convivência. *Revista Teias*, v. 12, n. 26, 7-22, set.-dez. 2011.

_____. As escolas deveriam se convencer de que não são a fonte do acesso ao saber. *Revista Coletiva*, n. 17, set.-out.-nov.-dez. 2015. Disponível em:<https://paulocarrano.wordpress.com/2017/02/16/eas-escolas-deveriam-se-convencer-de-que-nao-sao-a-fonte-do-acesso-ao-saber/>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____; DAYRELL, J. 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: Ed. da UFMG, 2014.

CARVALHO, N. M. (Org.) *Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana*: o caso da RMC – região metropolitana de Campinas. Curitiba, PR: Opus, 2007.

CASSAB, M. A. T. *Jovens pobres e o futuro*: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói, RJ: Intertexto, 2001.

CASTRO, M. G. Transidentidades no local globalizado: não identidades, margens e fronteiras: vozes de mulheres latinas nos EUA. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, p. 147-174, jun. 1997.

CASTRO, M. G. et al. *Cultivando vida, desarmando violência*: **e**xperiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: Unesco/ 2001.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. *Culturas juvenis*: múltiplos olhares. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

CHARLOT, B. *Relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Relação com o saber nos meios populares*: uma investigação nos liceus profissionais no subúrbio. Portugal: Legis, 2009.

_____; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia no ensino médio*: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e Fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan.-jun. 2011.

CORROCHANO, M. C. *Jovens olhares sobre o trabalho*: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, mar. p. 23-44, 2013.

_____. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

CORTI, A. P. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: Salto para o Futuro. TV escola, juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. *Boletim Salto para o Futuro*, ano 19, n. 18, p. 12-15, nov. 2009.

CORTI, A. P. Que ensino médio queremos?: uma experiência de diálogo com escolas públicas. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica*: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPR, 2010.

_____; FREITAS, V. M. Culturas Juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: AÇÃO EDUCATIVA. Observatório da Educação e da Juventude. *A escola e o mundo juvenil:* experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003. (Série Em Questão, n. 1).

CORTI, A. P.; FREITAS, V. M.; SPOSITO, M. P. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001. v. 1.

CORTI, A. P. et al. *Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental*: caderno de reflexões. Brasília: MEC, 2011.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan.-abr. 2006.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida*?: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução de J. Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-38, dez. 1999.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set.-out.-nov.-dez., p. 40-52, 2003.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade* [online], v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil*: desafios e perspectivas: relatório de pesquisa. Brasília: Unicef/MEC, 2012. Mimeografado.

_____; CARRANO, P. C. R. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 101-133.

_____; GOMES, N. L. *A juventude brasileira.* Rio de Janeiro: s.n., 2006.

_____; LEÃO, G.; REIS, J. Juventude, pobreza, e ações sócio-educativas no Brasil. In: SPOSITO, M. P. (Org.). *Espaços públicos e tempos juvenis*. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.

DEBERT, G. G. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: _____. *Antropologia e velhice*. 2. ed. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 1994. (Textos Didáticos, n. 13).

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

DEMO, P. aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009.

DIAS, C. *Em favor do cotidiano*: lazer e políticas culturais em Goiânia. Goiânia: PUC/GO, 2011.

DUBET, F. *El declive de la institución*: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO, 2000, Brasília. *Anais*... Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000.

FEIXA, C. *El reloj arena*. Mexico: Causa Joven, 1995.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRETTI, C. J. Uma nova proposta de orientação profissional. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Mudança no âmbito do trabalho, juventude e escolhas profissionais. In: FERREIRA, C.A. (Org.). *Juventude e iniciação*: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

_____. A educação profissional no PNE: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Campinas, 2011. *Anais*... Campinas: Cedes, 2011.

_____. Entrevista com Celso Ferretti: ensino médio. *Anped*, Rio de Janeiro, 19 abr. 2016. (Série Conquistas em Risco).

FIRMINO, C. A. B.; PONTES, A. P. F. S. A prática pedagógica vivenciada em escolas técnicas federais: formação para autonomia ou para conformação? Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 59-71, set.-dez. 2007.

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Ed. da USP, 1972.

FRANCO, M. C. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. (Org.) T*eoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 130-155.

FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio*: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, A. Por que só o esforço individual não garante o sucesso. *Nexo*, 30 out.2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/10/30/Por-que-s%C3%B3-o-esfor%C3%A7o-individual-n%C3%A3o-garante-o-sucesso>. Acesso em; 15 jan. 2017.

FREITAS, L. C. *Uma pós-modernidade de libertação*: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.) *Juventude e sociedade*: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (Org.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro; Ed. da UFF, 2011. p. 99-133.

_____. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, gênese, indeterminação da identidade e campo de disputa*. Rio de Janeiro, 2013a. (no prelo).

_____. A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação. *NPC*: Núcleo Piratininga de Comunicação, 2013b. Disponível em: < http://nucleopiratininga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do-conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/>. Acesso em: 4 fev. 2016.

_____. *Os institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento, 2003-2014*. Rio de Janeiro: Uerj, 2016.

_____; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/Semtec, 2004a.

_____. Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio. In: _____ (Org.). *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, Semtec, 2004b. p. 53-70.

_____. A busca da articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2004c. p. 11-34.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). *Ensino médio integrado*: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

FROMM, E. *O medo à liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro; Zahar, 1981.

GALLAND, O. Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte. *Sociologie du Travail*, Paris, n. 1-85, p. 31-52, 1985.

GALLAND, O. Adolescence et post-adolescence: la prolongation de la jeunesse. In: MAUGER; G.; BENDIT, R.; WOLFFERSDORFF, C. (Ed.). *Jeunesse et sociétes*: perspectives de la recherché en France et en Allemagne. Paris: Armand Colin, 1994. p. 71-77.

_____. *Les jeunes*. Paris: La Découverte, 1996.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GENTILI, P.; SILVA T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, C. Z. V. et al. Por uma política de direitos na educação. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 6-11, jan./mar. 2006.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES, M. C. et al. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. *Cadernos do cárcere*: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GROPPO, L. A. *Juventude*: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análises sociológica das juventudes. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 30., 2006, Caxambu, MG. *Anais*... Anpocs, 2006.

IBASE. Livro das juventudes sul-americanas. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < http://www.ibase.br/userimages/livros%20das%20juventudes_FINAL1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

IBGE. *Censo demográfico 2010*: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/ periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2016.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2013*. Rio de Janeiro, 2013.

KLEIN, A. M. *Projeto de vida e escola*: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan.-mar. 2016.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6).

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio: revisitando ideias e desalentos que os professores expressam: será que as coisas são mesmo assim? ou é possível vê-las por outros ângulos? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida**.** *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

_____ (Org.). *Ensino médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1.153-1.178, out. 2007.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LAPASSADE, G. *A entrada na vida*. Lisboa: Edições 70, 1975.

LEÃO, G.; CARMO, H. C. *Os jovens e a escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

_____; DAYRELL, J.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade***,** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87321425009.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, nov. 2005.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de M. D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 261-284.

LIMAS, E. Transcrição de skinheads. 2016. Disponível em: < https://prezi.com/ 5uqavepoxhdx/skinheads/>. Acesso em: 14 set. 2016.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*: desafios, tensões e possibilidades; Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, N. J. *Educação, projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.

MAIA, M.; MOREIRA, A. A. R.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*; americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MANDELLI, M. A.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. esp., 2011.

MANNHEIM, K. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*: Revista da UFSM, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan.-abr. 2011.

MARTINS, S. A. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política*, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p.113-126, ago.-dez. 2006.

MARTUCCELLI, D. *Leciones de sociologia del individuo*. 2012. Disponível em: <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: _____; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Vitória, 1963. v. 3, p. 209.

_____. A liberdade de imprensa. Porto Alegre: L&PM, 1980.

_____. Trabalho assalariado e capital. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1987.

_____. O capital. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. v. 1.

_____. *Manuscritos econômico-filosoficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MELLUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, Edição Especial, n. 5-6, 1997.

MELO, V. A. et.al. *Equipamentos culturais na América do Sul*: desigualdades. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

MENDES, J. T. N. *O projeto de vida dos jovens pobres na vivência do tempo presente*. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

_____. Juventude e geração: a relação entre presente, passado e futuro. JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital, 5., 2011, São Luís, Maranhão. *Anais*... São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, M. C. M; MULLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. Thompson à pesquisa em educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jul.-dez. 2003.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte, 2010.

MUUSS, R. *Teorias da adolescência*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

NAKANO, M.; ALMEIDA, E. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1085-1104, out. 2007.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, out.-dez. 2011.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015.

NOVAES, R.; MELLO, C. Jovens do Rio. *Comunicações do Iser*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 57, 2002.

NÓVOA, Antônio. *Currículo e docência*: a pessoa, a partilha, a prudência. 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

OLIVEIRA, A. D. *Juventude rural*: constituição dos processos identitários. Petrolina, PE: IF Sertão Pernambucano, 2012.

OLIVEIRA, F. Brasil contemporâneo: estado de exceção? In: _____; RIZEK, C. S. (Org.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 289-354. (Coleção Estado de Sítio).

OLIVEIRA, R. *A (des) qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan.-abr. 2009.

_____. *Jovens, ensino médio e educação profissional*: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan.-abr. 2015.

_____; GOMES, A. M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. *Revista Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, jan.-jul. 2011.

ORTEGA Y GASSET, J. *Las Atlántidas* (1930). Madri: Alianza Editorial. 1983. (Obras Completas).

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates*: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

_____. *Ganchos, tachos e biscates*: jovens, trabalhos e futuro. Lisboa: Ambar, 2003a.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana*: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003b.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, J. et al. (Org.). *Família, escola e juventude*: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

PELISSARI, L. B. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado em educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, A. B. Aprendendo a ser jovem: a escola como espaço de sociabilidade juvenil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. GT12: Gerações - entre solidariedades e conflitos. *Anais*... Recife, 2007.

PEREZ GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal***.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERNALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5-6, 1997.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio-ago. 2004. p. 383-399.

_____. [Título]. CONFERÊNCIA NACIONAL DA JUVENTUDE, 3., dez. 2015, Brasília. Revista Juventude, Edição especial. Entrevista.

_____. "Pobres são os que mais pagam impostos no Brasil". *Brasil de Fato*, 20 fev. 2014. Entrevista.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Brasil ocupa 73ª posição entre 169 países no IDH 2010*. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/ brasil/noticia/2010/11/brasil-ocupa-73-posicao-entre-169- paises-no-idh-2010.html>. Acesso em: 25 jun. 2014.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônicas?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopregmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: DF: MEC/Semtec, 2004. p. 37-52.

_____. Concepções de integrado à educação profissional. Texto produzido a partir da exposição no seminário sobre ensino médio. Rio Grande do Norte, 14 a 16 de agosto de 2007. SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2007, Natal, RN. *Anais*... Natal: Secretaria de Educação, 2007.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

_____. Educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, R. (Org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional*: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Ata da Plenária da 37ª Reunião ordinária do Conif*, 19 e 20 de novembro de 2013, em Foz do Iguaçu, Paraná, 2013.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILE. E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul-set. 2013.

SANTOS, A. G. dos. Jovens na escola: desafios e perspectivas. *Revista de Ciências Humanas da Faculdade Estácio de Sá*, Goiânia, v. 2, n. 7, p. 122-131, jan.-jun. 2012.

SANTOS, C. P. Educação, estrutura e desigualdades sociais. In: VIANA, N; VIEIRA, R.G (Org.). *Educação, cultura e sociedade*: abordagens críticas da escola. Goiânia, GO: Edições Germinal, 2002.

SARTI, C. A. O jovem na família: o outro necessário. In: VANUCCHI, P.; NOVAES, R. *Juventude e sociedade*: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SARTRE, J.-P. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de Rita Correia Guedes. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987a.

_____. Questão de método. Tradução B. Prado. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987b. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Crítica da razão dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan.-abr. 2007.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (Brasil). Agenda juventude Brasil: quem são, como vivem, o que pensam e propõem os jovens brasileiros: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. Brasília, 2014.

SEGNINI, L. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.2, abr.-jun., p. 72-81, 2000.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*: Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005.

SEVERINO, A. J. Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 8.,1996, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis, 1996. p. 63-71.

SIGNIFICADO de metodologia: tratado dos métodos. In: DICIONÁRIO Aizeta. 2016. Disponível em: <http://dicionario.aizeta.com/significado/metodologia>. Acesso em: 18 dez. 2016.

SILVA, E. J. S. *O jogo como conhecimento da formação inicial em educação física*. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, J. H. *Juventude brasileira*: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, M. R. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). *Reestruturação do ensino médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVA, V. G. *Por um sentido na escola público da qualidade da educação*. 2008. 120 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2008.
SILVA, E. R. A.; OLIVEIRA, R. M. (Org.). O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioridade penal: esclarecimentos necessários. *Nota Técnica*, Brasília, n. 20, jun. 2015.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: realidade e desafios. In: FERREIRA, C. A. (Org.). *Juventude e iniciação científica*: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 135-142.

SOUZA JÚNIOR, M. B.; MELO, M. S. T; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.31-49, jul.-set. 2010.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1993.

_____. Educação e juventude. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 29, p. 7-13, jun. 1999.

_____. *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. P. (Coord). *Juventude e escolarização, 1980/1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do Conhecimento, 7).

_____. Juventude e escolarização. *Revista Brasileira de Educação*, Inep/Comped, n. 24, p. 221, dez. 2003. (Estado do Conhecimento, n. 7).

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Org.). *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____ (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: educação, ciências sociais e serviço social 1999-2006. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. *A ilusão fecunda*: a luta por educação nos movimentos populares. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul.-dez. 2004.

SPOSITO, M. P.; NAKANO, M.; CHEN, C. Sociabilidade, percepções e valores: uma comparação entre jovens universitários brasileiros e chineses. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação*: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. cap. 9, p. 235-264.

_____; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia do ensino médio*: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

SPRANGER, E. *Psicologia da juventude*. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

STECANELA, N. *Jovens e cotidiano*: trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

SUCUPIRA FILHO, E. *Introdução ao pensamento dialético*: o materialismo, da Grécia clássica à época contemporânea. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. *Entrevista reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.

TEDESCO, J. C. Introducción: los cambios en la educacion secundária y el papel de los planificiadores. In: BRASLAVSKY, C. (Org.). *La educacion secundaria*: cambio o immutabilidad? Buenos Aires: Santillana, 2001.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, L.; FISCHER, M. C. B. Formação de jovens trabalhadores associados na produção da vida: questões para debate. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 14, n. 1, p. 13-29, 2011.

TONET, I. *Método científico*: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRAGTENBERG, M. *A escola como organização complexa*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

TRINDADE, G. C.; NOSELLA, P. Profissões em vias de desaparecimento: a identidade dos trabalhadores de ofício frente à ofensiva do capital. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 87-98, jan.-abr. 2010.

UNESCO. *Juventude, juventudes*: o que une e o que separa. Brasília, 2004.

VEIGA, J. E. *Cidades imaginárias*: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VELHO, G. *Projeto metamorfose*: antropologia das sociedades complexas. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____. *Projeto e metamorfose*: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

VIANA, N. A produção capitalista da juventude. *Brazil.indymedia*, 2003. Disponível em: <http://brazil.indymedia.org/content/2003/09/264545.shtml>. Acesso em: 26 maio 2016.

_____. *A dinâmica da violência juvenil*. Rio de Janeiro: Boooklink, 2004.

_____. *Educação, sociedade e autogestão pedagógica*. Revista Urutágua, v. 16, p. 6-6, 2008.

_____. Juventude e identidade. *Estudos*, Goiânia, v. 36, n. 1-2, p. 145-154, jan.-fev. 2009.

_____. Juventude, trabalho e educação durante o regime de acumulação integral. *Revista da Faculdade Estácio de Sá*, Goiânia, v. 2, n. 7, p. 166-179, jan./jun. 2012a.

_____. Juventude, trabalho e projeto de vida. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE, 1., 2012, Goiânia, GO. *Anais*... Goiânia: Faculdade de Ciências Sociais, 2012b.

_____. *A dinâmica da violência juvenil*. São Paulo: Ar Editora, 2014.

VIEIRA, M. M. Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. In: DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (Org.). *Família, escola, juventude*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012.

VIEIRA, R. G. Formação humana e trabalho. In: _____(Org.). *Educação, cultura e sociedade*: abordagens críticas da escola. Goiânia, GO: Edições Germinal, 2002. p. 13-31.

WEISHEIMER, N. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. *Desidades*, ano 1, n. 1, dez. 2013.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

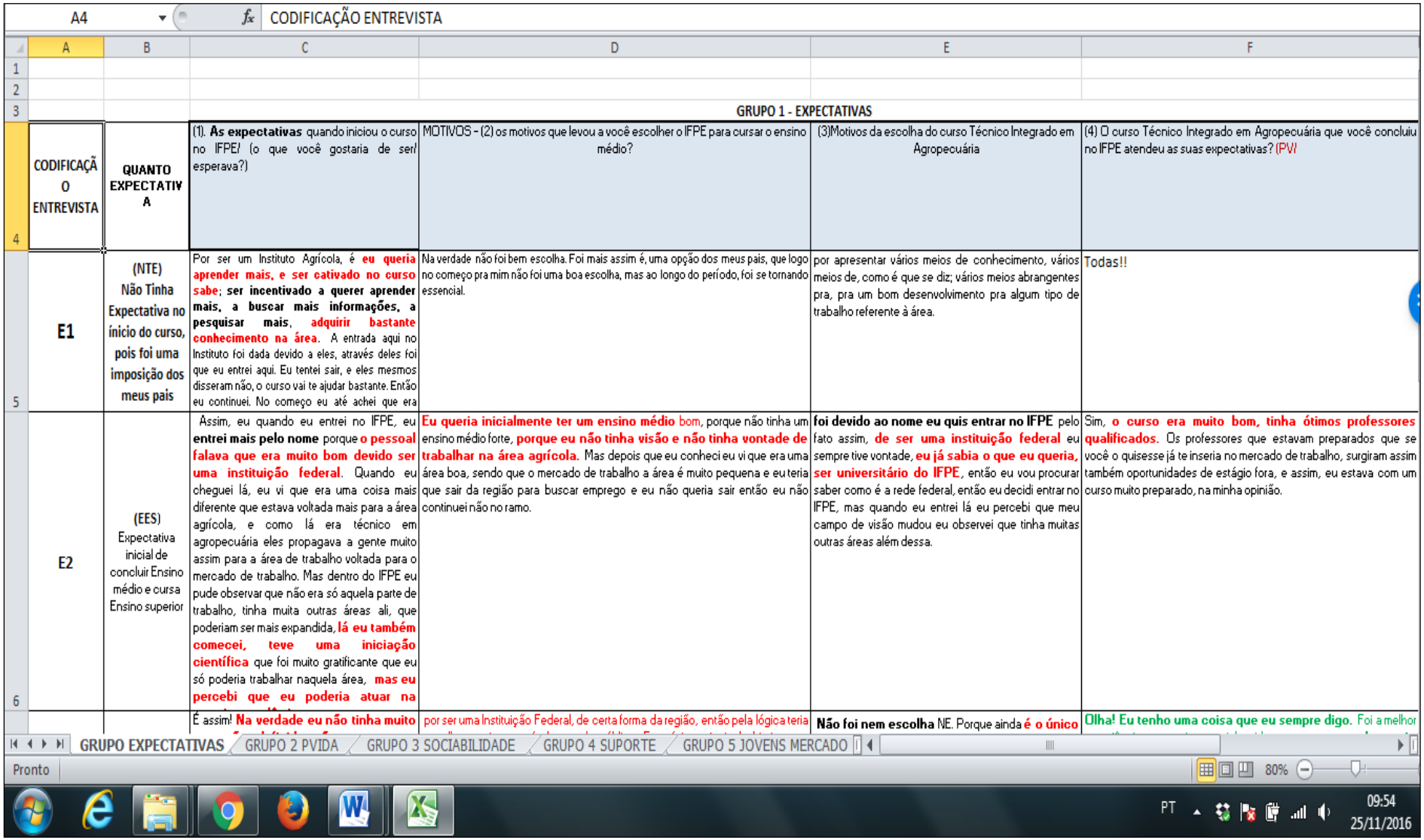
_____; BASSALO, L. M. B. Estudante universitário na China e no Brasil: características socioeconômicas, escolhas acadêmicas e projetos futuros. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, GT6, 6., 2014, Bento Gonsalves, RS. *Anais*... Bento Gonçalves, 2014.

ZARIFIAN, P. O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. *Tempo Social*, v. 14, n. 2, p. 1-18, out. 2002.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 24-36, jan.-abr. 2005a.

_____. Refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n 92, p. 1067-1086, Especial – out. 2005b.

APÊNDICE A – PRÉ-ANÁLISE: FORMA DE SISTEMATIZAÇÃO/MAPEAMENTO DOS DADOS



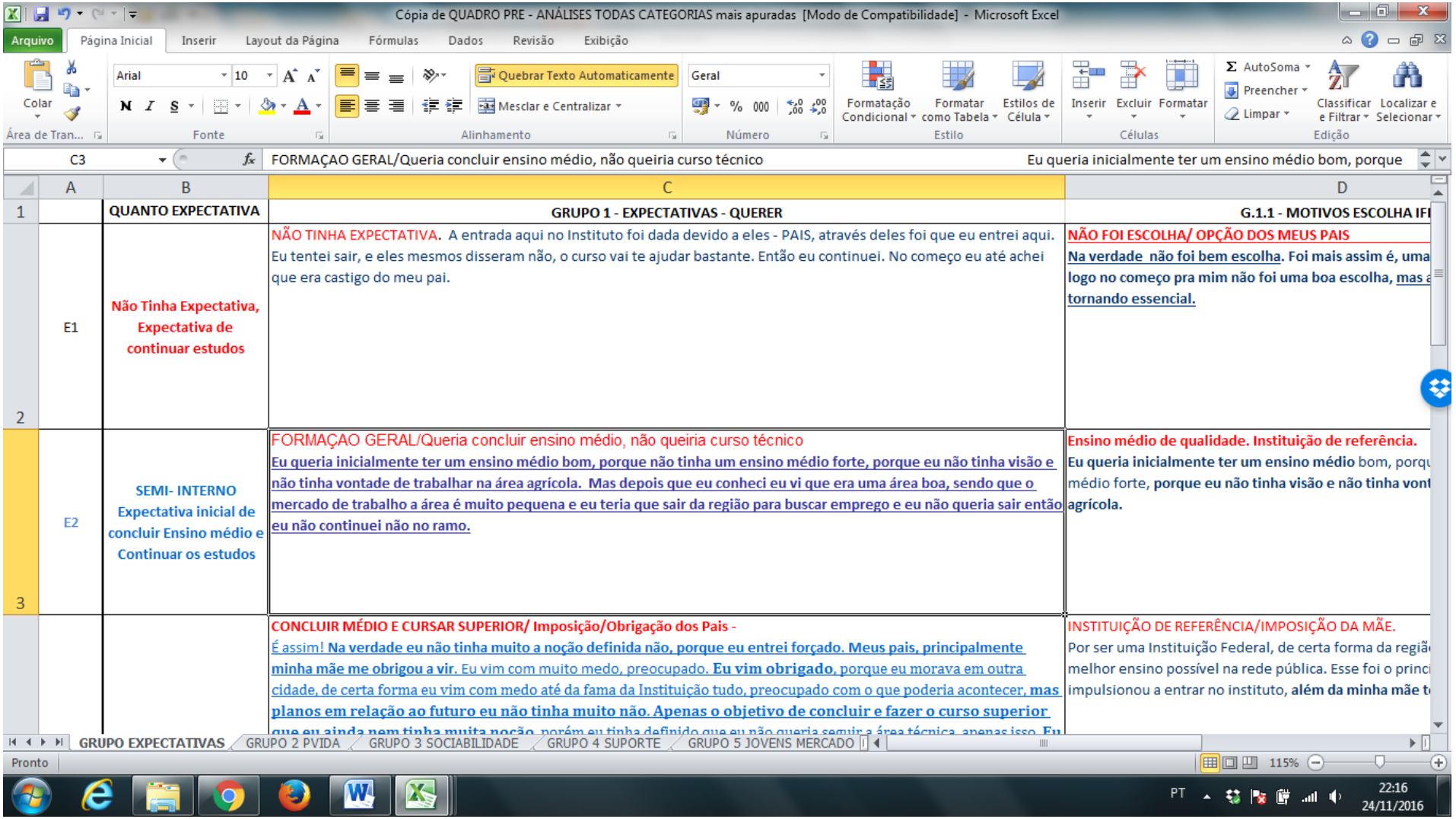
A4 — CODIFICAÇÃO ENTREVISTA

	CODIFICAÇÃO ENTREVISTA	QUANTO EXPECTATIVA	(1). **As expectativas** quando iniciou o curso no IFPE/ (o que você gostaria de ser/ esperava?)	MOTIVOS - (2) os motivos que levou a você escolher o IFPE para cursar o ensino médio?	(3)Motivos da escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária	(4) O curso Técnico Integrado em Agropecuária que você concluiu no IFPE atendeu as suas expectativas? (PVI
3				GRUPO 1 - EXPECTATIVAS		
5	E1	(NTE) Não Tinha Expectativa no início do curso, pois foi uma imposição dos meus pais	Por ser um Instituto Agrícola, é **eu queria aprender mais, e ser cativado no curso sabe**; **ser incentivado a querer aprender mais, a buscar mais informações, a pesquisar mais**, **adquirir bastante conhecimento na área**. A entrada aqui no Instituto foi dada devido a eles, através deles foi que eu entrei aqui. Eu tentei sair, e eles mesmos disseram não, o curso vai te ajudar bastante. Então eu continuei. No começo eu até achei que era	Na verdade não foi bem escolha. Foi mais assim é, uma opção dos meus pais, que logo no começo pra mim não foi uma boa escolha, mas ao longo do período, foi se tornando essencial.	por apresentar vários meios de conhecimento, vários meios de, como é que se diz; vários meios abrangentes pra, pra um bom desenvolvimento pra algum tipo de trabalho referente à área.	Todas!!
6	E2	(EES) Expectativa inicial de concluir Ensino médio e cursa Ensino superior	Assim, eu quando eu entrei no IFPE, eu **entrei mais pelo nome** porque **o pessoal falava que era muito bom devido ser uma instituição federal**. Quando eu cheguei lá, eu vi que era uma coisa mais diferente que estava voltada mais para a área agrícola, e como lá era técnico em agropecuária eles propagava a gente muito assim para a área de trabalho voltada para o mercado de trabalho. Mas dentro do IFPE eu pude observar que não era só aquela parte de trabalho, tinha muita outras áreas ali, que poderiam ser mais expandida, **lá eu também comecei, teve uma iniciação científica** que foi muito gratificante que eu só poderia trabalhar naquela área, **mas eu percebi que eu poderia atuar na**	**Eu queria inicialmente ter um ensino médio** bom, porque não tinha um ensino médio forte, **porque eu não tinha visão e não tinha vontade de trabalhar na área agrícola**. Mas depois que eu conheci eu vi que era uma área boa, sendo que o mercado de trabalho a área é muito pequena e eu teria que sair da região para buscar emprego e eu não queria sair então eu não continuei não no ramo.	**foi devido ao nome eu quis entrar no IFPE** pelo fato assim, **de ser uma instituição federal** eu sempre tive vontade, **eu já sabia o que eu queria, ser universitário do IFPE**, então eu vou procurar saber como é a rede federal, então eu decidi entrar no IFPE, mas quando eu entrei lá eu percebi que meu campo de visão mudou eu observei que tinha muitas outras áreas além dessa.	Sim, **o curso era muito bom, tinha ótimos professores qualificados**. Os professores que estavam preparados que se você o quisesse já te inseria no mercado de trabalho, surgiram assim também oportunidades de estágio fora, e assim, eu estava com um curso muito preparado, na minha opinião.
			É assim! **Na verdade eu não tinha muito**	por ser uma Instituição Federal, de certa forma da região, então pela lógica teria	**Não foi nem escolha** NE. Porque ainda **é o único**	**Olha! Eu tenho uma coisa que eu sempre digo.** Foi a melhor

GRUPO EXPECTATIVAS | GRUPO 2 PVIDA | GRUPO 3 SOCIABILIDADE | GRUPO 4 SUPORTE | GRUPO 5 JOVENS MERCADO

Pronto — 80% — PT — 09:54 25/11/2016

APÊNDICE B – REFINAMENTO DA CATEGORIA EXPECTATIVA



Cópia de QUADRO PRE - ANÁLISES TODAS CATEGORIAS mais apuradas [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Excel

C3: FORMAÇAO GERAL/Queria concluir ensino médio, não queiria curso técnico

	A	B	C	D
1		QUANTO EXPECTATIVA	GRUPO 1 - EXPECTATIVAS - QUERER	G.1.1 - MOTIVOS ESCOLHA IFI
2	E1	Não Tinha Expectativa, Expectativa de continuar estudos	NÃO TINHA EXPECTATIVA. A entrada aqui no Instituto foi dada devido a eles - PAIS, através deles foi que eu entrei aqui. Eu tentei sair, e eles mesmos disseram não, o curso vai te ajudar bastante. Então eu continuei. No começo eu até achei que era castigo do meu pai.	NÃO FOI ESCOLHA/ OPÇÃO DOS MEUS PAIS Na verdade não foi bem escolha. Foi mais assim é, uma logo no começo pra mim não foi uma boa escolha, mas a tornando essencial.
3	E2	SEMI- INTERNO Expectativa inicial de concluir Ensino médio e Continuar os estudos	FORMAÇAO GERAL/Queria concluir ensino médio, não queiria curso técnico Eu queria inicialmente ter um ensino médio bom, porque não tinha um ensino médio forte, porque eu não tinha visão e não tinha vontade de trabalhar na área agrícola. Mas depois que eu conheci eu vi que era uma área boa, sendo que o mercado de trabalho a área é muito pequena e eu teria que sair da região para buscar emprego e eu não queria sair então eu não continuei não no ramo.	Ensino médio de qualidade. Instituição de referência. Eu queria inicialmente ter um ensino médio bom, porqu médio forte, porque eu não tinha visão e não tinha vont agrícola.
			CONCLUIR MÉDIO E CURSAR SUPERIOR/ Imposição/Obrigação dos Pais - É assim! Na verdade eu não tinha muito a noção definida não, porque eu entrei forçado. Meus pais, principalmente minha mãe me obrigou a vir. Eu vim com muito medo, preocupado. Eu vim obrigado, porque eu morava em outra cidade, de certa forma eu vim com medo até da fama da Instituição tudo, preocupado com o que poderia acontecer, mas planos em relação ao futuro eu não tinha muito não. Apenas o objetivo de concluir e fazer o curso superior que eu ainda nem tinha muita noção, porém eu tinha definido que eu não queria seguir a área técnica, apenas isso. Eu	INSTITUIÇÃO DE REFERÊNCIA/IMPOSIÇÃO DA MÃE. Por ser uma Instituição Federal, de certa forma da regiã melhor ensino possível na rede pública. Esse foi o princi impulsionou a entrar no instituto, além da minha mãe t

Abas: GRUPO EXPECTATIVAS | GRUPO 2 PVIDA | GRUPO 3 SOCIABILIDADE | GRUPO 4 SUPORTE | GRUPO 5 JOVENS MERCADO

Pronto — 115% — PT — 22:16 24/11/2016

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.
Pesquisa: **Ensino Médio: Mediações no Projeto de vida das juventudes Egressas do IFPE**

Caríssimo (a) Jovem (a) é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado. Contamos com sua contribuição.

Se for possível informe seu e-mail:_____/fone:_____

Parte I - PERFIL SOCIOECONOMICO Em qual turno você estudava: 1.( ) Manhã 2.( )Tarde 3.( )Noite 4.( ) Integral

1. Quantos da sua família estudaram ou estuda na antiga Agrotécnica/IFPE:_____
2. **Quantos anos você têm? ____**
3. **Sexo:** 1.( ) Masculino 2.( ) Feminino
4. **Você se considera**:

1.( ) Branco ( ) 2. Pardo ( ) 3. Preta ( ) 4. Indígena ( ) 5. Amarelo ( ) 6. Nenhum destes

5. **Local de moradia, no período cursou Ensino médio**:_____

6.1 Mora em área/comunidade? 1. ( ) Urbana 2. ( ) rural

6. Você mora com:

1. ( ) Pai e Mãe ( ) 2. Pai ( ) 3. Mãe ( ) 4. Padrasto ( ) 5. Madrasta ( ) 6. Avós ( ) 7. Irmão, Irmã

8. Filho/filha ( ) 9. Esposo, Esposa, Companheiro (a) ( ) 10. Sozinho (a) ( ) 11. Amigos

( ) 12. NR

7. **Sua casa é**:

1. ( ) Própria 2. ( ) Alugada 3. ( ) Ocupação 4. ( ) Cedida/herdeiros 5. ( ) Reassentamento 6. ( ) NR

8. **Você é:**

a. ( ) Solteira (o) 2. ( ) Casada (o) 3. ( ) Separado (a) 4. ( ) Viúvo 5. ( ) Mora junto 6. ( ) NR

9. Você tem em sua casa?

1. ( ) Computador com internet 2. ( ) Só computador 3.( ) Não tenho computador 4.( ) NR

10. Onde você usa a internet?

a. ( ) Biblioteca ( ) 2. *Lan house* ( )3. Escola ( ) 4.Trabalho ( )5. Casa de parentes
6. ( ) Centros de juventude Outro. Qual:_____

_____

11. Qual seu principal uso da Internet?

a. ( ) Trabalhos escolares 2. ( ) Redes sociais, Facebook 3. ( ) Cursos Ead 4. ( ) Trabalho
a. Outros Qual:_____6. ( ) NR

13. Você tem filhos? (Se Não, passe para questão 15)
1. ( ) Sim 2. ( ) Não 3.( ) NR

13.1Quantos?_____Filhos/as.

14. **Com que idade teve o primeiro filho?** _____ anos.
a. **Você tem irmãos: 1.** ( ) Não 2.( ) Sim, Quantos?_____Irmãos

15. Qual a renda familiar na sua casa, contando com a sua, aproximadamente:

1. ( ) Salário Mínimo igual a R$ 788,00
2. ( ) Entre R$ 788,00 a R$ 1.576,00
3. ( ) Entre R$ 1.576,00 a R$ 2.364,00
4. ( ) Entre R$ 2.364,00 a R$ 3.152,00
5. ( ) Mais de R$ 3.152,00

16. Qual nível de escolaridade/estudos de seus pais?

	ESCOLARIDADE	1. Mãe ou Responsável	2. Pai ou responsável	3. Cônjuge
.	Sem escolaridade/Sem instrução			
.	Fundamental (1º grau) Incompleto			
.	Fundamental (1º Grau) completo			
.	Médio (2º Grau) Incompleto			
.	Médio (2º Grau) Completo			
	Superior Incompleto			
.	Superior Completo ou Pós Graduação			
.	Não Sabe			

Parte II - TRABALHO E ESTUDO

17. O que tem feito após concluir o ensino médio?

1. ( ) Só trabalha
2. ( ) Só faz Universidade
3. ( ) Faz outro curso técnico
4. ( ) Trabalha e estuda
5. ( ) Faço biscates/bicos
6. ( ) Ajudo nos afazeres de casa
7. ( ) Procurando emprego
8. ( ) Nem estudando e nem trabalhando
5. ( ) NR

18. **Você já trabalhou ou trabalha?** (Se não siga para questão 21)

1. ( ) Não 2. ( ) Sim, **Se Sim**, em que atividade você trabalhou/trabalha?_____

19. Você já trabalhou e estudou ao mesmo tempo?

1. ( )Sim 2. ( )Não 3. ( )NR

20. Com que idade você começou a trabalhar?

1. ( ) Menos de 10 anos 2. ( ) Entre 10 e 15 anos 3. ( ) Entre 16 e 18 anos

4. ( )Mais de 18anos 5. ( ) NR

21. Você está trabalhando no momento?

1. ( )Não, só estudo e não procuro emprego 2. ( )Não e estou procurando emprego

3. ( )Sim, tenho trabalho fixo. 4. ( ) Sim, faço bicos e biscates

5. ( )Outro:_____ 6. ( )NA

22. Qual o turno em que trabalha? (pode marcar mais de uma) Se não passe para questão 25.

1. ( ) Manhã 2. ( )Tarde 3. ( )Noite 4. ( ) NR

23. Seu trabalho é remunerado?

1. ( )Sim 2. ( )Não 3. ( ) NR

24. Você trabalha com carteira assinada?

1. ( )Sim 2. ( )Não 3. ( )NA

25. Em algum momento dos seus estudos você teve que estudar e trabalhar ao mesmo tempo?

1.( ) Sim 2.( )Não ( ) NR **29.1** Qual motivo:_____
_____

26. Quais condições você acha que deve ser incentivada pelo IFPE para o jovem/aluno (a) que estuda e trabalha (marcar mais de uma opção).

1. ( ) Disponibilizar refeições para todos os alunos, independente da condição de interno/semi-interno e externo.

2. ( ) Horário de aula flexível

3. ( ) Aulas mais dinâmicas, com metodologias diferenciadas

4. ( )Incentivos ao aluno com programas/cursos de aprofundamento de conhecimentos e em disciplinas/matérias em que os alunos tenham dificuldades.

5. ( )Menor carga de trabalho escolar ou tarefas extraclasses;

6. ( )Estimular experiências que ajude na sua qualificação a formação profissional

7. ( )Disponibilizar bolsas de assistência estudantil para que o (a) aluno (a)/Jovem possa se dedica somente ao estudo.

8. ( )Outro (qual?)_____

.

Etapa **III - A ESCOLA**

27. Você estudou o Ensino fundamental em que tipo de escola?

1. ( )Escola Pública municipal 2.( )Escola Pública Estadual 3.( )Escola Pública Federal
4. ( )Escola Particular 5.( )NR

28. Quais as formas de deslocamento que você utilizava para chegar ao IFPE? (pode assinalar mais de uma).

1. ( ) Mototaxi 2. ( )Bicicleta 3. ( ) À pé 4. ( ) Moto 5. ( )Ônibus escolar 6. ( )Carro 7. ( ) Outros. 7.1Quais?_____ 8.( ) Não se Aplica (interno)

29. Quanto tempo você gastava para chegar ao IFPE? _____Horas/minutos

30. Como você classifica a qualidade do transporte que o/a levava para o IFPE?

1. ( )Ótimo 2. ( )Bom 3. ( )Regular 4. ( )Péssima 5. ( ) Não Aplica

31. Como você atribui o seu desempenho escolar considerando os demais colegas seu?

1. ( ) Excelente 2. ( )Muito bom 3. ( )Na média 4. ( )Abaixo da média 5. ( )Mal 6. ( ) Não sei

32. Assinale com um X a infraestrutura disponíveis no IFPE e quais você utilizou ao longo da sua formação (curso Técnico Integrado em Agropecuária).

Equipamentos disponíveis	Teve acesso/ Utilizou
1. Biblioteca	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
2. Banheiro	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
3. Quadra de esportes	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
4. Laboratório de ciências	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei

5. Laboratório de informática	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
6. Refeitório	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
7. Sala de vídeo	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
8. Campo de futebol	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
9. Unidade de produção	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
10. Alojamentos	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
11. Auditório	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
12.Salas de jogos de salão	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
13. Academia de ginástica	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei
14. Serviços médicos/odontológicos	1.( ) Tem 2. ( ) Utilizei 3.( ) Nunca Utilizei

33. Qual sua situação em relação ao acesso ao IFPE?

1.( ) Interno 2.( ) Semi-interno 3. ( ) Externo

34. **Qual a sua opinião, considerando as condições de tratamento dado ao jovem/aluno interno, semi-interno e externo quanto ao acesso à alimentação, alojamento, auxílio e demais suportes estudantil?Assinale com X uma das opções abaixo.**

1. ( ) Devem continuar da forma que está - (Interno: alimentação/alojamento; Semi: alojamento e alimentação durante o dia e Externo não tem acesso aos serviços).
2. ( ) Deve ampliar o acesso a todos
3. ( ) Deve considerar o tratamento diferenciado para os jovens/alunos internos vindos de outras cidades/regiões
4. ( ) Deve ampliar o acesso aos externos à alimentação e alojamento durante o dia no IFPE.
5. ( ) Não Sabe
6. ( )NR

35. **Se você é interno assinale com um X os serviços disponibilizados pelo IFPE e atribua a sua avaliação as condições da oferta:**

1. Alimentação	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
2. Higiene e limpeza dos quartos	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
3. Apoio do assistente de alunos as suas necessidades diárias	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
4. Suporte para visitar sua família ao longo do ano	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
5. Realização de momentos de lazer para os internos	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
6. Realização de atividades esportivas e culturais	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
7. Atendimento Psicológico	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
8. Apoio médico/odontológico	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima

9.Apoio pedagógico as dificuldades de aprendizagem	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima
10.Disponibilidade de auxílio/suporte estudantil	1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4.Péssima

36. **Qual o motivo da escolha do curso no IFPE?**

1. ( ) Tem melhor ensino 2. ( ) Influência dos seus pais e familiares; 3. ( ) Influência dos seus professores do EF 4. ( ) É mais perto de sua casa 5. ( ) Oferece uma boa estrutura
6. ( ) É uma instituição Federal reconhecida na região 7. ( ) Meus amigos estudam nela
8. ( )Oferece melhores horários 9. ( )Não escolhi,
10. ( )Outros. Qual_____

37. **Qual o seu nível da satisfação quanto ao curso Técnico Integrado em Agropecuária que você concluiu no IFPE?**

1. ( )Satisfeito 2. ( ) Insatisfeito 3. ( ) Não sabe 4. ( )Não respondeu

38. As experiências vividas no seu curso Técnico Integrado em Agropecuária ajudaram nas suas escolhas e na tomada de decisão quanto ao rumo na sua vida?

1. ( )Sim 2. ( )Não 3. ( )Não Sabe 4. ( )NR

39. **No seu curso de Técnico Integrado em Agropecuária você conseguia relacionar os conteúdos de matemática, português ou sociologia, por exemplo, com as disciplinas técnicas de construção e instalações rurais, introdução à agricultura, Agroecologia ou fruticultura?**

1. ( )**S**im 2. ( )Não 3. ( )Não Sabe 4. ( )NR

40. Vocês acha que o curso que você concluiu prepara só para a área de Técnico em Agropecuária ou para o trabalho em geral na sociedade?

1. ( ) Se Sim, por qùê?_____

_____

_____

2.( )Não 3.( ) Não Sabe 4. ( ) NR

41**. Para você, quais são os maiores problemas do IFPE que interferiram no seu processo de formação (Curso de Técnico em Agropecuária) (marque até 4)**

1. ( ) Conteúdos distantes dos seus interesses e dos demais alunos
2. ( ) Disciplina dos colegas/alunos
3. ( ) Poucos espaços de vivência/experiência profissional
4.( ) Infraestrutura física (Sala e Unidades de Produção/UPs inadequadas, carteiras, ar condicionados quebrados, multimídia, água etc).

5. ( ) Biblioteca com pouco acervo para pesquisa
5. ( ) Acesso ao refeitório e alojamento
5. ( ) Professores intolerantes
6. ( ) Falta de diálogo da direção com a comunidade escolar
7. ( ) Pouco estimulo a formação profissional
8. ( ) Utilização da Internet/Laboratório de informática, laboratório de ciências
9. ( ) Didática dos professores
10. ( ) Nenhuma destas
11. ( )Não sabe/não respondeu

42. O que você mais gostou do IFPE? (pode assinalar mais de uma)

1. Das aulas
2. Das práticas esportivas e culturais
3. Das amizades construídas
4. Dos Professores
5. Dos assistentes de alunos
6. Visitas técnicas
4. De tudo
5. De nada
6. Outra coisa. Qual?_____

43. O que você menos gostou do IFPE? (pode assinalar mais de uma)
1. Das aulas
2. Do lugar
3. Dos Professores
4. Dos assistentes de alunos
5. Das aulas de campo
5. De tudo
5. De nada
6. Outra coisa. Qual?_____

III - Forma de organização do tempo dos jovens

44. Você ao longo do seu curso no IFPE realizou alguma atividade extraescolar/fora da escola. (Marcar mais de uma).

1. Não realizei nenhuma atividade
2. Curso de língua estrangeira
3. Curso de computação ou informática
4. Curso preparatório para o vestibular
5. Curso profissionalizante
6. Curso de Artes plásticas ou atividades artísticas em geral. (música, teatro, dança, pintura, entre outros)
7. Curso relacionado à formação do Técnico em Agropecuário (fruticultura, beneficiamento de alimentos, horte cultura, entre outros).
7. Aprofundamento de técnicas esportivas (treinamentos em equipes esportivas fora do IFPE)
8. Outros. Quais?_____

45. Como você tem vivenciado sua prática de leitura? – Marque com um X as opções abaixo em que melhor representem suas opções de leitura.

30.1. Livros de auto-ajuda/temáticas juvenis	1. ( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes
30.2. Revistas de informações gerais/(Veja, Época, Carta capital, Playboy etc)	1. ( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes
30.3. Revistas de humor/quadrinhos, Mangá.	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes
30.4. Revistas de divulgação científica – superinteressante, mundo estranho.	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes
30.5. Romances/poesia,cordel	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes
30.6. Bíblia ou textos religiosos	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes
30.7. Redes sociais (Facebook, Twitter, WhatApp, etc).	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes
30.8 Jornais	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3. ( )As vezes

46. Você dispõe de espaços de lazer, na sua cidade ou próximo ao local de sua moradia: (marque os equipamentos de lazer disponível abaixo e a frequência que utiliza para ocupar o seu tempo livre.

EQUIPAMENTOS DE LAZER	FREQUÊNCIA QUE UTILIZA
31.1. Cinema	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.2. Teatro	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.3. Museu	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.4. Quadra de esportes	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.5. Casas de Shows	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.6. Centros culturais	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.7. Academia da saúde/Cidade (públicas)	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.8. Praias/Balneário	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes
31.9. Clube	1.( ) Nunca 2.( )Sempre 3.( )As vezes

47. Você participa ou participou de algum grupo? Pode assinalar mais de uma opção.

1. Grupo musical
2. Grupo de bairro/associação de moradores
3. Grupo religioso – qual o grupo? _____
4. Grêmio estudantil
5. Partido político
6. Sindicato ou associação profissional
7. Grupo de defesa do meio ambiente ou ecológico
8. Grupo de identidade (jovens, mulheres, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, etc)
9. Grupo cultural/esportivo (esporte, arte, música, etc)

10. ONG (Organização Não Governamental)
11. Outros. Quais?_____
12. Nenhum

48. Onde você construiu as suas melhores relações de amizade (Seus melhores amigos):
1. Na escola
2. Na vizinhança
3. Nos grupos que frequento (esportivos, culturais, entre outros)
4. Na igreja
5. No trabalho
6. Na família
7. Nas redes sociais/internet
8. Outros – Qual_____

49. Que assunto você conversa com seus pais?
1. ( ) Assuntos de família
2. ( ) Estudos/Escola/Universidade
3. ( ) Trabalho
4. ( ) Plano para o futuro
5. ( ) Dinheiro
6. ( ) Religião
7. ( ) Política
8. ( ) Relacionamento/ Namoro
9. ( ) Opções sexuais/Sexo
10. ( ) Modo de ser jovem/Identidade juvenil/Minha vida
11. ( ) Autonomia financeira
12. ( ) Violência
14. ( ) Outros:_____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

II ETAPA DA PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA JOVENS EGRESSOS

1. Quais eram as suas expectativas quando iniciou o curso no IFPE? (o que você gostaria de ser/ esperava?)

2. Quais os motivos que levou a você escolher o IFPE para cursar o ensino médio?

3. Qual motivo da escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária?

4. O curso Técnico Integrado em Agropecuária que você concluiu no IFPE atendeu as suas expectativas?

5. Como o IFPE favoreceu através das relações vivenciadas no dia a dia a busca de novas descobertas e experiências?

6. As experiências vividas no seu curso Técnico Integrado em Agropecuária e os conhecimentos trabalhados na formação geral e profissional ajudaram nas suas escolhas e na tomada de decisão quanto ao rumo na sua vida?

7. Esse conhecimentos/conteúdos potencializou os seus interesses e necessidades em relação suas perspectivas de futuro?

8. O que você fez ou faz com os conhecimentos que aprendeu no IFPE para o seu dia a dia no trabalho e na sua vida?

9. De que forma o IFPE contribuiu nas suas experiências de trabalho, cultura e no campo relacional para definição dos seus propósitos de vida?

10. No seu curso Técnico Integrado em Agropecuária você conseguia relacionar/articular os conteúdos de matemática, português ou sociologia, por exemplo, com as disciplinas técnicas de construção e instalações rurais, introdução à agricultura, Agroecologia ou fruticultura?

11. De que forma eram organizadas as visitas técnicas e os trabalhos realizados com mais de um professor ao mesmo tempo?

12. Havia alguma disciplina que poderia dificultar a aprendizagem de outra devido aos conhecimentos adquiridos ou se era possível passar de ano sem ter que dialogar com outro campo (disciplina), não porque era obrigatório, mas porque era necessário?

13. Como se deu o seu processo de interação/relação no IFPE, com os outros jovens?

14. De que forma a instituição favorece a troca de experiência entre os jovens?

15. Como na dinâmica do dia a dia do IFPE considera/respeita as experiências dos jovem/aluno (remanescente do campo/cidade) nas relações interpessoais para a produção do conhecimento?

16. O jovem era levado a sério nas suas escolhas no IFPE?

17. Você foi estimulado à participação nos espaços de tomadas de decisão do IFPE?

18. Você participou de alguma forma de organização/ grupo promovido pela instituição? (estudo, pesquisa, grêmio, Grupo cultural, esportivo, monitoria).

19. Você tinha bolsa de assistência estudantil?

20. Qual o uso que você fazia da bolsa?

21. O que você incluiria/sugere para que o ensino médio se tornasse mais interessante e significativo para o processo formativo dos jovens/alunos?

22. O que você excluiria retira para que o ensino médio se tornasse mais interessante e significativo para o processo formativo dos jovens/alunos?

23. Você consegue relacionar os fatos da vida e do trabalho com os conhecimentos aprendidos, ao longo do processo formativo no IFPE?

24. O IFPE favoreceu a entrada e permanência no mercado de trabalho?

25. Fale das suas relações com a família e suas escolhas/definições - rumo na vida.

26. Fale um pouco das suas experiências de trabalho, seus interesses e necessidades pessoais e profissionais. (perspectivas de futuro).

27. Quais os desejos a serem realizados e como conquistá-los?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:_____

Sou estudante do Programa de Pós – Graduação do Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Cuja pesquisa que estou realizando aborda o **Ensino Médio: Mediações no Projeto de vida das juventudes Egressas do IFPE,** sob a supervisão do professor Dr. Ramon de Oliveira, cujo objetivo é analisar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco contribuiu através das relações vivenciadas, no processo formativo dos jovens egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária para suas escolhas e mediações na construção do seu projeto de vida.

Sua participação envolve o procedimento de uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de até 1 hora e 20 minutos, e responder a um questionário.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Consideramos sua contribuição valiosíssima para alcançarmos os objetivos proposto para o estudo. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato; ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Reconhecemos os benefícios diretos em participar e contribuir para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

_____ _____

JOSÉ NILDO ALVES CAÚ Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____ _____

Nome e assinatura do participante Local e data