

## Mundo juvenil, consumo e politecnia: um ensaio teórico

Youth world, consumption and polytechnic: a theoretical essay

Vanessa Serra da Silva

Roberta Pasqualli

**Resumo:** A preocupação central desse ensaio teórico volta-se para a apresentação e discussão de questões que permeiam o mundo juvenil brasileiro na atualidade, especialmente relacionados ao consumo e ao papel educação politécnica para uma formação mais humana, crítica, reflexiva e menos voltada ao capital. Este ensaio foi constituído numa abordagem qualitativa e dialética, produzido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental envolvendo autores como Abramovay (2013), Borges (2017), Dayrell (2003), Enne (2010), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Ramos (2008) e Saviani (2007) entre outros. Como repercussões assume-se que a politecnia contribui com o desenvolvimento integral da juventude de forma a construir condições materiais para que o jovem desenvolva projetos de vida baseados em ações concretas de consciência de classe, reduzindo a sedução ao apelo midiático.

**Palavras-chave:** Escola. Formação humana. Juventudes.

**Abstract:** The central concern of this theoretical essay is the presentation and discussion of issues that permeate the Brazilian youth world today, especially related to consumption and the role of polytechnic education for a more human, critical, reflective and less focused on capital formation. This essay was constituted in a qualitative and dialectical approach, produced through bibliographic research and documentary analysis involving authors such as Abramovay (2013), Borges (2017), Dayrell (2003), Enne (2010), Moura, Lima Filho and Silva (2015), Ramos (2008) and Saviani (2007) among others. As repercussions, it is assumed that polytechnic contributes to the integral development of youth in order to build material conditions for young people to develop life projects based on concrete actions of class consciousness, reducing seduction to the media appeal.

**Keywords:** School. Human formation. Youths.

### Introdução

Questões relativas ao mundo juvenil são temas recorrentes na tentativa de compreender a fase intermediária entre a infância e a adulta. A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens estabeleceu, no § 1º do Art. 1º, que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. No entanto, ao longo da história, nem sempre houve uma delimitação específica para essa fase da vida, a qual continua não sendo consenso nas sociedades, nos espaços e no tempo, já que existe a



compreensão, por parte dos pesquisadores das temática concernentes às juventudes, que esta é uma categoria socialmente construída.

Nesta direção, Dayrell (2003) apresenta importante reflexão já que, segundo o autor, existem diversas identidades juvenis e, cada uma delas é formada a partir das condições sociais, culturais, de gênero, regionais, históricas dos jovens de uma determinada sociedade. Nesse sentido, ainda de acordo com Dayrell (2003), os jovens constroem diversos grupos dentro de uma mesma sociedade e estes grupos se constituem em várias maneiras de ser jovem, razão pela qual não podemos falar apenas em uma juventude, mas em várias juventudes a depender das possibilidades dadas, das limitações e das escolhas feitas por cada um desses jovens.

Segundo estudos de Silva (2015, p. 49) “[...] a juventude nasce na sociedade moderna para atender às novas demandas produzidas pela sociedade industrial”. No Brasil, o nascimento da juventude atrelou-se ao fato dos jovens passarem a ser fortemente influenciados pelos movimentos juvenis dos Estados Unidos e da Europa, a partir da década de 1950 até o início dos anos de 1960, pois “[...] tanto rapazes quanto moças, manifestavam suas atitudes rebeldes na forma de se vestir, na música, especialmente no rock e, ainda, no questionamento aos valores sociais tidos, até então, como inabaláveis” (SILVA, 2015, p. 49).

No entanto, o autor declara que esses acontecimentos não englobavam a totalidade dos jovens brasileiros, mas restringiam-se a grupos específicos:

Faziam parte da juventude e eram considerados agentes políticos e conscientes da luta pela transformação política e social, basicamente, os estudantes universitários oriundos das classes média e alta da sociedade. Os jovens, filhos da classe trabalhadora urbana e da sociedade rural, viviam na condição de invisibilidade social (SILVA, 2015, p. 49).

Conforme Dayrell (2003, p. 50), a imagem que deve ser formada em relação às juventudes não deve ser entendida como um momento de crise, pois não foram constatadas em suas pesquisas crises juvenis na entrada e nem durante a adolescência. O que ficou evidenciado, por sua vez, foi o descontentamento dos jovens em relação à saída da juventude para adentrar ao mundo adulto, com as responsabilidades e privações que caracterizam esta



nova etapa da vida:

Se existe uma crise, esta foi constatada na passagem para a vida adulta. A imagem de adulto que eles constroem é muito negativa. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. Mas é também assumir uma postura “séria”, diminuindo os espaços e tempos de encontro, com uma moral baseada em valores mais rígidos, abrindo mão da festa, da alegria e das emoções que vivenciam no estilo. Para muitos, ser adulto implica ter de abrir mão do estilo, fazendo dessa passagem um momento de dúvidas e angústias, vivida sempre como tensão. Não que recusem ou neguem essa passagem, mas a vivenciam como uma crise. Uma crise vivida não na entrada da juventude, mas na sua saída (DAYRELL, 2003, p. 50).

Tendo como balizadores os pressupostos denotados anteriormente, este ensaio teórico apresenta e discute algumas questões que permeiam o mundo juvenil brasileiro na atualidade<sup>1</sup>. Foi constituído numa abordagem qualitativa e dialética, produzido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental envolvendo autores como Abramovay (2013), Borges (2017), Dayrell (2003), Enne (2010), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Ramos (2008) e Saviani (2007), entre outros.

Para atingir o objetivo evidenciado anteriormente, o texto está estruturado em 2 momentos que dialogam com os recortes conceituais privilegiados. O primeiro, nomeado “Questões juvenis na atualidade: o canto consumista” apresenta e discute o cenário em que o jovem está inserido na atualidade: diante de uma exposição midiática que os colocam em contato com bens materiais que não precisam apenas ser adquiridos, mas também ostentados. No segundo momento, nomeado “A escola e as juventudes”, discute-se o papel e os desafios politécnica, especialmente no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, materializado por meio do currículo integrado, como *lócus* aforado no desenvolvimento de sujeitos críticos, questionadores e autônomos. Por fim, apresentam-se as considerações finais e os referências teóricos trazidos para esta discussão.

---

1 Considera-se o ano de 2020 o ano em que as formas de relacionar-se, estudar e trabalhar se modificaram radicalmente diante da pandemia do Corona Virus Disease (COVID-19). A ‘necessidade’ da conexão por meio de redes de computadores e dispositivos móveis fez parte, mas do que nunca da vida dos jovens brasileiros.



## Questões juvenis na atualidade: o canto consumista

Nunca na história da humanidade houve transformações tão rápidas no campo científico e tecnológico como as que estamos vivendo na conjuntura atual. São grandes invenções e descobertas que acontecem de forma cada vez mais acelerada. Como exemplo, temos a chegada de um novo aplicativo para *smartphones* que, por vezes, é motivação para intitular quem não o possui/utiliza como retrógrado, atrasado, antigo, pobre, etc.

Acompanhando este cenário, a facilidade de aquisição, por meio de compras parceladas, de equipamentos tecnológicos, associada à disponibilidade de acesso à *internet* em locais abertos ao público em geral possibilitam que mais usuários façam uso destes bens e serviços e, por conseguinte, haja atualização, por parte de crianças, jovens, adultos e idosos quanto às inovações tecnológicas e ao que há de novo no mercado.

Como no Brasil os jovens fazem parte da grande maioria dos consumidores desses produtos, as rápidas mudanças no campo material acabam por impactar na mentalidade dos mesmos, modificando seus hábitos, costumes e culturas. Assim, há uma relação dialética entre bens materiais e cultura (como forma de pensar, agir e se comportar), onde um é modificado pelo outro.

O estabelecimento dos parâmetros da cultura juvenil, no pós-guerra, forma-se paralelamente à designação de jovens como sujeitos consumidores, o que faz com que o consumo de bens seja compreendido como elemento correspondente à essa fase da vida, como nos explica Prates e Garbin (2014, p. 5):

[...] a emergência da juventude no período pós-guerra ocorre concomitantemente ao advento da indústria cultural que passa a interpelar os jovens como sujeitos de consumo [...] com o crescimento econômico no período pós-guerra a partir do aumento da capacidade aquisitiva dos jovens, com a escolarização em massa, com a difusão dos meios de comunicação, da sociedade de consumo e com o nascimento de um mercado juvenil, o que possibilitou emergir a noção de cultura juvenil como categoria [...].(PRATES; GARBIN, 2014, p. 5).

Portanto, se a categoria juvenil está associada à necessidade de



consumir, conseqüentemente é por meio do estilo de vida e do consumo que os jovens serão inseridos socialmente em seus grupos identitários.

Conforme afirma Enne (2010, p. 23):

Os bens adquiridos serão fundamentais no processo de significação das propostas igualitárias e nas de distinção, que se alternarão no jogo identitário de acordo com as fronteiras culturais que se estabelecem ou se busca estabelecer. Por vezes, os objetos serão marcas de singularidade e separação. Em outras, serão instrumental decisivo para construção de pertencimentos e aceitação (ENNE, 2010, p. 23).

Cabe destacar que a aceitação como integrante à categoria jovem não está condicionada exclusivamente ao consumo, mas possui um forte apelo midiático como fator de identidade e de pertencimento. Nesse sentido, “não há, portanto, como não relacionar, nesse processo histórico, a afirmação concomitante das três culturas: jovem, midiática e consumista” (ENNE, 2010, p. 21). A referida autora nos esclarece, ainda, de que forma a cultura midiática permeia o mundo juvenil:

Sem dúvida, a mídia massiva se voltará muito fortemente para a cultura juvenil, no campo imagético e no da música, mas os jovens se apropriarão fortemente dessa cultura midiática, adotando o tom publicitário em slogans identitários (“faça amor, não faça a guerra”; “tudo aqui e agora”; “viva e deixe viver”; “é proibido proibir”, dentre outros), utilizando-se claramente dos recursos visuais e sonoros como forma de expressão, adotando o espetáculo como linguagem-chave de sua existência etc. (ENNE, 2010, p. 21).

Desta forma, o frequente assédio às culturas juvenis provenientes da sociedade de consumo, da indústria cultural e dos meios publicitários faz com que grande parte dos jovens se sintam atraídos a adquirirem os bens da moda do momento como forma de inserção social que, em nossa sociedade, ganha um agravante já que basta comprar/possuir e não basta exibir, é preciso, também, ostentar.

A ostentação então serve como uma ferramenta poderosíssima na conquista de *status*, de reconhecimento, na era da sociedade do espetáculo virtual, como nos indica Abramovay (2013), “colocar uma coisa na internet é uma forma de exibicionismo e nós vivemos numa sociedade do espetáculo. Isso tem um valor muito grande, principalmente para o jovem”. Cotrim (2002, p.



32) por sua vez, acredita que a questão do *status* se materializa na exclusividade do bem adquirido, ou seja, a distinção social é constituída quando o produto não é acessível a todos:

[...] o consumo funciona como uma forma de afirmar a diferença entre os indivíduos [...] o objeto adquirido funciona, assim, como um signo da diferença de status [...] A propaganda trata de assegurar essa distinção ao associar marcas e grifes a comportamentos e padrões inacessíveis à maioria da população [...] (COTRIM, 2002, p. 32).

Nesse sentido, assim como acontece a todos, o apetite desenfreado pela novidade e as formas de distinção social tornam-se alvos também dos que são desprovidos dos bens de consumo e excluídos socialmente pois, em contraposição às limitações de ordem socioeconômica e culturais que sofrem, estes também são, inevitavelmente, atingidos pelos anúncios e publicidades difundidos pelos meios de comunicação de massa.

Desta forma, o capitalismo se reproduz e se faz presente no âmbito de todas as classes sociais e, se o indivíduo não tem condições para aquisição de algo, a culpa é depositada única e exclusivamente nas vítimas do sistema, como forma de ocultar as grandes desigualdades sociais e econômicas que são geradas pelo próprio sistema.

Quando submetidos à grande carga ideológica e propagandística, os filhos da classe trabalhadora e das classes populares, com limitado poder aquisitivo, terão algum tipo de reação, seja de forma positiva, seja de forma negativa. Alguns reagirão a todo custo na busca da obtenção dos bens de distinção social, já outros farão o movimento inverso: de resignação ou culpa por se sentirem incapazes e incompetentes em não lograrem êxitos em propósitos consumistas, estes frutos da própria sociedade de consumo.

### **A escola e as juventudes**

Na expectativa de contribuir com a redução da problemática exposta anteriormente, compreende-se que cabe também, à escola, assumir o papel de formar jovens capazes de reconhecer os impactos do apelo midiático pelo capitalismo que os desumaniza, tornando-os alvo de uma sociedade onde o ter



é mais valorizado que o ser. Esta deve se colocar como espaço privilegiado para desenvolvimento de sujeitos críticos, questionadores e autônomos e precisa voltar a ser *lócus* de desvendamento de ideologias que mascaram a realidade concreta e invertem o sentido original das coisas. O termo ideologia tem vários significados, mas vale compreendê-lo no seguinte sentido:

[...] ideologia não seria apenas um conjunto de ideias que elaboram uma compreensão da realidade, mas um conjunto de ideias que dissimulam essa realidade, porque mostram as coisas de forma apenas parcial ou distorcida em relação ao que realmente são. O que se buscaria ocultar ou dissimular na realidade seria, por exemplo, o domínio de uma classe social sobre outra (COTRIM, 2002, p. 47).

Há entre os jovens, um consenso geral de que esta fase de vida deve ser desfrutada de forma a combinar estudo, lazer, relacionamentos e entretenimento sendo estes permeados pelas relações de consumo e obtenção de bens.

Aos filhos das classes hegemônicas lhes é favorecido o atendimento, de forma concomitante, de estudos e desejos de consumo. Mas, os filhos das classes populares que estão, igualmente, submetidos à carga ideológica de consumo propagada pelo meios de divulgação do capital, vivem os dilemas de, muitas vezes, apenas ter capital para suprir as necessidades básicas de subsistência. A estes é imputada a responsabilidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, mesmo que para isso seja necessário aliar trabalho e estudos, adiar os planos de conclusão da escolarização e da entrada no Ensino Superior e, até mesmo, a abandono precoce da escola.

Esta infeliz impossibilidade de escolha em relação a seu futuro, em prol do trabalho, ao invés de humanizar, desumaniza já que, como nos diz Dayrell (2003, p. 43), “[...] existem várias maneiras de se construir como sujeito e, uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana”.

Em estudos históricos-dialéticos, entendemos que o processo de humanização passou a ocorrer no processo de trabalho quando “[...] o homem foi capaz de se diferenciar do mundo natural e, em paralelo, criar outro mundo,



ou seja, o mundo da cultura, o mundo humano” (BORGES, 2017, p. 102). A escola, por sua vez, é um dos locais de humanização, já que nas relações sociais estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem o homem, ao mesmo tempo em que educa, é educado, ou seja, no contato com o outro reforça-se a capacidade de cada vez mais se humanizar, se tornar ser humano. Borges (2017, p. 110), nos revela como a humanização é constituída no processo educativo, seja formal, seja informal:

O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o homem é ser social, portanto, ao mesmo tempo, natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais. Assim, é possível inferir que o homem aprende a ser homem nas relações sociais em que está posto. Por conseguinte, pode-se entender que a educação é constitutiva do ser humano e a prática social passa a determinar a forma como a dimensão natural acontece. A educação tem uma função social central na humanização do homem e em seu desenvolvimento – como homem individual e como espécie. Todas as relações sociais estabelecidas, portanto, fazem com que todos sejam, ao mesmo tempo, educadores e educandos. Assim, o mais subjetivo de nossos sentimentos é produzido socialmente. (BORGES, 2017, p. 110).

Em uma visão materialista da história, as condições materiais de produção irão determinar a existência humana. Em outras palavras, o trabalho é uma atividade fundamental para a constituição do ser humano sendo, em seu sentido ontológico, formador do homem, portanto, humanizador. Em vista disso, Saviani (2007, p. 154) nos esclarece como o trabalho constrói o ser humano:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência [...] Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nisto decorre o princípio educativo do trabalho onde, ao produzir sua existência – seus meios de vida – o homem se autoconstrói, aprendendo e





ensinando, ou seja, produzindo conhecimentos e cultura no próprio ato de produção.

Em seu sentido histórico, por sua vez, o trabalho é compreendido pelos diversos modos de produzir ao longo da história. No sentido histórico (ou econômico) é percebido como o trabalho foi se desgarrando do seu lado educativo tornando-se, no modo de produção capitalista, um trabalho alienado, onde o elaborar/fazer são desgarrados, o que quebra a práxis verdadeiramente autêntica, genuína.

Portanto, a desvinculação entre o saber/fazer, entre trabalho intelectual/trabalho manual e, no âmbito escolar, entre ensino geral propedêutico/ensino profissional é histórico, mas ganha maior materialidade no capitalismo. Neste, acirram-se os privilégios da intelectualidade em relação à manualidade, apesar de que essa distinção, conforme Cotrim (2002, p. 25) ocorre desde que há a divisão socioeconômica, existência de dominantes e dominados, proprietários e não proprietários:

Durante a Antiguidade, o trabalho manual era considerado em várias sociedades como uma atividade menor, pouco digna, que em pouco se diferenciava da atividade animal. Valorizava-se o trabalho intelectual, próprio dos homens que podiam se dedicar ao ócio, à contemplação e à teoria (COTRIM, 2002, p. 25).

Portanto, pelo fato da escola ser reflexo da sociedade em que está inserida, acontece também distinção hierárquica entre conhecimentos intelectuais e conhecimentos práticos, muito embora, como destacado anteriormente, na práxis humana estes são elementos indissociáveis que formam uma unidade, uma totalidade.

Saviani (2007), propõe um ensino politécnico<sup>2</sup> que, além de especializar a pessoa em uma atividade, conjugue os conhecimentos fundamentais para que o estudante possa participar do mundo da cultura reunindo elementos para

---

2 Para Pasqualli, Silva e Silva (2019b), foi a partir de 2004 [...] que se introduziu, na história da educação brasileira, o conceito de politécnia, visando a romper com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. As proposições feitas a partir da perspectiva politécnica já estavam presentes durante os debates da Constituinte de 1987 e, posteriormente, nas propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1988 e no projeto original da LDB de 1996. O contexto político e embates educacionais dessa época, no entanto, acabaram impossibilitando que essa perspectiva fosse incorporada integralmente aos documentos oficiais e às políticas públicas no âmbito federal (PASQUALLI; SILVA; SILVA, 2019b, p. 107).



dar continuidade ao ensino superior. Segundo o autor, o ensino profissionalizante apenas “adestra em determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade.” (SAVIANI, 2007, p. 15).

Saviani (2003) indica que a noção de politecnia é derivada da noção de trabalho, o ponto de referência é noção do trabalho e do entendimento do conceito do trabalho em si. A assimilação da realidade do trabalho é de onde brota este conceito. O autor considera ainda que toda a organização da educação tem como fonte a organização do trabalho. A organização é precedida pela e se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, ou seja, do entendimento de sua realidade. Logo,

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (SAVIANI, 2003, p. 133).

Nesse sentido, diante da realidade brasileira – em que somente uma minoria da população tem acesso à formação geral propedêutica de qualidade que os prepare para o acesso ao Ensino Superior, enquanto a grande parte dos jovens de classes subalternas abandonam a escola como forma de adentrar precocemente no mercado de trabalho - compreende-se que a escola que faz sentido à estes últimos é a que possibilite formas de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Ramos (2008, p. 12) nota que alguma coisa deve ser feita diante desse cenário, de modo que a profissionalização das pessoas que precisam deve ser uma realidade ainda no Ensino Médio:

[...] não podemos dizer que no Brasil a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação



com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida. (RAMOS, 2008, p. 12).

Pasqualli, Silva e Silva (2019a) corroboram com Ramos (2008) ao afirma que,

A compreensão do estudante sobre o trabalho poderia soar vazia de significado se o mesmo entendesse este conceito apenas na perspectiva da aquisição e consequente materialização de habilidades técnicas. É fundamental que o jovem estudante perceba que está inserido em um modelo produtivo, ou seja, o capitalismo, e que o conhecimento, apesar de produzido socialmente, está em constante disputa e que, geralmente, a classe que detém a propriedade dos meios materiais obtém hegemonia neste embate tão crucial. Uma análise crítica das noções de educação e trabalho se constituem como elemento de libertação do conhecimento fechado 'em si', fazendo com que a educação se torne emancipadora. (PASQUALLI; SILVA; SILVA, 2019a, p. 512-513).

Com isso, embora não seja o caminho ideal, a Educação Profissional integrada Ensino Médio é uma alternativa possível aos filhos da classe trabalhadora que, por questões imediatas, não podem esperar o término do Ensino Médio para participar das atividades produtivas. O trabalho, no seu sentido econômico é, na conjuntura do país, um fator que possibilita a formação da própria identidade dos jovens de classes populares pois, como já foi apresentado, o jovem quer participar de algum grupo, quer ser notado e, o consumo é um dos caminhos que faz com que aconteça a inserção social pelo viés do poder da compra, de estar na moda.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) ao relacionarem educação e classe trabalhadora, comungam com o pensamento de Gramsci de que a formação para uma determinada profissão, ainda na adolescência, possibilita a unilateralidade ao invés da omnilateralidade. No entanto, tais autores reconhecem a realidade brasileira onde, historicamente, ocorre a expropriação econômica de muitos. Por sua vez entendem que o conceito de escola unitária de Gramsci - a qual tem como um de seus princípios o desinteresse quanto à formação de mão de obra, por uma escola desinteressada – é uma proposta para uma realidade futura “[...] a ser materializada em uma sociedade na qual a



classe trabalhadora tenha ascendido ao poder político” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1066).

Assim, na conjuntura atual, esses autores veem o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio como travessia; como uma forma de ensino a ser utilizada no capitalismo enquanto se espera o advento do socialismo. Portanto, os referidos autores explicitam o tipo de Ensino Médio que deva atender aos filhos da classe trabalhadora nesta conjuntura:

[...] ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1072).

Em vista disso, o contexto atual pede escolas que acompanhem o fluir da nova era digital, tecnológica. Ao que parece, muitas de nossas escolas pararam no tempo. Ainda há as que apostam no método de ensino tradicional, originado no século XIX, que é caracterizado pela passividade do estudante, aulas teórico-expositivas, sem abertura para o debate e memorizadas. Sendo bastante fechado às inovações, esse tipo de ensino limita a criticidade, a criatividade e a autonomia dos estudantes, tornando-se distante de suas realidades. Devido às experiências negativas em sala de aula, muitos estudantes rejeitam a escola por meio da desmotivação, da retenção e da evasão:

[...] as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhes são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos (DAYRELL, 2003, p. 50).

Por tudo isso, o ambiente escolar deixou de ser atrativo aos jovens. Muitas escolas não estão acompanhando o avanço tecnológico – cultural da contemporaneidade. Não há como harmonizar a incompatibilidade entre estudantes que vivem conectados no século XXI e escolas que vivem como se estivessem no século XIX. Há urgentemente a necessidade das escolas em retomar sua atratividade junto aos estudantes e acompanhar o curso de desenvolvimento da sociedade atual:



[...] a escola é muito centrada nela mesma e muito pouco do que se propõe é dialogar com os jovens. Eu acho que isso cria um clima muito ruim [...] o professor que os alunos mais gostam coincide com a matéria que eles mais gostam. Ou seja, a relação entre o professor e os jovens ainda é muito importante. Um bom professor é o que ensina bem a disciplina, mas também o que sabe ser amigo, que sabe entender o que é ser jovem (ABRAMOVAY, 2013, np).

A respeito de profissões, Dayrell (2003, p. 50) constata que o mundo do trabalho tem contribuído pouco com o processo de humanização dos jovens, não lhes dando perspectivas para ampliarem suas potencialidades, nem para construírem uma imagem positiva de si mesmos, sendo, por isso, “[...] um dos espaços do mundo adulto que se mostra impermeável às necessidades dos jovens em construir-se como sujeitos”. O autor percebe ainda que, como a escola e o trabalho muitas vezes não correspondem às expectativas ou projetos que os jovens delineiam, a juventude tem encontrado outras formas mais identitárias, como no mundo da cultura, este por ser um espaço mais democrático, mais aberto e mais diversificado:

O mundo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos. Mas não podemos esquecer que, no Brasil, a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles (DAYRELL, 2003, p. 51).

Por tudo isto, percebe-se o quanto a escola e o mundo do trabalho ainda estão distantes da realidade, dos objetivos e dos sonhos dos jovens, de forma que estes submetem-se à essas instituições, querendo ou não, quando descobrem que é por meio desses espaços que se garante a sobrevivência diária, na esperança de que suas perspectivas e realizações sejam concretizadas no futuro.

### **Considerações Finais**

Ao encaminhar algumas considerações finais acerca deste estudo, compreende-se que buscou-se refletir sobre o mundo jovem em diferentes aspectos: consumo, inserção social, cultura, trabalho, escola e vida acadêmica.



Desta forma, foi posto à luz, parte da realidade que se apresenta à juventude brasileira na atualidade, de forma a nos levar à reflexão acerca do que pode ser feito para que os jovens, de um modo geral tenham, nas experiências escolares, construções intelectuais capazes de os humanizar e empoderar, de forma a não terem que, precocemente, fazer opções excludentes do tipo mundo do trabalho ou mundo escolar.

Em vista do apresentado neste ensaio, entende-se que a universalização do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio não é uma realidade para todos, especificamente aos jovens das classes populares. As limitações na quantidade de vagas de acesso às escolas públicas, gratuitas e de qualidade que ofertam essa forma de ensino, faz com que o ingresso seja por meio de processos seletivos e provas o que, contraditoriamente, impossibilita que essas vagas sejam preenchidas pelos estratos da população que mais precisam.

Não desmerecendo o direito universal à educação pública, gratuita e de qualidade, mas por acreditar que para alguns, muitos direitos são lhes são usurpados desde cedo é que se defende a prioridade de ingresso aos cotistas em instituições de ensino como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>3</sup>, já que estes foram criados com o propósito de não somente ofertar uma educação de excelência, mas de priorizar a oferta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, conforme pode ser constatado na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Compreende-se que, assim como nas Universidades públicas, o ingresso pela meritocracia continua a desfavorecer pessoas que historicamente estão em situação de desvantagem em relação à outras.

Para finalizar, reforça-se que, quanto maior o grau de escolarização, maior o rendimento de quem está no mercado de trabalho e deduz-se, por sua vez, que o nível de escolarização também irá impactar nas oportunidades de quem busca por emprego. Por tudo isso, tornam-se necessárias políticas públicas de inclusão, seja por meio de subsídios, seja por meio de cotas e, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, sejam ampliados à quem mais precisa, como no

---

3 Produto da expansão do Ensino Superior no Brasil durante os governos de Luiz Iácio Lula da Silva (2003-2010) e *Dilma Vana Rousseff* (2011-2016).



caso específico dos jovens brasileiros advindos de classes populares, de modo que estes não tenham que compulsoriamente e precocemente ter que optar pelo trabalho em detrimento dos estudos.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola deve ser espaço de proteção e não de violência, diz pesquisadora.** APEOESP. 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/escola-deve-ser-espaco-de-protecao-e-nao-de-violencia-diz-pesquisadora/>. Acesso: em 22 dez. 2020.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm#:~:text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Juventude%20e,Sistema%20Nacional%20de%20Juventude%20%2D%20SINAJUVE](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm#:~:text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Juventude%20e,Sistema%20Nacional%20de%20Juventude%20%2D%20SINAJUVE). Acesso em : 21 de dez. 2020.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas.** São Paulo: Saraiva, 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 26 dez. 2020.

ENNE, Ana Lúcia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Revista Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo vol. 7 n. 20 p. 13-35 nov. 2010. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/203/0>. Acesso em: 26 dez. 2020.



MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 26 dez. 2020.

PASQUALLI, Roberta; SILVA, Angela; SILVA, Vitor Gomes da. A Pesquisa como Princípio Educativo no Currículo Integrado. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 509-522, ago. 2019a. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6294>. Acesso em: 03 nov. 2020.

PASQUALLI, Roberta; SILVA, Vosnei; SILVA, Adriano Larentes da. Limites e potencialidades de materialização do currículo integrado: uma análise dos planos de ensino e diários de classe. **Revista Contexto & Educação**, 34(109), 104-120, 2019b. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7631>. Acesso em: 24 dez. 2020.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria. Juventude(s): reabrindo questões. In: VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2014, Fortaleza, Ceará. **Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Fortaleza, Ceará: UECE, 2014. p. 1-12. Disponível em: [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/294%20JUVENTUDE\(S\)%20REA BRINDO%20QUEST%C3%95ES.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/294%20JUVENTUDE(S)%20REA BRINDO%20QUEST%C3%95ES.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da Politecnicia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 dez. 2020.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/28958/pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.





## Sobre os autores

### **Vanessa Serra da Silva**

vanessaserra007@gmail.com

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMA). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA (Reitoria)

99

### **Roberta Pasqualli**

roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1999), Especialização em Informática pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001), Especialização em Teorias e Metodologias da Educação pela UNOCHAPECÓ (2005), Especialização em Docência no Ensino Superior pela UNOCHAPECÓ (2008), Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus Chapecó. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inovações Pedagógicas, Saberes Docentes e Educação a Distância. É Pós-Doutora em Educação pela UFRGS onde estudou os saberes docentes dos professores do Sistema Rede E-TEC Brasil.

