



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
em implantação.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO.
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
PPGEDUC – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANUSA LIMA DE MESQUITA SOUZA

**A JUVENTUDE ESTÁ NA BASE? UMA ANÁLISE DA BNCC
PARA O ENSINO MÉDIO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

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

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

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

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

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

Danusa Lima de Mesquita Souza

3. Título do trabalho

A JUVENTUDE ESTÁ NA BASE? Uma análise da BNCC para o Ensino Médio

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

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

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

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professor do Magistério Superior**, em 16/09/2021, às 21:30, conforme horário oficial



de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANUSA LIMA DE MESQUITA SOUZA, Usuário Externo**, em 28/09/2021, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2352601** e o código CRC **1589A3FD**.

Referência: Processo nº 23070.042234/2021-39

SEI nº 2352601

DANUSA LIMA DE MESQUITA SOUZA

**A JUVENTUDE ESTÁ NA BASE? UMA ANÁLISE DA BNCC
PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna, e Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Zenaide Alves

CATALÃO

2021

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

Souza, Danusa Lima de Mesquita
A JUVENTUDE ESTÁ NA BASE? Uma análise da BNCC para o
Ensino Médio / Danusa Lima de Mesquita Souza. - 2021.
203, CCIII f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zenaide Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2021.

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

1. BNCC. 2. Ensino Médio. 3. Juventude. 4. Escola. I. Alves, Maria
Zenaide, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº171 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE DANUSA LIMA DE MESQUITA SOUZA.

Aos vinte e quatro dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Zenaide Alves - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva - PPGEDUC/FAE/UFG/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Juliana Batista dos Reis - FAE/UFG - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Danusa Lima de Mesquita Souza**, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “A JUVENTUDE ESTÁ NA BASE? Uma análise da BNCC para o Ensino Médio”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo] jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. O PPG encontra-se vinculado à UFG, pois não houve ainda migração pela CAPES à UFCAT (criada pela Lei 13.634 de 20 de março de 2018, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás-UFG). Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros

da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, **aos vinte e quatro dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professor do Magistério Superior**, em 24/08/2021, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wender Faleiro Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 24/08/2021, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Batista dos Reis, Usuário Externo**, em 24/08/2021, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2297326** e o código CRC **0F128947**.

Referência: Processo nº 23070.042234/2021-39

SEI nº 2297326

*Dedico esta dissertação aos meus pais, Socorro e Francisco,
aos meus irmãos, Marcos, Ismael, Alex, Janaina e Robson,
e aos meus avós, Paulo, Francisca, Amâncio e Joana (in memoriam),
pelo amor, carinho e incentivo a mim sempre dados.*

AGRADECIMENTOS

As reflexões presentes construídas neste estudo refletem o esforço coletivo de pessoas e instituições que contribuíram, durante os anos de sua elaboração, com leituras e sistematização do conhecimento que resultaram em um trabalho que, para além de científico, também é, acredito ser, político.

Ao finalizar esta etapa, o que fica em mim é o saber de uma experiência intensa, que tocou e transformou a minha maneira de ver e de pensar a juventude. A experiência com a dissertação me proporcionou momentos de alegrias e tristezas, de desconstrução e reconstrução de ideias, de dúvidas, de certezas e de novas perguntas que se abriram.

Diante de um trajeto tão desafiador como o da pesquisa científica, é importante contar com a parceria de pessoas que sonharam, juntamente comigo, esse caminho tão sinuoso. Compreender que a pesquisa nos apresenta faces desconhecidas do nosso projeto de vida revela importantes ganhos profissionais e, sobretudo, pessoais.

O desafio de viver o processo da pesquisa e toda sua dinamicidade própria, sem perder de vista os papéis de mãe, esposa, trabalhadora e filha, tornou cada etapa finalizada muito mais significativa para mim. Neste curto espaço de tempo, o Mestrado Acadêmico em Educação foi como um furacão em minha vida, carregando-me para o redemoinho de emoções e de muito aprendizado, desestabilizando-me e possibilitando novos caminhos.

Nesta caminhada de descobertas, muitos foram os que me apoiaram e me deram a mão. Por isso, agradeço a todos, de todo o coração, por permanecerem comigo nessa rota de conhecimento e crescimento, fazendo parte dessa etapa tão importante em minha vida.

Agradeço a Deus por estar sempre comigo, guiando-me, iluminando cada passo dado e me abençoando. Ele conhece nossas necessidades, nossos sonhos e nossas fraquezas. Obrigada pela fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos sem nunca desistir. À Nossa Senhora por me abençoar com tantos presentes divinos, dando-me, talvez, além do que posso merecer. Agradeço também aos santos e anjos que sempre estão olhando por mim e intercedendo ao meu favor. Sem essa força divina, nenhuma conquista seria possível.

Nessa direção, agradeço imensamente ao meu esposo Olivar, pela parceria, torcida e apoio incondicional. Aos meus filhos, Otávio, Olívia e Cecília, pela felicidade em tê-los junto comigo em alguns momentos do trabalho investigativo, e por encontrar neles a força para a continuidade ao estudo.

Aos meus pais, Dona Socorro e Senhor Francisco, pelas orações e por me ensinarem, desde sempre, a importância de estudar. Pela paciência e por compreenderem minha ausência. Aos meus irmãos queridos, pela alegria, apoio, incentivo e torcida.

Aos colegas de curso da Turma de 2019, pelos debates sempre profícuos e entusiasmados, e, de modo especial, aos meus amigos, Amanda Guedes, Rômulo, Thiago, Maria Amélia, Gigliane, Rosângela, Polliane e Evelyn, que estiveram ao meu lado me apoiando e torcendo por mim independente da distância entre nós. Fica a certeza de que, coletivamente, temos mais motivos para construir um projeto de sociedade e de emancipação humana.

Agradeço à minha grande amiga Grazi pela alegria, parceria e confiança, cujos esforços, auxílio e exemplo de vida me inspiraram para a concretização deste projeto. Amiga esta que me ensinou sobre o conceito de afeto e sobre o quanto afetamos e somos afetados pelas pessoas com as quais cruzamos no cotidiano da vida.

Um agradecimento especial ao amigo Alan Rodrigues dos Santos, que me apresentou a PPGEDUC Regional de Catalão, companheiro desde a construção do projeto de seleção para esta fase, com quem compartilhei ideias, preocupações, aflições e muito trabalho. Quantas descobertas e conquistas durante estacaminhada. Obrigada pelos ensinamentos, e principalmente, pela amizade construída ao longo deste período. Estendo meu carinho, admiração e respeito a seus pais que acolheram a mim e minha família com tanto carinho e cuidado.

Aos amigos queridos, Aline Abreu, Elisângela Chiappinotto e Tiago Bispo, pela torcida e pela leitura dos meus textos desde o projeto do processo seletivo para o ingresso no mestrado.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da banca do Exame de Qualificação e pela participação dos membros da banca examinadora da defesa, composta pela Prof^a. Dr^a. Juliana Batista dos Reis, Prof^o. Dr^o. Wender Faleiro, Prof^a. Dr^a. Selma Martines Peres e Prof^a. Dr^a. Fernanda Ferreira Belo Rodrigues. Agradeço, também, à Prof^a. Dr^a. Maria Zenaide Alves pela disponibilidade,

colaboração e sugestões importantes, sempre atenciosa e cujos apontamentos foram muito enriquecedores e produtivos.

Aos professores do mestrado da Universidade Federal de Goiás - Regional de Catalão, Prof^a. Dr^a. Maria Zenaide Alves, Prof^o. Dr^o. Wender Faleiro, Prof^a Dr^a Selma Martines, Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Rossi, Prof^a. Dr^a. Claudia Amaral e Prof^a. Dr^a. Fernanda Barros pelos ensinamentos, lições de vida e trabalho compartilhados durante as aulas.

Quero agradecer à minha querida Prof^a. Dr^a. Maria Zenaide Alves, que acreditou em mim e neste projeto, pela orientação prestada, pelo seu incentivo, disponibilidade e apoio que sempre demonstrou, contribuindo para que as ideias se tornassem escritos. Aqui, exprimo-lhe a minha eterna gratidão.

À Secretaria Estadual de Educação de Goiás, pela liberação da licença de aprimoramento laboral que propiciou as incursões para a realização do trabalho de investigação no último ano do mestrado. O aperfeiçoamento dos profissionais da educação – em especial no meu caso de professora – seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, reflete de sobremaneira no desempenho das atividades do cotidiano escolar, imprescindíveis para a formação crítica dos jovens estudantes, bem como da transformação da realidade.

A todos os meus colegas do Colégio Estadual Zulca Peixoto de Paiva e do Colégio Estadual Adelvina Flores Ribeiro, que me ajudaram e incentivaram nessa caminhada.

Espero poder continuar tendo o privilégio de realizar novas investigações científicas. Sinto-me, hoje, comprometida e encorajada não apenas com o meu exercício profissional como professora do ensino secundário, mas também com a ciência e a educação. Tenho a convicção de que me tornei uma pesquisadora. Findo os 2 anos de mestrado afirmando que o aprendizado foi árduo, porém gratificante e frutífero. As dificuldades enfrentadas se dissipam e o que aflora é o sentimento de gratidão a todos aqueles que, intensa ou pontualmente, contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Enfim, quero demonstrar a minha gratidão a todos aqueles que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização do presente estudo. Agradeço em especial àqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente, que apostaram em mim mais do que ninguém e que seguramente são os que mais compartilham da minha alegria: minha amada família.

A todos, o meu sincero e profundo Muito Obrigada!

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo.

(BONDÍA, 2002, p. 24)

MESQUITA, Danusa Lima Souza de. **A juventude está na Base? Uma análise da BNCC para o Ensino Médio**. 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, UFCAT em transição, Catalão, Goiás, 2021.

RESUMO

Neste estudo nos debruçamos sobre a temática juventude e escola a partir de uma análise da BNCC para o Ensino Médio, documento normativo que define os caminhos para as aprendizagens dos estudantes ao longo da sua jornada educacional. A pesquisa teve como objetivo analisar a BNCC sob um olhar para a juventude, buscando responder a seguinte questão: como a BNCC percebe a juventude e a condição juvenil no processo de escolarização? Para atingir os objetivos estabelecidos, utilizou-se a abordagem de natureza qualitativa, tendo como estratégia a combinação das pesquisas bibliográfica/documental. A dissertação está estruturada em 3 capítulos. No capítulo 1 é apresentada uma discussão teórica sobre a juventude nos discursos educacionais e a relação da juventude com a escola e os sentidos da escola para os jovens do ensino médio. No capítulo 2, o assunto a ser tratado é o Ensino Médio, construindo um percurso histórico e legal desse nível de ensino, destacando os marcos legais, as mudanças e transformações da educação desde a CF/88 até os dias atuais. No capítulo 3, busca-se analisar a BNCC com um olhar para a juventude, visando apreender o lugar desse público no documento, assim como compreender a importância dada à juventude e suas demandas. A BNCC é um documento que foi criado com a intenção de mudar, organizar e orientar as escolas na formação de seus currículos e nas escolhas de ações e estratégias para a educação dos jovens, evidenciando as competências gerais para a Educação Básica brasileira, o que justifica que seja analisada na busca por compreender como tais questões são tratadas no documento e como a juventude é considerada. Assim sendo, constatou-se que a BNCC demonstra ser um documento unilateral que pode ser um silenciador de identidades, visto que não assume que as juventudes podem ser múltiplas e que vivem em coletividades distintas inseridas em uma sociedade marcada por desigualdades. A análise do documento evidenciou que as competências gerais para a educação brasileira destinada às juventudes não consideram aspectos significativos das subjetividades juvenis.

Palavras-Chave: BNCC. Ensino Médio. Juventude. Escola.

MESQUITA, Danusa Lima Souza. **A juventude está na Base? Uma análise da BNCC para o Ensino Médio**. 2021. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, UFCAT em transição, Catalão, Goiás, 2021.

ABSTRACT

In this study, we focus on the youth and school theme based on an analysis of the BNCC for High Schools, a normative document that defines the paths for students' learning throughout their educational journey. The research aimed to analyze BNCC from a perspective of youth, seeking to answer the following question: how does BNCC perceive youth and the youth condition in the schooling process? To achieve the established objectives, a qualitative approach was used, having as a strategy the combination of bibliographic/documentary research. The dissertation is divided into three chapters. The first chapter presents a theoretical discussion about youth in educational discourses, and the relationship between youth and school and the meanings of school for high school youth. In the second chapter, the subject to be dealt with is the High School, building a historical and legal route for this level of education, highlighting the legal frameworks, the changes and transformations in education from the CF/88 to the present day. The chapter three seeks to analyze the BNCC with a view regarding the youth, seeking to grasp the place of this audience in the document, as well as to understand the importance given to youth and their demands. It is a document that was created with the intention of changing, organizing and guiding schools in the formation of their curricula and in the choices of actions and strategies for the education of young people, highlighting the general competences for Brazilian basic education, which justifies it to be analyzed in an attempt to understand how such issues are dealt with in the document, and how youth is considered. Therefore, it was found that the BNCC proves to be a unilateral document, which can be a silencer of identities since it does not assume that youths can be multiple, living in distinct collectivities inserted in a society marked by inequalities. The analysis of the document showed that the general competences for Brazilian education aimed at youth do not consider significant aspects of youths' subjectivities.

Keywords: BNCC. High school. Youth. School.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Relação dos documentos selecionados e analisados	36
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos selecionados e analisados (2014-2020)	41
Quadro 3 - Relação de autores, títulos e ano dos trabalhos selecionados e analisados (2000-2020).....	44
Quadro 4 - O contexto da elaboração efetiva da BNCC-EM 2018.....	46
Quadro 5 - A proposta da BNCC/2018 para o “Novo” Ensino Médio.....	47
Quadro 6 - Categorias de análise e as contradições da BNCC-EM 2018	48
Quadro 7 - Principais peculiaridades dos jovens e sua representação nas décadas	55
Quadro 10 - Construção participativa da BNCC	126
Quadro 11 - Competências gerais da BNCC-EM 2018	133
Quadro 12 - Áreas do conhecimento BNCC-EM 2018	140
Figura 1 - Finalidades das etapas de ensino da Educação Básica.....	93
Figura 2 - Documentos que fundamentam a BNCC	124
Figura 3 - Política Nacional de Educação e suas articulações	132

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de ensino superior
ART.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCN-EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino MédioDF
	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais

MP	Medida Provisória
MPB	Movimento Pela Base
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professora de Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS DA ESCOLA.....	53
1.1 Os jovens nas pesquisas educacionais.....	61
1.2 Juventude e a relação com a escola.....	68
1.3 Os sentidos da escola de Ensino Médio para a juventude	76
CAPÍTULO 2 – O CAMINHO ATÉ A BASE	89
2.1 Ensino Médio: breve antecedente histórico	89
2.2 Lei nº 4.024/1961: a 1ª LDBEN do Brasil.....	95
2.3 A Lei nº 5.692/1971: consoante do controle	97
2.4 A educação na Constituição Federal de 1988	99
2.5 A Lei nº 9.394/1996 e suas prerrogativas	101
2.6 O FUNDEB – Recursos em curso	105
2.7 DCN-EM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	109
2.8 A Lei nº 13.415/2017: desafios históricos e atuais.....	113
2.9 A relação da BNCC com a Lei nº 13.415/2017	117
CAPÍTULO 3 – A JUVENTUDE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .	123
3.1 A estrutura do Ensino Médio a partir da BASE	139
3.1.1 Participação, protagonismo juvenil e projeto de vida	145
3.1.2 O ensino em tempo integral e a formação técnico-profissional	155
3.2 Uma trilogia na BNCC: dilemas, silenciamentos e conflitos.....	161
3.3 O olhar da BNCC para juventude brasileira.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184

INTRODUÇÃO

“Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro”.

Mia Couto

A Educação Básica Brasileira, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), com ênfase nas últimas décadas, tem apresentado grande expansão e vem passando por profundas mudanças. Sua estrutura está organizada, como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu Artigo 21, inciso I, pela articulação de 3 etapas da educação nacional: Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Infantil consiste na 1ª etapa da Educação Básica, abrangendo 2 fases distintas: creches ou instituições destinadas à assistência de crianças de 0 a 3 anos; e pré-escola, às crianças de 4 a 6 anos. Na 2ª etapa, o Ensino Fundamental contempla 9 anos de escolarização², em conformidade com a legislação vigente –Lei nº 11.274/2006 –, que alterou o que estava disposto na LDBEN de 1996 (BRASIL, 2006). Na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio tem como duração mínima 3 anos de escolarização. Cury (2002) declara que o vínculo das 3 etapas de ensino em um mesmo grau pedagógico como uma concepção avançada pode configurar a busca por uma evolução sequencial na sistematização escolar no Brasil.

O conceito de Educação constitui uma das categorias centrais da Sociologia, visto que, por educação, entendo como a interação das relações existentes entre os homens. Segundo Kruppa (2016):

[...] ao estudarem na Sociologia os conceitos de interação social, educação, socialização, cultura, instituições sociais e conhecimento, alunos e

² De acordo com as contribuições de Freire (1994), falar sobre escolarização pressupõe refletir sobre o sentido de educação como prática de liberdade. Nesse sentido, a educação deve se apresentar desprovida da roupagem alienada e alienante, sendo uma força de mudança e de libertação. Para o educador, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2002, p. 70). A escolarização, segundo o Dicio (2021), significa ensinar ou ser alvo de algum processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido os sujeitos passam a frequentar o ensino escolar, adquirindo conhecimentos com o auxílio de uma instituição de educação que age ativamente no processo escolar de outra pessoa, ensinando formalmente conteúdos escolares.

professores devem refletir sobre a sua própria história, analisando como passaram ou passam por estes processos, vivenciando-os de determinadas formas (KRUPPA, 2016, p. 25).

A escola é uma importante instituição que contribui para o desenvolvimento de vários aspectos da vida dos indivíduos em sociedade, desempenhando um papel essencial na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos. Acredito que, por intermédio da educação escolar, ao estabelecer relações entre si, o sujeito compreende as formas de organização social na qual está inserido. Entretanto, a educação não acontece apenas na escola, como alerta Brandão (1981):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1981, p. 07).

Essa afirmação se relaciona ao que foi pensado por Freire (2005, p. 83-84), ao considerar como “uma das principais características da existência humana a sua condição de ser inacabado, para além do talento que tem em reconhecer e transformar essa condição através da ação educativa”. Nesse sentido, a educação não pode ser vista como um ponto de chegada, mas como um processo.

Nesse processo, manifesta-se a dinamicidade das ações e relações entre as pessoas e grupos sociais, sucedendo como um mecanismo que pode produzir transformações sociais, mas que, em geral, reforça e mantém a “sociedade estratificada”³. Ou seja, as ações humanas se caracterizam por serem instrumentos para a manutenção da sociedade ou da transformação da mesma (CARNEIRO, 2008). Portanto, em todas as dimensões da vida existem processos educacionais. Contudo, o autor salienta que não há um sentido unívoco para esse termo, pois a Educação é algo tão abrangente quanto às próprias relações humanas.

O educador e filósofo Cipriano Luckesi (2001) assegura que:

A educação é um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se

³ Para saber mais sobre sociedade estratificada conheça a obra: WEBER, M. Classe, estamento, partido. In: GERTH, H.; MILLS, W. (Org.). Max Weber - **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 211-228.

manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (LUCKESI, 2001, p. 30).

Dessa forma, apreendo que a educação é um dos elementos que ajuda a constituir e moldar a sociedade. Tal função é delegada à uma instituição, a escola. No decorrer da história, muitos teóricos se dedicaram a debater a respeito da educação e a escola, esforçando-se para definir a sua função ao longo dos séculos. As discussões mais recentes apresentam diferentes perspectivas, conforme a concepção ideológica. Para Bueno (2001, p. 05), “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”. Canário (2005, p. 61) a caracteriza como uma “fábrica de cidadãos”.

No pensamento de Durkheim (2011), a escola é um componente necessário constituinte da sociedade, pois tende a adequar o ser humano ao meio em que vive de forma a conservar o equilíbrio entre o que se espera da criança e a sociedade. Para ele, “a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta” (DURKHEIM, 2011, p. 37). Em contrapartida ao pensamento de Durkheim, Louis Althusser (1987 *apud* COIMBRA, 1989) conceitua a escola como Aparelho Ideológico do Estado. Segundo o autor, a instituição propaga a visão de mundo e de vida da classe dominante – a burguesia. Para Nóvoa (1992), é preciso atentar-se à uma abordagem mais ampla, pois a escola é uma questão científica e pedagógica, além de política. Portanto, estudar a percepção das organizações escolares está intimamente atrelada à discussão da sua função social e o seu papel político através das décadas.

Embora a educação se associe frequentemente às instituições escolares como um ambiente em que são formados cidadãos participativos, críticos e autônomos, faz-se necessário debater a respeito da sociedade em que o indivíduo está inserido. A partir desse debate é possível compreender a educação como ferramenta de transformação da realidade individual, pois, segundo Freire (1997), o ser humano não pode ser considerado uma realidade pronta e acabada, mas um ser em busca constante de autorrealização e crescimento, visto que está inserido em uma sociedade orgânica e dinâmica.

Diante dessa configuração, é possível observar diferenças nas perspectivas e nas prioridades de cada etapa do ensino, que são determinadas conforme a conjuntura. Desse modo, a forma de inter-relação entre Estado e as políticas

públicas⁴ se transforma e, neste sentido, é preciso considerar as influências dessas políticas na Educação, mais especificamente no Ensino Médio, etapa para a qual irei⁵ direcionar o presente estudo, compreendendo que essa modalidade de ensino vem passando por um processo de singular mudança que demanda novas problematizações e análises. Percebo indicativos da dicotomia nesta etapa da educação brasileira a partir do início de sua história.

A presente dissertação está inserida na interface dos debates em torno das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, em especial à versão final⁶ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), com foco na etapa Ensino Médio e no público-alvo dessa etapa de ensino, a juventude, problematizando a Educação como um direito social.

A BNCC é um documento referencial que define as diretrizes para os currículos para a Educação Básica. Ela é apresentada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais⁷ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). Sua sistematização está pautada nas aprendizagens essenciais, competências e habilidades para uma educação integral, vislumbrando construir uma sociedade “ideal” que atenda aos interesses de justiça, democracia e inclusão. Destacam-se entre os seus objetivos o papel de garantir maior qualidade e equidade para a educação do país.

⁴ Convém destacar que não existe apenas uma definição para interpretar o conceito de **políticas públicas**. Na perspectiva de Palumbo (1994), as políticas públicas envolvem diferentes sujeitos e, por esse motivo, têm um movimento complexo, possuindo diferentes ciclos, distintas condições e estágios de implementações. Contudo, o resultado final obtido no processo sempre será a política. Já a **política educacional** corresponde a um recorte da política pública. A política educacional é concebida, por Azevedo (2004), como “*policy*–programa de ação – um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na ‘*politics*’– política no sentido de dominação – e, portanto no contexto das relações sociais que plasman as assimetrias, a exclusão e as desigualdades” (AZEVEDO, 2004, p. 08).

⁵ Somente no item “Introdução” será empregado o sujeito na primeira pessoa do singular, visto que se trata de uma narrativa marcada por experiências e vivências pessoais e subjetivas que marcaram minha trajetória acadêmica. Nos demais itens, retomo o discurso no plural, haja vista que a tessitura deste estudo foi realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Zenaide Alves.

⁶ A composição do documento da BNCC possui 4 versões, sendo 2 apresentadas no governo da Ex Presidenta Dilma Rousseff (uma em 2015 e outra em 2016) e as outras 2 na gestão de Michel Temer (uma em 2017 e outra em 2018). Sobre a composição da BNCC e sua organização, discorreremos no capítulo 3 deste estudo.

⁷ “**Art. 2º.** As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 04).

A ideia de qualidade tem sido utilizada com frequência nos discursos educacionais do Brasil, tema que vem ganhando força nas políticas públicas. A expressão qualidade é um termo polissêmico, cuja origem não está no vocabulário da educação, e sim na economia e nos discursos empresariais (LARROSA; RECHIA, 2018). Dessa forma, cabe pensar que qualidade é uma palavra relacionada à mercadoria, que não tem um único significado, mas que remete ao que o comerciante queira que signifique. Como sinalizam os autores, o vocabulário do sistema educacional é influenciado pela linguagem empresarial, econômica, psicológica e tecnológica, e a expressão qualidade é apenas um dos termos adotados. Nessa perspectiva, a escola se torna um espaço alternativo de aprendizagem com ideais mercadológicos.

Faleiro e Alves (2015) alertam que não existem, nos documentos educacionais, uma definição de qualidade e de parâmetros de qualidade. Para os autores, uma educação oferecida com o mínimo pode ser considerada de qualidade, ou seja, aquela que prevê apenas o acesso, mas não se preocupa com a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante que forma de maneira aligeirada e superficial para compor a massa de trabalhadores de reserva para o mercado de trabalho.

Buscando melhor problematizar a ideia de qualidade na educação, recorri a Moacir Gadotti (2010):

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2010, p. 07).

Por ser um aspecto de melhoria da vida das pessoas, qualidade é um tema bem complexo, principalmente quando se trata de educação, pois não basta apenas melhorar um determinado fator para melhorar a educação na sua totalidade. Há um aglomerado de fatores que contribuem para uma educação de qualidade. Por isso, essa temática é vista com um desafio no campo educacional.

Conforme Moran (2013), uma educação de qualidade envolve muitas variáveis:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.

Uma organização que congrega docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.

Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal (MORAN, 2013, p. 23).

A educação é trabalhada em um processo longo e contínuo para que os resultados desse processo sejam satisfatórios. É necessário buscar novos métodos e estratégias para educar os estudantes para serem cidadãos autônomos, protagonistas transformadores da sociedade. Para isso, de acordo com Gadotti(2010, p. 13), é necessário educar considerando 2 aspectos, o sociocultural e o socioambiental. Segundo o autor, “educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação ao outros e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação”.

Outro aspecto importante para conquistar uma educação de qualidade consiste na valorização dos docentes, isto é, sua formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Isso inclui “planos de carreira e equiparação do rendimento médio do professor ao rendimento médio dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente” (DUARTE; MELO, 2013, p. 21).

Muito se fala sobre a motivação dos estudantes. Entretanto, não são somente os estudantes que precisam de incentivos, mas também os profissionais da educação, que precisam ser valorizados para trabalharem mais motivados e, assim, desenvolverem um trabalho pedagógico eficiente para o alcance dos objetivos educacionais. É fato que os baixos salários e a ausência de plano de carreira desestimulam os docentes, como apontam Duarte e Melo (2013, p. 21): “os baixos salários e a intensificação do trabalho estão associados também à precariedade das condições do trabalho pedagógico nas escolas”.

Frente a esse contexto, observo a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento de um país e de seus cidadãos. Nesse sentido, há que se considerar que o processo educativo vai além das normativas e da formação

profissionalizante do ensino secundário. É preciso, para além disso, levar em conta a garantia desse direito legitimado nas leis mencionadas anteriormente, na oferta e na permanência, para sustentar a tão apregoada qualidade educacional.

Diante dessa configuração, observo diferenças nas perspectivas e nas prioridades de cada etapa da educação que são determinadas conforme a conjuntura. Desse modo, a forma de inter-relação entre Estado e as políticas públicas se transforma e, neste sentido, é preciso considerar as influências dessas políticas na Educação, mais especificamente no Ensino Médio, etapa para a qual irei direcionar este estudo, como já mencionado, compreendendo que essa modalidade de ensino vem passando por um processo de singular mudança que demanda novas problematizações e análises. É possível perceber indicativos da dicotomia nesta etapa da educação brasileira a partir do início de sua história.

Ao escolher um tema de pesquisa, o pesquisador passa, habitualmente, por inquietações que o movem, seja por vivenciar certa realidade, seja por observar cotidianamente determinado contexto. O processo de escolha que moveu esta investigação não foi diferente. Ao chegar à universidade e participar do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), pulsavam-me profundas inquietações advindas da realidade escolar, das juventudes e da realidade que permeia o Ensino Médio na rede estadual de ensino na qual atuo. A certeza e a vontade de aprofundar os estudos acerca do currículo do segmento do Ensino Médio, bem como o desejo de compreender os desafios da escola, dos jovens, e como nós, docentes, enfrentaremos a implantação desta “nova” proposta para os currículos na educação, constituíram-se como mola propulsora nesse processo.

Desde a sua origem, o atual Ensino Médio ficou limitado àqueles que prosseguiriam seus estudos no Ensino Superior, enquanto a educação profissionalizante era reservada à massa da sociedade, evidenciando, nas palavras de Nosella (1995), as divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção, com a escola de formação das elites e a escola de formação do proletariado.

Ao encontro dessa reflexão, Silva (2013) considera que o Ensino Médio brasileiro, historicamente, foi postergado a um segundo plano, e é reconhecido pelo dualismo educacional entre a formação propedêutica e a formação profissional, não apresentando, portanto, uma identidade bem definida. Conforme o autor, essa condição da última etapa do ensino tem raízes na divisão social do trabalho que

distribui os homens em funções intelectuais e manuais, conforme sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes.

Seguindo esse raciocínio, convém destacar que essa dualidade, traço do sistema educacional brasileiro, expressa-se com mais força de tempos em tempos, tais como em períodos de pouca ou nenhuma participação democrática, manifestando-se assim durante todo o período colonial, imperial e mesmo na primeira república. Dessa maneira, o Ensino Médio deve ser compreendido diante das problematizações referentes ao seu contexto histórico, ao surgimento, manutenção ou ruptura das características que o compõem, a origem dos indivíduos e a forma como fazem e vivem a vida socialmente.

Nas últimas décadas, as mudanças sociais mais contundentes nos conduzem para transformações sensíveis na organização escolar. São questões estruturais, de ordem econômica, política, social e cultural, que tem como consequência mudanças profunda das relações sociais, das interações e comunicação entre os indivíduos, na relação espaço/tempo, nas formas de produção e, como não poderia deixar de ser, na disseminação da tecnologia e da informação em todas as esferas da vida social.

Neste sentido, Libâneo (2004, p. 46) salienta que “as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial”. Dessa maneira, todas as experiências de transformações sociais vivenciadas na contemporaneidade são sentidas na escola e pela escola. Ou seja, a escola sofre os impactos das mudanças sociais e se produz e reproduz na compreensão dessas novas condições de vida e na direção da formação de novos atores sociais para a realidade.

A educação, de acordo com Filloux (2010), tem como função formar indivíduos tendo em vista a integração social, tornando-os conscientes das regras que devem direcionar a conduta de cada um e do valor imanente e transcendente das coletividades a que cada homem pertence ou deverá pertencer. Para o autor, a educação tende a criar no homem um ser novo.

A Educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. Uma cerimônia existente num grande número de sociedades põe em evidência este traço distintivo de educação humana, e mostra-nos mesmo que o homem teve dela, desde logo, o sentimento. Refiro-me à cerimônia da iniciação. Ela se realizava uma vez terminada a educação; geralmente encenava um último

período, em que os antigos davam a última demão à formação do jovem, revelando-lhe as crenças fundamentais e os ritos sagrados, de maior significação da tribo. Uma vez submetido a ela, o indivíduo tomava seu lugar na sociedade; deixava a companhia das mulheres, no meio das quais tinha passado a infância; tinha, então, lugar indicado entre os guerreiros; ao mesmo tempo, tomava consciência do seu sexo, de que passava a ter todos os direitos e deveres. Tornava-se homem e cidadão (FILLOUX, 2010, p.82).

Embora possa parecer rígida e engessada, como um rito de passagem, essa definição da função da educação não se pode desconsiderar esse ponto de vista, por mais que possa desumanizar um fenômeno social tão denso e complexo como é a educação. Não seria incorreto afirmar que, em alguma medida, essa concepção ainda está presente nos dias atuais, nos rituais que marcam a vida escolar e na passagem de um nível a outro.

Entretanto, no esforço de prosseguir conceitualmente a reflexão sobre a educação, também se percebe, nas contribuições teóricas de Paulo Freire (1967), que este movimento de socialização⁸ de conhecimentos e valores deve, para sua autonomia concreta, ser compreendido em uma relação dialógica, com vistas à construção do saber crítico para a descoberta do Homem como sujeito da sua história. Assim, a educação se movimenta pelo caminho das individualidades, respeitando a identidade cultural ao levar em conta as experiências vivenciadas pelos educandos antes de chegar à escola e durante seu contato social nas relações escolares, considerando não apenas o fim, o ritual de passagem, mas também o processo em si e os meios pelos quais acontece.

Ao refletir sobre isso, parece muito evidente a importância de repensar a concepção de escola como mera reprodutora das necessidades sociais, tendo em vista uma formação integradora e humana que contribua para o desenvolvimento do jovem estudante. É premissa que a educação seja muito mais que uma preparação para as instâncias em que ela ocorre formalmente, ou para o mercado de trabalho,

⁸ Nesse estudo, a socialização trata-se de um processo adquirido, aprendido por todo indivíduo por meio de imitação, identificação, competição, cooperação e outros métodos de aprendizagem social. Davis (1968, p. 29) problematiza esse conceito no segundo volume do compêndio intitulado “Sociologia da Juventude” destacando que a socialização é o processo pelo qual o ser humano interpreta a cultura, ou possivelmente várias culturas, ao longo da sua de vida. “A socialização não é simplesmente o processo de aprendizagem dos comportamentos culturais definidos por uma determinada sociedade. Durante o processo de um comportamento cultural [...] o ser humano deve igualmente aprender a se ajustar emocionalmente ao impacto dos controles sociais, que lhes foram apresentados por seus pais, parentes mais velhos, professores, empregadores. Essa é característica central da aprendizagem humana”.

devendo enfatizar uma formação que atenda aos interesses e necessidades dos jovens, conforme suas realidades, valorizando a autonomia das escolas.

O debate educacional no Brasil ganha um novo capítulo a partir da CF/88, que torna a educação um direito universal. Como esse direito se efetivaria foi objeto de disputas na construção dos marcos legais subsequentes à Carta Magna, tendo como fundamento central a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Assim, a educação brasileira é fundamentada e garantida legalmente pela CF/88 e também pela LDBEN, que estabelece em seu Artigo 1º a educação como um direito de todos e define que “§ 2º a educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Também define que educação dos jovens – Ensino Médio – é a última etapa da Educação Básica, e possui como objetivo a preparação para o mercado de trabalho e a cidadania do educando (BRASIL, 1996). Para isso, é preciso utilizar os melhores métodos para o desenvolvimento de competência, habilidades e saberes necessários para a prática social e profissional.

Diante das mudanças pelas quais a etapa final da Educação Básica vem passando desde a década de 1980, além das respostas dadas pelas políticas educacionais aos desafios oriundos de tais mudanças, este trabalho visa discutir o olhar dado à juventude pela mais recente política educacional brasileira, a BNCC. Para tal, considero oportuno realizar um resgate histórico do nível médio de ensino, bem como da legislação educacional que rege esta etapa da educação, de modo a contextualizar a análise aqui proposta. Também farei uma sucinta apresentação pessoal.

Ao realizar o estudo e pesquisa sobre essa temática, reflito sobre minha trajetória, fazendo uma breve revisão da minha própria juventude e dos caminhos percorridos que me conduziram até aqui. Questiono se nós, docentes, estamos cientes dos impactos desse documento na educação, sobretudo, daqueles relacionados à nossa prática cotidiana no chão da escola.

Iniciei o meu processo de formação como Professora de Educação Básica (PEB) no magistério do Instituto Educacional Jesus Maria José em Taguatinga (DF), em 1994. Posteriormente, em 2001, ingressei no curso de graduação de licenciatura plena em Letras, Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás polo de Cristalina (GO), que hoje já não existe mais. Ao término da graduação e já atuando como professora efetiva na rede pública de Goiás, ministrei as disciplinas de Língua

Portuguesa e Geografia no Ensino Fundamental e médio. O fascínio pela Geografia tomou conta de mim e me dediquei novamente aos estudos, fazendo uma especialização nesta área. Desde o ano de 2010, sigo nessa caminhada, atuando como professora de Geografia, ou melhor, como a Geoprofessora, como meus estudantes carinhosamente me chamam.

Nesse percurso, participei de vários cursos de formação, palestras e simpósios. Percebi que muitas das indagações que me acompanhavam estavam submersas nas discussões sobre o universo juvenil. Parafraseando Freire (1992), ao realizar a leitura da prática pedagógica, compreendi a importância de fazer, antes, a leitura do currículo, pois esse tem se mostrado uma bússola no trabalho da educação visto que as escolhas feitas pelo professor, pela coordenação e equipe de gestão passam por esse ou aquele conteúdo, além de passar por competências ou habilidades que influenciam o modo de pensar dos estudantes que estão em processo de formação.

No decorrer desse percurso profissional, as vivências e os acontecimentos experienciados me incitaram a buscar fundamentações mais aprofundadas entre teoria e a prática, algo tão discutido no Ensino Superior e, muitas vezes, distante do cenário da Educação Básica. Em minha tarefa como educadora, venho refletindo, no chão da sala de aula, a atual situação da escola do Ensino Médio, que vive um momento, eu diria, de descaso por parte das esferas Municipais, Estaduais e Federal.

Metaforicamente falando, a impressão que se tem é que o Ensino Médio é aquele jovem sem um responsável definido que se preocupe de fato com ele. Diante do panorama nacional da educação, o meu questionamento, as dúvidas e as incertezas me levam a pensar como será a implantação da BNCC no Município de Cristalina (GO), uma vez que a construção e elaboração da BNCC envolveu alguns grupos em nível federal com interesses distintos, talvez distantes do que almejam os educandos e nós educadores.

Considero que esta pesquisa tem atualidade e relevância no campo educacional do Município de Cristalina, também conhecido como a Serra dos Cristais, o lugar que eu escolhi para viver e constituir a minha família. Localizada na região leste do Estado de Goiás, a cidade pertencente à Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno, com uma população estimada em 58.997 habitantes, dos quais 83% residem na área urbana e 17% são residentes no

meio rural (IBGE, 2019). Sua área de unidade territorial é equivalente a 6186,35 km². A população jovem do Município, entre 15 e 29 anos, consiste em aproximadamente 19.687 habitantes, representando 33,37% do total de indivíduos (IBGE, 2017).

Ao consultar a Lei Orgânica do Município de Cristalina, em seu capítulo IV, Artigo 156, sobre a Educação, dispõe-se que:

Art. 156. O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada;

II - progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (CRISTALINA, 2013).

Certificado o direito e a garantia da educação ao nível médio de ensino nesta localidade, procurei outras informações com o intuito de conhecer mais sobre a realidade educacional. Em relação às instituições de ensino com base nos dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁹), minha consulta identificou que o Município de Cristalina possuía, em 2019, 46 estabelecimentos de ensino na Educação Básica públicos e privados. Dentre estas, 34 escolas estão localizadas na zona urbana e 12 na zona rural. O levantamento contabilizou 09 escolas com Ensino Médio regular, sendo 05 públicas e 04 particulares, com um total de 2.346 estudantes matriculados no último ano do Ensino Médio em 2019. A escolha por fazer o recorte de investigação com os estudantes do último ano do Ensino Médio se deu pela tentativa de abarcar aqueles que passaram por toda a Educação Básica e estavam para finalizá-la.

No intento de reconhecer a centralidade da categoria juventude Municipal/ Estadual/Nacional e a relevância da BNCC para a constituição de práticas educativas em defesa (ou contrárias) a uma educação emancipadora, parece oportuno compreender e discutir como os jovens e a condição juvenil¹⁰ são

⁹ INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) corresponde a uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que tem como função principal na política brasileira planejar, coordenar e contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, conforme diz o Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

¹⁰ A discussão mais aprofundada a respeito da noção de **juventude, juventudes e condição juvenil** serão abordadas no capítulo 2 desta investigação e tem como aporte teórico autores com propriedade nesta temática, tais como: Dayrell (1999; 2001), Alves (2013); Pais (1993); Sposito (1993; 2000); entre outros.

percebidos pela legislação (Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio BNCC-EM) a partir de um olhar crítico, levando em consideração as singularidades desses sujeitos.

Como professora da Educação Básica, percebo que é urgente analisar a BNCC e modo como este documento acolhe (ou não) a juventude brasileira. Buscando tal compreensão, este trabalho de pesquisa tem como problematização a seguinte questão: A BNCC, como documento norteador¹¹ para a educação brasileira, propõe algumas mudanças no sentido de reorganizar estruturalmente questões intrínsecas do processo ensino aprendizagem. Assim sendo, como a BNCC concebe a juventude e a condição juvenil no processo de escolarização?

Destarte, espero que a temática aqui apresentada possa ser melhor analisada, por sua relevância e atualidade, proporcionando uma reflexão sobre o problema estudado.

Metodologicamente, existem diferentes procedimentos para realizar pesquisas dessa natureza, e sua escolha varia em função do que vai ser estudado, da realidade que se busca compreender, entre outros fatores que determinam essa opção. Nesse sentido, vale registrar que a elaboração de uma pesquisa científica é sempre uma alternativa que assume escolhas, destinos, caminhos e riscos a serem trilhados.

O conhecimento científico procede da investigação disciplinada, ordenada e pautada na realidade social, superando os fatos e os fenômenos em si mesmos,

¹¹ Considerando as contribuições de Walter Mignolo (2005) e Aníbal Quijano (2005), o termo “norteador” que deriva do vocábulo norte, atua em um sentido que vai para além do aspecto de orientação espacial e geográfico. Partindo do pressuposto da “colonialidade”, compreende-se um teoreurocêntrico e cabe pensar até pejorativo nesta expressão, uma vez que, ao norte (hemisfério) localizam-se países com democracia liberal, com cultura e economia desenvolvidas e ao sul (hemisfério) situam-se os países considerados menos desenvolvidos. A colonialidade caracteriza-se em diversas formas hegemônicas de dominação, poder e de saber das civilizações do hemisfério norte do planeta sobre os povos do hemisfério sul e vêm sendo perpetuadas através das culturas homogeneizadoras desde a “descoberta” das Américas até os dias de hoje, onde são reforçadas pela modernização dos modos de vida, produção e mercantilização. Campos (2016) configura os conceitos norte e sul como categorias socioculturais e econômicas. Para o autor, tais termos transcendem a cartografia e a divisão dos 2 hemisférios e se desdobram em consequências ideológicas e geopolíticas. Contudo, nesse estudo o descritor “nortear” e seus derivados serão utilizados conforme o documento da Base no sentido de direcionar, orientar e conduzir suas diretrizes. Para saber mais sobre eurocentrismo e colonialidade sugerimos as leituras de: MIGNOLO,

W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires, set. 2005.; QUINJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires, set. 2005.

elucidando-os. Nesta fase, a metodologia da pesquisa será detalhada. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que animam é “radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Ao elaborar esta investigação, o rigor metodológico foi decisivo para que a pesquisa de análise documental/bibliográfica pudesse estar integrada à pesquisa teórica e alcançasse a condição de cientificidade. Desse modo, minha preocupação foi desenvolver um estudo focado na legitimação dos resultados obtidos, buscando, sistematicamente, estabelecer como critérios de seleção trabalhos de natureza científica: artigos, dissertações e teses em bancos de dados disponibilizados em nível nacional e fontes recomendadas.

Por isso, gostaria de compartilhar as etapas percorridas para alcançar esse objetivo, apresentando a seguir o relato sobre o desenvolvimento de pesquisa da dissertação de Mestrado intitulada “A juventude está na Base? Uma análise da BNCC para o Ensino Médio”. Nesta oportunidade, descreverei os caminhos percorridos para o andamento da pesquisa e mencionarei algumas observações levantadas ao longo da pesquisa.

No caso da pesquisa aqui apresentada, o objeto de estudo “as juventudes” partiu do meu interesse e da minha experiência ao trabalhar com jovens estudantes de uma escola pública no Município de Cristalina, localizado na região leste de Goiás. Somam-se a isso as leituras e reflexões realizadas no PPGEDUC, que também colaboraram na construção desta análise.

Desse modo, entendo que as vivências e relações percebidas na docência podem se configurar como um problema de investigação, mas não se pode confundir com este, pois é preciso amadurecer e enfrentar delimitações e recortes. Ao eleger essa temática, senti a necessidade de relacionar os conceitos de juventude, escola, Ensino Médio, políticas educacionais e, de um modo especial, a BNCC, retratando as relações sociais vivenciadas no contexto escolar pelos jovens estudantes e suas perspectivas de futuro, além de buscar investigar como essas políticas concebem as juventudes, a realidade dos educandos e a realidade social vivenciadas por eles.

A relevância desta pesquisa está correlacionada, portanto, com minha própria trajetória de formação, aos desafios do cotidiano do Ensino Médio e de seu público-

alvo, os jovens, sujeitos do processo educacional. No âmbito das inquietações como docente, tenho a ânsia de entender as concepções orientadoras do “Novo” Ensino Médio e da implementação da BNCC em relação à formação da juventude para a sociedade.

Partindo do pressuposto dos desafios do cotidiano do Ensino Médio entre os sujeitos do processo educacional, a questão que orienta esse estudo é: A BNCC, como documento norteador para a educação brasileira, propõe algumas mudanças no sentido de reorganizar estruturalmente questões intrínsecas do processo ensino aprendizagem. Assim sendo, como a BNCC concebe a juventude e a condição juvenil no processo de escolarização?

Segundo Lakatos e Marconi (1992), para ser considerado apropriado, o problema deve ser analisado sobre os seguintes aspectos de valoração: viabilidade, relevância, novidade, exequibilidade e oportunidade. Elaborado o problema da investigação, os objetivos passam a ser o próximo passo. Para tanto, configura-se como objetivo geral: compreender como a BNCC concebe a juventude e a condição juvenil no seu processo de escolarização a fim de compreender o olhar dado pela BNCC aos estudantes da etapa final da Educação Básica.

Os objetivos específicos almejados são: resgatar o histórico do Ensino Médio por meio das políticas públicas para este nível de ensino, buscando identificar a concepção de juventude presente nessas políticas; contextualizar o processo de elaboração da BNCC e analisar como se constrói o olhar para a juventude.

Nesse sentido, Lakatos e Marconi (1992, p. 102) afirmam que “por meio dos objetivos, indicam-se a pretensão com o desenvolvimento da pesquisa e quais os resultados que se buscam alcançar. A especificação do objetivo de uma pesquisa responde às questões para que? E para quem?”.

Compreendendo a necessidade das alternativas de investigação, o presente estudo se orienta através da pesquisa de análise documental com uma abordagem da Sociologia da Educação e da sociologia da juventude, tomando por base o método qualitativo que, nas palavras de Deslauriers (2010, p. 131), compreende: “o sentido que adquirem a ação da sociedade e os comportamentos dos indivíduos, assim como o sentido da ação individual quando ela se traduz em ação coletiva como uma construção social contínua”.

Nessa acepção, o estudo consiste no princípio de que as sociedades humanas existem em um determinado espaço cuja formação social é específica.

Desse modo, os indivíduos, as comunidades, os grupos e as classes conferem intencionalidades às suas práticas, perspectivas e construções históricas. Este entendimento da realidade coloca para o investigador a condição de uma identidade entre sujeito e objeto e se diferencia, dessa forma, do método positivista, que resguarda o afastamento do sujeito e objeto em detrimento da distância entre realidade e conceito para garantir a neutralidade e a objetividade defendidas em Weber (1974).

A abordagem qualitativa de pesquisa, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 49), tem uma proposta dinâmica e acessível, evidenciando os fatos de forma complexa e contextualizada. Para os autores, “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Frente às considerações acerca da abordagem qualitativa, percebo que esta interpelação metodológica é a que mais se relaciona ao objeto e a investigação proposta por referir-se a um fenômeno social. Desse modo, levo em conta que, ao tratarmos de concepções sociológicas como a juventude, por exemplo, é importante destacar que tais concepções não são estáticas e nem homogêneas. A juventude é uma categoria que só terá sentido se for analisada como uma construção histórica e social, permeada por lutas e contradições que movem as relações entre si e com a sociedade.

A pesquisa qualitativa parte do pressuposto que existe um elo pertencente entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 60), a investigação qualitativa percorre sempre em 2 direções: em uma “elabora teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; na outra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas”. Nesta perspectiva, a autora partilha a ideia de devir no ponto de vista do conceito de cientificidade.

Nesta acepção, Goldenberg (2004) atesta que:

O método científico consiste na observação sistemática dos fenômenos, através da sucessão de passos orientados por fundamentos teóricos. Sua característica fundamental é a investigação organizada, o rigor nas observações e a utilização dos conhecimentos teóricos (GOLDENBERG, 2004, p. 105).

Pensando dessa forma, Ferrari (1982, p. 20) certifica que “o método é a forma de proceder ao longo de um caminho”. Na ciência, os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas e traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo. Constato, assim, que sem um método seria complexo falar sobre ciência, uma vez que o mesmo exige uma série de etapas sistematizadas para que os objetivos definidos possam ser alcançados.

Minayo (2009, p. 17) salienta que, por mais bem elaborada que seja a teoria ou o método empregado pelo pesquisador, estes nunca darão conta de explicar todos os fenômenos e processos ante a riqueza e complexidade da realidade.

Considerando a BNCC um documento que terá forte incidência no cotidiano juvenil, no monitoramento das instituições de ensino por meio de aplicação de avaliações nacionais e ranqueamento, como também na formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica, Cossio (2014, p. 1587) ressalta que “[...] a atual proposta de base nacional comum, identificada como um currículo único – mesmo que este não seja o nome oficial” trará impactos à realidade dos sujeitos do processo educativo.

Nessa direção, destaco um trecho da apresentação da 3ª versão do documento da BNCC divulgada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em abril de 2017:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 08).

Essa perspectiva vai ao encontro das afirmações de Cossio (2014), no sentido de que a Base tem como objetivo nivelar-se às políticas e ações que já permeiam o dia a dia das escolas e dos jovens estudantes tanto em âmbito Federal, Estadual ou Municipal.

Com o uso da abordagem qualitativa, busco compreender o fenômeno social, a juventude, e os processos dinâmicos relacionados a essa categoria enquanto grupo social.

Para isso, é importante conceituar quem são os jovens que frequentam as escolas com a expectativa de identificar suas motivações, o lugar da escola como produção de saber no horizonte de tais motivações, o clima escolar, o cotidiano e os estímulos externos, como os que serão promovidos pela BNCC.

Fernandes (2015) pontua a necessidade de conceituar juventude a partir de uma dada perspectiva, e destaca que a discussão conceitual sobre essa categoria é ampla e subjetiva. Para a autora, a juventude é um grupo histórico e social. Para que este grupo seja compreendido é necessário considerar todas as dimensões que o envolvem, ou seja, o jovem não deve ser visto como figura abstrata, desvinculada do universo econômico e sociocultural em que se encontra.

A pesquisa qualitativa favorece algumas técnicas de investigação que contribuem para o andamento da análise. Nesse estudo, adotei como estratégia a combinação das pesquisas bibliográfica/documental. Para isso, utilizei a perspectiva de Lakatos e Marconi (2001), que definem a pesquisa bibliográfica como um “[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”. [...] (p. 57). Ainda segundo as referidas autoras, a pesquisa documental engloba “[...] todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica” (p. 48).

Ao estruturar o projeto que deu origem a esse trabalho, tive clareza de algumas dificuldades a serem encontradas no que tange à coleta de dados. A primeira delas consiste nos meus limites de pesquisadora iniciante, seguida dos desafios e da complexidade de investigar e analisar textos legais e outros documentos direcionados à educação e a juventude, compreendendo o contexto de elaboração desses textos e atuando em direção à condição dos sujeitos da pesquisa.

A análise documental feita por mim utilizou como fontes, fundamentalmente, o texto da BNCC-EM divulgado pelo MEC em dezembro de 2018, a Lei nº 4.024/1961, a Lei nº 5.692/1971, a LDBEN de 1996, a CF/88, o FUNDEB/2013, o Estatuto da Juventude de 2013, o PNE de 2014, a MP 746/2016, a Lei nº 13.415/2017, a BNCC/2016, versão apresentada no governo da Ex Presidente Dilma Rousseff, e a BNCC/2016, versão apresentada no governo do Michel Temer, a BNCC/2017, para além de alguns Decretos e Resoluções. A partir das análises, foram estabelecidas regularidades, ausências conceituais, contradições presentes no documento da

BNCC, identificação de conceitos, categorias do discurso oficial e identificação das políticas de influência de agendas nacionais e internacionais. Tais documentos são apresentados e analisados conforme sua relevância nos capítulos 2 e 3 do presente trabalho.

Apresento, no Quadro 1 a seguir, a relação de documentos selecionados (nas fontes abaixo descritas), classificados em ordem cronológica e definidas as seguintes categorias: Documentos; Ano e Assunto estudado.

Quadro 1 - Relação dos documentos selecionados e analisados

DOCUMENTOS	ANO	ASSUNTO ESTUDADO
Lei nº 4.024	1961	A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lei nº 5.692	1971	A modificação da estrutura do ensino no país
LDBEN	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CONSTITUIÇÃO FEDERAL	1988	Legislação da Educação Nacional
FUNDEB	2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Lei nº 12.852 Estatuto da Juventude	2013	Lei que determina os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, detalhando garantias já previstas pela CF/88
PNE	2014	Plano Nacional de Educação
Medida Provisória nº 746	2016	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
BNCC	2016	1ª Versão apresentada Governo Dilma Rousseff
BNCC	2016	2ª Versão apresentada Governo Michel Temer
Lei nº 13.415	2017	Lei que alterou a LDBEN/1996 e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio
BNCC	2017	Versão homologada que estrutura o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental
DCN-EM	2018	Diretrizes Nacionais de Educação/ Ensino Médio
BNCC	2018	Versão Final homologada das 3 etapas do Ensino

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nesse contexto, existem, para Bardin (1979), algumas etapas básicas da análise documental por meio da análise de conteúdo. São elas:

- ✓ **Pré-análise** - Organização do material, que envolve a escolha e seleção dos documentos (*corpus* de análise), a formulação de hipóteses e/ou objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.
- ✓ **Exploração do material** - Estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha de categorias (categorização).
- ✓ **Tratamento dos resultados** - Interpretação referencial - Reflexão e intuição com base nos documentos estabelecendo as relações. Desvendar o conteúdo latente que os documentos possuem acerca dos sujeitos.

Convém destacar que, para a autora, a análise de conteúdo designa:

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2011, p. 15).

Nesse sentido, a análise de conteúdo se refere, portanto, ao conjunto de técnicas de tratamento e verificação das variadas formas de discurso. Assim, o pesquisador busca apreender os aspectos, estruturas ou referências que estão implícitos nas mensagens, favorecendo o estudo e a reflexão do dito e o não dito entre linhas.

Na busca por aprender mais sobre a legislação que regulamenta as orientações para os estudantes no Ensino Médio e até mesmo delinear o projeto de pesquisa para o mestrado, procurei relacionar em fichamentos as produções científicas¹² realizadas até então sobre o tema, na ânsia de encontrar respostas para as indagações desta investigação e também fornecer conhecimentos para dar início ao projeto de pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, os bancos de dados utilizados nesta revisão foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do portal *Scientific*

¹² As produções científicas pesquisadas estão disponíveis nos quadros das páginas 36, 37, 39 e 40.

Electronic Library Online (SciELO). Esta opção se deu na perspectiva de verificar as publicações eletrônicas de informação técnico-científico disponíveis na internet, utilizando um recorte temporal entre 2014 e 2020.

A escolha deste recorte temporal se deu com base na proximidade das discussões contemporâneas sobre a BNCC, considerando que, nesse período, emerge o processo de construção e reconstrução da BNCC como política de currículo voltada à Educação Básica, tendo em vista contemplar o início de elaboração desse documento para o ensino brasileiro, bem como o primeiro ano de implantação da Base para a etapa anteriormente mencionada. Segundo Peroni e Caetano (2015), o debate sobre a BNCC no ano de 2014 ganhou força pois, nesse período, o MEC retomou as discussões para a construção dos direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo Gil (2004, p. 162), o recorte temporal é um critério importante a ser considerado na investigação científica. A delimitação do recorte temporal depende de uma questão a ser solucionada em uma análise. Desta forma, seleciona-se um período que contemple os principais conhecimentos produzidos e indispensáveis a se considerar em uma pesquisa, ou seja, o recorte temporal em que o acontecimento a ser investigado será restringido. Desse modo, busco pensar a realidade analisada no seu momento histórico.

A metodologia tende a reduzir-se a técnicas de investigação. Cada vez mais o círculo metodológico tende a empobrecer-se pelo desconhecimento dos grandes problemas epistemológicos que foram surgindo ao longo da história. Isto porque assume-se que o importante não é o sujeito que investiga, mas como investiga. E não é assim, o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar, extrair das informações um conhecimento que não estava dado [...]. [...] metodologia não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico (CIAVATTA, 2001, p. 139).

Na área das Ciências Sociais, o objeto de estudo é histórico. Deste modo, é importante entender que as sociedades existem em um determinado tempo e espaço em que a formação social possui características específicas. Vivencia-se o presente, definido pelo passado e pela idealização o futuro, em um confronto incessante entre o que está dado e o que está sendo construído.

Então, definidos os campos de pesquisa, a juventude no contexto da BNCC do Ensino Médio, iniciei essa jornada de análise no dia 30 de setembro de 2020.

Para essa atividade, escolhi 4 descritores para direcionar as buscas dentro da temática. São eles: juventude; Ensino Médio; BNCC e juventudes.

Dou início a investigação na BDTD utilizando, isoladamente, as palavras “juventude”, “ensino médio”, “BNCC” e “juventudes”, fazendo uma busca genérica não delimitando Instituições e nem Programas de atuação. Como resultado, obtive o número de 946 teses e 2.923 dissertações que continham em seu título a palavra “juventude”; 1.994 teses e 10.391 dissertações que continham em seu título a expressão “ensino médio”; 270 dissertações e 48 teses que apresentavam em seu título o termo “BNCC”; e 946 teses e 2.923 dissertações que listavam no título a palavra “juventudes”.

Posteriormente, com o intento de se obter uma pesquisa mais específica dentro da temática apresentada, acrescentei alguns refinamentos de busca: por período, entre 2014 e 2020; por idioma: Português; e por programa: Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa averiguação acusou os seguintes resultados: 24 teses e 64 dissertações que abarcavam em seu título a palavra “juventude”; 69 teses e 194 dissertações que apresentavam em seu título a expressão “ensino médio”; 19 dissertações e 3 teses que continham em seu título o termo “BNCC”; e 64 dissertações e 24 teses que apresentavam no título a palavra “juventudes”.

Logo após realizar a leitura de alguns títulos desse grande número de teses e dissertações encontradas sobre a “juventude”, constatei o quão grande é o universo juvenil e a riqueza das discussões que estão se construindo em torno dessa categoria, que vem progressivamente se consolidando enquanto estudo, afirmando seus vários modos de existência e sua participação no campo político, cultural e relacional, mostrando o que é “ser jovem” nos vários contextos da sociedade contemporânea.

Entretanto, observei que grande parte das análises são ainda indicadas a argumentar e problematizar as instituições e os sistemas presentes nas vidas dos jovens (especialmente as escola, família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, no caso de adolescentes em situação “anormal” ou de risco), poucas delas evidenciando a forma como os próprios jovens são contemplados nas políticas educacionais e como vivenciam e elaboram tais situações.

Dessa forma, foi possível constatar grandes lacunas acerca das pesquisas relacionadas aos jovens que priorizem suas experiências. Percepções, maneiras de sociabilidade, atuação e construção da aprendizagem de forma dialógica por meio

das relações e experiências dos sujeitos no campo do processo escolar. Da mesma forma, devido ao tempo recente de implantação da BNCC para o Ensino Médio e poucas investigações acerca desse documento, evidencio a necessidade de intensificar e aprofundar os estudos dessa natureza.

Diante desse panorama, investigar a concepção da BNCC acerca dos jovens, na atualidade, deve ser visto como um desafio. Para além disso, é preciso lançar luz sobre como nós, profissionais da educação, devemos estabelecer relações com este público. Embora eu tenha feito essas descobertas preliminares, senti a necessidade de pesquisar e ler mais algumas teses e dissertações para compreender e aprofundar as questões a respeito da escola, principalmente o contexto da juventude na BNCC e em suas orientações educacionais.

Dessa forma, segui com a investigação e, devido ao grande número de trabalhos encontrados, optei por refinar a busca com a combinação de palavras-chave, procurando encontrar estudos que se aproximassem das discussões que envolviam as políticas educacionais para o Ensino Médio, a juventude e sua condição juvenil. “O teste por associação de palavras, o mais antigo dos testes projetivos, permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo” (BARDIN, 2009, p. 53). No caso desta pesquisa, minha orientadora e eu buscamos identificar como a juventude contemporânea, no contexto do Ensino Médio, é contemplada nos documentos que regulamentam a Educação Básica, sobretudo na versão final da BNCC.

Nesse sentido, na segunda tentativa, optei por associar algumas palavras, utilizando o recorte temporal de 2014-2020 e o campo de busca título. Ao combinar as palavras “ensino médio” e “políticas educacionais”, encontramos 01 tese e 10 dissertações. Associando as palavras “juventude” e “condição juvenil”, obtive como resultado apenas uma tese e nenhuma dissertação. Vinculando as palavras “BNCC” e “Lei nº 13.415/2017”, não encontrei nenhuma pesquisa realizada no período delimitado. Munhoz (2006), ao citar Marx, nos explica que:

[...] mas..., através de uma análise, precisando os elementos que o compõem, chega-se a conceitos “mais simples” (porque mais precisos), onde os elementos constituintes do fenômeno estarão mais e melhor delimitados; vai-se chegando, assim, aos poucos, a abstrações cada vez mais delicadas (MARX, 2003 *apud* MUNHOZ, 2006, p. 27).

O autor aponta que quanto maior for a aproximação da essência do fenômeno pesquisado, mais “[...] o estudioso vai obtendo uma percepção mais clara e precisa dos elementos que constituem o fenômeno” (MUNHOZ, 2006, p. 27). Embora não se alcance o resultado final, uma verdade inquestionável, ao menos se espera chegar mais perto da realidade.

Assim, na segunda busca, ao realizar a leitura dos títulos de cada tese e dissertação encontradas, percebi que muitos títulos se assemelhavam, ainda que usando termos diferentes, pois tratavam, em seu campo geral, das experiências da juventude e da condição juvenil, ainda estando entrelaçados em seus sentidos e aspectos.

Passei, então, a ler os resumos, as introduções e as considerações finais de algumas teses e dissertações, pois estas tratavam de discussões pertinentes que se aproximavam ao contexto desta análise, envolvendo a discussão sobre a juventude e os processos vivenciados por ela. Ao definir as categorias de análise, meu objetivo foi ir para além do texto, a fim de captar também o que não estava dito.

Na minha percepção, esse movimento foi importante e, ao mesmo tempo, necessário para auxiliar na apreensão da BNCC, tomando por base a dinâmica de sua elaboração que, embora implícita nos documentos, revelou-se como rica fonte para o entendimento de seu conteúdo. Entre os trabalhos encontrados, destaco alguns que considero relevantes para esta investigação. A seguir, no Quadro 2, optei por classificá-los em ordem cronológica, definindo as seguintes informações: Número; Título, autor(a)/ orientador(a), classificação tese ou dissertação, ano da publicação e universidade.

Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos selecionados e analisados (2014-2020)

Nº	TÍTULO	AUTOR(A) E ORIENTADOR(A)	DISSERT. OU TESE	ANO	UNIVERSIDADE
1	Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o Ensino Médio no sistema estadual de ensino de Barueri	PAGLIA, Rosangela da Silva Camargo; CHIZOTTI, Antônio	Tese	2019	PUC-SP
2	O Ensino Médio na rede estadual mineira: um estudo sobre a abrangência das políticas educacionais estaduais	CANDIDO, Sergio de Oscar; ALVES, Fatima Cristina de Mendonça	Tese	2014	PUC-RJ
3	Educação e Ensino Médio: identidades juvenis e o currículo	CARDOSO, Marlon Magno Range;	Dissertação	2019	UFT

	para as juventudes	CEZARI, Eduardo José			
4	Juventude e Trabalho: o discurso dos jovens sobre a Educação Profissional no Ensino Médio	ANGELI, Gislaine; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa	Dissertação	2019	UFRGS
5	BNCC e o “novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos da pedagogia histórico crítica	ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia	Dissertação	2020	UNIOESTE

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento realizado, 2021.

Diante das buscas pelas publicações que abordam a condição juvenil relacionada à BNCC, percebi que ainda há um vasto campo para investigação científica uma vez que não foi possível encontrar um número relevante de publicações sobre a questão. Após a realização do levantamento bibliográfico para esta proposta, identifiquei 3 dissertações e 2 teses com abordagem temática aproximada à reflexão da pesquisa na qual investigo. Convém ressaltar que as etapas de investigação destes estudos são praticamente as mesmas, já que são produções científicas. Contudo, é importante observar que os procedimentos metodológicos, as técnicas e os instrumentos de pesquisa nesses estudos são bastante específicos. Destes trabalhos científicos investigados, 5 poderão elucidar o trajeto do nosso estudo. São eles:

A tese de Rosângela da Silva Camargo Paglia (2019), intitulada “Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o Ensino Médio no sistema estadual de ensino de Barueri”, a qual investigou a organização de construção da BNCC do Ensino Médio em seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede estadual de educação do Município de Barueri (SP), utilizando uma abordagem de caráter qualitativa em que se adotou como estratégia de investigação a combinação das pesquisas bibliográfica/documental.

A tese de Sergio Candido de Oscar (2014), intitulada “O ensino médio na rede estadual mineira: um estudo sobre a abrangência das políticas educacionais estaduais”, que analisa a abrangência das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais (MG) no período de 2007 a 2010. O estudo traz referências e discute conceitos sobre políticas educacionais e abrangência das políticas educacionais, apresentando os principais indicadores sociais e demográficos dos Municípios Mineiros e mapeando as políticas educacionais implementadas no período analisado.

A dissertação de Marlon Magno Cardoso (2019), intitulada “Educação e Ensino Médio: Identidades Juvenis e o currículo para as juventudes”, que problematiza as produções científicas acerca do currículo do Ensino Médio, da juventude e da Modernidade Líquida em trabalhos científicos de nível *stricto sensu* que tratam da temática juventudes do Ensino Médio e suas identidades, assumindo como base o recorte temporal de 5 anos, no período de 2014 a 2018, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 15 de julho de 2014 e da BNCC.

A dissertação de Gislaine Angeli (2019), intitulada “Juventude e Trabalho: O discurso dos jovens sobre a Educação Profissional no Ensino Médio”, que busca analisar, a partir dos discursos dos jovens estudantes de Ensino Médio, a Educação Profissional nessa etapa de ensino, os seus entendimentos sobre as metodologias e os discursos elaborados pela instituição de aprendizagem profissional em relação ao seu presente e futuro. Neste trabalho, a instituição escolar apresenta algumas características que vão ao encontro das mudanças previstas pela Reforma do Ensino Médio (atual BNCC).

A dissertação de Débora Zanke (2020), intitulada “BNCC e o ‘novo’ Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos da pedagogia histórico crítica”, que se preocupa em discutir o “Novo” Ensino Médio e a formulação da BNCC. Tal dissertação busca refletir sobre os fundamentos utilizados para a articulação dessas propostas, bem como os principais objetivos e as possíveis consequências à juventude, especialmente aos que frequentam a escola pública, ou seja, aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Pautando-me nessa investigação, observei que os programas de pós-graduação não têm apresentado, ainda, trabalhos que contemplem a temática juventude e sua condição juvenil a partir da BNCC, o que me leva a inferir que a temática da juventude não tem sido um foco de discussão nem mesmo para a área da educação, que não tem acompanhado e discutido as suas construções identitárias livres de padronizações da juventude atual. Portanto, assume-se que a BNCC-EM foi pouco foi discutida em pesquisas e dados, menos ainda para eperante seu público-alvo, os jovens secundaristas.

Tendo em vista o número pequeno de teses e dissertações nessaperspectiva, busquei outro procedimento a fim de localizar e compreender o que já existia de publicações que se aproximavam do objeto de estudo desta pesquisa.

Dessa forma, foi realizado um balanço da produção da literatura. Tal processo teve como principal objetivo me inteirar de questões relevantes em consonância com os objetivos desta pesquisa, além de localizar a presente análise dentro da produção literária que a precedeu. Nas investigações empíricas, concordei com Guilherme Galliano (1986, p. 26) quando ele reflete que, “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los”.

Assim, realizei a busca na *SciELO* fazendo uso do recorte temporal de 2000 a 2020. A escolha deste recorte temporal se deu pela proximidade das discussões contemporâneas sobre as juventudes, a condição juvenil e o Ensino Médio. Desta forma, associando as palavras “juventude” e “condição juvenil”, “ensino médio” e “BNCC”, “ensino médio” e “escola”, encontramos 10 artigos que estão discriminados no Quadro 3, logo abaixo, classificados em ordem alfabética, sendo definidas as seguintes informações: Autores, títulos e ano da publicação.

Quadro 3 - Relação de autores, títulos e ano dos trabalhos selecionados e analisados (2000-2020)

AUTORES	TÍTULOS DOS TRABALHOS	ANO
BEZERRA, Katharyne	A história do ensino médio no Brasil e suas mudanças	2016
CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel	Diálogos com o Mundo Juvenil: subsídios para educadores	2005
DAYRELL, Juarez	A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil	2007
DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORRÊA, Licínia Maria; SALES, Shirley Rezende	A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil	2020
FERNANDES, I.S.	Juventude: Uma categoria sócio-histórica	2015
FALEIRO, Wender; PUENTES, Roberto Valdes; ARAGÃO, Milena Aragão	Influências do Ensino Médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes	2016
GROPPO, Luiz Antonio	Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes	2004
KRAWCZYK, Nora	Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje	2011
PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Souza	A BNCC do Ensino Médio no contexto da Lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas	2019
SANTOS, Graciane Pereira; SILVA, Suzane Rodrigues	A Reforma do Ensino Médio e os desafios postos à política educativa no Brasil	2018

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento realizado, 2021.

É importante ressaltar que os bancos de dados analisados contribuíram significativamente para nosso estudo, tendo em vista disseminar contribuições científicas de forma segura e responsável, legitimando o reconhecimento destes espaços pelos Programas Brasileiros de Pós-Graduação, situação que corrobora com a fala de Santos (2012, p. 26), quando revela que “no Brasil, a literatura sobre o assunto está organizada em forma de artigos científicos publicados em periódicos e/ou em eventos científicos, e através de dissertações e teses disponíveis em bibliotecas e bancos de dados da mídia eletrônica”.

Embora se constate uma boa concentração de artigos abordando o tema a ser pesquisado, é possível depreender que pesquisas acerca da BNCC-EM ainda se fazem necessárias, visto que é um marco importante para a normatização curricular brasileira.

Assim, apesar da importância e das grandes contribuições trazidas pelos estudos selecionados para o mapeamento do presente trabalho, não se constatou nenhuma pesquisa que abordasse o olhar da BNCC para a juventude.

Ao finalizar essas buscas, reforcei a importância de se discutir a percepção das políticas educacionais em relação às juventudes na contemporaneidade. Compreender tal categoria é necessário pois, a partir disso, é possível construir caminhos para uma sociedade que compreenda as juventudes, enfatizando a urgência de se pensar uma escola que participe e colabore na construção e emancipação de sujeitos.

As pesquisas bibliográfica e documental possibilitaram um grande enriquecimento para esse estudo não só porque me trouxeram conhecimentos teóricos sobre os temas, mas também porque aguçaram minha curiosidade para conhecer mais, para contrastar as realidades apresentadas nas pesquisas com a realidade da escola onde atuo e, sobretudo, para buscar, nas teses e dissertações, apoio teórico na construção desta dissertação. Nesse sentido, o método de pesquisa é fundamental para assegurar, além da cientificidade do trabalho, a sua veracidade, assim como a sua funcionalidade.

Para a elaboração das análises, recorri aos escritos de Bardin (2009) buscando desvendar, por intermédio da análise de conteúdo, o que estava contido nas entrelinhas da BNCC. Como processo metodológico, o trabalho foi estruturado

de forma organizada a contemplar um roteiro, com 3 etapas, como pode ser observado a seguir:

1ª etapa: elaboração hipóteses e questionamentos que conduziram as observações nesta etapa da pesquisa.

- a) Em qual contexto se deu a elaboração efetiva da BNCC para o Ensino Médio?
- b) Quais os antecedentes que motivaram a elaboração da BNCC, além do seu marco histórico?
- c) A BNCC para o Ensino Médio se conecta com os interesses de seu público-alvo?
- d) Qual a proposta da BNCC para o Ensino Médio e as juventudes?
- e) Qual olhar da BNCC para os jovens do Ensino Médio?

2ª etapa: elaboração de Quadros (4 e 5) com o resultado das primeiras impressões dessa fase.

Quadro 4 - O contexto da elaboração efetiva da BNCC-EM 2018

Feitas as análises, obteve-se esta compreensão sobre o contexto de elaboração da BNCC-EM 2018

- Em 2016, o governo do então Presidente da República Michel Temer criou uma MP nº 746/2016 que se desdobrou na Lei nº 13.415/2017;
- Por intermédio desse governo, o MEC indicou a urgência de mudanças na LDBEN/1996, por meio da Lei nº 13.415/2017;
- A partir dessa lei, sucedeu a publicação da BNCC e, consecutivamente, a mudança estrutural do Ensino Médio, partindo do princípio de que o Ensino Médio não estava alinhado às demandas do século XXI;

Com base nos dados estatísticos do INEP e do PISA, o MEC considera que o Ensino Médio apresenta:

- **Desempenho insuficiente:**
- Baixos índices nas avaliações educacionais;
- Muitos jovens fora da escola;
- Os estudantes que frequentam a escola pouco aprendem;
- Altos índices de evasão;
- Repetência;
- Excesso de disciplinas;
- Os currículos são fragmentados e não dialogam com os setores produtivos nem com os interesses da juventude;
- Os estudantes não encontram sentidos na escola;

Assim, para o MEC, era urgente criar uma Base Nacional para o ensino Básico no país.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Quadro 5 - A proposta da BNCC/2018 para o “Novo” Ensino Médio

**O que muda com a BNCC? Qual o diferencial desse documento?
Com base em nossa análise, identificamos que:**

- ✓ O estudante será o centro do processo educativo;
- ✓ Ênfase das áreas de conhecimento e nas competências;
- ✓ Um currículo com abordagens pedagógicas atrativas;
- ✓ Interdisciplinaridade;
- ✓ Os estudantes poderão escolher se aprofundar no que mais se relaciona com seus interesses e talentos através dos itinerários formativos;
- ✓ Somente duas disciplinas obrigatórias;
- ✓ A língua estrangeira obrigatória é a inglesa;
- ✓ Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida;
- ✓ Ampliação da carga horária;
- ✓ Ampliação das escolas de Tempo Integral;
- ✓ Formação técnica e Profissionalizante.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Na 3ª etapa defini alguns procedimentos para filtrar informações e suas interpretações durante a investigação, galgados nas premissas de Bardin (2009):

- a) Exaustividade: com intento de não se omitir nenhum dado ou hipótese encontrado nos textos e na pesquisa;
- b) Homogeneidade: a fim de se atentar com a temática estabelecida, de modo que as afirmativas demonstrem o universo juvenil sob a perspectiva dos documentos;
- c) Exclusividade: para categorizar todos dados, os termos buscados, bem como as informações encontradas e passarem pela mesma técnica de extração dos dados, e também referir-se a um mesmo grupo de pessoas;
- d) Objetividade: para que independente de quem seja o codificador, que seja possível chegar aos mesmos resultados;
- e) Adequação ou pertinência: para uma adaptação aos objetivos propostos da análise de modo a alcançar maior sincronia temática.

De modo efetivo para se desenvolver a análise do conteúdo, considerei algumas palavras descritoras para iniciar as buscas no material. Tais palavras foram categorizadas de acordo com seus significados (para obtenção de uma hegemonia do tema). Tive o cuidado de que cada componente fosse classificado somente em um item da pesquisa para que não houvesse duplicidade de informações.

Quadro 6 - Categorias de análise e as contradições da BNCC-EM 2018

CATEGORIA ANALISADA	SENTIDO APRESENTADO	SENTIDO IMPLÍCITO
Flexibilização Curricular	LDBEN/1996: Art. 35-A, § 2º, A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).	Sociologia, Filosofia, Geografia, Arte, Educação Física passam a ser conceituadas como “estudos e práticas”. Perdendo assim, sua condição de disciplina. Entende-se que não é possível uma formação integral dissociada da construção de um pensamento crítico e reflexivo discutido nas Ciências Humanas, Artes e práticas corporais.
Formação Integral Estudante	Na LDBEN de 1996: §7º do Art. 35-A: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996).	Da mesma forma, observa-se, que se propõe a integralidade formativa, mas o texto da lei não é claro quanto à obrigatoriedade de componentes curriculares importantes para tal formação, como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, Geografia.
Ampliação da Carga Horária	A Lei nº 13.415/2017: §1º do Art. 24: “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio [...]” Art. 13: “fica instituída, no âmbito do MEC, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).	Entende-se que a Política de Fomento viabilizará a implantação de Escolas em Tempo Integral, visando o aumento da carga horária. Contudo, o texto legal condiciona a transferência de recursos à disponibilidade orçamentária e sua definição por ato do MEC. O MEC por sua vez diz que o repasse depende do orçamento. Compreende-se que diante de tantos cortes para a educação, tal feito em um país tão grande, parece ser inviável.
Competências e Habilidades	Na BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).	Nota-se que o mercado de trabalho tem colocado ao sistema escolar a função de contribuir com sua evolução. Ao estudante fica a responsabilidade de ser capaz de saber, de saber fazer, de saber ser, ou seja, que tenha sua competência definida a partir de sua capacidade de responder aos novos imperativos do mundo da produção.
Itinerário Formativo	Na Lei nº 13.415/2017: Art. 36: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2017).	No texto da Lei nº 13.415/2017, não há a obrigatoriedade de os estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos. A prerrogativa de definição do itinerário a ser oferecido aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades.
Protagonismo	“O Novo Ensino Médio pretende	Nessa acepção, compreende que o

Juvenil	atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos” (MEC, 2019).	estudante vai ter autonomia e poder de escolha, porém, de acordo com o artigo 36 da LDBEN/1996: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Cabe interpretar que, desse modo, nas regiões mais carentes, com poucas possibilidades, os estudantes ficarão prejudicados e não terão poder de escolha, como propagado.
----------------	--	--

Fonte: dados retirados de: MEC, 2019; LDBEN/1996; Lei nº 13. 415/2017 e BNCC-EM/2018.

Organização: organizado pela autora, 2021.

A categorização das expressões para a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), delimita uma unidade de registro para cada unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. Dessa maneira, comecei definindo quais unidades de registro seriam utilizadas para a análise do conteúdo, ou seja, fazendo uma seleção de termos que dialogassem com o tema/interesse da pesquisa. Assim, cheguei aos termos e às categorias analisadas que seriam na BNCC-EM e demais documentos citados, conforme disposto no Quadro 6, que foi definido com as seguintes informações: Categoria analisada; sentido apresentado e sentido implícito. Nessa perspectiva, direcionei meu olhar sobre os seguintes elementos apontados como parte de uma lógica de interpretação do estudo realizado.

Ao realizar esse primeiro movimento analítico, foi possível identificar os agentes políticos públicos e privados que têm atuado na hegemonização da implantação da BNCC/2018 e, conseqüentemente, para a nova estrutura do currículo para a educação nacional. Ao refletir sobre as categorias elencadas neste quadro, surgem algumas observações:

- ✓ Diante de tamanha diversidade que temos em nosso país, o que se pode verificar acerca das políticas educacionais constituídas nas últimas décadas voltadas ao segmento populacional jovem é um sentimento de homogeneização.

✓ A recente visibilidade da juventude na política educacional brasileira, com a proposta de universalização do Ensino Médio e da revalorização do ensino técnico, profissional e tecnológico integrado ao Ensino Médio, desconsidera, em muitos aspectos, a diversidade populacional e, conseqüentemente, suas necessidades e anseios, tão distintos quanto aos meios e as relações da realidade desses jovens. O que se sobrepõe às propostas educacionais é a adequação ao mercado global e às necessidades do mundo produtivo e do capital.

No que diz respeito à análise dos dados, pretende-se alcançar os conhecimentos básicos dos processos de teste de hipóteses levantadas. Os objetivos da pesquisa somente poderão ser considerados como alcançados após o estudo e a comparação dos dados atingidos. Somente após a conferência das informações que as hipóteses previstas no início da pesquisa serão confirmadas ou rejeitadas, bem como será possível discuti-las e compará-las.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), as técnicas de coleta de dados são um agrupamento de regras ou processos aplicados por uma ciência, isto é, refere-se à parte prática da coleta de dados podendo empregar diferentes técnicas: a entrevista, o questionário, a observação, pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Da mesma forma, para Fernandes e Gomes (2003), as técnicas mais utilizadas para coleta de dados são através da observação dos fenômenos, entrevistas com população alvo do projeto de pesquisa, questionários com perguntas abertas, fechadas ou ainda de múltipla escolha, medição de opinião, documentos, trabalhos científicos publicados e ainda história contada por outros.

Para o tratamento dos dados nesta pesquisa, segui os polos de comunicação (emissor, receptor, mensagem e canal) direcionados por Bardin (2011). Conforme a autora, as pesquisas que têm como metodologia as análises do conteúdo partem das análises das mensagens emitidas pelos emissores e recebidas pelos receptores. Nesse sentido, é realizada uma análise dos significados, dos significantes, dos códigos e das significações extraídas a partir das informações constituintes da mensagem. Dessa forma, a análise do conteúdo corresponde à uma análise que faz com que o receptor, a partir de suas subjetividades, apresente suas percepções para o discurso que irá emitir.

A pesquisa apresentada neste percurso metodológico constitui uma contribuição no sentido de problematizar o entendimento sociológico das relações entre a juventude/escola, a BNCC e as políticas educacionais. Evidenciei a necessidade de refletir esses conceitos a fim de que a escola possa corresponder às expectativas, às esperanças e aos sonhos dos jovens estudantes que a procuram. Nessa direção, é fundamental que a instituição de ensino e seus profissionais conheçam a realidade do público que a frequenta.

Nessa lógica, a escolha das técnicas apropriadas de coletas de informações deve estar conforme sua base teórica e com os objetivos que se ambiciona alcançar na pesquisa. É importante evidenciar que o pesquisador não deve se aprisionar a uma única técnica, seja ela qualitativa ou quantitativa, considerando que isso pode gerar uma inflexibilidade que restringe a liberdade, inteligência e criatividade dependente ao exercício de evolução da pesquisa, como critica Bourdieu (2004).

As técnicas percorridas ao longo dessa proposta são de relevância no campo social, seja ao possibilitar voz aos atores, seja para evidenciar os dados selecionados para além de um detalhamento prático. Meu compromisso como pesquisadora, diante do estudo realizado, partiu do princípio da ética, tanto junto à sociedade quanto à própria ciência.

A presente análise e investigação tomou como referência os conceitos de juventude(s), escola, Ensino Médio e BNCC com aporte teórico ancorado nos estudos de Dayrell (2003; 2005; 2007; 2011), Sposito (2003; 2004; 2009), Pais (2003; 200), Alves (2013), Ábramo (2005), Brandão (1981), Libâneo (2017), Cury (2002; 2018), Freire (1967; 1997; 2000), Faleiro (2013), Kuenzer (2001), Krawczyk (2011), Araújo (2019), Castilho (2017), Gama (2018), entre outros, além das Leis, documentos e sites institucionais que constroem a proposta da BNCC, e que auxiliaram na pesquisa.

Para dar continuidade às reflexões iniciais apresentadas até aqui, além de mostrar os resultados dessa análise, propus estruturar o presente estudo em 3 capítulos. No capítulo 1, a juventude é abordada a partir dos discursos educacionais, discutindo algumas pesquisas em educação que desvelam a juventude e refletem sobre esse grupo, bem como a relação da juventude com a escola e os sentidos da escola de Ensino Médio para a juventude. No capítulo 2, são abordadas questões sobre o Ensino Médio. A reflexão perpassa pelo percurso histórico e legal desse nível de ensino, destacando os marcos legais, as mudanças e as transformações da

educação desde a CF/88 até os dias atuais. No Capítulo 3, a BNCC é analisada no contexto da juventude no Ensino Médio, buscando apreender o lugar desse público no documento, assim como compreender a importância dada à juventude e às suas demandas.

Nas considerações finais, discorro sobre as aprendizagens adquiridas no percurso da análise, contextualizo a pesquisa, retomando o problema, os objetivos e os resultados preliminares alcançados, para além de indicar as demandas do estudo, os seus limites e os desafios encontrados até o presente momento.

Tendo em vista a necessidade de explorar essa temática, espero que esse estudo provoque questionamentos e pensamentos na perspectiva de contribuir com elucidações a outros pesquisadores e teóricos acerca do debate que se estabelece em torno do referido documento, assim como os seus impactos no contexto da juventude e sua condição juvenil.

Com o avançar da discussão, a apresentação dos resultados desta investigação pretende possibilitar uma melhor compreensão sobre quem são esses estudantes, o que buscam dentro da Escola e qual o olhar da Base para esses jovens, apontando caminhos para educadores, gestores e pesquisadores que revelem quais as práticas escolares estão se constituindo, e quais lacunas estão sinalizadas nas pesquisas científicas que podem colaborar para os processos educacionais referentes ao currículo e às atividades a serem propostas nessa etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO 1 – JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS DA ESCOLA

*“A ‘juventude’ é apenas uma palavra”.
(BOURDIEU, 1983, p. 113)*

Os discursos sobre a juventude apresentam, ao longo do tempo, diversos significados, pois em cada sociedade, em contextos históricos e culturais distintos, são estabelecidos os modos de conceber esse grupo etário. Há, inclusive, a ideia de que é uma arbitrariedade definirmos grupos etários dessa forma, como sugere Bourdieu na famosa frase citada acima. Será mesmo que a juventude é apenas uma palavra? Desde quando começamos a nos indagar sobre essa palavra?

Na sociedade contemporânea, observa-se que a temática juventude vem ganhando destaque e tem sido alvo de ações mundiais em proporções ascendentes. No Brasil, nos últimos anos, temos vivenciado um incremento nas políticas públicas voltadas para esse grupo social, tendo como principal elemento o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), criado pela Lei nº 12.852/2013, que, dentre outras questões, ampliou a faixa etária deste grupo, compreendo a juventude como o grupo pertencente à faixa entre 15 e 29 anos. Antes disso, o Brasil adotava o modelo vigente em muitos países, que definem juventude como um grupo compreendido entre 18 e 24 anos.

Uma das referências nos estudos da juventude, o Professor e sociólogo Juarez Dayrell, desenvolve em suas obras uma abordagem interdisciplinar, direcionando seu olhar para jovens de periferias e estudantes de escolas públicas que, muitas vezes, são percebidos como problema social e não como sujeitos demandantes de políticas públicas. Nas palavras do autor:

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Perceber a juventude a partir do olhar sociológico é importante porque isso nos dá sinais de como nos relacionamos e do que procuramos enquanto seres sociais nos grupos que formamos. Assim, é fundamental desenvolvermos o que Mills (1969) denomina de “imaginação sociológica”, buscando cultivar a nossa imaginação

e a nossa curiosidade para conhecermos a nossa juventude a partir da realidade em que vivem e a partir do modo como se mostram a nós, educadores, pais e sociedade. A partir desse ponto de vista, busca-se não idealizar a juventude, mas sim enxergá-la. Desse modo, o olhar da sociologia se torna fundamental para compreendermos a juventude contemporânea. Conforme sugere Pais (2003, p. 54), para entendermos os jovens, é essencial investigar os processos relacionais desses sujeitos e apreender “como a sociedade se traduz na vida dos jovens”. Ainda de acordo com o autor, o grande desafio da ciência sociológica está em “desmascarar as atuações cotidianas, procurando descobrir o que elas revelam a partir do que ocultam” (PAIS, 2008, p. 01).

Para Dayrell e Carrano (2014), a juventude se relaciona:

A uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

De acordo com os autores, a sociologia e a antropologia utilizam a conceituação direcionada para os vínculos societários, que pode ser concebida pelos próprios sujeitos mediante suas formações sociais, no processo de constituição e ruptura de vínculos entre eles. Os autores concebem a fase da adolescência como “uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109). Reitera-se, ainda, que os sociólogos fazem a opção por essa definição em virtude de motivações políticas. Dessa maneira:

No Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direito na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania. Nesse âmbito, reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

Reiterando esse pensamento, Pais (1993, p. 29) considera que “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares

circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. No limiar da nossa investigação, constatamos que, em um passado recente, por exemplo, diversas representações foram atribuídas aos jovens conforme a época e as distintas realidades. Desse modo podemos sintetizar as principais peculiaridades relacionadas às juventudes com o objetivo de evidenciar as características convergentes que definem e especificam uma melhor compreensão do termo utilizado nos anos supracitados. Assim sendo, conforme Dick(2003), tem-se no Quadro 7 a seguir representações da juventude ao longo do tempo:

Quadro 7 - Principais peculiaridades dos jovens e sua representação nas décadas

DÉCADAS	REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE NA SOCIEDADE
ANOS 40	Jovens marcados pelas experiências chocantes vividas durante a Segunda Guerra Mundial e com as bombas atômicas no Japão.
ANOS 50	“Anos Dourados” - jovens mais autônomos.
ANOS 60	Década onde o tema JUVENTUDE foi mais explorado, a expansão do Movimento hippie como uma ameaça à ordem social.
ANOS 70	“Anos de ressaca” - juventude insatisfeita, buscando mudanças para sair de uma sociedade estagnada, apática e viciada.
ANOS 80	Defesa do protagonismo juvenil através da “Pastoral Juvenil” e redução dos avanços da liberdade sexual através da difusão da AIDS; jovens sem ideologia, individualistas, consumistas e conservadores.
ANOS 90	Transição de uma geração que valorizava a organização, a articulação, a lógica e o raciocínio, para uma geração que valoriza o corpo, o prazer, o fragmentado e o individual. Surge a “geração zapping” (em constante mudança).

Fonte: (DICK, 2003, p. 237-256).

Organização: organizado pela autora, 2021.

Dessa maneira, confirmamos nossas hipóteses acerca dos jovens se constituírem como sujeitos únicos e singulares, permeados por especificidades e experiências construídas a partir do tempo, espaços e contextos nos quais estão inseridos. A juventude contemporânea, compreendida como categoria historicamente construída, possui múltiplas emergências, confirmadas por alguns paradigmas que são marcas da atualidade.

Alguns desses padrões procedem das representações construídas socialmente em torno da juventude atual, visto que tal categoria possui o estereótipo de comportar-se, recorrentemente, de sujeitos irresponsáveis, apáticos, rebeldes, que não pensam no futuro, não sabem o que querem, não querem aprender, etc. Dessa forma, assinalamos a urgência de expandir o entendimento sobre a juventude e de

ponderar que tais desafios e conflitos não abrangem somente a ela, mas, sim, integram o processo de desenvolvimento humano.

Refletir sobre juventude na atualidade nos desafia a pensar, conforme aponta Pais (2008, p. 08), que esse processo se inicia no próprio entendimento do conceito de juventude, passando “[...] pelo desvelar das representações que, através de sucessivas adjetivações, fazem da juventude uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito”. Contudo, Dayrell (2003, p. 41) nos adverte que “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais”.

São diferentes as noções de juventude e, em geral, tais noções se associam ao intervalo etário. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, destaca os jovens como pessoas entre 15 e 24 anos. A Organização Mundial da Saúde (OMS), uma agência de saúde especializada da ONU, compreende todos os indivíduos com idade entre 15 e 24 anos como pertencentes à juventude, fase esta considerada uma categoria sociológica de preparação dos indivíduos para a vida adulta. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são estabelecidos direitos¹³ específicos para crianças e adolescentes. Neste documento, a adolescência é a fase que vai dos 12 aos 18 anos incompletos, vivida logo após a infância (CORTI; SOUZA, 2005). Diante desses pressupostos, em 2013, o Brasil passa a definir a juventude nos termos da Lei nº 12.852/2013 em seu Artigo 1º, que define: “para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade” (BRASIL, 2013).

Partindo desse pressuposto, a UNESCO (2004) conceitua a juventude referindo-se ao:

Ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero [...] e do ponto de vista demográfico, corresponde a uma faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade (UNESCO, 2004, p. 23-25).

¹³ Em conformidade com Stecanella (2012) para mencionarmos o vocábulo “direitos”, é importante discriminar que os direitos humanos e direito civis. Uma vez que este primeiro é intrínseco à condição do sujeito homem, onde o indivíduo é visto como integrante da humanidade, sendo permitido a este ter direitos que restrinjam o poder do Estado sobre o mesmo. Já os direitos civis, correspondem às prerrogativas dadas, mesmo que limitadas, a todo o cidadão conforme a legislação.

Dessa maneira, a UNESCO concebe e explora uma percepção pragmática de juventude, caracterizando-a, principalmente, a partir do período temporal vivido e as transformações biológicas que ocorrem na puberdade. Essa caracterização de juventude, de certa forma, auxilia para a construção da visão de senso comum de juventude que conhecemos nos dias de hoje. Uma tradicional representação para a juventude é a sua condição de transitoriedade, isto é, de passagem para a vida adulta em que o jovem age para vir a ser tendo no futuro o sentido de suas ações no presente (DAYRELL, 2007).

Pensando com Bourdieu (1983, p. 119), salienta-se a importância dada às questões do tempo presente com a finalidade de se construir o tempo futuro. Conforme o autor, “[...] os jovens se definem como tendo futuro, como definindo o futuro”. Knobel (1974) *apud* Outeiral (2005, p. 22) enfatiza que o jovem “[...] converte o tempo presente e ativo como uma maneira de manejá-lo. [...] Às urgências são enormes e, às vezes, as postergações são aparentemente irracionais”. No que tange ao futuro, Pais (2006, p. 12) discorre que “[...] para muitos jovens o futuro se encontra desfuturizado – não porque esteja sob controle, mas porque se encontra (des)governado pelo princípio da incerteza”.

Talvez seja possível expressar que a concepção popular de juventude, em nossa sociedade, é a de um momento de passagem e transição em que as mudanças biológicas dão início às mudanças psicológicas e sociais que definem o processo de saída da infância para o ingresso no mundo adulto. Nesse contexto, a categoria juventude é entendida como uma passagem, sendo percebida apenas na sua faixa etária, não considerando o jovem na sua especificidade. Para Sposito e Carrano (2003):

Se tomada exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 184).

Concordando com os autores, a nossa compreensão não leva em consideração apenas a cronologia estabelecida pelos órgãos e documentos oficiais. Nos alinhamos aos estudos sobre juventude que avançam além dos sentidos cronológicos e apontam para:

[...] pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões e obriga a todos a pensar e a falar no plural. Essa “regra” é tributária do campo que introduziu a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes: os estudos culturais. Não obstante a ênfase presente aos atributos culturais, nos textos, encontramos a segunda regularidade discursiva: o mesmo em se tratando de “multiplicidades”, há de se considerar o contexto sócio-histórico nos quais os jovens criam e recriam modos de vida, ou seja, a afirmação da perspectiva que conceitua a juventude nos marcos de uma dada condição juvenil (BARBIANI, 2007, p. 140).

Ao especificar a fase da vida denominada juventude, é importante considerar que esse período da vida não é apenas uma fase, estático e homogêneo. Ao contrário, este é um período dinâmico, constituído por maneiras distintas de ser e viver que se diferenciam conforme o intervalo de idade, classe, gênero, raça, etc. É, portanto, uma construção contínua de significados e significações que evidenciamas culturas juvenis.

De acordo com Dayrell (2003), a juventude deve ser compreendida como um grupo social que faz parte de um processo amplo de constituição e formação de sujeitos que possuem especificidades que marcam a vida de cada um. Esses sujeitos se constituem nas relações que estabelecem, nos grupos dos quais fazem parte e nas instituições socializadoras, como a instituição escolar, a família e os grupos de amigos, entre outros.

Esse entendimento conduz a uma diversidade de formas do “ser jovem” expressas nas diferentes manifestações e na pluralidade das juventudes. Conforme o autor, existe uma grande “variedade de mundos” que fundamentam distintas culturas juvenis, perceptível a partir de suas produções. Os costumes de vida cotidiana ganham evidência no espaço das cidades (DAYREL, 2003).

Para Silva e Silva (2011, p. 664), “o uso da expressão ‘juventudes’ representa o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levar em conta que esse segmento constitui identidades e singularidades de acordo com a realidade de cada um”. Barcellos (1990, p. 11) também aplica o vocábulo Juventudes, no plural, para caracterizar não só o conceito ao longo do tempo e espaço, como também refletir a pluralidade de formas de ser jovem diante de variados cenários socioculturais. Segundo o autor, em nossa própria sociedade nos deparamos com diversas juventudes. “Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também

em relação a outras juventudes”. Neste sentido, é possível afirmar que, mesmo dentro de uma única escola, precisamos enxergar a juventude na sua diversidade.

Na busca por elucidar o conceito de juventude, Silva e Oliveira (2016) afirmam que a juventude é considerada uma fase, ou um momento preparatório do futuro, caracterizado por condição histórica/social e concomitantemente pela heterogeneidade. Essa concepção é que naturaliza e padroniza a condição juvenil. Diante disso, as autoras destacam que:

[...] partimos de uma compreensão que permite ver que juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; e que no plural, juventudes, poderíamos reconhecer os sujeitos em face da sua heterogeneidade: de classe, gênero, cor, raça, etnia, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam com o “mundo da escola” (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 08).

Sposito (2003) argumenta que a imprecisão existente ao tema da juventude se dá pela sobreposição dos conceitos de jovens – como sujeitos – e juventude – como fase da vida –. Tal imprecisão se assemelha às discussões e noções sobre a criança e a infância, que foram superadas. A autora acredita que são distintos os conceitos de condição – momento de vida cujos significados são constituídos e atribuídos socialmente – e de situação juvenil – percursos percorridos pelo jovem sob diferentes condições de vida, sejam classe social, etnia, gênero dentre outras. Concordando com a autora, reconhecemos que tais conceitos, distintos entre si, estão sempre em tensão. Porém, eles não podem ser isolados pelo fato de que possibilitam compreender a juventude como uma verdadeira categoria social.

Dayrell (2003, p. 40) percebe os jovens enquanto “sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem”. O sociólogo sustenta que o jovem, enquanto ator que compõe a juventude, se constrói e é construído socialmente, a partir das relações e das experiências vivenciadas, pois é “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 44).

Neste ponto de vista, o autor se concentra em uma ideia de condição juvenil a partir da sua pluralidade, características, práticas sociais e universo simbólico próprios que diferenciam a juventude de outros grupos sociais. Para o autor, a condição juvenil apresenta 2 aspectos:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Então, a condição juvenil é constituída em um cenário de mutações socioculturais que vêm ocorrendo no mundo ocidental, consequência da ressignificação temporal, espacial e da refletividade, de maneira similar às transformações que vêm acontecendo no campo do trabalho. De acordo com Dayrell (2007, p. 1109), o espaço social dos jovens define, em partes, os limites e as potencialidades de uma específica condição juvenil. Para as juventudes das camadas populares, por exemplo, o grande obstáculo é preservar a própria sobrevivência, entre a preocupação da busca pela recompensa iminente e um possível planejamento para o futuro. O autor acentua que, para muitos jovens de camadas populares, a condição juvenil é experienciada no trabalho, o que, para boa parte deles, é fator gerador de dificuldades para continuarem seus estudos.

Desta forma, o autor destaca que:

As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem 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 (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Estes estudos nos conduzem a compreender a juventude como uma categoria ancorada em princípios históricos e culturais que, por isso mesmo, deve ser observada na perspectiva da diversidade. Em conformidade, Dayrell e Carrano (2002) pontuam que:

Dentro do quadro global de desigualdades sociais os jovens se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam promover a garantia de direitos sociais histórica e sistematicamente sonogados em ampla escala no Brasil (DAYRELL; CARRANO, 2002, p. 04).

Os jovens vivem em meio aos problemas existentes na sociedade brasileira. Marcada pela desigualdade, a juventude há muito tempo vem buscando um olhar

diferente, um olhar que a valorize como uma categoria social e que lhe garanta seus direitos sociais.

Segundo Venera (2009), o termo juventude se fortaleceu na sociedade brasileira no século XX diante da vitalidade, liberdade, das rebeldias e rupturas de tradições. Beatriz Sarlo (1997) faz uma crítica ao apontar que o conceito de juventude é polissêmico. Diante disso, Venera (2009, p. 76) concorda com essa crítica, afirmando que “[...] não é possível mais falar em juventude, mas juventudes. Sempre múltiplas”.

Nesse sentido, diante das considerações feitas, compreende-se que as diversas perspectivas de juventude podem estar em conflitos e disputas no interior de uma política de currículo designada a essa faixa de idade. Assim sendo, será possível construir uma política significativa para o desenvolvimento de saberes, da construção de identidade, da resolução de conflitos e da autonomia das juventudes nas escolas de Ensino Médio? De que modo o currículo do Ensino Médio pode reconhecer e incorporar a emergência de questionamentos tão centrais para adiscussão sobre a juventude e a condição juvenil na sociedade moderna?

1.1 Os jovens nas pesquisas educacionais

*“Por que existe uma ‘questão juvenil’? De onde vem o interesse para estudar os jovens? A resposta, em termos de sociologia do conhecimento, é relativamente simples: porque os jovens são atores de conflito. Esta é a razão principal pela qual nos interrogamos sobre a condição juvenil”.
(MELUCCI, 2001, p. 100)*

Estas provocações nos instigam a pensar onde e quando se começou a falar em juventude. Por que esses sujeitos vêm despertando interesse de pesquisadores de diferentes áreas? Além disso, por que a educação se vê tão implicada nesses discursos?

Historicamente, a juventude tem sido percebida como um período da vida considerado instável e que parece ser palco de um processo conflitivo de passagem à vida adulta, de manifestações de resistência e de desequilíbrios que relacionam os jovens a certos problemas sociais (PAIS, 2003; MELUCCI, 2001). Por que,

entretanto, os jovens são percebidos como um problema social? Uma chave de leitura nos é revelada por Pais (2003), que declara:

[...] eles [os jovens] são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os seus problemas? (PAIS, 2003, p. 34).

Esses problemas da juventude podem estar relacionados aos altos índices de violência, à gravidez na adolescência, ao consumo abusivo de álcool e drogas ilícitas. Tais índices colaboram para a construção dessa imagem negativa. Dayrell e Carrano (2014, p. 106-108) acreditam que “estes aspectos da realidade demandam ações urgentes para serem equacionados”. Contudo, faz-se necessário “um novo olhar” pelo qual o jovem seja compreendido como sujeito de direitos e esses problemas sejam vistos como “expressão de necessidades e demandas não atendidas”.

Em mais uma consideração sobre a construção dos jovens como sujeitos de direitos, os autores assinalam que:

No Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania. Nesse âmbito, reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

Uma concepção em que o jovem é conceituado como um problema para a sociedade faz da juventude uma categoria social a ser regulamentada. Abramo (1997), ao investigar a juventude no Brasil, pondera que, apesar de terem sido alçados à categoria de problemas sociais, os jovens não têm participado da elaboração e da formulação das políticas públicas, e que são raras as experiências que os consideram como interlocutores significativos. Em geral, as políticas públicas são feitas a partir da visão do adulto e não da visão da juventude.

Mediante as discussões, definições e argumentos aqui trazidos para pensar a juventude e as implicações desse tema nos discursos educacionais, recorreremos a Sposito (1997), que argumenta que, a partir da metade da década de 1960, vislumbra-se a ocorrência de um debate no interior da Sociologia sobre o tema.

Segundo a autora, certa polaridade pode ser notada ao se tomar a Juventude ora como um grupo de idade identificado conforme modelos culturais das sociedades de massas, ora vista como categoria, dissolvida em uma imanente diversidade recoberta por múltiplas condições sociais.

Neste mesmo sentido, Poerner (1995) destaca que a juventude brasileira passou a ser tema de interesse dos cientistas sociais na década de 1960, época em que a ordem social foi muito criticada pelos jovens, diante da liberação sexual, da contracultura, do movimento estudantil, da luta por direitos civis e pela paz. Esta época ficou marcada como um momento em que a democracia popular foi interrompida com o golpe militar de 31 de março de 1964 – Ditadura Militar –, período em que os militares se posicionaram contra o movimento estudantil, tratando os jovens estudantes como elementos de alto perigo para a segurança nacional, sendo classificados como subversivos e terroristas.

Neste período, os estudos de Marialice Foracchi (1965), por exemplo, voltam-se para as formas de engajamentos culturais e políticos dos jovens, tendo como importante referência dessa época a obra “O estudante e a transformação da sociedade brasileira”. Neste trabalho, a autora enfatiza aspectos de mudanças substanciais no movimento estudantil daquela época. Sua proposta para a realização desta obra foi “caracterizar o conjunto de mecanismos e processos que presidem à constituição do estudante como categoria social” (FORACCHI, 1965, p. 03). A autora acreditava que a juventude se constituiria como uma categoria histórica e social por intermédio do movimento de juventude.

Historicamente na sociedade brasileira, a mobilização dos recursos educacionais de nível superior foi meramente marcada pela estrutura de classe. Com isso, quem se beneficiava eram sempre os jovens da classe alta. Neste sentido, Foracchi (1965, p. 66) argumenta que as relações de classe, de forma objetiva, representam “os padrões de pensamento e experiências inerentes ao estilo de convivência na sociedade moderna”. Nesta perspectiva, a autora fundamenta sua análise no movimento estudantil e no vínculo do estudante universitário com as classes médias, destacando o comportamento político do estudante como um produto revolucionário resultante da frustração diante das aspirações da classe média (FORACCHI, 1965).

Sposito (2009), na coletânea “O Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)”, faz

um balanço de produção de conhecimentos do corpo discente nos Programas de Pós-Graduação ligados ao campo de estudo sobre a juventude brasileira, salientando as áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Essa coletânea tem um total de 3 volumes. Tais estudos foram publicados no Brasil nas últimas décadas, e contam com a participação de diversas instituições, entre elas o INEP. Este tipo de trabalho pode nos orientar para “novas vertentes de investigação para as problemáticas ainda pouco exploradas pelas pesquisas de mestrado e doutorado” (DAYRELL; CARRANO, 2009, p. 07-08).

Os trabalhos mais recentes na área de Educação, a partir de meados dos anos 90, tendem a se perfilar mais fortemente no campo da Sociologia, permanecendo um conjunto importante de pesquisas de inspiração psicológica sobre adolescência. Os focos temáticos relacionados à Juventude – o mundo do trabalho, mídia, etnia, grupos juvenis, participação política e violência – têm concentrado perspectivas de estudo bastante promissoras. Os dois eixos teóricos estruturantes da produção discente sobre Juventude – a Sociologia e a Psicologia – parecem acenar com novas possibilidades e certamente seriam enriquecidos se houvesse uma abertura para a perspectiva da História, ainda ausente nesse tipo de investigação (SPOSITO *et al.*, 2000, p. 23).

A coletânea analisa a realização de pesquisas produzidas na Pós-Graduação sobre a categoria juvenil e a juventude no Brasil no período de 1980/1998 e 1999/2006, comparando os parâmetros de produção anterior com o atual.

A finalidade é a de subsidiar a elaboração, a implantação e o monitoramento de políticas públicas que atendam com qualidade o público jovem no espaço da escola pública. E, ao mesmo tempo, fomentar o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e 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, p. 08).

Um dos eixos de análise é o tema “Jovens e Trabalho”, cujos estudos mostram como as transformações na esfera do trabalho constituem uma chave importante e fundamental para compreendermos a juventude: “há estudos de todas as áreas trilhando esse caminho com a preocupação de compreender o jovem como sujeito sociológico e a busca de referenciais para o estudo de questões específicas, tais como identidade e socialização, gênero, idade e trabalho” (CORROCHANO; NAKANO, 2002 *apud* SPOSITO, 2009, p. 21).

Silva e Oliveira (2016) mostram os fatores negativos apresentados por estudantes do nível médio de ensino em um cenário onde a maior parte das juventudes pesquisadas gosta de estudar, e apresentam claramente o que gostam e o que não gostam em suas escolas. Nesta pesquisa é possível notar que o conhecimento é tido pelos estudantes como importante, mas a convivência é um fator indispensável para que estes estudantes continuem estudando, isto é, os estudantes apontam, reiteradamente, que o convívio com os colegas, a interação, as conversas e trocas de experiências são os fatores que os motivam a continuar estudando, evidenciado que é isso que dá sentido para estarem na escola. De acordo com Krawczyk (2011) *apud* Silva e Oliveira (2016, p. 44), “[...] uma das razões para a evasão escolar tão acentuada nesta etapa da Educação Básica está diretamente relacionada a uma ‘crise de legitimidade da escola’, que é resultado também da falta de ‘outras motivações para os estudantes continuarem estudando’”.

Nesta pesquisa é possível notar também que os discentes reclamam da relação entre os professores e os estudantes, apontando muitos professores como rigorosos, exigentes e estúpidos com os estudantes durante as aulas, constituindo um ponto negativo apresentado pelos jovens pesquisados. Para eles, a relação professor/estudante é importante para motivá-los a aprender. De acordo com Silva e Oliveira (2016, p. 46), “o interesse intelectual está relacionado com a atividade desenvolvida pelo docente”. Por isso, é importante um bom relacionamento, diálogo e a troca de experiências entre professor e estudante. Isso influencia a aprendizagem dos jovens estudantes.

É preciso entender que o desinteresse dos jovens atrapalha seu aprendizado, o que requer uma análise das formas como o docente está trabalhando com seus estudantes. Propiciar momentos de interação e socialização é imprescindível para uma prática pedagógica eficiente, principalmente, quando se trata de instruir a juventude.

Os resultados das pesquisas apresentadas por Silva e Oliveira (2016) reforçam a compreensão de que os jovens estudantes consideram a instituição escolar como fator importante nesta fase da vida pessoal e profissional. Eles acreditam que o sistema educacional é primordial para sua formação pessoal e para a sua profissionalização. Porém, há muitas queixas do convívio social no campo educativo, principalmente do relacionamento do professor com seus estudantes.

Muitos professores ainda continuam utilizando a mesma técnica de ensinar. Diante disso, é recomendável que haja mudanças de paradigmas.

Durante o processo de ensino e aprendizagem de jovens, é primordial manter uma boa relação, utilizando o diálogo e a interação social como estratégias para despertar o interesse em aprender em sala de aula. A juventude clama por essas mudanças. Nesta perspectiva, concordamos com Teixeira (2007, p. 440) no sentido de que “está colocado um problema no coração da docência, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos”. Estamos, portanto, perante uma questão que afeta a instituição escolar na sua estrutura, uma vez que a relação professor-aluno é um fundamento de valor incalculável para esta instituição.

Lopes e Oliveira (2018), com apoio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), também realizaram uma pesquisa com jovens para investigar os processos e condições sociais ligados à participação e ao engajamento juvenil, tentando compreender os efeitos desse engajamento na vivência acadêmica desses jovens. Nesta pesquisa, os autores contaram com um grupo de 70 estudantes de distintas camadas sociais, locais de moradia, de localização, cor/raça, gênero dentre outros aspectos. Os resultados foram claros. Muitos desses jovens apresentaram descontentamento com o sistema escolar: “todos eles esperam muito mais da escola. Eles têm consciência de que o direito à educação pública de qualidade lhes está sendo negado” (LOPES; OLIVEIRA, 2018, p. 01).

Outro fator apresentado pelos autores como incômodo dos jovens estudantes consiste na homogeneidade da instituição. Para eles, a escola deve tratar esse grupo com igualdade diante da diversidade e de suas diferenças. Segundo os autores:

Para os jovens, a escola desejada deveria favorecer a autonomia. “Foi identificado que os jovens querem ampliar seus processos de participação dentro da escola, em grêmios ou coletivos, e participar na criação dessa educação que seja uma educação de fato significativa para eles e para o seu desenvolvimento” (LOPES; OLIVEIRA, 2018).

Sem dúvidas, quando se trata de juventude, a educação é uma preocupação para este grupo que parece compreender que a educação se transforma em um

processo gradativo de ensino e aprendizagem. A educação é um processo único, que associa a formação escolar, com a formação familiar e social. A educação pode ser formal ou informal, ou seja,

A educação formal possui reconhecimento oficial e abrange o âmbito escolar, níveis, graus, currículos e diplomas. O saber é apresentado formalmente por meio das disciplinas escolares e é mediado por um educador. Educação Informal se caracteriza pelo Conhecimento adquirido por meio da vivência e da interação social. Não há formalidade de lugar, horário ou currículo. A aprendizagem informal ocorre espontaneamente (SOUSA, 2020, p. 01).

Entretanto, o conhecimento propiciado pela escola acontece no âmbito formal, e é planejado. A escola é, sem dúvida, uma importante instituição que oportuniza muitos benefícios na vida do indivíduo, auxiliando-o no desenvolvimento social e no desenvolvimento de aprendizagens para a sua prática social. É por meio da educação escolar que “[...] o sujeito estabelece relações e compreende a forma de organização da sociedade na qual está inserido” (SOUSA, 2020, p. 01). Giroux (1997) argumenta que as escolas são mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e do poder. Mais do que isso, as escolas são vistas como esferas controversas que por vezes incorporam e expressam uma disputa, mostrando como as formas de autoridade, os tipos de conhecimentos, as formas de regulação moral e as versões do passado e futuro devem ser reconhecidas e transmitidas aos estudantes.

Em um dos estudos realizados por Sposito (2009, p. 191), a autora enfatiza que “os jovens não estão satisfeitos com várias das dimensões da sociedade, que sentem a necessidade de mudanças, acreditam na importância da participação e têm predisposição em participar”. Isso mostra o desejo de mudanças, principalmente na educação dos jovens, pois a educação é que prepara o jovem para exercer sua função enquanto ser social. Percebe-se que as juventudes da contemporaneidade apresentam ter uma afinidade com a instituição escolar muito mais ampla e consolidada que as gerações anteriores. Isso pode ser observado na valorização dada ao recinto escolar e no desejo de continuar os estudos. Um dos dados identificados na pesquisa é que há desejo, tanto de formação universitária quanto de formação profissional, que ainda não se mostra como realidade para essa geração, conduzindo, nesse sentido, campos importantes para avançar na garantia dos direitos.

Ao analisar os resultados dessas pesquisas, é possível notar que as políticas de currículo revelam sentidos de juventude que não estão explícitos, mas que norteiam as políticas e evocam lugares de sujeitos, tanto para os professores como para os próprios jovens. Os jovens são anunciados nestas pesquisas como sujeitos que precisam ser emancipados e inseridos no mundo adulto, apreendidos pela tecnologia e concebidos como potenciais empreendedores. São anunciados também como alguém que não consegue se significar.

Foi de suma importância realizar essa busca nas produções acadêmicas e conhecer as diferentes problemáticas sobre as Juventudes, a amplitude dos conceitos e paradigmas construídos, além de ter propiciado a obtenção de mais subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa e identificado lacunas a serem preenchidas. Em geral, nota-se que os temas observados nesses estudos se relacionam ao reconhecimento e compreensão das demandas juvenis e das possibilidades de sua incorporação à pauta dos direitos e das políticas públicas, nos marcos do aprofundamento da igualdade e da democracia.

1.2 Juventude e a relação com a escola

“É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza”.
(FREIRE, 1995, p. 60)

Construir um ambiente acolhedor e compreender a relação existente entre as juventudes e a escola parece ser um fator relevante para fundamentar a investigação sobre o caminho a ser traçado e percorrido por políticas públicas dirigidas ao Ensino Médio. Essa relação precisa equilibrar o foco da análise escolar com o foco nos sujeitos a que a instituição se destina, com dinamicidade entre essa relação, dando caráter mutável dos sujeitos-sociais em diferentes tempos históricos.

Como vimos anteriormente, cada época é marcada por práticas sociais, ideias e símbolos que lhes são peculiares. É por isso que se compreende que as juventudes de cada tempo guardam modos distintos de ser jovem. A síntese de vivência é identificada de forma comum como um estilo de uma geração. Dayrell (2007, p. 1107) afirma que essa dinâmica do ser social “coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam”. O autor considera que “as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressos de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental” (DAYRELL, 2007, p. 1105).

Isso nos leva a refletir sobre a relação direta entre o Ensino Médio e os jovens que dele se beneficiam. Esta relação incentiva a compreensão do significado do sujeito, isto é, quem eles são nos espaços sociais e como se relacionam com os saberes produzidos por eles nesses espaços. De acordo com Charlot (2001), essa relação ajuda a compreender os jovens na perspectiva de sujeitos sociais e singulares. Tal relação ajuda a compreender, também, o contato do jovem com a aprendizagem, observando que o jovem seleciona e hierarquiza aquilo que é desejável aprender em razão de um sentido e de um valor que lhe é pessoal, o que envolve o universo do sujeito e a sua identidade.

Diante disso, torna-se difícil pensar em igualdade de sujeitos para se ter acesso aos saberes, nem para estabelecer relações com as implicações advindas dos saberes aprendidos.

Sem dúvidas, parte constituinte da vivência de muitos jovens está atrelada à escola. Efetivamente, não é novidade que muitas instituições escolares não são atrativas para esta categoria, mas é nesse cenário de encontros e vivências que esses sujeitos começam a pensar e projetar seu futuro. Pesquisas e estudos desenvolvidos por Cuba (2016) mostram que os estudantes apontam a importância da escola na sua vida, mas criticam e se mostram desanimados. Muitos jovens afirmam que vão à escola em busca de aprendizado pensando no futuro, outros buscam formas de socializar entre os seus, de caminhos para o mercado de trabalho e se preparar para o vestibular. Os jovens dão sentido positivo ao Ensino Médio, mas desejam um ensino melhor, com mais diálogo e exploração de experiências de vida. Alguns estudantes, devido às dificuldades e desmotivação, constatam que vão à escola por obrigação necessária.

Para grande parte dos estudantes jovens, a escola parece estar distante das suas necessidades e interesses, tendo em vista que se reduz a um cotidiano entediante, com um corpo docente que pouco acrescenta à sua formação acadêmica. Para refletir melhor as necessidades da juventude, o sistema escolar deveria se fortalecer em aspectos relacionados à permanência do estudante na instituição e à qualidade dos serviços disponibilizados, além de considerar as condições de funcionamento da unidade, a formação e a capacitação dos professores e funcionários, a cooperação dos pais na escola, a qualidade do material didático disponível, a leitura no trabalho escolar e em casa, e a qualidade da merenda escolar (DAYRELL, 2007). São inúmeros os desafios a serem enfrentados para a educação de jovens.

Assim sendo, Dayrell (2007, p. 23) expressa que a escolarização da juventude brasileira tem sido alvo das discussões das quais tendem “a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente”. O autor esclarece sua declaração desse modo:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais em uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p. 23).

A sociedade brasileira sempre foi marcada pela diversidade e por desigualdades, principalmente econômico-financeiras. O setor educacional, desde os primórdios, teve suas diferenças. De início a educação era direcionada somente para os povos da elite. Isso mostra o funcionamento da estrutura social em nosso país, marcada por 2 mecanismos a inclusão e a exclusão, mecanismos esses que até hoje permeiam a sociedade em diferentes esferas, tornando a inclusão social um sonho para muitos.

De acordo com Weisheimer (2013), entre as pessoas excluídas da sociedade atual, encontram-se muitos jovens, principalmente aqueles que residem na zona rural que são caracterizados como vulneráveis. Assim como os jovens rurais,

existem outros jovens que residem nas cidades, sobretudo nas periferias, que enfrentam problemas que acabam afetando a sua vida escolar. Muitos abandonam os estudos e não concluem o Ensino Médio, outros concluem e não continuam os estudos no Ensino Superior devido a condições financeiras. Por vezes, a exigência de trabalhar os levam a desistir dos estudos. Para outros, a desmotivação acarreta o desinteresse de estudar, porque chegam à última etapa do ensino e acreditam que lá irão encontrar incentivo e direcionamento na escolha da profissão, supondo que, após a conclusão do Ensino Médio, conseguirão ingressar em uma Universidade e encontrarão um bom emprego, o que nem sempre compõe a realidade. Outros não se interessam pelo Ensino Superior por medo de concluir o curso e não conseguirem atuar na sua área.

De acordo com Dayrell (2007), a sociedade brasileira do século XXI tem grandes desafios, principalmente quando se trata do sistema escolar e da categoria juventudes, em que ainda são grandes as lacunas no que diz respeito à equidade e qualidade. Isso é enfatizado na escola, já que a maioria dos estudantes toma consciência e percebem que as condições reais para sua preparação para o Ensino Superior são falhas. As experiências escolares dos jovens, muitas vezes, deixam em evidência que a instituição escolar se coloca distante de seus interesses e necessidades, deixando-os sem as respostas que buscam.

Os jovens chegam carregados de expectativas no Ensino Médio, buscando esclarecimentos e respostas reais para as suas indagações e interesses (DAYRELL, 2000). Sendo a escola um lugar de socialização apropriado para a construção de conhecimentos e de identidade própria, a mesma deve ajudar esses jovens a lidar com os conflitos emocionais nesta fase da vida. A identidade juvenil no Ensino Médio é construída por meio das relações construídas no cenário escolar e no ambiente sociocultural, sendo marcada pela diversidade. Segundo Dayrell (2000), a escola como espaço sociocultural é entendida como:

[...] um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma composta trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. [...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e

nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva (DAYRELL, 2000, p. 02).

É importante que a escola compreenda os jovens como sujeitos socioculturais, isto é, compreenda suas diferenças, suas visões de mundo, seus valores, sentimentos, desejos, emoções, seus planos para o futuro, comportamentos e hábitos. Diante dessa compreensão é que os professores poderão ajudar seus estudantes.

A LDBEN de 1996 apresenta o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, embasando-o em 2 propostas quanto à sua finalidade. A primeira consiste em aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando, com isso, o prosseguimento nos estudos. A segunda proposição consiste em preparar o estudante para o mercado de trabalho e para a cidadania, de modo que sejam autônomos e capazes de adaptar as condições de ocupação e aperfeiçoamento que possam surgir.

Libâneo *et al.* (2010) *apud* Condé (2016, p. 15) enfoca que a escola, como instituição representante do desenvolvimento do saber sistematizado, deve contribuir para “formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente, promover a formação global do indivíduo, desenvolver conhecimentos para o exercício autônomo e crítico da cidadania, formar cidadãos éticos e solidários”.

Então, a escola de nível médio deve se tornar um espaço de construção de identidade própria e deve trabalhar com as expectativas da vida adulta, colaborando com a criação de projetos de interesse singular. Esse espaço deveria ser vivenciado pelos estudantes, não ficando somente no projeto pedagógico. Repensar a prática pedagógica se torna relevante, bem como tratar a juventude como parte importante no processo de constituição de sujeitos sabendo que cada indivíduo carrega marcas específicas da vida.

Condé (2016, p. 23) aponta, em uma de suas pesquisas realizadas com jovens do Ensino Médio, que os estudantes convivem diariamente com as expectativas da vida adulta, que são construídas no âmbito escolar, aliadas às experiências do cotidiano familiar. Para os estudantes envolvidos na investigação, a escola era “[...] considerada como uma das principais fontes de socialização, junto com a família”. A importância de considerar as relações sociais na escola nos remete a Paulo Freire (1995):

[...] as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas (FREIRE, 1995, p. 13).

Para esses jovens, é no âmbito escolar que se tem a possibilidade de compartilhar sentimentos, expectativas e conflitos considerados próprios desta fase da vida. Condé (2016) ainda destaca que muitos estudantes apresentam angústias, incertezas e se revoltam com a realidade precária e arcaica experimentada na escolarização. Para esses estudantes, a imprecisão quanto ao futuro e a incerteza quanto às possibilidades estão marcadas nas discussões sobre o papel da escola diante do mercado de trabalho.

A possibilidade de entrada na universidade está entre os principais sentidos de ir à escola. Além disso, para muitos jovens há a expectativa da conquista de um bom trabalho. Diante disso, os estudantes depositam suas vontades e demandas na escola em busca da realização desses projetos futuros, procurando uma aprendizagem que vai além dos conteúdos sistematizados e científicos, uma aprendizagem englobe as experiências vividas (PEREIRA E LOPES, 2016).

Segundo Pereira e Lopes (2016):

Além da busca pelo trabalho a partir do Ensino Superior, há a busca por melhores condições de vida, um lugar para aprender, como vimos anteriormente, e a escola como possibilidades de contatos sociais, de divertimento e de convívio. Podemos pensar nessa sociabilidade, pois sabemos da importância do grupo de amigos para os jovens, o valor das turmas com suas particularidades, por criarem seus próprios códigos erituais. Eles interagem, criam redes, teias de socialização, e buscam firmar identidade e demarcar território (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 01).

Por isso a escola deve ser compreendida e tornar-se “uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social” (DAYRELL, 2000, p. 26). É inegável a urgência da construção de uma educação inclusiva, de qualidade e igualitária em que todos, independentemente, de sua classe social, sejam motivados, incentivados e instruídos para conseguirem construir seu projeto de vida adulta, sempre aliada aos conhecimentos.

O fato de a escola ser um espaço sociocultural, marcado pela diversidade, exige grandes ações para a construção de identidade dos jovens, principalmente métodos de ensino que propiciem a construção do conhecimento e autonomia.

Neste espaço, encontram-se jovens de classes sociais diferentes, de culturas, gostos e costumes distintos. É urgente que o sistema escolar consiga tratar todos esses jovens em suas especificidades e necessidades próprias de forma igualitária, sem nenhuma forma de exclusão. A presença dos jovens na escola vai além da busca de conhecimentos necessários para a sua formação superior e para o mercado de trabalho. Os estudantes buscam, na instituição escolar, a construção de identidade e direitos.

A educação sempre desempenhou papel substancial na vida do indivíduo. Isso se dá de forma gradativa e contínua desde os primeiros anos de vida até a fase adulta. Esta é uma prática que existe há anos na sociedade. Sua importância está ligada aos benefícios que esta propicia na vida do homem. Por meio da educação a pessoa se desenvolve, adquire conhecimentos e saberes necessários para sua prática social e profissional. Do mesmo modo que auxilia no processo de desenvolvimento e aprendizado, a educação contribui, consideravelmente, para a realidade, capacitando os indivíduos para o exercício pleno da cidadania.

A escola é uma das instituições responsáveis pela educação, e cabe a ela desenvolver um trabalho de preparação e formação do educando desde as séries iniciais – Educação Infantil – até o Ensino Médio. O Ensino Médio é a última fase da Educação Básica, que tem por finalidade preparar o estudante para o mercado de trabalho e o ingresso no Ensino Superior (BRASIL, 1996). O sistema educacional brasileiro propõe ao Ensino Médio: “[...] a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (MEC, 2000, p. 05).

A educação no Ensino Médio deve priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia, formando cidadãos críticos dotados de habilidade e competências para atuar na sociedade. Apreende-se que são muitos os desafios, há muito que mudar na educação para juventude contemporânea. Muitas são as reclamações, críticas e desinteresse pela educação nesta etapa. Muitos jovens menos favorecidos financeiramente, como alguns jovens da zona rural, passam por dificuldades para conciliar a vida dura do campo e do trabalho com os estudos. Eles chegam ao Ensino Médio com uma expectativa de um futuro melhor, acreditando que a conclusão da Educação Básica lhes proporcionará um bom emprego. Mas, a realidade é outra. Nem sempre esses jovens conseguem um bom

emprego. A juventude brasileira deve ser mais valorizada, e a escola deve agir no sentido de incentivar e motivar os jovens a aprender no agora – no presente. Essa reflexão estimula a busca pela compreensão dos aspectos que levaram a escola de Ensino Médio, principalmente da rede pública, a se distanciar das intenções primárias de seus sujeitos – os jovens brasileiros.

De acordo com Dayrell e Carrano (2002), foi esse distanciamento que resultou na visão incompleta de sujeito aluno-jovem, reduzindo-o a condição de aluno, cuja etimologia corresponde ao termo em latim *alumnus* – ser sem luz, a (não) *lumine* (luz). Entretanto, para que a instituição compreenda o estudante do Ensino Médio em uma dimensão ampla, é preciso compreender o significado de sujeito que simultaneamente é singular e social, cuja condição juvenil se constitui em um momento específico que se insere na história, possuindo aspectos relacionados à sua geração (DAYRELL E CARRANO, 2002).

Dayrell e Carrano (2002, p. 110) afirmam que “parece mais adequado, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais”. Neste sentido, a argumentação sobre as gerações defende que a escola de Ensino Médio precisa colocar em foco os sujeitos a quem ela se destina.

A ligação dos estudantes jovens com a instituição escolar não se apresenta homogênea e unitária. Longe disso, ela se singulariza em intensidade e conforme a vivência dos jovens em momentos diferentes. Parece-nos que a integração à escola não acontece linearmente, mas seguindo um caminho sinuoso e assimétrico, sempre aberto às dinâmicas escolares.

Compreender a relação dos jovens com a escola, assim como os sentidos que eles próprios conferem à sua experiência escolar, torna-se importante devido à instabilidade da vida dos jovens de classes populares e das periferias urbanas do nosso país.

O entendimento da relação juventude e escola podem trazer contribuições para o aprimoramento de políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio associadas com os anseios dessa categoria, de modo a serem compromissadas com o combate às desigualdades escolares e sociais. Ao pensar a

escola também como “lugar”¹⁴ de socialização e experimentação social, como “território”¹⁵ de referências de coletividade, solidariedade e cidadania, evidencia-se a necessidade de discussões sobre as vivências experimentadas pelos jovens no cotidiano das escolas públicas. Perceber o jovem é enxergá-lo de fato, é valorizar suas manifestações e expressões também como possibilidades de ajudá-lo a construir uma relação efetiva, fator importante e necessário no processo de ensino e aprendizagem recomendado pela instituição educativa, mas que ainda está distante de se efetivar.

Com o objetivo de compreender e aprofundar a reflexão sobre a temática e as manifestações dos estudantes sobre os sentidos da escola, a próxima seção irá discorrer sobre as atribuições que os sujeitos do Ensino Médio remetem a escola, partindo do pressuposto que a instituição escolar, para esses sujeitos, não é apenas um espaço de obtenção de conhecimento.

1.3 Os sentidos da escola de Ensino Médio para a juventude

“Hoje, a escola não está em sua função ativa na perspectiva anunciada, muito menos naquela em que se pauta pela emancipação humana. Há produção de sentidos, porém com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolvam as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torne capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio à sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se”.
(MENDONÇA, 2011, p. 352)

Na década de 1990 intensificaram-se, de forma significativa, as matrículas de jovens na etapa do Ensino Médio brasileiro. Foi um período que marcou a chegada de novos contingentes populacionais, um grupo heterogêneo de jovens ao ensino secundário. Nesse contexto, avistou-se uma nova organização da realidade da

¹⁴ A noção de local implica não somente a discussão física, haja vista que pode ser considerada também nas relações construídas pelos indivíduos que nele vivem, levando em conta a dimensão cultural dos povos, suas especificidades, seus anseios e não somente suas necessidades.

¹⁵ Já a expressão território aqui utilizada pode ser compreendida como espaço de exercício da vida. Contudo o vocábulo território também se relaciona a uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado. Para saber mais sobre esses conceitos indicamos a leitura da obra do geógrafo e livre pensador brasileiro Milton Santos (1978).

escola pública por consequência da recente expansão das oportunidades no sistema educacional, o que gerou novas questões e dilemas relacionadas ao papel escola e dos sujeitos que ali se inserem.

Desde então, os sentidos¹⁶ da escola para as juventudes brasileiras é um tema que tem se destacado nos debates, principalmente quando problematiza a importância do Ensino Médio para a formação dos jovens e os sentidos atribuídos a esse nível de ensino para os estudantes. Além desta ser a última etapa da Educação Básica, a qual deve complementar a formação do Ensino Fundamental, também é considerada como um momento de preparação para o Ensino Superior.

No cenário escolar dispomos de inúmeras interações que ocorrem cotidianamente, e a análise de tais interações pode nos revelar muitas inquietações e questões, pois as relações determinadas dentro da escola implicam seus sujeitos e atores, além de incorporar uma ampla diversidade cultural.

Com base na revisão da literatura, observa-se que as relações sociais constituídas em cada contexto escolar são percebidas pela sociedade como pilares, ou seja, a instituição é vista como a responsável por desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão.

Nessa configuração, cabe refletir sobre o papel da instituição escolar e seus sentidos para os jovens estudantes, pois “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). “Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela” (ABRANTES, 2003, p. 93). Nessa perspectiva, podemos considerar que os sentidos da escola são heterogêneos e construídos de forma dinâmica, considerando as experiências pedagógicas e as interações sociais vivenciadas no âmbito escolar.

Assim, a escola se configura como um espaço singular que dispõe de grande potencial humano. Compete a ela aproveitar tais potencialidades e ressignificar seu

¹⁶ O termo *sentido(s)*, abordado nesta seção, se relaciona a uma construção subjetiva, constituída a partir das vivências do sujeito e, por esta razão, recorreremos à noção de sentidos desenvolvida por Weber. De acordo com Weber (2010, p. 07), “a produção de sentidos se dá associada à finalidade da ação dos indivíduos e quando se atribui um sentido subjectivo à ação”. Segundo Bakhtin (2003, p. 382), “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), [...] Não pode haver um sentido único (um)”. Vigotski (2001, p. 465), por sua vez, salienta que “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”.

ambiente, tornando-o culturalmente mais atrativo, diversificado, mais expressivo e humano, promovendo um espaço que favoreça a construção de identidades juvenis.

Na perspectiva de Tomazzeti e Schlickmann (2016), os jovens apresentam suas próprias linguagens e culturas e se constituem como atores. Eles são sujeitos ativos que constroem sua forma de ser na instituição escolar, não se contentando em receber conteúdo para memorização, apresentando-se críticos ao processo que estão vivenciando. Segundo os autores, faz-se necessário pensar em um currículo que atenda às demandas desses jovens no Ensino Médio, pois: “o ensino médio ainda se faz palco de práticas de longa duração, as quais nem sempre atendem à diversidade de interesses de seu público e, logo, manifestam-se dificuldades no estabelecimento de relações de sentido por parte dos alunos jovens” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 333).

A incompatibilidade existente entre o mundo dos estudantes e a escola gera um profundo distanciamento entre eles, tornando esse encontro quase impossível. Dayrell (2007) considera importante compreender que as práticas e símbolos refletem as manifestações de um aspecto novo de ser jovem, resultante das transformações sociais. Nesse sentido, entende-se que a instituição precisa ressignificar sua proposta pedagógica e sua oferta de ensino de modo a atender as necessidades específicas do seu público.

Conforme evidencia a pesquisadora Goedert (2004), em sua publicação: “O Jovem e o ser sujeito histórico-social”, a instituição escolar, na qualidade de lugar de práticas contraditórias, não pode se opor à compressão dos processos que ocorrem em seu cotidiano em consequência da dinâmica cultural do sistema escolar.

Nas reflexões de Corsetti e Garcia (2006, p. 12) “se a escola não compreender o que significa ser jovem hoje, ela não conseguirá manter-se e ser significativa para os jovens”. À vista disso, compreende-se que, para além de participar do ambiente escolar para aprender, os jovens anseiam encontrar uma escola da qual eles se identifiquem, que valorize o encontro, que o respeite os seus modos de ser, que seja um lugar de fazer novos amigos onde possam aprender e discutir coisas da vida, que estimule a sociabilidade e a busca pelo conhecimento.

Conforme Dayrell (2003), a juventude precisa ser compreendida como um grupo social que faz parte de um processo amplo de constituição e formação de sujeitos que possuem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude em si é um período determinado que todas as pessoas passam. É uma fase de

muita importância. É o momento em que o indivíduo transita da adolescência para a fase adulta. É o período das decisões concretas, da escolha de sua profissão visando um futuro propício para o seu bem e o bem social. Então, no Ensino Médio, os jovens precisam de influência para fazer essas escolhas, “[...] todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p. 14).

No Brasil, ainda hoje, ao se relacionar escola e juventude, nota-se que faltam políticas públicas educacionais ancoradas nas demandas da juventude. Para Gadotti (2000), a ausência de políticas educacionais contribui para o surgimento das indústrias do conhecimento, o que prejudica uma possível visão humanista do ensino, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico. Para o autor, “o conhecimento é o grande capital da humanidade” (GADOTTI, 2000, p. 08).

As oportunidades devem ser as mesmas, mas a exclusão social é um problema que vem de muito tempo no Brasil. Essa herança social de exclusão se evidencia na escola, influenciando nos percursos e nos sentidos que os estudantes conferem a ela (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Desde a era da colonização, quando iniciaram as práticas da educação pelos jesuítas, já se praticavam ações exclusivas, o que persistiu por muito tempo, fazendo com que a educação fosse direcionada apenas para a elite (BEZZERA, 2016). Com o passar dos anos, na época da industrialização, houve um crescimento da demanda por produtos e serviços. Além disso, devido aos inúmeros problemas enfrentados pelo país devido à alta taxa de analfabetismo, o setor educacional começou ser fator de preocupação.

A juventude deve ser tratada com outros olhos. Os jovens, de modo geral, independentemente de sua classe social, cultura, raça, gênero, dentre outros aspectos, devem ser tratados levando em consideração suas condições histórico-sociais e as singularidades do contexto onde estão inseridos. Cabe à sociedade e seus respectivos governos a consciência de que os jovens, além das crianças, representam o presente e o futuro do país. De acordo com Dayrell (2003):

Independente das inúmeras visões consolidadas de várias formas sobre juventude é importante compreendê-la como um grupo social que possui especificidades e que é influenciada pelo meio e modo histórico/social em que se desenvolve: pela qualidade das trocas que proporciona. É fato que as implicações, no entendimento de que esse grupo populacional constrói determinados modos de existir, nos distancia do discurso de que possa haver um único modo de ser e categorizar o jovem. É nesse sentido que se

tem a noção de juventude, no plural, para destacar a diversidade de situações existentes nos modos de “ser jovem” (DAYRELL, 2003, p. 42).

A juventude inserida nesse meio marcado pela diversidade e exclusão merece ser melhor reconhecida, sendo urgente o planejamento e desenvolvimento de estratégias governamentais e educacionais que valorizem os jovens, incentivando-os a adquirir conhecimentos, a se qualificarem e agir como cidadãos dedireito e deveres, promovendo ações para a transformação social. Charlot (1997) destaca que a escola possui um papel essencial nesse processo. Para o autor, idealmente, a instituição escolar é considerada pelos pais, ou responsáveis, e até mesmo pelos estudantes, como um espaço de aquisição do saber, possibilitando ainda a construção do sujeito na sua singularidade.

Identificamos nas contribuições de Dayrell (2003) que:

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá 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 (DAYRELL, 2003, p. 43).

Os jovens, quando chegam nessa etapa educacional – Ensino Médio –, vêm carregados de expectativas, ansiosos pelo que vão aprender e os resultados no mercado de trabalho. A escola precisa mudar seu modo de educar no Ensino Médio, devendo ajudar os jovens nas suas escolhas e também a lidar com a realidade fora da escola. Desta forma, apresenta-se às escolas de Ensino Médio o desafio de se constituírem a partir de uma diretriz em que os estudantes possam ser estimulados a refletir, buscar informações e aprimorar seus saberes, elementos importantes para a construção dos seus projetos futuros.

Ainda conforme Dayrell (2007), a escola precisa modificar-se para entender e saber lidar com o conjunto diversificado, propiciando a renovação dos interesses dos jovens:

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas

crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino. Cada vez mais fica evidenciado o fato da escola submeter-se a uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, não dando a mínima atenção ao presente desses jovens. Na prática os jovens são vistos sob uma perspectiva de controle ou são tidos como potenciais sujeitos econômicos (DAYRELL, 2007, p. 1125-1126).

Segundo Dayrell (2007), acreditamos que, mesmo que a instituição não possa propiciar todas as experiências necessárias para constituir a juventude, esta deve honrar e fazer valer seu compromisso de garantir o mínimo de vivências que fortaleça as práticas juvenis, promovendo projetos e programas pedagógicos que visem à realização de projetos de vida, não ficando somente com a reprodução da própria existência. Não se deve manter a escola apenas como um local de conhecimentos, no domínio de conteúdo, mas, sim, idealizar e oferecer um estudo que valorize o jovem em suas especificidades, prevalecendo sempre a integração social, a convivência com a diversidade, o compartilhamento de experiências, culturas e, acima de tudo, propiciando momentos que haja encontros e solidariedade entre todos os jovens da escola, favorecendo, com isso, sua formação.

Pereira e Lopes (2016) afirmam que:

Os jovens consideram a escola um suporte para enfrentar os embates e obstáculos e nela depositam confiança, expectativas, sonhos e esperanças com relação à execução de seus projetos de vida. Apesar de todas as dificuldades que vivenciam nesse contexto, veem a escola como um instrumento importante para tornar realidade seus projetos, fazendo com que nela permaneçam. Portanto, os jovens compõem sentidos positivos e se motivam em relação à escola, não obstante, sabem apontar as deficiências e fragilidades nela presentes sem, com isso, desvalorizá-la (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 01).

A citação reforça a importância que os sujeitos dão à escola. Mesmo sendo críticos, apontando falhas e deficiências da escola, os estudantes não desvalorizam a mesma, porque sabem que a educação é importante para a construção de conhecimentos e execução de seus projetos de vida. Por isso, a escola deve desenvolver um trabalho de qualidade visando a formação de seus estudantes, ajudando-os na construção do projeto de vida. Neste sentido, o sonho, a esperança e a promessa de um futuro melhor constituem as insatisfações em relação à escola.

De maneira geral, podemos afirmar que o universo escolar configurasse para muitos jovens por uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se supre uma possível falta de sentido que encontra no presente (DAYRELL, 2007, p. 09).

Diante disso, muitos jovens se desanimam e se mostram desinteressados em continuar seus estudos. Parte desses jovens desiste do Ensino Superior, pois, mesmo enfrentando as dificuldades da vida, como por exemplo, tendo que trabalhar e estudar, não veem melhorias ou a possibilidade de um futuro melhor. Por isso, acabam se desinteressando e abandonam seus estudos, deixando para trás seus sonhos e projetos de uma vida melhor.

No nosso entendimento, os jovens estudantes percebem a importância da instituição escolar e consideram como um dos principais sentidos da escola a entrada na universidade e a conquista de um bom emprego.

Outros criam sentidos de ir à escola para aprender não apenas conteúdos sistematizados e científicos. Desta forma, depositam confiança e esperança para a realização desses projetos futuros. Entretanto, para muitos, a realidade não é essa.

Muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na busca pela compreensão do sentido que os estudantes atribuem à escola (ABRANTES, 2003), (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016), (SILVA, 2016a), (CUBA, 2016). Este é um tema relevante porque vivemos em uma sociedade da diversidade, onde a juventude deveria ser mais valorizada em suas especificidades. Isso no sentido de incentivar os jovens para se preparar melhor na escola e para a vida. Nessa luta, a escola deve modificar sua atuação, ultrapassando essa prática de transmitir conhecimentos para um ensino que explore mais o diálogo e as experiências vividas na sociedade, pois

[...] os estudantes sentem necessidade de compartilhar as experiências vividas na escola, mas a própria formatação do ambiente escolar não favorece esse movimento. [...] É o que mostram as respostas à questão “O que jovens gostam mais de fazer durante as aulas?”. Em primeiro lugar, apareceu a resposta “fazer trabalhos em grupo”, seguida de “conversar com os colegas e fazer brincadeiras” (WESSEL; STECANELA, 2014 *apud* SILVA, 2016a, p. 45).

Os jovens possuem uma visão de escola, herdada por outras gerações, como um espaço de preparação para o futuro. Isso é histórico. Acompanha a sociedade há muito tempo. Questões importantes que deveriam fazer parte na vida dos

estudantes e da sociedade consistem em: “por que ir à escola?”, “o que os jovens esperam da escola?” e “qual a sua relação com a escola?”. Talvez, partindo essas indagações, a escola consiga desenvolver uma ação pedagógica mais estratégica, juntamente com o governo, auxiliando os estudantes a compreender a importância da escola para a sua vida no presente e no futuro e também para a transformação social.

A relação entre a juventude e a escola deveria pautar o discurso curricular, pois estamos falando também de práticas, modos e métodos de ensino. As práticas educacionais escolares são desenvolvidas com base na transposição didática de conteúdo cultural. Nisso, o conhecimento e o saber passam pelo processo de reelaboração e didatização. A escola deve criar condições para que o estudante produza novos conhecimentos, não focando somente no ensino sistêmico, para que haja uma formação de cidadãos autônomos e atuantes na sociedade, é imprescindível que a escola se torne um espaço democrático. Para tanto, de acordo com Libâneo (2007), é indispensável que a instituição escolar reveja seus processos, métodos e formas de educar. É necessário articular o conhecimento científico ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, aspectos importantes para a preparação dos jovens para a vida social, cultural, profissional e, principalmente, para o exercício da cidadania. Conforme o autor, o trabalho educativo desenvolvido na escola deve contemplar os seguintes princípios:

- 1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, com a ciência e a arte. Chamo isso de pedagogia do pensar, que seria o ponto de partida para repensar o currículo escolar.
- 2) Promover as bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver junto, saber agir moralmente), visando preparação para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional.
- 3) Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; falo no fortalecimento da subjetividade. Aqui entra a sensibilidade, a capacidade estética. Incluo aqui um forte apelo ao reconhecimento das diferenças, mas penso também em formas educativas de não esconder o conflito.
- 4) Formar para a cidadania, de maneira muito prática, começando nas práticas escolares, nas formas de organização dos alunos na escola e nas próprias formas de organização e gestão da escola.
- 5) Formar para valores éticos, cuidar da formação de qualidades morais, convicções humanísticas e humanitárias. A escola precisa ajudar os alunos a pensar metodicamente sobre valores; os alunos podem aprender e vivenciar conceitos morais e modos de agir (LIBÂNEO, 2007, p. 26).

Então, diante dos problemas que muito jovens enfrentam, a escola tem uma grande tarefa a desempenhar, mudando seus métodos e buscando novas ações de incentivo e estímulo para os estudantes se qualificarem e continuarem seus estudos, de modo a prepará-los de maneira satisfatória no Ensino Médio, para além de enxergar, nessa etapa, possibilidades de formação social significativa para a realidade juvenil.

Cuba (2016) realizou um estudo com um total de 63 participantes que teve a intenção de descobrir a importância que os estudantes dão à escola. Destes 63 participantes, 61 afirmaram que a instituição escolar é valorosa, e somente 2 manifestaram que o ambiente escolar não tem relevância. Ao serem perguntados sobre “porquê a educação escolar é importante?”, o resultado mostra que, dentre as categorias disponibilizadas, o “aprendizado” foi a razão mais referenciada pelos estudantes, com o total de 14 respostas. Seguido disso, surgiram as respostas “futuro”, com 12 respostas, “socialização”, com 12 respostas, “emprego”, com 12 respostas e “vestibular”, também com 12 respostas. Isso mostra que os entrevistados têm consciência da importância dos estudos, sendo o aprendizado visto como algo importante na educação escolar. É através do processo do aprendizado que o estudante consegue se socializar e aprender práticas e saberes necessários para o vestibular e o emprego. A autora apresenta, ainda, narrativas oriundas da pesquisa com os estudantes. Há uma amostra de 50 narrativas, sendo 29 do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A maioria dos textos respondidos pelos estudantes constata o sentido de ir à escola como sendo uma “obrigação necessária”. Vejamos alguns desses textos da pesquisa de Cuba (2016):

A escola é um lugar onde você aprende várias coisas do cotidiano, com vários tipos de matérias; o sentido da escola para mim é aprendizagem e exercitação do cérebro; Frequento porque sou obrigado; Gosto mais da aula da Jane; O que menos gosto são as provas; Deveria ter mais dinâmica. (jovem do sexo masculino, 2º ano)

Para mim, a escola é importante, pois penso muito no meu futuro. Frequento a escola tanto por obrigação, tanto porque quero. [...] A escola para satisfazer o jovem, deve procurar ouvi-lo e dentro do possível atender ao que é pedido. (jovem do sexo feminino, 1º ano)

A escola é a base da formação intelectual e social para os jovens, uma vez que tem um papel fundamental na educação do jovem. O fato dos jovens irem todos os dias na escola é porque precisamos de muitas horas, dias, muito tempo para absorver todo o conhecimento que tenta ser passado. O ponto que mais me interessa na escola é a oportunidade constante de novas experiências e de adquirir conhecimento, que irá me ajudar no futuro,

tanto entrar na faculdade quanto conviver em sociedade. O que não me agrada muito na escola às vezes, é a convivência em grupo, que pode acarretar muitos problemas, mas também traz amadurecimento. (jovem do sexo feminino, 2º ano)

A escola é um lugar onde vamos para aprender e para encontrar os amigos. Os professores nos ensinam e nos fazem estudar. O que eu menos gosto é que temos que estudar coisas que não nos interessam.

Na escola deveríamos estudar coisas que nos interessam, mas sei que isso seria quase impossível. (jovem do sexo masculino, 1º ano, grifos do autor)

Eu mostraria a ele que nós vamos para a escola desde pequenos depois explicaria que isso é bom para o convívio, para relações com outras pessoas, para poder ter um futuro bom, conseguir empregos bons.

Cultivar amigos, ter novos conhecimentos como se fosse uma segunda família porque eu gosto é como se fizesse parte do meu dia, sinto falta quando não venho. Eu estudo, interajo com meus amigos. Eu gosto dos meus amigos, de alguns professores, de aprender coisas novas, que eu gosto. Talvez pudessem usar mais tecnologia, e algumas escolas manter uma relação mais aberta, mais íntima como na nossa escola. (jovem do sexo feminino, 3º ano)

A escola é uma das coisas mais importantes da juventude, é na escola que decidimos nossa vida profissional, fazemos amigos e aprendemos a ter responsabilidade. Expliquei que ainda há muitas falhas no sistema escolar, os alunos deveriam ser mais estimulados, e deveriam ter atividades extracurriculares. (jovem do sexo masculino, 3º ano) (CUBA, 2016, p. 07- 08).

Ao analisar esses textos, verifica-se que os discentes dão importância à escola, mesmo fazendo críticas e não concordando com a prática. Muitos jovens dão sentido à escola enfatizando o aprendizado de princípios e de conteúdo, vendo a instituição escolar como responsável pela sua formação para o presente e para o futuro. Eles pensam muito no futuro, em se tornar um profissional e conquistar um bom emprego, e percebem a escola como um lugar oportuno e de possibilidades.

Em outras 2 narrativas apresentadas na investigação de Cuba (2016), nota-se também a dualidade entre o que os estudantes esperam da instituição e o que ela é de fato:

Eu acharia interessante dizer que a única coisa que você leva da vida é a sabedoria, e que é isso que a escola “tenta” transmitir para nós. O sentido da escola para mim é adquirir conhecimento e ter oportunidade de ser alguém na vida, com um bom serviço e dar boas condições para mim e minha futura família. Confesso que escola não é a melhor coisa, preferia ficar em casa dormindo, mas penso no sacrifício de meus pais para pagar um bom colégio para mim e acabo vindo. Costumo vir mais para conversar, e ver amigos, gosto de conversar, rir, de alguns professores..., o que menos gosto é da antipatia de algumas pessoas. A escola não tem que oferecer mais nada, pois já oferece o suficiente, mas os professores deveriam dar aulas mais na prática, pois só falando dá tédio em qualquer um. (jovem do sexo feminino, 3º ano).

A escola é muito importante, mas as vezes algumas coisas teriam que ser mudadas por exemplo algumas diretoras e inspetoras chatas e alguns professores chatos. Fazer novas amizades, combinar festas entre nós. Frequento porque sou obrigado a vir, e também porque tem aulas legais. Estudo, toco violão, converso, troco ideias. O que mais gosto na escola são as aulas de química, de inglês, de matemática, de geografia. O que menos gosto são dos diretores, as inspetoras, dos professores. Oferecer internet, computadores em todas as classes, o uso do celular. (jovem do sexo masculino, 2º ano) (CUBA, 2016, p. 10).

Ao examinar tais narrativas, constata-se que, enquanto um estudante busca estímulo familiar e melhor condição financeira, o outro busca preencher seu tempo com as relações de amizade e o diálogo. O diálogo, conforme Freire (2005, p. 91), “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Desse modo, o diálogo corresponde a uma exigência existencial, um campo onde a ação e a reflexão seguem juntas. Como se vê, são 2 situações diferentes, mas que devem ser trabalhadas com um único sentido: apresentar para estes jovens a sua importância e incentivá-los a viver o presente, lutar por seus ideais, resistir contra as adversidades e acreditar em suas potencialidades.

Ainda de acordo com Cuba (2016), os sentidos que os estudantes atribuem à escola englobam o aprendizado, a socialização, a amizade e os conflitos entre o que a escola impõe e o que os estudantes pretendem ser. A autora mostra as principais razões que motivam os estudantes a ir para a escola, sendo que 75,2% dos jovens entrevistados vão à escola para tentar ingressar no Ensino Superior e 64,3% vão à escola porque consideram o local importante para conseguirem um trabalho futuramente.

Na pesquisa realizada por Pereira e Lopes (2016), investigou-se os motivos pelos quais os estudantes do último ano de Ensino Médio vão à escola, em São Carlos (SP), no ano de 2013. Dentre as perguntas dessa pesquisa, as que mais se destacaram foram as seguintes: “você vai à escola porque há alguma relação com seus valores (sociais, pessoais, familiares, religiosos)?” e “você vai à escola porque acha importante para conseguir um trabalho futuramente?”. Estas 2 perguntas tiveram 97,90% de respostas positivas, ou seja, um grande número de estudantes se mostrou interessado e preocupado com seu futuro profissional. Em segundo lugar, aparece a questão “você vai à escola para tentar entrar no Ensino Superior?”, com um percentual de respostas positivas de 93,80% (PEREIRA; LOPES, 2016).

Portanto, as 2 pesquisas, realizadas por Cuba (2016) e Pereira e Lopes (2016), tiveram resultados semelhantes, apontando os principais motivos que levam muitos jovens à escola: a busca por uma preparação/formação para o futuro, tanto no ingresso na Universidade como no mercado de trabalho. Em um sentido simbólico, os estudantes almejam colher frutos em um futuro próximo. Dessa forma, a instituição tem papel significativo para eles.

Pesquisas e estudos desenvolvidos por Cuba (2016) e outros autores mostram que os jovens apontam a importância da escola na sua vida, mas a criticam se mostram desanimados. Muitos jovens afirmam que vão à escola em busca de aprendizado pensando no futuro, outros buscam socialização, emprego e vestibular. Os jovens dão sentido positivo ao Ensino Médio, mas desejam um ensino melhor com mais diálogo, com a exploração de experiências de vida. Alguns estudantes, devido às dificuldades e desmotivação, constataam que vão à escola por “obrigação necessária”.

Com esse estudo, observa-se que há distintas considerações dos jovens estudantes acerca dos sentidos que conferem à escola: alguns manifestam perspectivas positivas da escola, vislumbrando oportunidades futuras em suas vidas profissionais e, ainda que existam lacunas em suas funções, percebem a escola como compensatória; e outros demonstram ter anseios, angústias e desinteresse por estarem em qualquer atividade escolar.

É importante salientar que, diante dos resultados dessas pesquisas, percebe-se que os jovens compreendem a importância da educação escolar na sociedade, na sua preparação para o mercado de trabalho e para práticas sociais. Nas pesquisas acima relacionadas, nenhum jovem questionou a importância da educação. Todos os entrevistados acreditam que a educação é fator de transformação social, porém, anseiam por qualidade e valorização da juventude.

Entende-se que a escola de hoje se configura melhor que a escola de ontem. Contudo, a escola de amanhã demanda ser melhor que a de hoje. É o que se constata, ao refletir com Freire (2002, p. 28), que “o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”.

Para tanto, é importante que escola adote práticas educativas direcionadas a dialogicidade para e entre os sujeitos, de modo que haja abertura para a escuta dos estudantes, estimulando-os na busca do conhecimento e não fragmentando os

conteúdos ensinados. É importante, também, que a escola aprenda a trabalhar coletivamente, vivendo e percebendo diariamente as transformações contemporâneas, propondo possibilidades de escolhas, aprendendo, de fato, a lidar com a diversidade.

Os resultados observados nesta pesquisa, até o presente momento, apontam uma multiplicidade de sentidos sobre a escola, manifestada nos discursos dos jovens estudantes, enfatizando o papel dessa instituição no direcionamento dos processos de socialização e de formação juvenil. Em algumas situações, esses sentidos são construídos sob influência das vivências dos estudantes dentro da escola. Já outros estudantes apontam ser influenciados pelos discursos oriundos da família, mídia e comunidade. Embora possam existir várias interpretações acerca do sentido dado à escola pelos jovens, observa-se que o sistema escolar segue exercendo seu papel de instruir os estudantes, estimulando que eles se conheçam, socializem e se tornem pessoas melhores do que quando nela entraram.

Portanto, a escola, concebida além de sua normativa, é uma instituição que ainda consegue ter sentido substancial para os jovens estudantes. Os jovens, como principais autores e interlocutores, fazem críticas, expõe sentimentos e opiniões acerca do Ensino Médio. Não há ninguém melhor que eles para conhecer a realidade que vivenciam na escola. Faz-se necessário a abertura de espaço dentro da escola e na sociedade para dar voz a esses sujeitos e, sobretudo, considerar essas opiniões.

Assim sendo, considera-se que a escola se configura como um espaço polissêmico que vai além de um lugar de transmissão de conhecimento de professores para estudantes. Dentre esses múltiplos sentidos, percebe-se que o encontro com os amigos tem grande peso na percepção do ambiente escolar. Nesse sentido, compreendemos que os espaços ocupados pelas juventudes dentro e fora da sala de aula fazem parte da sociabilidade juvenil, constituindo momentos de grande relevância para os estudantes, como também para seus estudos.

No capítulo seguinte será apresentado o histórico do Ensino Médio, realizado por meio da pesquisa bibliográfica documental. Ao realizar a trajetória deste nível de ensino por meio das políticas públicas educacionais, pretende-se identificar a concepção de juventudes presente nessas políticas.

CAPÍTULO 2 – O CAMINHO ATÉ A BASE

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
propôs a caminhar”.*
(FREIRE, 2000, p.155)

2.1 Ensino Médio: breve antecedente histórico

Como vimos anteriormente, transformações significativas ocorreram na sociedade, na educação e na juventude. No âmbito da legislação educacional brasileira não foi diferente. No que concerne ao Ensino Médio, podemos constatar o quanto essa fase do ensino basilar vem sendo tema de debates no tocante às suas políticas públicas no cenário da Educação Nacional. Neste capítulo, delineamos o percurso histórico do Ensino Médio e suas políticas públicas com o propósito de conhecer como essa etapa foi institucionalizada no cenário brasileiro e identificar a concepção de juventudes presente nessas políticas.

Baseando-se nos documentos investigados, observou-se que, ao elaborar as políticas no cenário da educação, o governo apresenta uma sucessão de discursos, justificando a necessidade dessas reformas e reorientações curriculares. O objetivo principal que direciona a elaboração dessas políticas traz a intenção de diminuir as desigualdades sociais e assegurar uma melhor qualidade do ensino básico no país:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, **acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais**, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração **a necessidade de superação dessas desigualdades** (BRASIL, 2018, p. 15, grifo nosso).

[...] passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, **promovendo a elevação da qualidade do ensino** [...] (BRASIL, 2018, p. 07, grifo nosso).

Ball (1994) pondera que esses textos possuem representações codificadas e decodificadas de forma complexa, e que tais representações sofrem múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Em meio às influências legitimadas,

perpassam as disputas, compromissos, interpretações, reinterpretações distintas e carregadas de sentidos.

Leão (2018) destaca que esse nível de ensino é um campo de disputas decorrentes dos conflitos sociais e políticos. Ao encontro dessa afirmação, Silva e Scheibe (2017, p. 21) salientam que o Nível Médio tem “[...] sido alvo de disputas que se acirram nos últimos 20 anos”. Concordamos com as autoras quando elas expressam que esta etapa corresponde a uma fase marcada por interesses, lutas e mudanças motivadas por um cenário político, social e econômico. Nesse sentido, as contribuições de Gonçalves (2005, p. 13) revelam que “a Educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”.

Nos apontamentos de Bragagnolo e Silva (2003, p. 200), o sistema educacional é visto sob a ótica mercadológica, sob o argumento de que “se todos os setores da sociedade necessitam voltar-se para o mercado, assim a Educação também deve seguir a mesma lógica, por meio de uma ação deliberada”. Assim sendo, as questões da educação têm sido orientadas pela lógica do mercado, deixando de ser pensadas no campo social e político e nos anseios do público ofertado.

Na perspectiva da legislação, a Juventude corresponde a uma faixa etária, contudo, se consideradas outras interpretações acerca dessa categoria, seu sentido não se correlaciona apenas à idade. Conforme Groppo (2004):

Para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica (GROPPO, 2004, p. 10).

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 256) pontuam que “partimos da constatação de que existe uma nova condição juvenil no Brasil, resultado das mutações nos processos mais amplos de socialização” e evidenciam que é essencial reconhecer a juventude como categoria, em razão de que “parte-se da ideia de que os jovens estudantes são interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do Ensino Médio” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 257).

Ressignificar a percepção de que a juventude é composta por um grupo homogêneo, incorporada a um recorte cronológico, nos conduz a uma nova

interpretação para essa temática, oportunizando ao jovem ser a figura central de seu tempo.

Acerca das políticas públicas, a categoria juventude é bastante recente, não só no Brasil, mas também internacionalmente. Com base nas leituras realizadas para essa pesquisa, o que se percebe é que o jovem, como particular “sujeito de direitos”, demandante de ações e políticas específicas, emergiu na segunda metade do século passado, ganhando força a partir dos anos de 1980, período em que a “exclusão social” de jovens se tornou parte integrante do dilema social. Nas contribuições de Abad (2002) podemos constatar que:

Em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. Ressalvando a pluralidade de enfoques, as características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, Abad sintetiza contribuições de diversos autores e estabelece periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000) (ABAD, 2002, p. 119-155).

Nos anos supracitados pelo autor, intensificaram-se as transformações tecnológicas, a globalização dos mercados e a desterritorialização dos processos produtivos. Uma nova divisão internacional do trabalho destacou as situações de pobreza e promoveu a desestabilização das relações de trabalho. Tais transformações tecnológicas e sociais, assim como as medidas que as acompanharam, impactou particularmente a juventude. Neste cenário, governos, bancos e organismos internacionais engendraram caminhos visando a superação da pobreza e iniciaram debates sobre “os problemas da juventude” e sua fragilidade diante do modelo econômico então vigente, colocando-se em pauta a necessidade de “políticas públicas de juventude”.

Essas políticas públicas, quando direcionadas aos jovens, organizam-se em políticas setoriais, por categorias de população, ou políticas focalizadas, já que estão designadas a uma parcela específica da população. Ferreira e Ferreira (2004) sustentam a necessidade de políticas públicas específicas à juventude argumentando que há urgência de aplicação e ampliação dos recursos voltados para estas políticas. Para tanto, o governo precisa reconhecer a utilização e o potencial

de tais políticas como investimentos e não como gastos, já que proporcionam impactos positivos na sociedade.

Diante das considerações feitas acerca da origem das políticas públicas para os jovens, cabe indagar: qual o olhar dessas políticas e, em especial da escola pública brasileira às demandas e especificidades das juventudes no Ensino Médio? Quais boas práticas curriculares vêm sendo implementadas no país não apenas para ampliar a jornada escolar, mas também para combater a evasão e manter jovens com motivação nos estudos? Como trabalhar com os jovens de modo a combater desigualdades históricas que os afetam? Quais perspectivas sobre o “sujeito jovem” predominam nos espaços de formulação e implementação de políticas públicas de juventude? Para o governo, bancos e organismos internacionais, há distinção de juventude?

Sobre o último questionamento, Kafrouni (2009) considera que a trajetória das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil evidencia pontos importantes relacionados a concepções e práticas recorrentes à estas políticas. A autora pontua a existência de uma separação histórica entre 2 juventudes: a juventude do pobre e a juventude da elite. A primeira – juventude pobre – é alvo de políticas públicas voltadas aos jovens de baixa renda, e a segunda é voltada aos jovens da classe alta.

Com o decorrer desta pesquisa é possível perceber a relevância das políticas públicas, já que elas podem contribuir para o aperfeiçoamento dos jovens no processo educativo. Para isso, estas políticas precisam ser elaboradas levando em consideração as necessidades e particularidades do jovem, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional. Essas políticas poderão fortalecer o sentido da escola e da educação na vida dos estudantes, conforme defende Dayrell (2003).

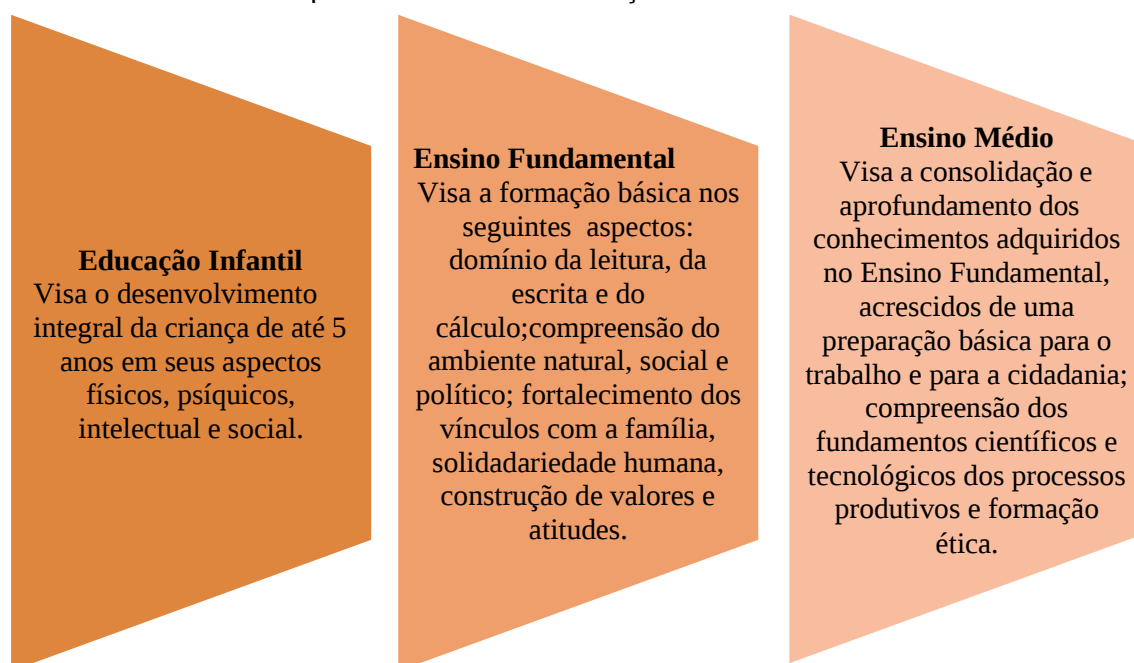
O papel da escola diante da sociedade é de encarregar-se da educação formal dos indivíduos. As medidas adotadas pelo governo direcionadas à Educação Básica nada mais são que um conjunto de políticas públicas instituídas na tentativa de colocar o país brasileiro em condições parecidas com os demais países do mundo.

Na sociedade brasileira, o sistema educacional é dividido por níveis, etapas, fases, cursos e por algumas especificidades de ensino. A educação escolar possui base legal que, por sua vez, divide-se em 2 níveis, sendo a Educação Básica e o

Ensino Superior. A Educação Básica é constituída por 3 etapas: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Ensino Médio tem por objetivo “[...] propor a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (MEC, 2000, p. 05).

Nesse sentido, temos, na Figura 1, a disposição das 3 etapas da educação supracitadas com suas respectivas finalidades conforme a LDBEN de 1996.

Figura 1 - Finalidades das etapas de ensino da Educação Básica



Fonte: LDBEN/1996

Organização: organizado pela autora, 2021.

É importante ressaltar que, embora tenham sido mencionadas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental neste trabalho, ambas as etapas de escolarização não serão investigadas de modo aprofundado. Esta ilustração é utilizada para realizar uma contextualização dos objetivos de cada etapa da Educação Básica de forma generalizada.

A educação tem a função de formar o estudante para a autonomia, tendo como meta principal a aquisição de conhecimentos, a preparação científica e também a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às diversas áreas de atuação no mercado de trabalho. Educar é preparar o sujeito para atuar na sociedade, uma ação que deve se ancorar nas relações sociais.

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico (DAYRELL, 1992, p. 02).

Historicamente, o Ensino Médio foi implantado pelos jesuítas, no século XVI, que ensinavam os povos na colônia com base em princípios religiosos. As disciplinas Filosofia e Ciências eram voltadas à ética religiosa e a reprodução da realidade social da época. Somente à elite tinha acesso à educação. Nesta época, a metrópole não dava muita importância à educação dos povos, e começou a ter interesse pela educação somente em 1756, quando se iniciou a expulsão dos jesuítas, momento em que muitos estabelecimentos de ensino foram fechados. A metrópole continuou seguindo os princípios sociais para ensinar, porém, somente os ricos tinham o direito à educação; daí, até os dias atuais, muitas mudanças foram acontecendo no setor educacional brasileiro (BEZERRA, 2016).

Santos (2010) aponta um fato histórico que modificou o cenário educativo em 1808, que foi a chegada da família real portuguesa no Brasil. Nesta época, surgia a preocupação com a formação das elites dirigentes do território. Logo depois, após a independência do Brasil, no período regencial, por volta de 1834, criou-se um Ato Adicional que garantia às províncias o direito de regular a instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-las. Foi através disso que surgiram os liceus, com a intenção de “munir os seus discentes dos conhecimentos básicos para sua admissão no ensino superior” (SANTOS, 2010, p. 04). Neste contexto, foi criado o primeiro colégio, com o nome Colégio Dom Pedro II, com estrutura escolar. Em 1835, foi criado o Ateneu no Rio Grande do Norte, e em 1836 os Liceus da Bahia e da Paraíba.

Barbosa (2001) *apud* Santos (2010) ainda enfoca que

Durante muito tempo, inclusive já na primeira metade do século XX, o ensino médio ficou restrito aos estabelecimentos como os liceus, nas capitais dos estados, voltados para a educação masculina e as escolas normais que visavam a educação feminina, além do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Eram escolas reservadas às elites burocráticas e latifundiárias (BARBOSA, 2001 *apud* SANTOS, 2010, p. 04).

Na primeira constituição republicana, em meados de 1891, mesmo diante dos problemas devido ao grande número de analfabetos no país, não havia uma preocupação com o desenvolvimento do povo, ou seja, com a educação, pois não

havia nenhum interesse pela formação do sistema escolar brasileiro. Algum tempo depois, após a Proclamação da República, surgiram as ideias de reformas na educação diante da preocupação com a preparação para a matrícula nos cursos superiores. Tais reformas tinham como objetivo propiciar melhorias no ensino para preparar bem os jovens estudantes para prestar o vestibular. Essas reformas contribuíram para as mudanças e evoluções no Ensino Médio brasileiro (SANTOS, 2010).

Foi só em 1930, com a revolução comandada por Getúlio Vargas, que aconteceram as mudanças substanciais no Ensino Médio, momento em que o MEC foi criado (BEZERRA, 2016). Com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, uma nova e definitiva estrutura ao Ensino Médio dividia esse nível de ensino entre científico e clássico, com duração de 3 anos. Neste sentido, Santos (2010) destaca que:

A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico- profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior (SANTOS, 2010, p. 08).

As escolas técnicas do século XIX passaram a se preocupar com o ensino agrícola, industrial e comercial na década de 1940, época em que se criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946). Santos (2010) enfoca que, neste período de 1940 a 1950, a procura pelo Ensino Médio no país aumentou consideravelmente.

2.2 Lei nº 4.024/1961: a 1ª LDBEN do Brasil

O advento da industrialização, na década de 1940, evidencia a urgência de se capacitar as pessoas para a produção, para manejar máquinas e trabalhar nas fábricas, intensificando-se o papel profissionalizante da educação. Porém a tensão com sua função propedêutica do ensino permaneceu. O primeiro registro equivalente entre os 2 Ensinos (Secundário e Técnico) se deu na década de 1950

com as Leis de Equivalência, que se refere à Lei nº 1.821 de 1953 (SANTOS, 2010). Posteriormente, na década seguinte, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32), foi determinada uma correspondência ampla com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 4.024/1961, “podendo os concluintes do colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior”; em outras palavras, os estudantes poderiam dar continuidade aos estudos como previsto nos seus artigos 33 e 34:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e, abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

Conforme Almeida e Suhr (2012, p. 90), a referida legislação “organizou o Ensino Técnico em 2 ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos e o colegial com, no mínimo, 3 anos, abrangendo os cursos industrial, agrícola e comercial”. Contudo, as normativas da proposta não foram suficientes para superar a dicotomia existente entre ensino propedêutico e técnico. Na década de 1960, o país vivenciava momento de amplo desenvolvimento na indústria. No entendimento de Ciavatta e Ramos (2011), a finalidade da última etapa de ensino, naquele contexto, era a de capacitar os sujeitos para o mercado de trabalho.

No Brasil não havia uma lei específica para a educação até 1961, momento em que foi criada a primeira lei federal para regulamentar a educação brasileira, a LDBEN. Tal lei prescreveu o Ensino Médio em seu Título VII, estabelecendo, em seu Artigo 22, que “a educação de grau médio, ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”. Em seu Artigo 34, havia que “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961).

Percebe-se que esta lei contribuiu com aspectos importantes, como a diminuição do poder centralizador do MEC, além de conferir maior autonomia aos órgãos no âmbito dos Estados. Para além disso, tal lei vinculou verbas públicas nos gastos com a educação no que se refere a orçamento Municipal e da União; determinou a matrícula compulsória nos 4 anos do ensino primário; determinou

também que a formação do docente para o ensino primário deveria ser no ensino normal de grau ginásial ou colegial, e o professor de Ensino Médio deveria ser formado em nível superior; estabeleceu o ano letivo de 180 dias; estabeleceu que o ensino religioso seria facultativo; entre outras contribuições para a regulamentação dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

Quanto à juventude, percebe-se que esta lei propiciou oportunidade aos jovens de ingressar no ensino da rede pública. Além disso, estabeleceu o Ensino Médio em 2 ciclos, sendo o ginásial e o colegial em embora não tivesse uma estrutura de ensino, esses ciclos foram muito importantes para a educação de jovens naquela época, assim como para a escola que temos hoje.

2.3 A Lei nº 5.692/1971: consoante do controle

No Período do Regime Militar, entre os anos de 1968 e 1973, sucedeu o que alguns autores, como Garcia (2009, p. 49), qualificaram de “a era do milagre econômico e com isso, a constatação pelo capital, da urgência de mão-de-obra especializada abundante”. Nesse cenário, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o Ensino Médio afirmou as condições gerais de produção capitalista organizadas naquele período e que permanecem até os dias atuais. Para os autores, essa etapa do ensino serviu como um nível intermediário entre os operários e o escalão superior.

Nessa mesma época, no começo da década de 1970, transcorreu-se a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 33) esta lei apareceu com “um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior”. Segundo os autores, tais cursos técnicos favoreceram o governo a ludibriar os indivíduos que se encontravam frustrados por não ter acesso a uma formação superior. Para tanto, o governo recorreu ao discurso da carência de profissionais técnicos em diversas áreas, o que favoreceu para atenuar o sentimento de frustração dos jovens que não tiveram acesso a um curso do Ensino Superior nem conseguiram se inserir no mercado de trabalho. Segundo os autores supracitados, a Lei nº 5.692/1971 viabilizou a equivalência entre os cursos técnicos e propedêuticos. É oportuno mencionar que, na década de 1980, a Lei nº 7.044/1982

interrompeu a formação profissionalizante obrigatória do Ensino Médio (BRASIL, 1982).

À vista disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) reiteram que o problema que se instalou sobre a educação diz respeito aos cursos profissionalizantes, os quais seriam atribuídos aos indivíduos da classe trabalhadora, cujo propósito seria instruir o estudante a ingressar no mercado de trabalho e não para uma formação no Ensino Superior, fato que prejudicaria os jovens quanto à formação geral, considerando que tais cursos não contemplam uma formação desses estudantes de forma mais ampla. Tal cenário conferia aos estudantes que cursaram uma formação não profissionalizante benefícios em relação “às condições de acesso ao Ensino Superior e à cultura em geral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 34) sobre aqueles que optaram por um curso de profissionalização.

Em 1971, a educação brasileira passou por uma reforma com a Lei nº 5.692/1971, que mudou significativamente o Ensino Médio. A partir dessa lei, modificou-se a estrutura do ensino no país, tornando o curso primário e o antigo ginásio um só curso de 1º grau, sendo que:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (BRASIL, 1971).

Com essa lei, o sistema educacional passou a assumir uma tendência tecnicista, o que serviu de referencial para a organização escolar no Brasil. Essa nova estrutura educacional contribuiu para o aprimoramento técnico, além de mostrar uma preocupação com a formação profissional, fixando em seu Artigo 6º uma coparticipação das empresas para concretização do processo de habilitação profissional. Isso mostra um interesse na educação dos jovens para o mercado de trabalho, pois, com essa coparticipação, a escola compreenderia as necessidades do mercado de trabalho e, assim, desenvolveria um trabalho educativo voltado para o aprimoramento de habilidades profissionais.

Outro aspecto estabelecido pela Lei nº 5.692/1971 consiste na disciplinarização do estudante por intermédio da regulamentação da obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica e Educação Física, no 1º e 2º grau de

ensino. Foi estabelecido, em seu Artigo 20, que o ensino de 1º grau seria obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade. Quanto ao ensino do 2º grau, foi estabelecido, em seu Artigo 21, que este seria destinado à formação integral do adolescente. Para o ingresso do estudante desse grau de ensino, seria necessário a conclusão do ensino de 1º grau (BRASIL, 1971).

Na compreensão de Queiroz e Moita (2007), ao analisar o texto da Lei nº 5.692/1971, é possível perceber sua proposta para universalização do ensino profissionalizante com uma ideologia tecnicista e controle tecnocrático. Dizendo de outro modo, a educação passou a ser tratada como uma questão técnica, a qual alcançava a contenção da prole trabalhadora em níveis inferiores de ensino e sua marginalização. Isso, claro, como uma expressão política e reivindicatória.

Segundo Queiroz e Moita (2007):

A “nova” orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas da produção industrial (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 10).

Esta lei permaneceu em vigor até o ano de 1996, quando houve a aprovação da nova LDBEN, marcada pelo avanço progressivo e outras ações estratégicas contra a ditadura militar dentro do âmbito escolar.

2.4 A educação na Constituição Federal de 1988

O Ensino Médio, como o último estágio da Educação Básica, passou por grandes transformações no que se refere à legislação. Isso ocorreu porque houve a outorgação da nova Constituição Federal de 1988. Diante dessas transformações, o Ensino Médio se tornou obrigatório e gratuito no Brasil, sendo a educação um dever do Estado e direito constitucional do cidadão brasileiro. No Artigo 208, o inciso II foi alterado, afirmando o seguinte: “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988). Isso mostra uma flexibilização para a demanda do Ensino Médio, garantindo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Sem dúvidas, esse foi um grande avanço, pois garantiu ao cidadão brasileiro a ferramenta jurídica para poder exigir seus direitos na sociedade brasileira.

Primeiramente, em no Artigo 6º, a Constituição prescreve os direitos sociais como sendo: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Dessa maneira, evidencia-se que o processo educativo se tornou um direito do cidadão. Logo, no Capítulo III, Seção I, é possível compreender que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e também para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

A família e o Estado são os responsáveis por garantir o direito da educação às crianças, adolescentes e jovens. Estas 2 instituições devem estar sempre unidas para garantir o desenvolvimento social e humano. Para isso, estas instituições devem proporcionar uma educação de qualidade. Através da educação é possível transformar a sociedade. A cidadania deve ser pensada como uma perspectiva de que só a educação garante e contribui para a formação geral das pessoas.

Para isso, o ensino deve ser ministrado seguindo alguns princípios, bem como:

Art. 6º. I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
 IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Compreende-se que a juventude ganhou um novo olhar na CF/88. A sua formação se tornou, de fato, um direito. O ensino da Educação Básica passou a ser gratuito e necessário para o desenvolvimento, para a qualificação ao trabalho e para a preparação do estudante ao ingresso na universidade. Além de tudo, enfatizou-se a importância do ensino para que esses sujeitos possam desenvolver suas

habilidades e potencialidades humanas necessárias e fundamentais para exercer sua cidadania.

2.5 A Lei nº 9.394/1996 e suas prerrogativas

Em 1996 foi promulgada uma nova lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. Essa legislação, de grande importância no sistema educacional brasileiro, institui as diretrizes e bases para a educação nacional, disciplinando a educação escolar tanto da rede pública como também da rede privada, afirmando que a educação abrange vários processos de caráter formativos que se desenvolve no ambiente social em que o indivíduo faz parte, isto é, na família, no trabalho, na escola entre outros. Tudo isso aponta que o homem é um ser social que se constrói através das experiências no cotidiano.

O Artigo 1º, § 2º, estabelece que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Cabe interpretar que, nesta legislatura, o nível médio de ensino revela um caráter de vínculo e não da obrigatoriedade de habilitar os educandos para o mercado de trabalho. Contudo, compreende-se que a escola assume um papel importante de criar condições para que o indivíduo seja preparado para o mundo do trabalho e sua inserção social. Nessa lógica, a função social da escola implica em atender as necessidades da lógica global capitalista, e não as demandas e anseios dos jovens estudantes.

A LDBEN de 1996, seguindo a Constituição Federal de 1988, afirma que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A educação é um dever que demanda ser cumprido. A família e o Estado são os principais responsáveis por garantir esse direito ao indivíduo. A educação escolar deve seguir os princípios legalmente estabelecidos, a liberdade e a solidariedade. Além disso, o ensino deve ter como base os princípios prescritos no Artigo 3º da LDBEN de 1996:

Art. 3º. I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A LDBEN de 1996 estabelece, para toda a Educação Básica, englobando o Ensino Médio, uma carga horária mínima de 800 horas e, no mínimo, 200 dias letivos. Acentua-se que essa categoria de ensino, conforme o Artigo 35 da referida lei, caracteriza a etapa final da Educação Básica com duração mínima de 3 anos, e possui como objetivo:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

O artigo mencionado certifica o provável seguimento dos estudos para os estudantes concluintes do Ensino Fundamental e para os sujeitos que, por algum razão, abandonaram os estudos, dando a oportunidade aos jovens concluintes de alcançarem uma educação que considere a pessoa humana como cidadão de direito, oportunizando, também, uma formação básica para o mercado de trabalho.

Mesmo o Ensino Médio sendo legalmente garantido, não se assegura a sua qualidade, nem tampouco o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Por razão disso, essa última etapa da Educação Básica é assunto gerador de muitas discussões. Isso se dá porque, há muitos anos, são enfrentados grandes desafios acompanhados de dificuldades em relação ao acesso, permanência e conclusão desta etapa de ensino. Diante desses desafios, nota-se um cenário que exige novas estratégias políticas e metodologias de ensino para criar uma nova postura diante

dos desafios e dificuldades enfrentadas, tudo isso com o intuito de aprimorar a qualidade de ensino e evitar a evasão escolar.

Em face disso, as críticas e análises sobre a evasão escolar do Ensino Médio estão sendo representadas pelos baixos resultados obtidos nas avaliações sistêmicas que, por sua vez, demonstram o alto índice de repetência e abandono do ensino pelos jovens na rede pública. Embora tenha sido ampliada a admissão ao Ensino Médio, isso não garante aprendizagem e permanência dos estudantes na escola. Há falta de políticas públicas educacionais específicas para incentivar a permanência dos estudantes na escola para que se conclua o Ensino Médio com qualidade de ensino. É notório que, quando são criadas políticas públicas educacionais, estas são intermitentes. Tais políticas são extintas a cada mudança de governo sem ser considerada sua eficácia e seu valor positivo na vida dos estudantes.

A LDBEN busca organizar e estruturar o sistema educacional do Brasil. Esta legislação indica que a etapa do Ensino Médio deve estar vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais, sendo este vínculo estabelecido como um dos princípios legais da educação escolar (BRASIL, 1996).

Conferindo caráter legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica, é estabelecido em seu Artigo 35º as finalidades do Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Além disso, tal lei prevê os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, bem como as áreas para compor a grade curricular, dentre outros aspectos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 1996). Dentre esses aspectos, é importante a preparação para o Ensino Superior e para a atuação profissional no mercado de trabalho, propiciando a construção de

competências básicas para a formação de identidade e autonomia de modo a situar os educando como sujeitos construtores do conhecimento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (2000) é destacado que a LDBEN de 1996 estabelece as finalidades que o Ensino Médio deve integrar para oferecer uma educação equilibrada, com funções delegadas a todos de forma igualitária, como sendo:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (PCN, 2000, p. 10).

Os jovens podem usufruir de um aparato legal que resguarda seus estudos na Educação Básica. O direito à educação do Ensino Médio gratuito é um dos direitos que lhes são concedidos para o seu desenvolvimento de habilidades e competências técnicas para o trabalho e também para a criação de identidade, autonomia e cidadania enquanto um ser social.

Facci (2011) acredita que os PCN retratam fundamentos filosófico-metodológicos divergentes e/ou opostos sem realizar uma reflexão crítica sobre os pressupostos que os constituem, descartando diferentes perspectivas teóricas. Tal ambivalência também é reconhecida por Teixeira (2008, p. 39), que sugere que os PCN constituem um documento que, mesmo que evidencia um discurso conveniente à formação cidadã dos sujeitos, na realidade “preocupa-se em demasia com a inserção social das pessoas no mundo produtivo globalizado, numa proposta eficientista que defende a associação estreita entre a educação, o mundo produtivo e as demandas e interesses do mercado”.

No mesmo ano em que a LDBEN foi promulgada, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14/1996 (MEC, 1996), que modificou os Artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/88. A primeira modificação foi a inclusão do inciso VII, do Artigo 34, o qual prescreve a “aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos

estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (MEC, 1996). A partir disso o FUNDEF foi criado, logo depois sendo modificada para incluir o Ensino Médio (FUNDEB).

É notório que, ao longo da história do Ensino Médio, a criação e revogação de políticas públicas educacionais é fator causador de muitos obstáculos para essa etapa de escolarização. A cada novo governo, são extintas as políticas criadas pelo governo anterior. A descontinuidade traz problemas, pois desfavorece estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem em todo o país.

Embora a LDBEN de 1996 não tenha conseguido solucionar o aspecto dualista do ensino para essa etapa, esta lei trouxe a possibilidade de pensar uma educação de caráter formativo mais amplo para o público do Ensino Médio, considerando as finalidades formativas já estabelecidas.

2.6 O FUNDEB – Recursos em curso

Na história da educação brasileira, o Ensino Médio e a Educação Profissional são marcados por políticas, programas e ações que caracterizam a secundarização dessas etapas e modalidades da Educação Básica. A respeito disso, Dourado (2011) afirma:

Nos últimos anos, novas políticas foram direcionadas à educação básica, em todas as etapas e modalidades. Lembre-se a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde janeiro de 2007, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que aprova a ampliação da obrigatoriedade, propondo a universalização na educação de 4 a 17 anos, até 2016. E, especialmente no Ensino Médio e educação profissional, a aprovação do Decreto nº 5.154, de 2004. Todo esse processo, apesar dos avanços legais, traduz a complexidade e a busca de organicidade das ações, programas e políticas, de modo a garantir a universalização do ensino obrigatório de 4 a 17 anos, até 2016 (DOURADO, 2011, p. 07).

Embora tenham sido criadas políticas para o desenvolvimento do Ensino Médio, bem como o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e a Emenda Constitucional nº 59/2009, com proposta de universalização na educação de 4 a 17 anos, os baixos índices de matrículas e os índices de evasão escolar, são questões que revelam a real necessidade de políticas específicas que tenham como foco a democratização do acesso e a permanência dos jovens no Ensino Médio.

A década de 1990 foi marcada pelo acirramento das políticas neoliberais e por reformas educacionais que impactaram nas políticas de financiamento da educação, com propostas de criação de fundos por meio de alteração da Constituição Federal. Assim foi criado, inicialmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDE), que vigorou de 1997 a 2006, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – que está em vigor desde janeiro de 2007 até os dias atuais. Este é um fundo especial contábil Estadual e Federal formado por recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, em que todos esses recursos gerados são redistribuídos para aplicação exclusiva na Educação Básica (FNDE, 2020).

A deliberação de financiamento específico para o Ensino Fundamental, por meio da criação do FUNDEF, preteriu à sua própria sorte a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a trajetória do Ensino Médio tem sido marcada por divergências relacionadas tanto à concepção quanto à organização desta etapa escolar, inferindo a ele a dupla missão de instrução para a persistência dos estudos em nível superior e de qualificação para o trabalho.

Tratando do Ensino Médio no Brasil, percebe-se que, durante muitos anos, viveu-se sob o controle privado. Após várias mudanças no sistema educacional, o Ensino Médio veio ganhando importância e sendo legalmente estabelecido como caráter gratuito na rede pública de ensino. Hoje, o maior percentual de estudantes matriculados no Ensino Médio da rede pública mostra a grande expansão. Porém, não há uma clareza nas informações sobre os recursos destinados ao Ensino Médio.

A partir de 1990, com a expansão significativa do Ensino Médio no Brasil, as escolas passaram a receber um contingente de estudantes, jovens ricos e pobres, de diferentes culturas, gostos e costumes, marcados pela desigualdade, apresentando altos índices de pobreza e violência, índices estes que delimitam a relação dos jovens com a escola. “Estes jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola” (SPOSITO, 2005 *apud* DAYRELL, 2007, p. 1116).

Muitos jovens ingressam no Ensino Médio com a intenção de se preparar para o vestibular. Outros não sabem nem se decidiram qual o curso para sua

formação acadêmica, enquanto outros estão desanimados e estudam somente para concluir a Educação Básica devido às condições econômico-financeiras. Este é o caso de muitos jovens do campo que precisam trabalhar para o seu sustento e da família, que acabam abandonando os estudos por não terem condições de ingressarem uma Universidade.

Em 1998, o MEC, com a intenção de garantir melhores condições aos estudantes, criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que acontece uma vez por ano e corresponde a uma ferramenta que objetiva avaliar o desempenho dos educandos concluintes do ensino básico. Inicialmente, este exame foi utilizado apenas para dimensionar a capacidade e as aptidões dos estudantes do nível médio, não promovendo acesso ao processo seletivo para o Ensino Superior.

O INEP (2020) destaca que:

Em 1998, a primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) registrou 157.221 inscrições e contou com 115.575 participantes. Destotal, 83% tinha isenção da taxa de inscrição, no valor de R\$ 20. Entre os inscritos, 53% tinham 18 anos de idade ou menos, e 9% vinham de escolas públicas. Embora o uso das notas do Enem fosse válido apenas para duas instituições de educação superior, as provas foram aplicadas em 184 municípios brasileiros. O Enem mostra sua credibilidade. Em um ano de realização, o número de instituições de educação superior que utilizavam os resultados no Enem subiu de 2 para 93. São criados os Comitês Técnicos e Consultivos, o Boletim da Escola e o banco de dados do desempenho dos participantes. Após firmar parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, sete mil agências dos Correios foram habilitadas a realizar inscrições para o exame. A aplicação foi em 29 de agosto, em 162 municípios. [...] a solicitação de isenção da taxa de inscrição passou a ser uma fase anterior à inscrição, e os isentos ausentes no ano anterior tiveram de justificar o motivo da falta para garantir a gratuidade novamente. A mudança trouxe bons resultados: o Enem 2018 teve o menor índice de faltosos desde 2009, quando assumiu o formato em dois dias. O segundo domingo de aplicação ganhou 30 minutos a mais de duração e o quantitativo de detectores de ponto eletrônico aumentou cinco vezes. O número de instituições de educação superior portuguesas que usam as notas do Enem chegou a 35 (INEP, 2020, p. 01).

Além disso, o governo federal criou, em 1998, o programa de concessão de financiamento a estudantes Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). No ano de 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas parciais aos estudantes concluintes do Ensino Médio na rede pública. Em 2008, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado, atuante na assistência à moradia, alimentação, transporte e outras áreas, isso direcionado a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação

presencial das instituições federais de Ensino Superior (MEC, 2020). No ano de 2010, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que acontece 2 vezes ao ano, e classifica candidatos aprovados no ENEM a uma vaga em universidades públicas. Segundo Condé (2016),

A vida social dos indivíduos está diretamente determinada pelas condições materiais de sobrevivência às quais estes estão submetidos. Noutras palavras, é da vida real, com todas as suas características formadas na esfera da produção que se estabelece a estrutura social (CONDÉ, 2016, p. 34).

A realidade corrobora que existe uma parcela de jovens que concluem o Ensino Médio para de estudar. Parece não haver interesse pela formação acadêmica, seja pela desmotivação, condição socioeconômica ou desânimo de perceber que mesmo com uma formação acadêmica muitas pessoas não conseguem o retorno esperado no mercado de trabalho. Isso desencoraja muitos, principalmente os jovens da zona rural, que vivem em condições desfavoráveis e trabalham muito nas atividades do campo, atividades estas pouco valorizadas. Outros reclamam a falta de um Ensino Médio técnico adequado a sua realidade.

Estes fatores que levam os jovens a desistirem dos estudos devem ser de preocupação das políticas públicas. A juventude no Brasil deve ser levada a sério. Ações devem ser desenvolvidas para incentivar os jovens a se profissionalizarem e construir seus projetos de vida. “O Brasil hoje é o país com maior número de jovens do Cone Sul, quase a metade desses jovens vivem com até meio salário- mínimo” (METODISTA, 2020, s./p.), além de sofrerem com a exclusão social, que tem se tornado um grande desafio para a sociedade em geral.

Para Condé (2016, p. 26), “a Juventude é caracterizada como categoria afetada diretamente por outras dimensões da vida social, derivadas, sobretudo, pelas diferentes situações de classe”. É necessário colocar em pauta as demandas das juventudes e utilizar estratégias para mudar esse quadro, dando oportunidade e motivação a todos os jovens, em especial àqueles que fazem parte da classe excluída, os menos favorecidos. É preciso que haja melhor suporte à saúde, educação, informação e também ao emprego com melhor valorização.

É evidente que a educação escolar brasileira, ao longo dos anos, tem apresentado grande avanço. Porém, a educação ainda é um assunto de preocupação dos educadores, pais, responsáveis e lideranças políticas, tanto no que

concerne a questões metodológicas, curriculares quanto ao abandono e a evasão escolar, sendo estes uns dos principais problemas nas escolas do Brasil. Há indícios que o Estado de Goiás vem implantando políticas públicas para combater o abandono e a evasão. Isso tem apresentado resultados positivos, ajudando na redução dos casos de evasão escolar.

Faz-se importante que as escolas também se organizem acerca da administração, de metodologias e avaliações com vistas a combater a evasão escolar, já que este é um problema grave. Cabe a todos que se encontram envolvidos com a educação a responsabilidade por adotar novas posturas e utilizar estratégias de combate a este fenômeno.

2.7 DCN-EM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O Brasil passou por um processo reformista, na década de 1990, determinado pela intencionalidade dos governos de incorporar o país na nova ordem mundial estabelecida, sucedendo a abertura de práticas neoliberais (ZIBAS, 2005).. No que tange a educação, algumas mudanças foram estruturadas e, ao serem colocadas em prática, influenciaram contextos e transformaram a organização em distintas fases e modalidades de ensino básico.

Alicerçados na pesquisa bibliográfica, observamos algumas das mudanças implementadas no Ensino Médio nas últimas décadas. Dentre elas, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), evidenciando a sua criação e reformulação de seu conteúdo.

Consta que, no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 tratava da sistematização deste documento, nos anos finais da década de 1990 e que apresentava como base propostas de organização curricular apoiado na justificativa da interdisciplinaridade, da contextualização e das competências (MEC, 1998). A elaboração desse documento se deu em um cenário turbulento no qual a educação estava a serviço do capital.

Diante dessa conjuntura, grande parte dos estudos desenvolvidos naquele período tinha o propósito de revelar o caráter ideológico apresentado no discurso oficial, assim como as contradições entre as DCN-EM e as políticas públicas aplicadas na prática. A primeira impressão que se teve é que as DCN-EM aparentavam incutir a valorização de uma perspectiva de educação para a vida, e

não apenas para priorizar o trabalho. Elas pareciam defender um Ensino Médio integrado à formação técnica e científica, resguardando um currículo flexível à realidade dos discentes e às demandas sociais, bem como se mostrava interdisciplinar e contextualizadas, respaldadas em competências e habilidades a serem aprofundadas nas várias disciplinas e outras atividades curriculares (MOEHLECKE, 2012).

Todavia, ao considerar o contexto amplo das reformas, verifica-se que a realidade exigida era muito distinta das recomendações da DCN-EM, e o discurso exposto nas mesmas era híbrido e, em dados momentos, estabelecia novos significados e conceitos existentes de forma a admitirem sentidos opostos aos originais. Dessa maneira, surgem algumas críticas às DCN-EM de 1998. As principais críticas são: a educação subordinada ao mercado; a fragmentação entre formação geral e formação para o trabalho; e o poder de persuasão relativamente delimitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012).

Do ponto de vista estrutural e conceitual, a reforma não foi clara e não apresentou uma proposta concreta para aprimorar a qualidade da educação nem para reduzir a precarização dos procedimentos de sua implementação política e material. O impacto das DCN foi proporcional à trágica reforma de 1971, que determinou a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau (ZIBAS, 2005).

Em 23 de julho de 2004 foi instituído o Decreto nº 5.154/2004, com a intenção de unificar o Ensino Médio, seja normal ou profissionalizante. Este documento retoma a perspectiva da oferta da educação técnica integrada à última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2004). Nesse sentido, designa que, preferivelmente, os cursos de capacitação profissionalizante precisarão se vincular à Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a finalidade de qualificar os estudantes para o mercado de trabalho e elevar o nível de escolarização dos trabalhadores. Deste modo, esta deliberação estaria vislumbrando o primeiro passo em direção a um projeto unitário, em que o trabalho adquire forma de princípio educativo para o Ensino Médio concentrado, incorporando as perspectivas de ciência e cultura. Isso, portanto, ocasionaria a adoção da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como essência estruturante na composição do Ensino Médio.

Posteriormente, em 2018, as DCN-EM foram atualizadas através da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (MEC, 2018), articulada com LDBEN

de 1996 e com a Lei nº 13.415/2017, que estabelece a organização curricular para todas as modalidades do Ensino Médio no Brasil.

Art. 2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (MEC, 2018).

Nesta Resolução, consta as propostas pedagógicas para a última fase da Educação Básica, as quais devem se basear nas finalidades previstas no Artigo 35 da LDBEN de 1996, além de seguir todos os princípios educacionais estabelecidos pela CF/88. O currículo deve ser considerado uma proposta educativa constituída através da seleção de conhecimentos, que devem levar em consideração as relações sociais, experiências e saberes dos estudantes, possibilitando a eles o aproveitamento de seus estudos e também de suas experiências pessoais e sociais.

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (MEC, 2018).

Além dos conhecimentos acima mencionados, os currículos devem contemplar a escolha de metodologias, tempos, espaços, arranjos formativos e formas de avaliação. Vale lembrar que a duração do Ensino Médio é de 3 anos, esua carga horária total mínima é de 2.400 horas, sendo a carga horária anual de 800 horas. A Resolução estabelece, em seu Artigo 17, que “I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 horas até o início do ano letivo de 2022; II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 horas” (MEC, 2018).

Quanto aos critérios para reconhecer as competências dos jovens estudantes, estabelece-se o seguinte:

Art. 18. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino devem estabelecer critérios para reconhecer competências dos estudantes, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos do currículo, mediante diversas formas de

comprovação, a saber: I - avaliação de saberes; II - demonstração prática; III - documentação emitida por instituições de caráter educativo. Parágrafo único. No âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, as instituições e redes de ensino devem realizar processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes e competências adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB, conferindo aos aprovados um diploma, no caso de habilitação técnica de nível médio, ou certificado idêntico ao de curso correspondente, no caso de curso(s) de qualificação profissional (MEC, 2018).

Conforme Isleb (2004), as diretrizes, agora reestruturadas, lançam luz às modificações estruturais que se singularizam na linguagem, nas concepções da formação humana, na composição do currículo e, principalmente, nas relações concebidas entre a educação e a sociedade. Como resultado dessa conjuntura, o grande desafio se encontra na busca pelo fortalecimento de um Ensino Médio contemplado como uma prerrogativa igualitária e, como salienta o Artigo 5º das DCN-EM, que seja uma formação humana e integral aos jovens estudantes, garantindo em todos os seus aspectos as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

De acordo com as formulações apresentadas nas DCN, a formação no Ensino Médio deve possibilitar aos estudantes o acesso e a busca por conhecimentos, de forma que isso viabilize uma compreensão crítica do mundo, a inclusão social e os processos produtivos na sociedade, tendo em consideração os anseios e as demandas dos adolescentes e jovens.

O fato de o Ensino Médio ser gratuito e estar vinculado à Educação Básica foi um grande avanço, principalmente para os educandos de baixa renda do Brasil. Contudo, questões como a universalização do acesso e a permanência e qualidade de ensino ainda têm sido muito discutidas, sendo esses assuntos uma realidade do setor educacional brasileiro. Possivelmente, o aprofundamento e a consolidação dos estudos do Ensino Médio para o acesso ao Ensino Superior, como previsto na LDBEN de 1996, se concretizam lentamente ao longo dos anos porque ainda há grandes lacunas relacionadas ao acesso ao Ensino Superior para os jovens das classes populares.

Diante disso, para que aconteçam mudanças no cenário atual do Ensino Médio, é necessária uma mudança na percepção sobre a Educação, visto que ela deve ser entendida como uma formação para a cidadania desses sujeitos e, posterior a isso, que ela possa oferecer aos estudantes meios para ingressar e

progredir no mercado de trabalho, de forma que possam dar continuidade aos seus estudos. Mas, para isso, é necessário que as políticas educacionais planejem e façam cumprir essa concepção de educação.

2.8 A Lei nº 13.415/2017: desafios históricos e atuais

Nesta seção serão enfatizados aspectos históricos concernentes às políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Essas políticas frisam as reformas educacionais brasileiras ocorridas desde a CF/88 até o presente momento. Assim, serão apresentadas as recentes políticas para o Ensino Médio no país, buscando apreender princípios, concepções e diretrizes operacionais presentes nesses processos. É notório que o Ensino Médio é conceituado como um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais no que corresponde ao desempenho escolar dos estudantes e, principalmente, quando se trata da evasão escolar nessa etapa estudantil.

Diante das transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas, a ânsia de repensar a educação no Brasil é despertada. Surgem inovadoras tendências teóricas e metodologias pedagógicas que impulsionam as atividades nas escolas, revelando práticas de ensino que não atendiam às expectativas da sociedade contemporânea. Somando-se a essas práticas, estudos e pesquisas científicas evidenciam uma sequência de dificuldades enfrentadas, principalmente pelos jovens estudantes do Ensino Médio, relacionados, sobretudo, à evasão escolar e à falta de investimentos financeiros para esta etapa. Nesse cenário, o MEC implementou mudanças na LDBEN por intermédio da Lei nº 13.415/2017, que sucedeu na publicação da BNCC, impactando diretamente na mudança estrutural do Ensino Médio.

Depois de várias iniciativas para promover renovação e melhorar o ensino, foi promulgada, em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415/2017. Esta lei é caracterizada como a Nova Reforma do Ensino Médio (MEC, 2017). Ela altera a LDBEN de 1996, instituindo como disciplinas obrigatórias apenas a Matemática, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa para os 3 anos desta etapa, bem como institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Lei nº 13.415/2017 se desdobra da Medida Provisória (MP) de nº 746 de 2016, que, na visão de autores como Ferreti (2018), Motta e Frigotto (2017), Zibas

(2005), foi imposta aos brasileiros, instituída de maneira quase autoritária e que, contrário à proposta de renovar e melhorar o ensino, promoverá a precarização da educação para os educandos.

Nas suas disposições, a Lei nº 13.415/2017 incluiu o Artigo 35-A, que vincula a BNCC com os direitos e objetivos da aprendizagem no Ensino Médio, que deverá ser organizado e definido nas áreas de conhecimento: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017).

Segundo a Lei nº 13.415/2017, a Nova Reforma do Ensino Médio trará uma harmonia entre os currículos do sistema de ensino com a BNCC. Assim, os currículos devem ser estruturados conforme o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Além disso, devem incorporar estudos e práticas de Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Língua Inglesa. O sistema de ensino ainda poderá optar pelo ensino de outras línguas, como a Língua Espanhola (BRASIL, 2017).

Evidencia-se que os currículos do Ensino Médio devem estar voltados para “[...] a formação integral do aluno” (BRASIL, 2017). Isso nos leva a refletir sobre a importância de se adotar um trabalho com foco na elaboração de projetos de vida dos jovens e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Consoante ao § 5º do Artigo 35-A, a carga horária do Ensino Médio não poderá ser superior a 1.800 horas (BRASIL, 2017). De acordo com a BNCC, cabe à União estabelecer padrões de desempenho para ser referência nos processos de avaliação. O § 8º prescreve que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas através de atividades teóricas e práticas, utilizando provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, buscando desenvolver habilidades para que, ao final do Ensino Médio, os educandos demonstrem os seguintes aspectos: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017). Nota-se que o processo de ensino está voltado às áreas técnico-científicas, o que nos leva a um entendimento pautado por uma concepção utilitarista do conhecimento.

Nos apontamentos de Ramos e Heinsfeld (2017):

A carga horária máxima estabelecida para a formação geral corresponde a cerca de 40% do total, enquanto os itinerários formativos ficam com quase 60% dessa carga. A deliberação pela maior carga horária para os itinerários formativos, induzindo a escolha por um único caminho, dentre aqueles possíveis, havendo a separação de um único itinerário exclusivamente para a formação profissional. Nesse sentido, arriscamos pontuar que se vislumbra o reforço ao dualismo historicamente característico do ensino médio, entre carâteres propedêutico e profissional, dantes mencionado (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18296).

Ao analisar o §6 do Artigo 36, percebe-se uma valorização do ensino que possibilite a certificação intermediária de qualificação para o mercado de trabalho, cuja prática pedagógica deve criar condições para que o jovem educando consiga desenvolver habilidades para a sua formação profissional.

Art. 36. § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Na contramão desse entendimento, compreendemos que a formação do jovem educando também deve estar ligada à formação profissional, porém, de forma que o ensino seja mais amplo, de modo a possibilitar a aquisição de saberes aliando a teoria com a prática, assim como com a formação e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, tornando o processo de ensino e aprendizagem um meio propício a fim de construir uma sociedade democrática e pluralista.

Para Ramos e Heinsfeld (2017), torna-se necessário que a escola se transforme em um espaço cultural que supere a visão dualista, ou seja, uma visão entre formação para o trabalho e a formação intelectual, voltando seu olhar para um ensino que integre a formação propedêutica e a formação profissional, visando a formação integral do indivíduo.

Como mencionado anteriormente, à implementação da Lei nº 13.415/2017 repercute nas discussões de várias instâncias sociais, visto que a Reforma do Ensino Médio aponta novas orientações e propõem profundas mudanças no conteúdo disposto nesta etapa final da Educação Básica, entre outros.

Ferreti (2018) destaca que a Lei nº 13.415/2017, fruto da MP nº 746/2016, possui uma origem autoritária, e que a forma e o conteúdo da política educacional

proposta foram alvo de críticas que provocaram inúmeras ocupações nas escolas públicas do país por parte dos jovens educandos nelas matriculados. Um dos objetivos da MP nº 746/2016, segundo Motta e Frigotto (2017, p. 357), foi mostrar que: “se trata de uma 'reforma' contra a maioria dos jovens, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública, cujo objetivo é administrar a 'questão social', condenando gerações ao trabalho simples”. O discurso de urgência divulgado para que a MP nº 746 fosse votada e transformada em lei teve como justificativa o gerenciamento das questões sociais dos jovens brasileiros, uma questão muito importante na formação acadêmica dos adolescentes e jovens que permite a análise e compreensão do funcionamento da sociedade humana e do mundo em sua volta.

Para Castilho (2017), a Reforma do Ensino Médio corresponde a um conjunto de práticas que objetivam depauperar a formação básica e limitar o pensamento crítico dos estudantes. Tais ações foram realizadas sem consulta, sem discussões e sem representatividade. Silva (2016b) afirma que tal reformulação representa:

[...] um imenso retrocesso (por exemplo, a ideia de ênfases retomava a organização pedagógica dos tempos da Ditadura Civil- Militar) e a ameaça a direitos assegurados (por exemplo, a compulsoriedade do tempo integral poderia induzir ao abandono escolar por parte dos jovens que estudam e trabalham), houve uma reação imediata às suas propostas com a criação de um movimento que integrava várias e expressivas entidades do campo educacional. Estava criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (SILVA, 2016b, p. 10).

Ao problematizar o aprimoramento da qualidade dos procedimentos educacionais no país através da flexibilização curricular e da ampliação da jornada de tempo integral, especialistas asseguram que as pretensas finalidades da reforma relativizam algumas concepções acerca da educação nacional.

Concordamos com Araújo (2019) quando ele afirma que:

Identificamos alguns possíveis impactos da nova legislação, tais como a ampliação dos processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, o aprofundamento das desigualdades, a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais, além da desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, do crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica e da fragilização da formação técnica de nível médio (ARAÚJO, 2019, p. 116).

Nessa acepção, a precarização da formação da juventude será mais acentuada, assim como as desigualdades educacionais, haja vista que as medidas

adotadas pela Lei nº 13.415/2017 objetivam enfatizar uma educação tecnicista, direcionada para o mercado de trabalho, opondo-se, portanto, a uma formação crítica dos jovens estudantes brasileiros.

Ao fazer uma leitura atenta, pode-se observar que a BNCC “inclui obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017). Percebe-se que esses componentes não são conceituados como disciplinas. Cabe pensar que também não serão obrigatórias, uma vez que poderão ser dissolvidas em outras disciplinas. O mesmo se replica para as áreas de Geografia, História e Química, que também ficarão diluídas nos itinerários formativos. Compreende-se que as determinações impostas pela Lei nº 13.415/2017 poderão intensificar as desigualdades educacionais e aprofundar ainda mais os prejuízos no processo de construção de conhecimentos correspondentes à formação dos jovens oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio.

Essa reforma não está relacionada apenas ao sistema educacional, mas, sim, está repleta de ideologias decorrentes do sistema econômico no qual estamos inseridos. O desenvolvimento desta pesquisa tem como intuito participar da construção de um ambiente escolar que leve em consideração as diferentes “juventudes” e os anseios dos estudantes do Ensino Médio, para que estes se sintam contemplados no contexto escolar e que este seja, efetivamente, um ambiente para uma formação de qualidade e de promoção da inserção social.

2.9 A relação da BNCC com a Lei nº 13.415/2017

A Lei nº 13.415/2017 se originou mediante a MP nº 746/2016, que, por sua vez, alterou dispositivos da LDBEN, sobretudo com relação a questões do currículo do Ensino Médio. No cenário da legislação brasileira, a MP corresponde a uma ação unipessoal do presidente da República, que possui força de lei, em casos de urgência e relevância, publicada sem, a princípio, ter a colaboração do Congresso Nacional. O Congresso Nacional somente será convocado a problematizá-la e aprová-la em momento subsequente. Este ato tem temporalidade como sugere o próprio conceito, de no máximo 60 dias, podendo ser prorrogado, mais uma vez, por um período também de 60 dias.

A Lei nº 13.415/2017, revogou a Lei nº 11.161/2005, que por vez, dispunha sobre o ensino da Língua Espanhola. Além dessas alterações, esta lei instituiu a

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Então, pode-se dizer que a Lei nº 13.415/2017 se divide em 2 importantes aspectos, isto é, na flexibilização do currículo do Ensino Médio e na implementação de escolas em tempo integral.

Segundo o Congresso Nacional Brasileiro, a MP nº 746/2016:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (CONGRESSO NACIONAL, 2016, p. 01).

Ao analisar a redação da LDBEN, a redação da MP nº 746/2016 e a redação da Lei nº 13.415/2017, nota-se as principais alterações implementadas, bem como a avaliação, parâmetros e metas educacionais básicas que foram estabelecidas pelo PNE 2014/2024. Ou seja, há uma ligação entre as normas e os regulamentos para a formação dos estudantes do Ensino Médio.

Kuenzer (2017) argumenta que a composição da reforma do Ensino Médio envolveu muitas críticas, destacando o repúdio evidenciado por vários grupos diante da forma autoritária que orientou todo o processo, desde a criação da proposta inicial, até à edição da MP nº 746. Todo o processo foi realizado em curto prazo, sem espaços para debate de docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e vivenciam a realidade do Ensino Médio no Brasil.

Duarte *et al.* (2020) se posicionam sobre a Lei Nº 13.415/2017, denominando-a de contrarreforma. Para as autoras, tal lei corresponde a uma regressão aos direitos sociais conquistados pela juventude no país, uma vez que ela promove a ruptura do conceito de educação básica instituído na LDBEN/1996, reduzindo a educação a uma aprendizagem instrumentalizada, direcionada a atender as

transformações contemporâneas capitalistas e que desconsidera os saberes dos professores e as aspirações dos jovens brasileiros por uma educação de qualidade que dialogue com seus anseios.

Lino (2017) critica o fato de a lei ter sido implementada por uma MP para alterar a LDBEN de modo a subsidiar a Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC:

[...] caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino (LINO, 2017, p. 77).

A reforma do Ensino Médio se configura como um mecanismo de sustentação à nova ordem que se instalou após o golpe de 2016, quando o então Presidente Michel Temer assinou a MP nº 746/2016 tratando da proposta de Reforma do Ensino Médio. Nesta linha de pensamento, Ferreti e Silva (2017) argumentam sobre essa ação, enfocando que:

Alguns aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas – Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física – e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com notório saber em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um, lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387).

Ao analisar a MP em questão, identifica-se que os mecanismos utilizados no governo de Michel Temer para difundir a Reforma do Ensino Médio foram baseados em um discurso contraditório e com palavras utilizadas de forma estratégicas, que foram propagadas por diversos meios de comunicação. Como exemplo disso, foi propagada um discurso de autonomia nas trajetórias educativas, isto é, o estudante poderá escolher, espontaneamente, a trajetória a ser percorrida durante o período que cursar o Ensino Médio.

Pestana e Lima (2019) apontam que, com a Lei nº 13.415/2017, a instituição escolar poderá proporcionar a área do conhecimento em consonância com o perfil do estudante, isso sem uma definição de critérios que irá basear tal delimitação. Tal

lei coloca que as instituições poderão indicar um dos 5 itinerários formativos. Se o estudante pretender algum itinerário formativo que não seja disponibilizado pela instituição, deverá procurar outra unidade de ensino que o disponibilize, ou então cumprirá uma carga horária que seja de seu interesse à distância (EAD). Essa situação se torna problemática, pois há municípios de menor porte populacional que possuem somente uma escola pública. Segundo as autoras, os termos flexibilização; não engessamento; interdisciplinaridade; modernização do currículo, etc., foram adotados para dar uma característica mais aceitável e inovadora, reduzindo os componentes curriculares. Porém, não há, na lei nem na BNCC, o detalhamento dos conteúdos que deverão ser ministrados (PESTANA; LIMA, 2019).

A Lei nº 13.415/2017 estabelece, em seu Artigo 1º, que “a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas” (BRASIL, 2017). Esse pretendido aumento foi pensado para se dar nos itinerários formativos. O estudante fará sua formação em áreas específicas, em que serão privilegiadas algumas áreas em detrimento de outras. Isso caracteriza uma formação fragmentada, contrariando a ideia de formação integral imposta pela reforma, que deve atender ao que se trata de “muitas juventudes”. Conforme consta na BNCC/2018 (BRASIL, 2018),

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 464).

Compreende-se que as mudanças centrais estipuladas para o currículo do Ensino Médio, na Lei nº 13.415/2017, converte-se para 60% definidas pela formação geral básica, considerando, para além da Língua Portuguesa e Matemática, as demais. Os demais 40% são responsabilidades das instituições escolares, que são compostos por 5 itinerários formativos, sendo: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Para além disso, a BNCC deve englobar estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.

É notório que uma das questões prevaletentes da Lei nº 13.415/2017 consiste na supressão da Lei nº 11.494/2007, que rege o FUNDEB e a organização da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A supressão da lei é um procedimento governamental para submeter os Entes Federados a adaptar-se à Reforma, visto que os recursos financeiros educacionais só serão disponibilizados às escolas que implementaram o referido regulamento da legislação.

Pestana e Lima (2019) realizaram uma entrevista com uma professora que acredita que as escolas devem resistir para reverter a situação imposta pela Lei nº 13.415/2017. Nesta entrevista, o seguinte argumento foi colocado:

[...] Nessa lei [nº 13.415/2017] eles colocaram que não vai mais ter o Fundeb, mas vai ter a política de fomento, é o mais interessante para esse balcão de negócios. O Fundeb é um direito, não tem essa de te mando o dinheiro se fizer o que eu quero. Calcula os alunos e o dinheiro vai para escola. Isso é democracia. A política de fomento cai nesse balcão. Vou repassar se você aderir, então é um balcão de negócios. Na verdade, nem vai ter esse dinheiro. Eu deixei isso claro nas escolas que eu pude ir. Não confiem, se vem o dinheiro... o Fundeb é regular, era regular. A política de fomento aconteceu no governo Lerner aqui. Mandou um milhão para o Castaldi, para o resto da vida. Teve que reformar tudo, e a hora que acabou, tchau. Então é um dinheiro muito maldito. As escolas aqui no Paraná, quando Lerner quis fechar o ensino profissionalizante, 14 escolas não fecharam, e passaram por isso, não recebiam dinheiro. Sofreram, as que receberam, deu tanta confusão. Deu desvio, tanto problema, que quando tudo passou elas deram graças a deus de não terem se metido naquilo e, sem contar que, quando mudou a política, elas foram as lideranças para a gente retomar o ensino profissionalizante no Paraná. Então essas professoras, diretoras foram chamadas pelo governo estadual refizeram o plano de ensino profissionalizante em cima do que elas resistiram. É uma história importante. Eu tenho contado essa história no *Facebook*. Vamos lembrar, não foi fácil. Vamos atravessar sem o dinheiro. Quem fechou ficou sem professor, teve que abrir concurso. Quem segurar vai sofrer, mas vai ter um capital importante, manter o professor na escola, mais importante do que qualquer coisa, é ele que orienta. Então as que conseguirem não vão se arrepender, vão sofrer. O jogo é duro (PESTANA; LIMA, 2019, p. 01).

Diante disso, é possível notar que existem contradições em relação a essa Lei. São muitas as opiniões de especialistas da educação que acreditam que “a Reforma do Ensino Médio aprofundará as desigualdades na Educação Básica, fomentará o desemprego na educação e favorecerá as empresas privadas, sobretudo, educação à distância” (PESTANA; LIMA, 2019, p. 01). Esses especialistas estão em consonância no entendimento de que a escola estava a caminho da educação ampla e inclusiva, mas, com a reestruturação do Ensino

Médio, essa luta foi interrompida por uma educação impositiva e expropriadora em desfavor de uma educação pública emancipadora, global e de excelência.

Pestana e Lima (2019) ainda destacam:

As professoras entrevistadas destacam ainda a necessidade de se pensar as condições materiais de trabalho dos professores como meio de contribuir com a melhoria da qualidade de ensino, isto é, respeitar a lei de piso salarial a hora-atividade (Lei nº 11.738/2008), pois isso permite que o professor possa elaborar uma aula com maior qualidade, além de incentivar a participação em cursos de formação continuada. Outras medidas seriam aumentar o investimento em infraestrutura e proporcionar mais autonomia às escolas. Contudo, o que verificamos é o oposto disso, isto é, a Reforma do Ensino Médio deixou as instituições de ensino reféns das determinações do governo (graças à política de fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em tempo integral), os educadores esgotados e sem forças para se mobilizar politicamente (PESTANA; LIMA, 2019, p. 01).

A crítica estrutural desses autores se volta ao primeiro trecho destacado pela Lei nº 13.415/2017. Em outros termos, a divisão entre o aspecto formativo obrigatório e o outro aspecto da formação, o técnico, se estabelece, principalmente, a partir daquelas escolas que terão ou não a disponibilidade de aprofundamento em uma determinada área, o que faz com que exista uma divisão social iminente no caráter formador destes futuros estudantes.

Enquanto os estudantes das camadas populares são forçados a optarem por carreiras de fácil inserção de mercado, levando em conta a relação de demanda/desemprego, haverá, propositalmente, outro grupo de estudantes que provavelmente terá um ensino que abarque não somente as questões tradicionais, isto é, obrigatórias, como Matemática e Português, mas também outras disciplinas de caráter formador e crítico. A ausência ou a seletividade dos campos do conhecimento talvez se tornem a chave principal para uma maior desigualdade social e também de oportunidades.

No capítulo seguinte será apresentado o contexto da organização da BNCC, momento em que será abordado brevemente seu processo histórico e a proposição desse documento para o Ensino Médio, de modo a investigar qual o olhar da Base para as juventudes brasileira, visto a importância dessa temática para a compreensão desta categoria dentro e fora das escolas e sua implicação para condição juvenil.

CAPÍTULO 3 – A JUVENTUDE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*“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”.
(DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 127)*

O histórico das políticas públicas para a educação evidencia inúmeras disputas e intencionalidades sobre o universo da escola, o currículo e seus sujeitos. É nesse sentido que, na atualidade, torna-se essencial refletir sobre o contraditório e complexo cenário de implementação da BNCC para a educação no Ensino Médio e os seus desdobramentos para a juventude do Brasil.

Pretende-se, com esse capítulo, apresentar qual a concepção adotada pela BNCC para o Ensino Médio e seus sujeitos, um documento que é direcionado às juventudes inseridas em uma educação secundária. A análise e discussão sobre a BNCC são fundamentais, pois a sua implantação interferirá na vida de milhões de jovens estudantes da Educação Básica brasileira. Antes de buscar compreender o “olhar” dado à juventude pela BNCC, torna-se necessário uma breve contextualização deste marco normativo.

Debates e discussões sobre a BNCC não é algo novo. Tanto a CF/88, como a LDBEN de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, mencionaram a organização do documento que, por sua vez, passou por diferentes etapas. No final da década dos anos 90 e início do século XXI, diante de resultados negativos das avaliações educacionais do país, houve uma aumento de demanda relacionadas ao currículo, da valorização e da formação dos professores, o que também impactou a percepção escolar de sujeito-aluno. Tais questões passaram a ser razão de debates e foram tratadas como estratégias políticas para melhoria da qualidade e da equidade do ensino no Brasil.

Os fundamentos basilares designam, portanto, de formas distintas, algo comum, ou seja, aquilo que os jovens estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto a definição dos saberes quanto a aptidão de aplicar esses conhecimentos. A seguir, apresentamos a Figura 2, que representa os marcos legais

juntamente com as proposições que estruturam a BNCC para a Educação Básica do país.

Figura 2 - Documentos que fundamentam a BNCC



Fonte: elaborada pela autora, 2021.

Os marcos legais ratificam a relevância de uma Base Nacional Curricular para o Brasil, enfatizando o foco na aprendizagem como estratégia de fomentar a qualidade no ensino da Educação Básica, em todos os níveis de ensino e modalidades, reportando-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Segundo seus agentes propositores, a BNCC regulamenta as aprendizagens da Educação Básica no país, não se propondo como um currículo pronto, pautado em normativas exclusivas, mas, sim, uma referência nacional para a Educação Básica no país, ficando a cargo dos Estados e Municípios a composição de seus currículos a partir dos princípios e aprendizagens determinados por esta. “Nesse

sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 08).

Segundo informações do MEC, a BNCC orienta que os currículos sejam divididos em 2 partes: primeiro, por uma formação geral básica e, segundo, por itinerários formativos. A primeira parte é nacionalmente homogênea (majoritária) e a segunda diversificada, a ser definida por cada instituição de ensino e ser organizadas mediante a oferta de diferentes arranjos curriculares e de acordo com o projeto político-pedagógico de cada uma. Arroyo (2011) define o currículo como o eixo mais construtivo da ação escolar. Sobre isso, falaremos mais adiante.

Embora a BNCC tenha sido aprovada recentemente, no momento ela se encontra em fase de implementação, o que demanda uma postura ativa e colaborativa dos profissionais dentro das escolas. Sua composição foi marcada por significativas tensões que atravessaram 2 governos federais: 2 versões do documento foram elaboradas no governo de Dilma Rousseff (uma em 2015 e outra em 2016), com intensa participação dos empresários constituídos no Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), recebendo forte apoio de instituições internacionais e com colaboração ativa de uma “comissão de especialistas”, formada por docentes de universidades e organizações educacionais.

Na gestão de Michel Temer, sob a diligência de Mendonça Filho, então Ministro da Educação e da Cultura, e de sua secretária executiva, Maria Helena Guimarães, a BNCC foi reformulada e seccionada. A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 e a BNCC para o Ensino Médio foi aprovada em 2018,. Nesse intervalo, a aliança liberal-conservadora encerrou o diálogo firmado anteriormente com profissionais da educação e, além de tudo, menosprezou as críticas preliminares mais expressivas reportadas ao documento.

A seguir apresentamos o Quadro 10, relacionando a construção participativa das 4 versões do documento da BNCC, classificada em ordem cronológica, sendo definidas as seguintes informações: Documento BNCC; Mês/Ano de publicação; Colaboradores da redação do documento e critério pedagógico adotado no período da elaboração do mesmo.

Quadro 8 - Construção participativa da BNCC

BNCC	MÊS/ANO	COLABORADORES DA REDAÇÃO DO DOCUMENTO	CRITÉRIO PEDAGÓGICO
1ª Versão	Setembro de 2015	O MEC instituiu junto ao CONSED e a UNDIME o grupo responsável pela redação do documento	Modelo de referência para abrir discussões para toda comunidade brasileira
2ª Versão	Maio de 2016	Versão elaborada a partir de consulta pública com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, estudantes, organizações escolares e do terceiro setor e organizações científicas, em meados de outubro de 2015 a maio de 2016	Discutir os fundamentos das competências gerais para o ensino regular relativo às etapas básicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio
3ª Versão	Dezembro de 2017 O Ministro da Educação Mendonça Filho lança a 3ª versão: Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Participação de professores, especialistas, e entidades de associações científicas. Foram organizados 27 seminários estaduais, com a participação de mais de 9 mil gestores, especialistas e agremiações da educação brasileira	Discutir a implementação do documento e os impactos na Educação Básica brasileira
4ª Versão	Dezembro de 2018 O Ministro da Educação Rossiele Soares, homologou o documento da BNCC-EM	Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento	Discutir a reforma do Ensino Médio

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Organização: organizado pela autora, 2021.

Em nosso estudo, observamos que a BNCC, desde o início de sua elaboração, foi sendo discutida com posicionamentos favoráveis e contrários à sua implementação. Após todo o processo de construção e a partir da homologação do documento da BNCC, os Estados e Municípios deram início à revisão de seus currículos de modo a se adequarem ao prazo de implantação definido pelo MEC. Nossa investigação constatou que, no site “Movimento pela Base”, já se encontram disponíveis os guias de implementação para gestores e professores sobre como interpretar e implementar a BNCC.

As tensões anteriormente mencionadas sobre a elaboração de uma Base Nacional Curricular se deram em meio às manifestações de luta, resistência e denúncias contra o documento, não só entre seus autores e profissionais da educação, mas também por divergências internas no governo. O presidente da comissão da BNCC na ocasião, César Callegari (2018), deixou o cargo afirmando:

Sobre ela, tenho severas críticas [...]. A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13.415 [...]. A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. [...]. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. [...]. O atual governo diz que o “novo ensino médio” já teria sido aprovado pela maioria dos jovens. Não é verdade. [...] proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita (CALLEGARI, 2018, p. 01).

Concordamos com o autor ao destacar que alterações na política educacional não devem ser decretadas de forma antidemocrática e com autoritarismo, a exemplo do novo Ensino Médio. O Ensino Médio, forjado nessas matrizes, priva os estudantes, negando-lhes a garantia de acessar os conhecimentos que permitem apreender os fundamentos da ciência e que incentivam o imaginário inventivo (FERNANDES, 1966; MILLS, 1969).

Conforme Aguiar e Dourado (2018), os debates sobre o desenvolvimento da estrutura de gestão e planejamento da Educação Básica têm sido apontados pela lógica da descontinuidade e pela falta de organização em longo prazo, com destaque às políticas de Estado em oposição ao interesse de políticas conjunturais de governo.

Considerando o direito educacional mencionado na CF/88, nota-se que o Artigo 210 prevê a necessidade de organizar e estruturar uma BNCC, pensando em abrir caminhos para um modelo único de ensino respeitando as dimensões brasileiras em que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Analisando a LDBEN de 1996, há a seguinte referência:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A BNCC possui amparo legal. A consolidação do direito à educação e sua efetivação se fundamenta na CF de 1988 e também na LDBEN. De acordo com o inciso IV, de seu Artigo 9º, tem-se na LDBEN que é dever da União:

Art. 9º. [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Identifica-se na LDBEN a definição de normas, a garantia de direitos, a instituição de deveres, indicando que não haverá um currículo único nacional, mas uma Base Nacional Comum que servirá para nortear os currículos dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Tais currículos devem ter como fundamento as competências e diretrizes, direcionados de acordo com a definição de aprendizagens essenciais para o ensino.

De acordo com Dias (2010, p. 74), “o termo ‘competência’ é derivado do latim *competentia*, ‘proporção’, ‘justa relação’, que significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto”. Diante disso, o autor destaca que “em educação o conceito competência tem surgido como alternativa, habilidade, aptidão, potencialidade e conhecimento” (DIAS, 2010, p. 74). Neste sentido, é a competência que permite ao estudante organizar um conjunto de tarefas e de situações educativas.

Para Cruz (2001), citado por Dias (2010), “a competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (CRUZ, 2001 *apud* DIAS, 2010, p. 74). Na BNCC competência é definida como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018, p. 08).

Na lógica da BNCC, parece ser propósito que as escolas deixem de ser apenas transmissoras de conteúdo e passem a incentivar os jovens estudantes a

lidarem com questões da sociedade, buscando resolvê-las de forma criativa, com criticidade no âmbito emocional, cultural, tecnológico e socioambiental, dentre outros, considerando, também, a forte influência dos organismos internacionais nesses debates.

Pode-se dizer que foi na busca pela melhoria da qualidade da educação e pela adequação do currículo nacional para o ensino da Educação Básica no Brasil que o MEC, juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP), criaram a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, responsável por instituir e orientar a implantação da BNCC. Esta Resolução é um documento normativo que deve ser respeitado obrigatoriamente durante o percurso dos estágios e modalidades da Educação Básica.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC é um orientador curricular que funciona como uma referência aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais (BRASIL, 2017).

Art. 1º. A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (MEC, 2017).

Um documento com características normativas pode ser compreendido como aquele que estabelece regras, diretrizes, normas, princípios e características para a realização de determinada atividade (DÍCIO, 2021), isto é, um documento pautado em normas e especificações técnicas com base legal. Nas contribuições das autoras Triches e Aranda (2016), o documento orientador curricular se caracteriza como influência de uma política pública que integra as reformas educacionais aplicadas não só em território brasileiro, mas também mundialmente, objetivando a promoção de uma melhor qualidade educacional.

Sendo assim, apreende-se que a BNCC é um documento orientador elaborado para direcionar o ensino no Brasil e para ser implantado desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 70), “o caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos,

habilidades e competências com as quais os estudantes devem mobilizar e estudar. É um currículo formal não há dúvida”.

Historicamente falando, a BNCC foi homologada durante uma sessão extraordinária realizada pelo CNE, momento em que se discutia e elaborava a norma para orientar os rumos da Educação Básica no país. A BNCC foi resultado de estudos e debates no campo educacional, com foco na organização e articulação do ensino por meio de um guia para o desenvolvimento e aprendizagem escolar das crianças e jovens desde a creche até a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (MEC, 2017), descreve a estrutura do BNCC em 5 etapas. A 1ª etapa trata das disposições gerais, estabelecendo conceitos, características, fundamentos e principalmente os objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, apontando as aprendizagens essenciais da Educação Básica, que por vez, compõem todo o processo formativo dos estudantes em todas as modalidades de ensino, ficando em destaque como direito do educando o seu pleno desenvolvimento, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. A 2ª etapa diz respeito ao planejamento e organização do currículo, sua implantação, avaliação e revisão com foco na qualidade da educação a ser ofertada. A 3ª etapa trata da proposta pedagógica que, por sua vez, deve levar em consideração as múltiplas dimensões e contexto dos estudantes, visando, com isso, o pleno desenvolvimento dos educandos na perspectiva de efetivar a educação integral. Para isso, cabe às escolas adequar as proposições da BNCC à realidade dos educandos. A 4ª etapa trata da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Já para o Ensino Fundamental, fica estabelecido a organização das áreas de conhecimento destacando que a ação pedagógica deve ser voltada para a alfabetização. A 5ª etapa traz disposições finais e transitórias, prescrevendo que as instituições de Ensino Médio devem fazer adequação de currículos à BNCC até 2019, no máximo até o início de 2020, dentre outras atribuições, visando um trabalho pedagógico conjugado e cooperativo entre professores no planejamento de ensino, de forma que atendam as especificidades da formação dos estudantes do Ensino Médio.

Conforme o portal do MEC, a implantação da BNCC do Ensino Médio se deu em 2020, inicialmente com o 1º ano, na perspectiva de que esta turma irá concluir a formação em 2022, em um processo que acontecerá gradativamente,

Os currículos deverão estar estruturados até junho de 2019. Entre julho e setembro, haverá consultas públicas regionais nos estados. Os novos documentos deverão ser analisados e aprovados pelos conselhos estaduais de educação entre outubro e dezembro, para serem aplicados a partir do início do ano letivo de 2020. As primeiras turmas irão se formar em 2022 (MEC, 2018).

A BNCC se revela como um documento dotado de normas para a organização e estrutura curricular do Ensino Médio no país. Para melhor defini-lo, o MEC o descreve como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2018, p. 07).

Este documento, orientado para o sistema educacional, consiste em uma referência para a formulação de currículos para a educação nos âmbitos municipais, estaduais e distritais. Além disso, contribui para o alinhamento de políticas e ações para a formação dos professores, avaliações, elaboração de conteúdos educativos e critérios para a oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação no Brasil (BRASIL, 2018).

De acordo com o documento da Base, constata-se que a BNCC vem sendo delineada como uma Política Nacional de Educação Básica, articulada a outras 4 políticas educacionais: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Educação Avaliação da Educação Básica. Como pode ser observado a seguir na Figura 3:

Figura 3 - Política Nacional de Educação e suas articulações

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

Fundamentada, portanto, na LDBEN de 1996, a BNCC-EM destaca a necessidade de utilizar o conhecimento para resolver situações e tomar decisões pertinentes. “A esse conhecimento mobilizado e aplicado em situação se dá o nome de competência” (BRASIL, 2017, p. 15). Nesse sentido, o documento norteador do currículo da Educação Básica compreende que as temáticas curriculares se encontram a serviço de desenvolver essa competência no educando.

No texto da LDBEN de 1996, enfatiza-se a preocupação com o desenvolvimento curricular, estabelecendo uma relação entre o que é básico comum e o que é diverso, no que se refere à questão curricular, sendo que competências e diretrizes são caracterizadas como comuns, e os currículos são caracterizados como diversos. Evidencia-se que os conteúdos curriculares devem ter foco no desenvolvimento de competências. Para isso, é necessário definir bem as aprendizagens essenciais. Diante disso, certifica-se que a BNCC também se embasa na LDBEN e nas diretrizes do CNE, através do Parecer CNE/CEB nº7/2020, que, por vez, defende a “inclusão, a valorização de diferenças, atendimento à pluralidade e a diversidade cultural, bem como, o respeito às diversas manifestações de cada comunidade” (MEC, 2020, p. 11). Outro marco legal da

BNCC é a Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, reiterando a necessidade da implantação de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, frisando também o pleno desenvolvimento dos estudantes e o respeito às diversidades.

À vista disso, para apresentar quem é o estudante que a BNCC pretende formar, o documento dispõe de 10 competências para a Educação Básica, apresentadas no Quadro 11 a seguir, organizadas sequencialmente conforme o documento.

Quadro 9 - Competências gerais da BNCC-EM 2018

Nº	COMPETÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
1	Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
2	Pensamento científico, crítico e reflexivo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas
3	Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural
4	Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
5	Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
6	Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos

		outros e do planeta
8	Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas
9	Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
10	Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 09-10).

Organização: organizado pela autora, 2021.

Ao observar e analisar essas competências estabelecidas pela BNCC é válido compreender a importância dos currículos se identificarem na comunhão de princípios e valores, pois a educação tem um compromisso na formação e desenvolvimento integral dos estudantes em todas as suas dimensões: “intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16).

Contudo, Gama (2018) afirma que, ao realizar uma leitura despretensiosa sobre as competências básicas, não é possível perceber a limitação velada do potencial dos jovens estudantes do Brasil. Ao comparar a BNCC com a Nova Agenda de Competência para a Europa, o autor verifica o prejuízo ao sistema de ensino brasileiro, visto que, na Europa é vislumbrado que seus futuros cidadãos e trabalhadores, alicerçados nas competências de base, multipliquem com criticidade e responsabilidade outras competências mais elevadas, direcionadas a cultura financeira, ao mundo tecnológico, a originalidade e empreendedorismo, tornando-se, assim, cidadãos criativos, autônomos, despido de preconceitos, conscientes de si, do seu papel e do mundo no qual estão inseridos. Já no Brasil a proposta orienta para a formação de cidadãos e trabalhadores de maneira restrita aos conteúdos, por vezes ideologizados pelos grupos conservadores, como por exemplo os que são abordados nas Ciências Filosóficas, Sociológicas, abordando questões sobre o racismo, gênero e sexo, entre outros, o que dificulta a compreensão e conscientização das relações que se estabelecem no mundo fora da sua realidade. No Brasil, portanto, a proposta orienta uma formação alienada, voltada para produzir, prioritariamente, mão de obra.

As competências supracitadas indicam que a instituição escolar deve rever suas práticas e adequar seus currículos aos fatores estabelecidos na BNCC, de modo que as decisões precisam ser organizadas para a formulação desses currículos nas diferentes modalidades de ensino, atendendo todas as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, visando mudanças significativas na educação para a formação de uma sociedade mais humana, democrática e justa.

O documento expressa que as escolas devem revelar aos discentes o mundo como um horizonte receptivo para investigação e intervenção, proporcionar momentos e espaços para a interação, debate entre os estudantes e entre os estudantes e a comunidade, o que não se percebe efetivamente na prática. Para tanto, constata-se que a BNCC aponta critérios para a elaboração curricular no sentido de assegurar às juventudes esse direito.

Saber sobre a condição juvenil e sobre as representações sobre jovens e juventudes; discutir sobre temáticas vinculadas a questões que os preocupam ou instigam sua curiosidade, privilegiando as que tiverem maior repercussão entre os estudantes (BRASIL, 2018, p. 501).

Verifica-se que a BNCC teve todo um empenho discursivo e conceitual ao considerar que a juventude está para além da conhecida separação etária, referenciando-a nas relações sociais e na personalidade, sobretudo quando destaca em sua apresentação textual que:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Ao destacar as diferentes juventudes, assim como suas formas de existir, o documento sugere a necessidade de um olhar apropriado, direcionado a esse público na instituição e pela instituição de forma que as escolas admitam que diversas são as possibilidades de formação individual e interação social dos sujeitos, o que traduz em novas perspectivas sobre o incentivo de atividades educativas, pois essas precisam constantemente dialogar com o espaço e com o tempo onde estão inseridas.

Baseando-se no texto do documento, apreendem-se que os currículos precisam ser elaborados de forma colaborativa, apresentando uma organização alinhada aos valores e princípios orientados pela BNCC para o Ensino Médio, observando a liberdade dos Estados e Municípios de aprimorar e ressignificar os documentos de acordo as necessidades locais e particularidades. Cada instituição de ensino, ao se aprofundar no conhecimento do contexto escolar, poderá estabelecer formas de ensinar os conteúdos de maneira que estejam relacionadas com as práticas de aprendizagens que os estudantes já estão habituados a vivenciar.

Para tanto, a BNCC direciona algumas ações para auxiliar nesse sentido:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Os aspectos citados acima reproduzem que o sistema escolar precisa rever suas práticas e considerar as diferentes modalidades de ensino na organização dos currículos, seja ela a EJA, a Educação Escolar Indígena, a Educação Especial, a Educação Quilombola, a EAD ou a Educação do Campo, atentando-se igualmente às suas necessidades, sempre se respaldando nas DCN, levando em consideração os projetos educacionais, valores e princípios pedagógicos próprios em uma perspectiva intercultural.

Cabe refletir que, antes de planejar um currículo e inseri-lo em um espaço escolar, faz-se necessário pensar a quem direcionar esses conhecimentos. Quem serão os sujeitos? O que se pretende com esse currículo? Arroyo (2011, p. 153) afirma que “trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento, significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos sujeitos e não sobre matérias distantes [...]”.

De acordo com Arroyo (2011),

[...] abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogo entre conhecimentos (ARROYO, 2011, p. 37-38).

Oliveira (2007) considera um currículo forte quando esse é elaborado a partir dos sujeitos e suas vivências integradas aos conhecimentos da escola. A autora denomina esse currículo como currículo em rede, em que docentes e estudantes tecem juntos ideias, conhecimentos, experiências e as compartilham entre si.

Ademais, o currículo não é um “[...] elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 08), em outras palavras, o currículo é carregado de poder, de ideias e é capaz de formar identidades sociais e particulares. Desta forma, cabe pensar o currículo como um espaço de formação de identidades dos sujeitos e assegurar a sua influência no âmbito da educação.

Segundo Moreira (1997, p. 10), “[...] não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo”. Arroyo (2014) afirma que currículo é um território em disputa permeado por interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13).

No que diz respeito a essa perspectiva, Moreira e Silva (1994) pontuam sobre o currículo:

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. [...] não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 07-08).

Apple (2002, p. 25) afirma que “[...] o sistema cultural e educacional é um dos elementos excepcionalmente importantes na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades”. Desse modo, constata-se que os estudantes vão sendo sugestionados de que as determinações sociais vivenciadas são únicas, pois lhes é indicada como uma leitura singular possível do mundo, através da visão dos grupos hegemônicos.

Ao tratar da educação para o Ensino Médio, a BNCC descreve competências específicas para essa etapa da Educação Básica, influenciando as escolas a se adaptarem e promoverem mudanças na educação dos jovens. Refletir sobre uma educação direcionada para a realidade das juventudes a transforma em uma ação mais profunda, significativa, contribuindo para a formação de estudantes críticos e reflexivos frente às situações cotidianas. Assim sendo, buscamos também considerar a possibilidade de um currículo alinhado às necessidades dos sujeitos da etapa no Ensino Médio, e não alinhados somente a organismos internacionais ou à lógica do capital.

Considera-se nesta análise que a BNCC traz inovação no seu formato ao apresentar uma composição dinâmica e flexível que possibilita a transversalidade e a multidisciplinaridade para o aperfeiçoamento das competências e habilidades nos jovens estudantes. Essa perspectiva de mudança proporciona aos jovens assumirem mais responsabilidade e protagonismo na escolha de sua formação, visto que incentiva, por meio dos itinerários, a preferência dos conteúdos a serem estudados a partir do seu projeto de vida, aspirações profissionais e interesses pessoais.

No entanto, ao aderir a uma estrutura ousada e versátil, o documento oferece referências amplas e genéricas, o que dá margens para várias interpretações sobre suas orientações e a forma como esse modelo poderá ser implementado e desenvolvido. Desse modo, faz-se necessário propor orientações mais claras e objetivas sobre como o planejamento de um currículo particular (direcionado pela

Base) poderá ser composto e adotado pelos sistemas de ensino no Brasil na busca por um ensino de qualidade que estimule os jovens estudantes a construírem seus projetos de vida, proporcionando desenvolvimento como cidadãos críticos, autônomos e competentes para, assim, atuarem na sociedade.

3.1 A estrutura do Ensino Médio a partir da BASE

O Ensino Médio aderiu a uma nova organização com a BNCC. O texto do documento pontua que sua estrutura será mais flexível, integrada e interligada aos interesses dos estudantes, visando um ensino que tenha foco na formação humana integral que propicie transformações na sociedade, tornando-a mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Soma-se a isso a inserção da interdisciplinaridade na Educação Básica que, por sua vez, deverá ser realizada por meio das competências e habilidades das diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 16).

A interdisciplinaridade integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Para ocorrer tal interdisciplinaridade é preciso tornar as disciplinas comunicativas entre si. Elas devem ser concebidas como processos históricos e culturais, tornando-se necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1999). Nesse sentido, compreende-se que a interdisciplinaridade se torna importante por ampliar e potencializar as aprendizagens porque favorece a construção de conexões entre os saberes, ativando redes de sentido e significado.

De acordo com as orientações do documento, o novo Ensino Médio deve seguir as competências estabelecidas na BNCC, o qual deve ser composto por uma base comum e pelos itinerários formativos para, com isso, desenvolver de forma integrada os componentes curriculares na educação dos jovens, atentando-se quanto aos direitos políticos, éticos e estéticos, bem como aos conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores. De acordo com Teixeira *et al.* (2012, p. 16029) “a expressão ‘itinerário’ faz referência a caminhos, estradas, roteiro, uma descrição de caminho a seguir, para ir de um lugar a outro. Já o conceito ‘formativo’ indica algo que forma ou serve para formar, que contribui para a formação ou para a educação de alguém”. Nesta perspectiva os autores enfocam que:

Itinerários formativos indicam os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação. É o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (TEIXEIRA *et al.*, 2012, p. 16031).

Esse contexto leva a compreensão de que o itinerário formativo estabelecido pela BNCC está associado às possibilidades que devem ser articuladas mediante a oferta de cursos de Educação Profissional.

O MEC (2021, p. 01) conceitua itinerários formativos como sendo “[...] o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”.

Esse novo modo de estruturar o ensino de jovens está prescrito no Artigo 36 da LDBEN, em que se consta que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e também por itinerários formativos. Estes itinerários deverão ser organizados através da oferta de diferentes arranjos curriculares de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Desse modo, apresenta-se no Quadro 12, a seguir, a nova estrutura do Ensino Médio conforme as orientações da BNCC/2018.

Quadro 10 - Áreas do conhecimento BNCC-EM 2018

ENSINO MÉDIO	BNCC	Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias	Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias	Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
		Habilidade área	Habilidade área	Habilidade área	Habilidade área	-

		Habilidade de Língua Portuguesa	-	-	-	-
	Itinerário Formativo	A cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação	A cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação	A cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação	A cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação	Formação Técnica profissional

Fonte: (BRASIL, 1996).

Organização: organizado pela autora, 2021.

Fundamentando-se na LDBEN, o texto da BNCC expressa o anseio de promover mudanças na educação dos jovens, destacando que a oferta de variados itinerários formativos pode propiciar a aprendizagem significativa e a formação técnica profissional dos estudantes dessa etapa educacional: “esses itinerários devem possibilitar a sua qualificação para o prosseguimento de seus estudos e sua inserção no mercado de trabalho” (LEÃO; TEIXEIRA, 2015, p. 6848-6849). Sendo assim, os itinerários devem ser organizados de forma estruturada e sistemática, propiciando aos estudantes uma trajetória de formação coesa e contínua rumo a uma profissão.

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (BRASIL, 2018, p. 471).

Segundo o documento, com a adoção dessa prática, acredita-se que o ensino das disciplinas com a promoção de projetos, oficinas, grupos de estudos, entre outras atividades que podem ser planejadas juntamente com os estudantes, podem contribuir para a boa aprendizagem e aquisição de saberes para a construção de novos conhecimentos. Uma educação que preze o diálogo, as experiências vivenciadas, as expressões de sentimentos, desejos e sonhos dos jovens possibilitam o desenvolvimento de potencialidades. Para isso é necessário que haja uma reorganização curricular, sendo imprescindível que o sistema de ensino e as escolas assegurem as condições de aprendizagens definidas pelas políticas públicas de forma que o sistema de ensino venha a “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que

abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (DCN, 2013 *apud* BRASIL, 2018, p. 471). Isso tudo tomando como referência o limite de 1.800 horas do total de carga horária da etapa.

Segundo Teixeira *et al.* (2012):

Sessenta por cento (60%) da composição do currículo será composto de um conteúdo mínimo obrigatório, a ser definido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deve orientar como os componentes curriculares serão organizados nos projetos pedagógicos dos cursos. [...] Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, onde supostamente o estudante poderá escolher entre as cinco áreas de conhecimento citadas na Lei, definidas de acordo com a proposta da escola: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Cada escola deverá oferecer aos estudantes pelo menos um dos cinco itinerários formativos (TEIXEIRA *et al.*, 2012, p. 16034).

Sendo assim, as escolas devem oferecer possibilidades de escolhas aos jovens estudantes de acordo com seus interesses.

A BNCC define competências específicas para cada área do conhecimento, relacionando-as com habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da etapa do Ensino Médio, articulando as competências e habilidades estabelecidas na etapa de ensino anterior, sendo assim:

1. Linguagens e suas Tecnologias: com foco na autonomia, protagonismo e autoria das diferentes linguagens, na identificação no uso das linguagens e na apreciação/participação nas manifestações artísticas e culturais e também na criatividade na utilização das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 477): “Essa área engloba as diferentes linguagens como: a Arte, a Educação Física, a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa”. O conhecimento dessas diferentes linguagens contribui para a formação de sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre a função das práticas corporais no seu projeto de vida e na sociedade. Para isso, é necessário que a escola “amplie as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas” (BRASIL, 2018, p. 477). Acredita-se que é importante propor trabalhos que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital, pois a sua utilização permite aos estudantes apropriação técnica e crítica desses recursos

tecnológicos que, por sua vez, são fatores determinantes para uma aprendizagem significativa e autônoma.

2. Matemática e suas Tecnologias: o foco desta área consiste na utilização de conceitos, procedimentos e estratégias tanto na resolução de problemas como na formulação desses problemas, de forma que utilizem os diferentes recursos da área para descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional (BRASIL, 2018). A aprendizagem de matemática no Ensino Médio tem foco na construção de uma visão desta área aplicada à realidade, levando em consideração as vivências cotidianas dos estudantes, bem como suas condições socioeconômicas, os avanços tecnológicos, as exigências do mercado de trabalho, as potencialidades das mídias sociais dentre outros fatores. Isso nos leva a refletir sobre a importância e responsabilidade de aproveitar o potencial dos estudantes para, com isso, promover ações que estimulem e levem os estudantes a refletirem e desenvolverem os modos de pensar “criativos, analíticos, indutivos, dedutivos e sistêmicos e que favoreçam a tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum” (BRASIL, 2018, p. 518). O ensino da Matemática requer o desenvolvimento de habilidades para investigar, construir e resolver problemas. Isso leva os estudantes a raciocinar, representar, comunicar e argumentar o que possibilita descobertas imprescindíveis para a aprendizagem. A utilização de estratégias no ensino dessa disciplina se torna fundamental, visto que o ensino da Matemática requer atenção, raciocínio e investigação. Somente utilizando boas estratégias fazendo uso das tecnologias será possível obter vantagens no processo e aprendizado.

3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: essa área faz a proposta que os educandos possam construir e utilizar conhecimentos da área em estudo, argumentando, propondo soluções e enfrentando os desafios locais e globais com relação às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2018). Sendo assim, os discentes precisam analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos levando em conta as relações entre matéria e energia, construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da vida, analisar situações problemáticas avaliando as aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, isso tudo

com o intuito de propor soluções e melhorar as condições de vida no âmbito local, regional e global fundamentando essas decisões na ética e responsabilidade.

4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: essa área se concentra na análise e avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (BRASIL, 2018). Os estudantes devem compreender a importância de viver em sociedade, respeitando as diversidades, compreendendo a ética como:

[...] juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

Esta proposta de reorganização do Ensino Médio tem por finalidade fortalecer as relações entre as disciplinas e saberes historicamente construídos com a “sua contextualização para apreensão e intervenção da realidade” (BNCC, 2018, p. 32). Tal proposta, sem dúvidas, requer um trabalho em conjunto, cooperativo de professores no planejamento e execução dos planos de ensino.

Ainda assim, os itinerários formativos estabelecidos pela BNCC foi assunto que gerou críticas. Uma dessas críticas foi apontada por Czerniz e Garcia (2017) ao destacarem suas preocupações, tendo em vista o seguinte:

Os itinerários formativos serão definidos pelas Secretarias de Estado da Educação para cada escola, sendo que, mesmo que esta tenha o conjunto de professores de todas as disciplinas, não terá como ofertá-las, caso tenha apenas uma ou duas turmas de ensino médio (CZERNIZ; GARCIA, 2017, p. 580).

Além disso, os autores apontam que “a diversidade de itinerários formativos poderá não se efetivar devido à falta de professores com titulações adequadas, o que pode restringir essa oferta” (CZERNIZ; GARCIA, 2017, p. 580). Nesta mesma perspectiva, Bodião (2018, p. 122) destaca: “é bem provável que as escolas das redes públicas se restrinjam aos itinerários que mais se ajustem aos perfis dos professores de que dispõem nas suas lotações, o que a lei lhes permite fazer”. No entendimento de Czernisz e Garcia (2017, p. 580), “a escola não tendo, por

exemplo, professores da área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), poderá não ofertar este itinerário”.

Ao considerar que a implementação dos itinerários formativos depende do orçamento que cada escola terá na elaboração dos currículos, Bodião (2018) faz a seguinte alerta:

O risco de empobrecimento do arcabouço cultural e científico talvez aumente quando as definições dos itinerários tiverem que se defrontar com as reais “possibilidades dos sistemas de ensino”, o que pode fazer com que as ofertas dos itinerários formativos sejam balizadas pelos profissionais que os sistemas públicos têm (BODIÃO, 2018, p. 118).

Identifica-se que a maioria das críticas ao itinerário formativo está associada às preocupações de que as alterações recomendadas pela BNCC possam gerar um aumento na desigualdade de classes, fator problemático já existente na sociedade. Tratando-se de reforma, os itinerários formativos ofertados pelas escolas tendem a ocorrer segundo as condições de cada sistema de ensino. Isso poderá acarretar restrições nesse oferecimento, pois acontecerá um aglomerado de ações. O estudante poderá cursar mais de um itinerário desde que exista vagas. Outro aspecto que acarretará problema será a questão da carga horária, porque, caso não seja compatível, só será permitido de forma subsequente.

Mediante a Lei nº 13.415/2017, a formação no Ensino Médio certificará os estudantes de forma que deem continuidade aos seus estudos, porém, sem haver qualidade necessária para o ingresso e continuação dos estudos. A formação por meio dos itinerários formativos poderá reduzir o acesso desses estudantes ao Ensino Superior, e ainda poderão ser ofertados os cursos preparatórios nas instituições particulares, onde os estudantes da rede pública, de baixa renda, novamente serão excluídos.

3.1.1 Participação, protagonismo juvenil e projeto de vida

Os textos da BNCC para o Ensino Médio focam no protagonismo e participação juvenil, que exigem das escolas a organização de suas práticas visando o projeto de vida dos estudantes. Conforme informações destacadas no Portal do MEC,

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos (MEC, 2019).

Para compreender o protagonismo juvenil, torna-se necessário compreender as diferenças entre protagonismo e participação, dois conceitos distintos e importantes para a construção de projetos de vida na juventude. Enquanto o termo protagonismo juvenil significa “qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais” (DICIO, 2021), a palavra participação significa “ação ou efeito de participar, de fazer parte de alguma coisa” (DICIO, 2021).

Do ponto de vista sociológico, participação é um conceito relacional e apresenta um grande número de significados. Tal conceito remete tanto à coesão social como à mudança social que engloba comportamentos e atitudes que podem ser estimulados ou não. Assim, no ponto de vista emocional, racional e intuitivo, a participação pode ser entendida como um princípio diretor do conhecimento. Para Rios (1987), citado por Stotz (2021), a participação tem um sentido especial, pois se trata de um:

Lema e tópico central em programas e doutrinas reformistas generalizadas a partir dos anos 60, quando se pensou em contrapor à massificação, à centralização burocrática e aos monopólios de poder o princípio democrático segundo o qual todos os que são atingidos por medidas sociais e políticas devem *participar* do processo decisório, qualquer que seja o modelo político ou econômico adotado (RIOS, 1987 *apud* STOTZ, 2021, p. 01).

Então, a participação é uma forma de impulsionar o desenvolvimento de capacidades que possibilita o envolvimento do indivíduo na construção de novas relações sociais. No âmbito educacional, a participação é uma forma de possibilitar ao jovem estudante refletir e solucionar os problemas, envolver-se e compreender a realidade e também construir seu próprio projeto de vida para a mudança pessoal e social.

Por outro lado, o protagonismo é geralmente utilizado para atribuir centralidade a um ator de determinada ação. Segundo Costa (2000, p. 05), a palavra vem do latim *protos*, que significa principal, e de *agoniste*, que significa lutador. Protagonismo juvenil, então, seria “uma determinada ação capaz de interferir em um dado contexto social a fim de responder a situações reais em que o jovem atua

como ator principal da prática educativa”. Tal ação visa, portanto, o desenvolvimento pessoal e autonomia dos jovens e a expectativa de que se engajarão com responsabilidade e comprometimento para colaborar de maneira ativa, crítica e ética na transformação do contexto social que está inserido. Para melhor compreensão, o autor assegura que o protagonismo juvenil se constitui com:

A participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio comunitário (COSTA, 2000, p. 90).

Diante disso, percebe-se que a participação dos jovens nas atividades que explorem seus interesses é um caminho possível para a construção de novas ações, representações e valores que estão relacionados com os contextos sociais peculiares; uma forma de a escola ajudar os jovens a resolverem seus problemas e angústias pessoais. Além de oportunizar uma melhor educação, contribuindo para o protagonismo, poderá, também, contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, levando cada um a ampliar seus conhecimentos que são adquiridos mediante os aprendizados da vida.

Segundo Costa (2000):

[...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...]. Assim, o protagonismo juvenil, tanto quanto um direito, é um dever dos adolescentes (COSTA, 200, p. 126).

Para o autor, a liberdade e a solidariedade são os dois valores maiores para o protagonismo juvenil que devem servir de estímulo ao pensamento e ação de todos que atuam na educação e formação juvenil. Segundo ele, “moldar o processo educativo segundo esses valores, mais do que uma questão de vontade política, é uma questão de compromisso ético” (COSTA, 2000, p. 38). Os princípios de liberdade e solidariedade estão prescritos no Artigo 205 da CF/88 e são reafirmados no Artigo 2º da LDBEN, que trata dos princípios e finalidades da educação nacional.

Acredita-se que o protagonismo juvenil está ligado aos 4 pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (COSTA, 2000), e que tem potencial para desenvolver a autonomia,

responsabilidade como ser social e a disposição de tomar decisões. Tais decisões são essenciais para a sua vida, como saber de seus direitos e deveres enquanto estudantes, saber o que pode e não pode ser feito em sua idade escolar, saber sobre os impactos do álcool, dos vícios, das drogas e das práticas de violências que podem ter impacto em sua vida. Há, ainda, outros fatores importantes que envolvem a cidadania, como o exercício do seu papel democrático através do voto, a decisão sobre o momento apropriado para se casar, ter filhos, morar sozinho, entre outras questões que podem influenciar de maneira positiva ou negativa na sua vida. A partir deste protagonismo, o jovem conseguirá criar hipóteses que serão peças chaves na construção de seu projeto de vida.

Esse novo paradigma do protagonismo juvenil espera que os jovens tomem decisões para promover transformação, tanto pessoal quanto social, de modo que se esforcem para solucionar os problemas de seu cotidiano e se interessem em buscar o seu espaço na sociedade, participando e reivindicando seus direitos enquanto cidadãos.

O protagonismo juvenil possibilita aos jovens ocupar papel central nos esforços para promoverem a mudança social, construindo sua autonomia, tomando decisões baseadas em valores vividos em seu cotidiano. Isto requer o exercício da cidadania, envolvendo os jovens em discussões, na resolução de problemas concretos do seu dia a dia e nas questões de interesse coletivo.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018):

Para a promoção de aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções (BRASIL, 2018, p. 549).

Cabe às escolas proporem ações inovadoras com foco na juventude e seu protagonismo que, mediante a promoção da educação integral envolvendo todos os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes, preparem os

estudantes para a sua formação pessoal de cidadão, utilizando sempre os fundamentos científico-tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao falar de juventude e protagonismo juvenil, Souza (2006, p. 63) define o jovem protagonista como “ator social”, isto é, “[...] àquele que trabalha pela consecução de objetivos pessoais numa dada conjuntura social e, por extensão, àquele que trabalha pela resolução de seus próprios problemas e daqueles que afetam a coletividade”. Nesse cenário, o protagonismo corresponde a uma atividade em que o ator social realiza em prol de si ou do outro, que o faz membro da sociedade civil.

Sendo membro da sociedade civil, as juventudes devem ser um assunto de interesse e importância nos planos de desenvolvimento das políticas educacionais, que devem lançar estratégias para estimular os jovens à participação cidadã. Outro assunto a ser repensado e trabalhado pelas políticas educacionais consiste em desenvolver um planejamento para ajudar os jovens expostos à vulnerabilidade social. Há um grande número de jovens pobres que enfrentam problemas na sociedade excludente. Souza (2006) acredita que:

A participação do protagonista é a solução para o problema que a todos preocupa: as condutas disruptivas (individualismo extremado, adesão às drogas, violência e assim por diante) de uma juventude particularmente vulnerável aos efeitos de políticas econômicas excludentes (SOUZA, 2006, p. 74).

Concordando com a autora, é preciso que haja uma verdadeira política da juventude que não fique somente em promessas. É preciso fazer uma política que tenha como objetivo de incentivar e incrementar nos jovens o comportamento de atores sociais, visando a integração dos jovens, de forma que estes sejam capazes de desenvolver ações sociais que modifiquem seu entorno para realizarem projetos pessoais. Verifica-se que faltam incentivos e motivação para a integração social dos jovens em situações de vulnerabilidade, isso porque, nos dias de hoje, espera-se realizar a integração social por meio de “aspirações, projetos e, acima de tudo, de ideologia” (TOURAINÉ, 1998 *apud* SOUZA, 2006, p. 103), deixando a ideia de medidas concretas, de coerção, disciplina e controle. Os jovens precisam ser motivados. Isso nos leva a refletir sobre a importância de incentivar o protagonismo juvenil para, com isso, tornar os jovens atores efetivamente importantes da mudança social.

Nos textos do documento, percebe-se que a BNCC anuncia que a juventude é tratada de forma diferente de outros tempos, apontando a juventude como fator importante para a modificação da sociedade, colocando os jovens como protagonistas, orientando as escolas a criar espaços e condições para a participação dos estudantes em todo o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração os seus interesses aliados à realidade da vida.

As pesquisas educacionais, abordadas no capítulo 1 desta investigação, mostram muitas queixas dos jovens estudantes e dos educadores. Muitas dessas queixas estão relacionadas com a falta de interação, diálogo, compartilhamento de experiências e interesses dos estudantes. Esses fatores, na maioria das pesquisas, resultam no fracasso e evasão escolar. Quando Krwaczyk (2011), citado por Silva e Oliveira (2016), destaca que uma das razões da evasão escolar está acentuada na crise de legitimidade da escola devido à falta de motivação para os estudantes continuarem seus estudos, é possível perceber que a BNCC busca, através da participação e protagonismo, promover mudanças dentro da escola para que os jovens sejam, para além de informados e orientados na sua formação, motivados a continuarem seus estudos, tornando-se co-construtores de conhecimentos na sociedade em que vivem.

É interessante frisar a pesquisa educacional feita por Wessel e Scanela (2014), citados por Silva (2016a, p. 45), que “aponta que os estudantes sentem a necessidade de compartilhar experiências vividas na escola”. Essa foi a resposta de sua pesquisa com jovens estudantes que afirmaram que, na escola, gostam de fazer trabalhos em grupo e conversar com os colegas. Porém, a escola não favorece esse movimento de compartilhar experiências.

Nas pesquisas enfatizadas anteriormente, constata-se que os educandos reclamam da relação entre os professores e os estudantes. Muitos professores são rigorosos, exigentes e estúpidos com os estudantes durante as aulas. Isso é um ponto negativo apresentado pelos jovens pesquisados. Para eles, a relação professor-aluno é importante para motivar os estudantes a aprender.

Analisando tais pesquisas e o documento da BNCC, observa-se que existem orientações para que as escolas contribuam para a formação de jovens críticos e autônomos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018):

Trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 463).

Nessa acepção, a juventude precisa ser vista com outros olhos, isto é, os jovens não podem ser tratados como simples “adultos em formação”; a juventude deve ser concebida como condição sócio-histórico-cultural, uma vez que os jovens são atores importantes para a mudança da sociedade.

Através das ações com foco no protagonismo, os professores contribuirão para a construção e realização de projetos de vida. Ajudar os jovens nessa construção é fundamental e necessário. Muitos jovens apresentam dificuldades e precisam de orientações, incentivos e estímulos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018):

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BRASIL, 2018, p. 473).

Os jovens precisam do auxílio do seu mediador, orientação e estímulos para projetar a vida a partir da visão construída do seu próprio futuro, pois eles não conseguem projetar de forma nítida o que pretendem fazer em suas vidas nos anos que virão. Um projeto requer algumas ações de reflexão e definições que envolvem inúmeros aspectos. Esse projeto de vida é uma tarefa para a vida inteira, que é construída através de planejamento onde as decisões são fundamentais.

Nesse processo de construção, os jovens fazem descobertas e devem aprender a lidar com suas emoções, ambivalências e conflitos. Os jovens se defrontam com perguntas como: “quem sou eu”, “pra onde vou?”, “o que devo fazer?”, “como vou fazer?”, “qual rumo devo dar a minha vida?”. Estas são questões cruciais que remetem ao projeto de vida. Para a sua elaboração, o jovem demanda tempo, espaço, reflexões, habilidades, informações, compreensão do contexto social e a realidade da universidade e do mundo do trabalho. Por isso, a atribuição do professor é fundamental. Sozinho, o jovem terá dificuldades para resolver os

problemas que surgirem, bem como para se preparar em suas tomadas de decisões presente e futuras.

Teixeira (2005) afirma que os projetos são produzidos por meio da vivência pessoal, social e cultural dos sujeitos, sendo interpretados de acordo com as interações desses sujeitos com as respectivas experiências e que são flexíveis, pois podem se modificar conforme a passagem do tempo e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Na BNCC (BRASIL, 2018), esses projetos são conceituados como projetos de vida:

[...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas (BRASIL, 2018, p. 473).

Na construção de projetos de vida, a instituição escolar tem uma tarefa a cumprir, já que é um espaço privilegiado para reflexões mediadas por profissionais habilitados. Deve-se acolher os anseios dos jovens em meio aos desafios existentes na sociedade contemporânea mostrando a eles uma visão positiva sobre o futuro. Pensar na construção de um projeto de vida no Ensino Médio é pensar no planejamento para o futuro próximo sem desconsiderar o presente.

Leão, Dayrell e Reis (2011) reiteram que o projeto de vida se relaciona ao que intitulamos de ideias e considerações sobre o futuro, sejam elas no cenário profissional, afetivo, social ou nas fantasias. Ou seja, o projeto de vida trata de tudo aquilo que se almeja atingir. Alves (2015) destaca que a juventude vivencia intensamente os processos de construção da identidade juvenil e da idealização dos projetos de vida, sendo essencial considerar as singularidades dos jovens assim como seus anseios e aspirações. Para a autora, ao refletir sobre projetos de vida, deve-se levar em consideração que: “Falar em projetos de vida é mais amplo, porque, além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (ALVES, 2013, p. 377).

Nesse sentido, compreende-se que não existe somente um projeto de vida, e sim vários projetos que podem estar relacionados a outros aspectos para além do âmbito profissional (ALVES, 2015), problematizando outras dimensões da vida. Esse planejamento poderá ajudar os jovens a desenvolver uma visão holística do mundo, aspecto relevante para a sua formação pessoal, humana e profissional.

Na proposta da Base, o projeto de vida deve ser uma disciplina para os 3 anos de ensino, em que os jovens irão aprender a empreender seu projeto de vida, ser motivados a acreditar nos seus sonhos e assim fazer um percurso formativo durante o Ensino Médio para que, ao final do ensino, eles tenham condições de materializá-los. Nesta perspectiva, Medeiros (2020) acredita que a disciplina de projeto de vida deve estar alinhada ao protagonismo juvenil, baseado na educação integral do estudante.

Os argumentos de Oliveira (2015, p. 89) nos leva a refletir sobre o conceito de projetos de vida que se constituem como padrões culturais inseridos na sociedade, que aumentam a expectativa de vida, levando em consideração vários avanços tecnológicos ocorridos. Então, “projetos de vida se configura como uma construção social que atende a uma necessidade circunscrita a um modelo de sociedade, em que os indivíduos podem ter acesso ou não a esta concepção de organização de suas existências”.

No Ensino Médio, há uma grande busca por essa construção de projetos de vida. Os jovens estudantes buscam, através do seu projeto de vida, inserção na sociedade de forma consciente.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. Nesse sentido, o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. Nesta formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 01).

Sem dúvidas, há uma relação entre projetos de vida, juventude e Ensino Médio, pois a juventude é uma fase da vida em que surgem dúvidas, incertezas e anseios, em que as decisões e as escolhas são fundamentais para sua inserção na sociedade.

A construção do projeto de vida está vinculada a um conjunto de características de um sujeito relacionando-se com o que este atribui a si mesmo, aos outros e ao mundo. Logo, dá-se pelo constante diálogo indivíduo-coletivo articulando possíveis realizações que permitam a tomada de posição, organização e metas para alcançar um modo ou condição de vida (SILVA, 2016a, p. 14).

Neste sentido, o diálogo e as relações dos jovens estudantes na sala de aula são peças fundamentais para a construção do seu projeto de vida. Nesta perspectiva, Sousa e Alves (2019) destacam, que:

É de suma importância nas escolas, especialmente as de Ensino Médio que estão inserindo a discussão dos projetos de vida, seja por meio de disciplinas eletivas, seja por meio outras metodologias e estratégias, o foco no sujeito para o qual é direcionada a discussão: o jovem. Este não pode tomar seus projetos apenas como um direcionamento profissional ou mesmo como uma tarefa escolar, mas compreendê-los em sua magnitude, como um meio de se perceber dentro da sua comunidade, dos seus espaços de atuação e movimentá-los para criar modos de vencer as limitações e lutar por condições mais dignas que lhes permitam “ser alguém na vida”, partindo do ponto de vista das suas reais escolhas e sonhos (SOUSA; ALVES, 2019, p. 18).

O documento da BNCC, ao implementar os projetos de vida no ensino dos estudantes, parece considerar que tal medida trará benefícios no processo de ensino e aprendizagem dos jovens, pois propiciará momentos em que o estudante fará reflexões do que não existe em sua rotina, abrindo espaço para o protagonismo, o que influenciará em seu posicionamento, manifestação e desenvolvimento de outras aptidões. Além disso, outros benefícios surgirão, tais como a mudança do clima da escola, a socialização, a integração, a inclusão e o respeito mútuo. Compreende-se que será um trabalho a longo prazo em que os jovens vão, aos poucos, tomando conhecimento de si e traçando seus objetivos profissionais e acadêmicos.

Trabalhar com projetos de vida na escola é um caminho para mudanças positivas tanto na aprendizagem como na vida pessoal e profissional dos estudantes. Esse novo trabalho será um complemento para a personalização do

ensino. É uma porta para descobrir aonde os jovens querem chegar explorando e vivenciando o presente e abrindo caminhos para que estes se tornem protagonistas.

De acordo com Medeiros (2020):

Um estudante que é protagonista, que tem essa visão holística de mundo, que tem capacidade de sonhar e desejo de concretizar seus sonhos, muda a postura dele nas outras aulas. É focado, tem metas. Para mim, a estrela do currículo é Projeto de Vida e Empreendedorismo pelo potencial que essa disciplina tem de mudar o comportamento do jovem diante da vida (MEDEIROS, 2020, p. 01).

Ao chegar ao final do Ensino Médio, muitos estudantes têm dúvidas acerca de si mesmos, do mundo, do que fazer depois da Educação Básica e que escolhas fazer para se profissionalizar. Alguns estudantes, por falta de incentivo e diante dessas inseguranças, nem chegam a concluir o Ensino Médio. Nessa oportunidade, trabalhar o projeto de vida e relacioná-lo a outras vivências escolares dos jovens auxiliará na tomada de decisões, ao mesmo tempo que os incentivará a se reconhecerem como agente de mudança que podem promover ações de transformação da sociedade.

Os professores têm uma tarefa muito importante a ser cumprida, já que precisam ser mediadores do conhecimento no sentido de orientar, ajudar e incentivar os jovens na construção efetiva de seu projeto de vida, com foco no real protagonismo juvenil baseando seu ensino e orientações nas práticas emancipatórias que, por vezes, devem envolver: conhecimento, pensamento crítico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, autogestão, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia, cooperação e autonomia.

3.1.2 O ensino em tempo integral e a formação técnico-profissional

A legislação educacional, ao adotar medidas recentes no cenário de suas políticas, assume como característica a educação em tempo integral e a formação profissional de nível médio no âmbito da preparação para o exercício de profissões técnicas, ou seja, disponibiliza uma habilitação profissional no Ensino Médio, seja ela ao mesmo tempo ou em continuidade à formação geral do educando.

A Reforma do Ensino Médio com a BNCC, segundo a Lei nº 13.415/2017, prevê uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral e também estabelece critérios de ensino e a oferta de formação técnica e profissional. A Lei nº 13.415/2017 estabelece que será considerado:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Quanto à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a Lei estabelece que esta permitirá ao jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do Ensino Médio regular, desde que estejam aliadas às disciplinas de Português e Matemática até o final dos 3 anos de ensino. Desta forma o estudante terá um diploma do Ensino Médio e um certificado de ensino técnico profissional. Desta forma, a Lei nº 13.415/2017 prescreve em seu Artigo 13:

- Art. 13.** Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:
- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
 - II - metas quantitativas;
 - III - cronograma de execução físico-financeira;
 - IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

Seguindo esse fomento estabelecido legalmente, Ferreti (2018) e outros autores têm questionado qual a função dessa Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, considerando que “o tempo integral não é sinônimo de educação integral sendo assim, é importante que a extensão do tempo do educando na escola não se dê apenas para aumentar a sua permanência dentro da instituição de ensino” (SANTOS; SILVA, 2018, p. 66). Logo, a escola de tempo integral deverá possibilitar o desenvolvimento integral de qualidade, tendo como pretensão não somente da formação cognitiva dos estudantes, mas também a formação da força do trabalho que, por sua vez, diz respeito “à relação entre trabalho e emprego” (FERRETI, 2018, p. 08).

Nesta mesma perspectiva, Teixeira *et al.* (2017) acreditam que:

A inclusão do ensino profissionalizante, como trajetória possível aos estudantes previstas no novo Ensino Médio, tende a direcionar os jovens com menor renda para carreiras de subemprego e os de classes sociais mais favorecidas às áreas socialmente mais valorizadas (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 12).

Discutindo a questão do tempo integral no Ensino Médio, Czerniz e Pio (2017) chama a atenção ao destacar que, para a qualidade da educação na escola em tempo integral deixar de ser apenas um ideal e se concretizar, é necessário que hajamuitos investimentos, sendo estes físicos e estruturais. Diante disso, os autores manifestam suas preocupações ao afirmar que:

A escola precisa de estrutura física e material, assim como de apoio técnico e docente, para que o ensino médio em tempo integral se realize. Se priorizamos o direito, então devemos primar também pela qualidade. Não é possível, novamente, apenas uma adaptação do ensino médio à integralização do tempo correspondendo a outros projetos formativos. É preciso uma nova estrutura pedagógica que envolva, desde a proposta, o trabalho docente, a organização do espaço-tempo escola (CZERNISZ; PIO, 2017, p. 64).

Nesta mesma linha de pensamento, Krawczyk (2011) destaca que:

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. A pergunta que nós devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é: como pode a instituição escolar participar dessa construção? Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão (KRAWCZYK, 2011, p. 767).

Diante desse contexto, faz-se necessário que a escola supere essa visão dualista entre formação para o trabalho e a formação intelectual, pois o ensino deve ser capaz de integrar de forma global a formação introdutória, a formação profissional e a formação integral do indivíduo.

Ao falar de preparação dos estudantes para a prática profissional, fala-se também das práticas de ensino em que a formação dos jovens deve ter como alvo a aquisição e construção de conhecimentos. A escola deve desenvolver um trabalho

pedagógico de qualidade voltado para “a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (MEC, 2000, p. 05). Sem dúvidas, ao final do Ensino Médio, os educandos devem ter desenvolvido capacidade de pesquisar, interpretar, buscar/selecionar/analisar informações, além de apresentar capacidade de aprender, formular e criar novos conhecimentos. Nesse sentido, entende-se que a educação dos jovens deve ter mudanças, conforme pontua a LDBEN, pois o ensino não deve ser meramente um exercício de memorização, mas, sim, uma prática de preparação para o desenvolvimento de potencialidades e autonomia, aspectos importantes tanto para a prática social como profissional.

São inúmeros os desafios na educação de jovens atualmente, além da necessidade de universalizar o atendimento, torna-se necessário desenvolver estratégias para garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, procurando sempre responder às suas aspirações tanto presentes quanto futuras. Para isso, é imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada por rápidas transformações devido ao desenvolvimento tecnológico. Esse cenário complexo e com toda dinamicidade e fluidez traz incertezas com relação ao mercado de trabalho e também nas relações sociais. Nesse sentido, há um grande desafio educacional na formulação de políticas e propostas na organização curricular, além da demanda sobre a escola em saber acolher bem as juventudes em suas diversidades, incentivando, valorizando e respeitando a pessoa humana e seus direitos.

A LDBEN estabelece que, para atender as necessidades de formação para o exercício de cidadania, respondendo à diversidade e expectativa dos jovens, faz-se necessário reinterpretar as inúmeras realidades do Brasil, levando sempre em consideração as seguintes finalidades do Ensino Médio, em seu Artigo 35:

Art. 35. I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A escola, portanto, deve acolher os jovens em suas diversidades com igualdade e respeito, garantindo condições e possibilidades de prosseguimento dos estudos, promovendo a educação integral dos estudantes em todos os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Além disso, a escola deve incentivar e levar os estudantes a se conscientizarem da importância de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, construindo, com isso, um espaço agradável e interativo que permitam os estudantes a valorizar o diálogo, respeitar a dignidade da pessoa humana, combater as discriminações e violências, além de serem participantes da política social, construindo projetos pessoais e coletivos (BRASIL, 2018). É fundamental mostrar compromisso com os fundamentos científico- tecnológicos da produção de saberes na educação das juventudes, promovendo:

- a compreensão e a utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico, e dos procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- o reconhecimento da necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus próprios conhecimentos;
- a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização; e
- a apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação desses conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 466).

O Ensino Médio é a continuidade e concretização dos fundamentos do Ensino Fundamental, isto é, os jovens tomam consciência das diferenças na relação com o outro e conhecem os modos de organização da sociedade. No Ensino Médio, há uma ampliação da capacidade cognitiva dos estudantes e também da sua capacidade de articular informações e conhecimentos. Nessa fase, os jovens intensificam os questionamentos sobre si e sobre o mundo em sua volta, momento em que compreendem as temáticas e conceitos, problematizando categorias, objetos e processos. Assim, através de seus questionamentos, formulam hipóteses e contradições das condutas tanto individuais como sociais.

Sem dúvidas, o Ensino Médio influencia na vida do estudante e na construção da sua identidade. Para que essa influência seja positiva, é necessário que tanto os jovens estudantes quanto os professores tenham consciência da importância das relações interpessoais, da valorização das diferenças e da diversidade cultural, visando a preparação desses jovens para a autonomia e continuidade de seus estudos. De acordo com Faleiro, Puentes e Aragão (2016), os estudantes são

conscientes quanto aos seus direitos e deveres, e querem ter vez e voz no processo educativo, desejando melhores condições de ensino e aprendizagem. Diante disso, os autores percebem a necessidade de maior motivação aos jovens estudantes e docentes: “necessidades de maior valorização e formação docente, de melhor distribuição da carga horária, disponibilidade de aulas extras para melhor consolidação dos conteúdos, de melhor ambiente e infraestrutura, e participação da família em seu processo de ensino” (FALEIRO; PUENTES; ARAGÃO, 2016, p. 421).

No Ensino Médio os estudantes devem aprender a indagar, pois a indagação é fundamental para uma reflexão crítica, para desenvolvimento de autonomia e para as tomadas de decisões na vida cotidiana e na sociedade em que vivem. Quanto a essa reflexão, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma:

Reconhecer, analisar e avaliar a ação de diferentes agentes e grupos e seus vínculos com a natureza e as culturas são uma forma de estimular a autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações. Ao identificar que transformam e são transformados por suas ações, os jovens adquirem maior competência para atuar em um mundo marcado por polaridades e pluralidades por entre as quais eles se deslocam (BRASIL, 2018, p. 555).

Cabe aos professores se atentarem aos saberes das Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio, de forma que leve os estudantes a analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em todos os ambientes da sociedade, analisando e avaliando criticamente as relações da sociedade com a natureza e suas contribuições para a transformação da sociedade. Outro aspecto importante consiste no reconhecimento e combate à desigualdade e violência, adotando ações e princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando sempre os Direitos Humanos.

Considerando os objetivos e finalidades do Ensino Médio, as exigências de qualidade na educação e as demandas da sociedade, é necessário que haja orientação do sistema de ensino às redes escolares para que as escolas possam adequar seus currículos e propostas, levando em conta as demandas das juventudes bem como o contexto local, isto é, a cultura, a política, a economia e a tecnologia, articulando tais demandas aos cenários nacional e internacional.

Neste sentido, Dayrell (2005) acredita que:

A vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver suas potencialidades (DAYRELL, 2005, p. 34).

É notório que questões cruciais que remetem à identidade são decisivas no processo de desenvolvimento e amadurecimento dos jovens. Cabe à escola auxiliá-los nas suas descobertas e na lida com suas emoções, ajudando-os a resolver conflitos, contribuindo para a sua inserção social. Nessa tarefa, os professores têm papel fundamental. Eles devem agir como mediadores do conhecimento na formação de identidade, autonomia e cidadania, além de promover espaços de resistência para melhor contribuir na formação dos jovens.

Entende-se que, ao adotar uma formação educacional voltada para o desenvolvimento das competências, a escola assume a responsabilidade de adequar ou adaptar o jovem estudante a uma subcondição de trabalho, a qual a classe trabalhadora da sociedade brasileira se enquadra. Para tal situação, as condições de trabalho que são destinadas aos sujeitos das classes populares são precárias, já que, nessa pedagogia, o trabalhador se esvazia de uma formação que preze pelos conteúdos científicos que embasam uma profissão, e apenas se adestra para a empregabilidade perante as demandas do mercado.

3.2 Uma trilogia na BNCC: dilemas, silenciamentos e conflitos

Ao realizar uma leitura e análise criteriosa, identificamos nas entrelinhas do documento da BNCC uma trilogia que evidencia uma distância colossal entre os ideais e as práticas, ou seja, uma sucessão de dados e informações que indicam a existência de dilemas, silenciamentos e conflitos por detrás dessa normativa educacional. Ao explorá-la de forma crítica e sistemática, foi possível perceber as contradições presentes entre o discurso e a *práxis*, para além de perceber a ausência de algumas questões, como os marcadores sociais, e também perceber as lutas e resistências dos sujeitos e da sociedade que geraram conflitos.

Apresentando-se como um documento de caráter normativo para a Educação Básica, o discurso da BNCC busca engendrar um ensino de qualidade, colocando

esse novo ensino em um patamar com que permita que o educando possa, no decorrer da trajetória escolar, desenvolver competências, argumentando que “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]” (BRASIL, 2018, p. 08). Competência é definido como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08).

De acordo com Turini *et al.* (2018), no senso comum, a prática da competência é compreendida como sinônimo de capacidade, habilidade, aptidão e eficiência. Nessa direção, pode dar sentido de qualificação para empreender determinada função. Historicamente, a noção de competência ganhou relevância nos anos de 1970, no contexto de mudança no mundo do trabalho, com a passagem do sistema produtivo taylorista/fordista – com foco produção – para o toyotista – com foco na demanda. Na realidade laboral, percebeu-se que a formação humana precisa de nova adaptação. Assim, como no campo do trabalho, a escola não deve se limitar à transmissão de conhecimentos, mas, sim, ampliar-se, criando condições favoráveis para o desenvolvimento de competências.

Neste sentido, Perrenoud (1999) *apud* Turini *et al.* (2018) traz uma crítica ao modelo de escola tradicional e reivindica a sua melhora por meio de um ensino de competências para a vida. Segundo o autor, “[...] a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida [...]. É preciso legisla-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem” (PERRENOUD, 1999 *apud* Turini *et al.*, 2018, p. 23).

Ao analisar a reivindicação desse autor, nota-se que a BNCC tem a intenção de fazer mudanças curriculares na Educação Básica. Porém, há muitas contradições que devem ser revistas. Por isso, acredita-se que a BNCC não é o caminho para a nova educação, mas, sim, pode ser o início desse caminho, porque ainda há muito o que mudar. Há fatores a serem trabalhados para chegarmos a tão sonhada educação de qualidade.

Ao analisar a questão entre o discurso da BNCC e a sua aplicabilidade, Turini *et al.* (2018) afirma que é possível perceber a primeira contradição quando o documento afirma que “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente

construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” (BRASIL, 2018, p. 09), mas utilizá-los apenas como meio “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2018, p. 11). É perceptível que os conhecimentos historicamente construídos podem ser usados como meio para desenvolver competências. Porém, por se tratar de uma produção imaterial, a apropriação desses conhecimentos tem um fim em si próprio: a de humanizar o indivíduo. Esta conduta pode levar ao esvaziamento dos conteúdos e estruturar um planejamento didático com base em mecanizar ações e não se apropriar dos conhecimentos.

Outra contradição consiste na convicção de que a escola pode desenvolver todas as competências que os estudantes precisam para atuarem como autônomos e protagonistas na sociedade. Isso dá a impressão de que a escola pode dar conta de todas as “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08). De acordo com Turini *et al.* (2018), não se pode atribuir à Educação Escolar a responsabilidade de dar conta de todas as demandas complexas da vida cotidiana, uma vez que o complexo social é muito maior que a Educação Escolar.

Há também, incoerência, quando a BNCC (BRASIL, 2018) defende uma educação integral do estudante,

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Considera-se o discurso contraditório, pois, para uma educação integral, é necessário o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre si e o mundo a sua volta. Isso envolve saberes ligados a Ciências Humanas, Exatas, Sociais, Biológicas, entre outras. Porém, em um determinado momento, nas suas entrelinhas a BNCC, os componentes curriculares de Humanas (História, Sociologia, Filosofia, Geografia) do currículo são destituídos, isto é, deixam de ser consideradas

como disciplinas obrigatórias na Educação Básica, mesmo sabendo que são essenciais para o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante.

Outro dilema que chama a atenção é a base do documento BNCC que “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 07). Fala-se muito em democracia, mas, ao analisar o seu texto, percebe-se que o documento foi formulado verticalmente, ou seja, de forma impositiva, antidemocrática, sem ouvir os sujeitos do processo, não considerando as discussões que estavam em andamento acerca dos anseios dos estudantes, professores e da escola. O processo de elaboração da BNCC com a participação das escolas, docentes, intelectuais e outros foi interrompido.

De acordo com Miceli (2019), a BNCC oferece perigos à educação brasileira porque o próprio documento normativo não foi criado com democracia. Segundo o autor:

Basicamente, os documentos oficiais são produzidos por acadêmicos alinhados a certas propostas, empresas e grandes acionistas individuais. São esses grupos que definem como a educação deve ser, como ela deve ser concretizada e o que é a educação de qualidade. Critérios, práticas, avaliações e condições de ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos, são definidos por esses grupos, enquanto, aos docentes da educação básica, resta a execução daquilo que tais grupos definiram (MICELI, 2019, p. 01).

Ao definir as competências, objetivos e critérios para a Educação Básica, os docentes não tiveram sua participação. A BNCC é construída por normas prontas que devem ser seguidas, ou seja, é uma determinação que apresenta aquilo que os professores devem cumprir. Infelizmente, o documento nos leva à reflexão de que os professores devem dominar apenas a disciplina que ensina, já que tudo lhe é imposto sem opiniões e participação nas decisões e construção de normativas para a educação. É preciso pensar em alternativas mais socialmente justas e democráticas no campo educacional.

É possível notar, também na BNCC, os silenciamentos dos marcadores sociais, bem como de diversidade de gênero, sexualidade e raça, temáticas que fazem parte do cotidiano da sociedade e do cotidiano juvenil que não estão especificados na BNCC.

Vivendo em um mundo pautado de diversidade onde há muitos problemas devido ao preconceito (de cor, raça, gênero, sexo entre outros), que causam a exclusão social, é nítido que a sociedade deve mudar. As pessoas devem aprender a respeitar e conviver com as diferenças. Nisso, uma das instituições que deve promover mudanças é a escola, que deve rever seus currículos e adotar novas posturas e práticas para transformar a educação tradicional na educação para a diversidade. A educação de jovens deve acolher e conscientizar esses jovens sobre a importância do outro, independentemente de suas especificidades, cor, raça, cultura e sexualidade. Enfim, a escola deve acolher a todos de forma igualitária, assim como a própria Constituição Federal 1988 estabelece em seu Artigo 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção (BRASIL, 1988).

Na visão de Giovannetti e Sales (2020) há silenciamentos que persistem no sistema educacional brasileiro, principalmente na BNCC, pois há uma tentativa de controle do currículo, em que se exclui temáticas e se pleiteia um ensino neutro e universal, mesmo com a dimensão incontrolável do currículo, tendo em vista que o currículo que chega nas escolas depende de muitos fatores. “Paradoxalmente, exatamente por ser incontrolável, o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade” (PARAÍSO, 2016, p. 390).

Ao tratar do poder e de silenciamentos das mulheres na BNCC, Giovannetti e Sales (2020) apresentam o reconhecimento dos avanços na luta das mulheres. Porém, as autoras identificam que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados na sociedade, principalmente no contexto educacional. O artigo apresenta a abordagem das mulheres e das relações de gênero da BNCC do Ensino Médio, apresentando as persistentes desigualdades entre homens e mulheres, bem como a falta de políticas públicas educacionais que busquem estratégias para vencer ou até mesmo reduzir essas desigualdades. Segundo as autoras, “o silenciamento se constitui, assim, como uma forma de manutenção de desigualdades sociais e culturais, dentro do jogo das relações de poder” (GIOVANNETTI; SALES, 2020, p. 07). Destacam-se o silenciamento histórico das mulheres nas escolas diante da exclusão das discussões de gênero no PNE, quando o PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, deixando a representação das mulheres na História como objeto de lutas e questionamentos.

As autoras nos levam a refletir que a ausência das mulheres na história é algo que se constitui como uma incompletude social. Todo esse histórico faz parte do interesse de um grupo ou grupos que consideram importante que essa situação de inferioridade feminina se perpetue, gerando ainda mais desigualdade na sociedade, o que posiciona o discurso da mulher como inferior nas relações de poder. Afirmam que:

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser agravado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres. Nesta perspectiva, ao se propor um currículo único obrigatório para todo o território nacional, mantêm-se visões parciais e excludentes, organizadas pelas forças sociais proeminentes. As alterações curriculares impostas com a Lei da Reforma do Ensino Médio, reforçam os silenciamentos das histórias das mulheres, à medida que afirmam visões reducionistas da História no Ensino Médio (GIOVANNETTI; SALES, 2020, p. 09-10).

Nota-se um contexto reacionário de luta e de avanços no Brasil. Porém, as mudanças curriculares em curso, como a BNCC, agravam os silenciamentos impostos às mulheres, tanto na história como no currículo escolar. Isso nos leva a afirmar que a educação escolarizada, através de currículos dessa natureza, torna-se mantenedora do mesmo sistema de símbolos que excluem as mulheres, ou seja, um sistema caracterizado pelas desigualdades de gênero.

É mencionado na BNCC, várias vezes, as expressões “diversidade e diferenças”. Entretanto, não há explicação, em momento algum, sobre quais são essas diferenças. Assim, o entendimento fica vago. Na cultura juvenil existem muitas diferenças, e essas diferenças devem ser mencionadas especificamente, já que é um documento normativo que preza o desenvolvimento global do estudante, autonomia e protagonismo juvenil.

A BNCC pontua que “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Quais seriam essas “diferenças e diversidades”? Seria relevante que o documento trouxesse, em seu texto, tais diferenças.

Ao refletir sobre a complexidade dos povos e indivíduos é possível entender que estes são formados por múltiplos aspectos. Diante disso, dar conta de perceber e compreender a diversidade não é uma tarefa fácil. Na educação, principalmente na educação integral, existe o grande desafio de desenvolver a capacidade de olhar para o outro e compreendê-lo para além das ideias pré-concebidas, tendo em vista que o ser humano é um sujeito integral, compondo-se como sujeito do conhecimento, de identidade, valores, cultura, ética, memória e imaginação. Sem dúvidas, a educação integral tem que compreender e trabalhar sob todas essas dimensões do ser humano.

Relativamente à afirmação de que “[...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2018, p. 467). Giovannetti e Sales (2020) problematizam que isso implica em uma redução da infraestrutura das escolas brasileiras e do financiamento estatal para a educação, pois, após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, foi limitado o orçamento para os gastos em educação e saúde que vigorará por vinte anos no Brasil.

A proposta de flexibilização, organizada na reforma do Ensino Médio, tornou-se uma contrarreforma da educação, à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais. Além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais a contrarreforma da educação também enfatiza o caráter pragmático da Educação Básica, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho; diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios; potencializa as Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública (GIOVANNETTI; SALES, 2020, p. 264).

Existem muitos aspectos que merecem reflexão no documento BNCC. Conforme Giovannetti e Sales (2020), é preciso que a escola adote um currículo de que privilegie outras histórias, outras visões de mundo, outras epistemologias; um currículo que dialogue com as diferenças, com as mulheres, com as problemáticas de gênero, étnicas e raciais, entre outros marcadores sociais.

As reflexões sobre essas questões da diversidade e do preconceito, temas sempre presentes nos debates da sociedade, principalmente no campo educacional, nos conduzem às contribuições de Chimamanda Ngozi Adichie, uma autora

nigeriana que aborda esse assunto em sua obra “O perigo da história única”¹⁷, revelando a importância do comprometimento com dois lados da história e com a descoberta e há também o desejo da descoberta por todas as histórias de um lugar ou do ser humano. De acordo com Adichie (2021, p. 03) é importante ter a consciência de que as histórias têm seus 2 lados, pois, “histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.

Adichie (2021), por meio de sua obra, nos mostra as diversas histórias de representação com o intuito de nos conscientizar sobre a urgência da busca pelo conhecimento, pelo entendimento do outro e de outros lugares. A autora nos diz que: “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, 2021, p. 05). Isso nos leva a pensar sobre a urgência em buscar compreender e conhecer outras histórias. Não devemos nos aprisionar aos preconceitos ou à apenas um lado dos fatos. Somente quando a sociedade começar a rejeitar esse pensamento desumano é que as pessoas começarão a compreender a importância do outro e, assim, começarão a respeitar, viver e conviver com a diversidade.

Nesse sentido, no avançar da investigação do texto da BNCC, como já mencionado, percebe-se que a palavra sexualidade foi excluída do texto da versão final do documento. É evidente que não considerar uma questão da condição juvenil implica em não levar em conta o interesse e os anseios da juventude que fazem parte do seu cotidiano.

Compreende-se que o texto é apresentado de maneira vaga, promovendo o esvaziamento da discussão e do conteúdo, se eximindo da tomadas de decisões em favor de uma educação plural para os estudantes. O documento silencia um debate extremamente relevante e sempre atual em nossa sociedade.

De acordo com Silva e Luz (2021):

Compreender o cotidiano do(a) jovem e do(a) adolescente, nos dias de hoje é vital para a elaboração de propostas e mecanismos pedagógicos eficazes

¹⁷Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 07 abr. 2021.

e consonantes com as aspirações e necessidades dessa população e da sociedade como um todo. A efetividade de estratégias nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares deve estar no compasso das ações de fomento ao protagonismo juvenil, da educação entre pares, com práticas que propiciem o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania (SILVA; LUZ, 2021, p. 02).

Acredita-se que o protagonismo social dos jovens pressupõe que haja uma relação dinâmica entre a formação, o conhecimento, a participação, a responsabilização e a criatividade, sendo essa relação o mecanismo necessário para a educação para a cidadania ética e responsável e também para a valorização das diversas expressões juvenis.

Os anos de 2015 e 2016 foram palco de movimentos estudantis de ocupação, com vários manifestos. Tal período foi um campo fecundo de reflexão sobre o protagonismo juvenil, em que os jovens organizaram ações de ocupação de escolas, reivindicando uma educação que atendesse aos anseios e necessidades das juventudes contemporâneas, mostrando a necessidade de revisar a efetivação dos princípios democráticos no país. Para uma melhor compreensão, Gohn (2017, p. 85) afirma que: “movimentos e lutas pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem dentro e fora de escolas [...] Essas lutas envolvem a conquista de direitos e são partes da construção da cidadania”. Os jovens utilizaram as mídias como ferramentas de luta. Favorecidos pela internet, as mais variadas formas de manifestações tomaram formas (marchas, passeatas, assembleias, as próprias ocupações etc.). Essa dinâmica fortaleceu as mobilizações e possibilitou um maior alcance espacial dos fenômenos e interação social.

Silva (2017) destaca os principais motivos para a ocupação:

O movimento de ocupação de escolas, que surgiu no início da década (2006), no Chile, na luta dos estudantes pela gratuidade e melhoria da educação pública, chegou no Brasil ano passado (novembro de 2015): em São Paulo, na luta contra o projeto de “reorganização” (implantação deciclos nos Ensinos Fundamental e Médio) da rede paulista de ensino que fecharia centenas de escolas e o de desvio de verba pública destinada a merenda; e em Goiás, contra a gestão das escolas por Organizações Sociais, se espalhando pelo Brasil em 2016 (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN7, 2016, *apud* SILVA, 2017, p. 48).

Foram muitas as manifestações de movimentos estudantis. Os jovens travaram a luta em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, exigindo efetivação da escola democrática tendo em vista que, para isso, seria necessário

aprimorar a gestão e o controle do campo escolar. Nestes manifestos de 2015 e 2016, os estudantes, insatisfeitos com o cotidiano escolar, colocaram em pauta os problemas atuais que assolam a educação brasileira, “vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico” (GOHN, 2017, p. 98), deixando em destaque questões políticas e sociais.

Gohn (2017) destaca que

Os últimos movimentos sociais no Brasil, sobretudo as ocupações das escolas, são marcados pelas seguintes características: falta de mediadores e ausência de lideranças (apartidários); autonomista (alicerçado em princípios libertários); novas formas de ação, com o uso intensivo das redes sociais no processo de organização e mobilização; horizontalidade e redes de solidariedade; cidadania como a principal pauta de reivindicação; demandas específicas e localizadas; as táticas usadas são formas de expressão básicas da ação direta (GOHN, 2017, p. 54).

Na visão de Gohn (2017, p. 92), estes “jovens são atores políticos relevantes na história do Brasil”. As manifestações e os movimentos de ocupação revelam a expressividade das forças juvenis na consolidação das lutas sociais, educacionais e o descontentamento do jovem com a forma de resistência e de se fazer política no país.

Assim sendo, torna-se importante destacar que a discussão acerca dos interesses das juventudes e do debate sobre os marcadores sociais corresponde a uma demanda da sociedade contemporânea, ancorada no Estatuto da Juventude, que expõe o direito dos jovens estudantes de serem esclarecidos sobre tais questões, visto que, ao sair da pauta das discussões pedagógicas, esses jovens podem ser excluídos do debate. Ademais, não problematizar as diversidades, a educação sexual e de gênero na instituição escolar vai de encontro aos tratados e acordos internacionais firmados pelo Brasil.

3.3 O olhar da BNCC para juventude brasileira

A sociedade brasileira sempre foi marcada pela diversidade, um fator de discussão pelo fato de muitas pessoas não saberem conviver com as diferenças. Isso causa problemas na sociedade. Um desses problemas consiste na divisão social, nas práticas de discriminação, preconceitos e a exclusão social. Tratando da

educação no Brasil desde os tempos primórdios, na colonização do país, já havia a prática de divisão de classes. Isso porque a educação, naquele tempo, era direcionada para os povos da elite. Com o passar do tempo, houve grandes avanços e mudanças no setor educacional, mas, mesmo com essas mudanças, ainda hoje existe a desigualdade social.

Dayrell (2007, p. 1107) enfoca que “uma parcela da juventude brasileira, que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas é formada por jovens pobres, [...] marcados por um contexto de desigualdade social”. Isso nos leva a refletir sobre a importância de constatar a existência de uma condição juvenil. Olhando para a grande parcela de jovens pobres é possível notar que a condição juvenil é vivenciada trabalhando e garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou consumo. Esses jovens trazem consigo, para o interior da escola, os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, que interferem nas suas trajetórias escolares e colocam novos desafios à escola (SPOSITO, 2005).

A fase da juventude é caracterizada como uma fase da vida. Os jovens ficam esperançosos de entrar no Ensino Médio e conseguir prestar um vestibular e assim conseguir o emprego/profissão de seus sonhos. Para muitos, isso é apenas um sonho. A realidade mostra que sistema escolar ainda deve se reestruturar e utilizar estratégias para ajudar os jovens a encontrar um caminho. O sistema escolar deve, ainda, influenciar e incentivar esses jovens, principalmente, aqueles menos favorecidos, como por exemplo os jovens da zona rural que enfrentam grandes desafios com o trabalho do campo e as condições de vida que conseguem com a força do seu trabalho.

Dayrell (2007, p. 1117) faz um apontamento importante quando diz que: “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”.

Neste sentido, a BNCC vem instruindo as escolas a adotarem novas estratégias para o ensino de jovens, um ensino voltado para a autonomia e desenvolvimento de capacidades importantes para a formação, inserção na sociedade e no mercado de trabalho. As escolas devem reconhecer a educação como o meio de transformação social. Por isso, é importante afirmar princípios e encorajar práticas para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e justa de forma que os discentes aprendam e se conscientizem sobre a dimensão de da

diversidade existente nestes domínios, para além de se preocuparem com o outro e consigo mesmo, lançando um olhar crítico também sobre a preservação da natureza. Cabe às escolas “uma reflexão para quem, o quê, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas” (GOMES, 2007, p. 07).

De acordo com a BNCC, reconhecer que a sociedade é marcada pela diversidade de jovens é um caminho para compreender a relevância de oferecer um ensino de qualidade a todos, garantindo a permanência de todos os jovens estudantes no Ensino Médio e uma aprendizagem significativa que responda suas aspirações presentes e futuras. Por isso, faz-se compreender a diversidade como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço, cada vez mais complexa na sociedade. Lima (2006 *apud* GOMES, 2007) afirma que a diversidade faz parte do acontecer humano, pois:

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006 *apud* GOMES, 2007, p. 19).

Diante dessa indagação, é possível dizer que a diversidade não é apenas física, mas consiste em uma construção sócio-histórica do ponto de vista da produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Logo, a diversidade deve ser entendida como uma “perspectiva biológica e cultural” (GOMES, 2007, p. 20).

Os jovens são sujeitos sociais que precisam ter melhor qualidade de vida no presente. É preciso compreender que ser jovem não significa somente vivenciar a distância entre o presente e o futuro, mas sim experienciar o presente através de suas próprias ações, criações, estratégias e metas para a realização daquilo que foi projetado para o futuro. A BNCC, na 6ª competência geral para a Educação Básica, deixa clara a preocupação com a juventude, uma vez que requer que as escolas valorizem:

[...] a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 09).

Nesta perspectiva, Gomes (2007) apresenta eixos de indagações abordados em suas especificidades, levando em consideração o desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação. A autora destaca que em todos esses textos:

[...] têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens (GOMES, 2007, p. 13).

A juventude não pode ser tratada apenas como uma mera fase da vida, mas como uma “condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias” (BRASIL, 2018, p. 462). Isso mostra que é preciso olhar para as múltiplas juventudes, isto é, ter uma noção ampla e plural de juventude. É essa juventude de hoje que deve criar seu projeto de vida futura para serem sujeitos transformadores da sociedade.

Nesta perspectiva, Dayrell (2016) argumenta que:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (DAYRELL, 2016, p.27).

Diante disso, a educação de jovens do Ensino Médio necessita ser de qualidade e precisa valorizar a juventude em suas diversidades. Os jovens precisam

ser vistos como peças fundamentais na transformação social. Isso implica reorganizar a escola para acolher essas diversidades e reconhecer os jovens como seus interlocutores, que necessitam de diálogo, valorização de suas experiências de vida, conhecimento de seus desejos e expectativas no processo de ensino e aprendizagem.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 09).

Para responder às necessidades dos jovens é necessário:

Considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 462).

Nesse cenário da dinâmica social contemporânea e diante o processo educacional coletivo, as escolas e os professores têm um grande desafio. É necessária a determinação de todos para alcançar os objetivos e, assim, atingir a qualidade e equidade tão almejados no ensino brasileiro. Por isso, o papel das escolas e dos professores é muito importante, devendo estes alinhar seus currículos às aprendizagens essenciais baseadas no anseio dos sujeitos e utilizar estratégias para a ajudar os estudantes a construir seus projetos de vida. Em face disso, a elaboração de novo currículo requer a implantação de um processo contínuo, que deve qualificar a escola e a prática pedagógica de forma que produza reais efeitos na vida dos jovens.

Tanto as escolas como os professores têm um papel muito importante a ser desenvolvido, alinhando seus currículos de modo a contemplar as necessidades dos estudantes e utilizar estratégias para ajudar os estudantes a construir seus projetos de vida. A elaboração de um novo currículo requer a implantação de um processo contínuo, que deve qualificar a escola e a prática pedagógica de forma que produza efeitos na vida dos jovens:

Um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os sujeitos da educação. A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos? Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo (GOMES, 2007, p. 33).

Torna-se importante que esse currículo defenda a identidade e contribua para o protagonismo dos estudantes. Além disso, é imprescindível que as escolas promovam aprendizagens essenciais dos jovens no Ensino Médio, se atentando ao desenvolvimento das múltiplas habilidades dos diferentes campos do saber, repletos de pensamento crítico, criatividade, sensibilidade, diversidade, comunicação, diálogo, culturas digitais, projetos de vida, argumentações, autoconhecimento, autocuidado, colaboração, autonomia, ética, responsabilidade, cidadania e consciência socioambiental. Acredita-se que, desta forma, o ensino da juventude adotará novos caminhos e contribuirá de maneira significativa para uma sociedade transformada.

É interessante pensar também no problema da evasão escolar, que vai além da preguiça, cansaço, gravidez precoce, dentre outros aspectos comumente abordados. Mesmo que esses aspectos influenciam na decisão dos estudantes de abandonarem seus estudos, não se pode extinguir o Estado e às políticas públicas que, ao negar ações eficazes, propagam a situação de pobreza e miséria dos estudantes nas mais desfavorecidas do país. Sem dúvidas, o maior problema consiste na falta de políticas públicas educacionais que sejam comprometidas com o Ensino Médio e que sejam capazes de garantir a permanência dos jovens na escola com qualidade de ensino.

Diante disso, constata-se as diferentes formas de conceituar o fenômeno da juventude na BNCC, enfatizando a complexidade do fenômeno que, por sua vez, necessita de uma atenção especial por parte do Estado, das políticas públicas, das famílias e das escolas acerca de todos os fatores que contribuem para a evasão escolar dos estudantes, e sobre a falta de políticas públicas educacionais permanentes e eficazes para essa problemática.

Assim sendo, no que pese nossas análises, a BNCC – pilar da reforma da educação para o MEC – se insere em um projeto que promove o retrocesso e o sucateamento dos sistemas de ensino, objetivando atender as demandas do capital

e, dessa forma, não contempla os interesses das juventudes no Ensino Médio brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou a juventude do contexto da BNCC. A questão guia da investigação foi: considerando que a Base Nacional Comum Curricular, como documento orientador para a educação brasileira, propõe algumas mudanças no sentido de reorganizar estruturalmente questões intrínsecas do processo ensino aprendizagem, como a BNCC concebe a juventude e a condição juvenil no processo de escolarização?

As considerações que se seguem têm em vista problematizar a temática e seus desdobramentos, objetivando oferecer não respostas cabais, mas reflexões e percepções que agucem o olhar crítico sobre a questão em foco.

É oportuno destacar que, através da revisão bibliográfica e documental, observou-se que a discussão da BNCC no contexto dos estudos da juventude e da condição juvenil se configura como um assunto ainda pouco pesquisado, investigado e compreendido nas pesquisas realizadas no país, o que dificulta a compreensão e entendimento do documento e dos sujeitos dessa análise. Portanto, evidencia-se a urgência de mais estudos e investigações para aprofundar os conhecimentos sobre o documento na perspectiva social e educacional.

Ao longo da história do Ensino Médio, a criação e revogação de políticas públicas educacionais é fator causador de muitos obstáculos para essa etapa de escolarização. A cada novo governo são extintas políticas criadas pelo governo anterior. Tal descontinuidade traz problemas, pois desfavorece estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem em todo o país.

No cenário da dinâmica social contemporânea, as escolas e os professores têm um grande desafio diante o processo educacional coletivo, o que, por sua vez, exige determinação de todos para alcançar os objetivos e assim atingir a qualidade e equidade tão almejadas no ensino brasileiro. Por isso, o papel das escolas e dos professores é muito importante, devendo estes alinhar seus currículos às aprendizagens baseadas nos anseios e demandas dos sujeitos e utilizar estratégias para ajudar os estudantes a construir seus projetos de vida. Em face disso, a elaboração do currículo educacional requer a implantação de um processo contínuo que deve qualificar a escola e a prática pedagógica de forma que produza reais efeitos na vida dos jovens.

Diante de um universo aparente de uniformidade, as juventudes seconfiguram heterogêneas e trazem dentro de si concepções estereotipadas, ambíguas e inúmeros contrassensos da sociedade na contemporaneidade. Nessa direção, como agente de transformação da sociedade, as juventudes vivenciam dilemas pessoais e sociais, visto que o processo de (re)construção da sua própria identidade é permeado por contradições e complexidades inerentes às sociedades contemporâneas. Os jovens interpretam e conferem sentidos à realidade, assim como dão sentido a posição social na qual estão inseridos, às relações estabelecidas em seus coletivos e em outros coletivos, bem como à sua própria vivência. Para além das disposições materiais dos seus grupos sociais, esses sujeitos vivenciam distintas juventudes de acordo com as circunstâncias e a conjuntura histórica, a religião, o gênero, a etnia, a raça, entre outros.

O Ensino Médio, foco desta pesquisa, consiste na última etapa da Educação Básica brasileira direcionado à educação de jovens. Tal etapa de ensino tem como finalidade promover o desenvolvimento integral do educando, criando condições que propiciem a construção de conhecimentos para a formação de cidadãos autônomos na sociedade através do conhecimento, formando autores de transformação social.

Desde a década de 1980, o Ensino Médio vem passando por mudanças profundas, buscando respostas às melhorias para educação e para um ensino significativo para a juventude brasileira. Uma das respostas mais recentes é dada pelas políticas educacionais que consiste na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, documento criado para propor a organização curricular da educação dos jovens, se apresentando sob o discurso de inovação ao anunciar uma composição dinâmica e flexível que possibilita a transversalidade e a multidisciplinaridade para o desenvolvimento das competências e habilidades dos jovens estudantes por meio dos variados itinerários formativos.

Porém, vale dizer que essa (re) organização do Ensino Médio, proposto pela BNCC, tem recebido críticas de diversos setores da sociedade por vários aspectos, como: não se configura como um documento curricular construído de forma contínua e democrática por ser considerado um documento autoritário no cenário das políticas neoliberais e instituído através de uma medida provisória; por excluir disciplinas como Física, Química, Biologia, Sociologia, História, Filosofia, Geografia, entre outras, consideradas importantes para estimular a criticidade dos estudantes e assim desenvolver uma base científica na sociedade. Tais críticas apontam que as

medidas impostas no texto do documento não consideraram o contexto atual do Ensino Médio, sua infraestrutura e seus sujeitos, o que sugere que o documento promove, na verdade, uma padronização e homogeneização dos conteúdos ao restringir e abreviar a oferta do ensino, ocasionando a perda dos direitos dos estudantes, reduzindo a Educação Básica à lógica do mercado de trabalho, ampliando as desigualdades educacionais.

No que se refere às políticas públicas para o Ensino Médio, na história da Educação o cerne das mudanças e dos avanços se deu com a Constituição Federal de 1988. Um desses avanços, como já mencionado neste estudo, foi à promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, em que o Ensino Médio passou a ser uma das etapas da Educação Básica, sendo este a última etapa da escolarização. Contudo, pode-se afirmar que houve um retrocesso na educação com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, uma vez que esta destaca as mudanças para o Ensino Médio com o objetivo de instituir uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando, com isso, a própria LDBEN/1996, que altera a carga horária do Ensino Médio de 800h para 1.400h. Este é um assunto de preocupação, pois, uma vez que as escolas brasileiras não possuem uma estrutura física adequada para essa mudança, como ficará a questão da qualidade de ensino? Além de ser uma escola integral, é necessário que seja uma escola de educação integral. Para isso, é necessário um aglomerado de aspectos que devem ser revistos para evitar problemas futuros.

Sobre a proposta do itinerário formativo, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC se aparentam como integrada ao Ensino Médio. No entanto, pelo menos sob uma vertente, impulsiona, na prática, uma condição de negação desta incorporação, tendo em vista que, ao adotar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica ofertada se desassocia, de certa maneira, da formação geral realizada. Verifica-se que esta Lei, que antecede e subsidia a BNCC, é autoritária e limita a formação dos jovens da classe trabalhadora. Isso se dá porque estes jovens não terão reais oportunidades de escolha, pois os itinerários formativos serão definidos pela Secretaria de Estado da Educação para cada escola. Dependendo da condição da escola e até mesmo dos professores, a educação do Ensino Médio público poderá ser prejudicada. Isso mostra a falta de identidade dessa etapa de ensino, que ora possui uma educação voltada para formação propedêutica, ora voltada para a formação para o trabalho, com uma formação para atender a elite e outra para a

classe trabalhadora. Existe aí um dualismo que surgiu na própria constituição histórica da sociedade, uma vez que a formação da sociedade ocorreu a partir da diferenciação de classes, onde os cidadãos são reconhecidos e valorizados pelos bens que possuem, situação proveniente de distribuição de capital.

Cabe ressaltar que a Lei nº 13.415/2017 desconsidera o acúmulo de discussões e conhecimentos sobre o Ensino Médio construído ao longo da história brasileira. Diante disso, é importante que as escolas e professores acompanhem e façam análise crítica para pensar em uma reforma que contemple os anseios da classe trabalhadora e uma educação do Ensino Médio com conteúdo integral, que tenha como pretensão a formação humana.

Quanto ao enunciado das competências, este parece ser o atrativo para conquistar os estudantes e demais sujeitos, já que o que fica sugerido é uma formação educacional teoricamente democrática. Como outrora já foram abordadas, estas são evidências significativas da educação do Ensino Médio. No entanto, não se revela que sejam as únicas. Ao não ressaltar questões como conteúdos escolares, prática educativa e o ensinar, enfatizando as habilidades e as competências, o documento normativo suscita uma concepção que objetiva adequar os estudantes ao empreendedorismo e ao mercado de trabalho. Em outras palavras, com o desemprego ascendente e conseqüentemente com a redução de trabalhos formais, a finalidade desta formação é capacitar os estudantes que pertencem às camadas populares para a precariedade do mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo.

Entende-se que, ao adotar uma formação educacional voltada para o desenvolvimento das competências, a escola assume a responsabilidade de adequar ou adaptar o jovem estudante a uma subcondição de trabalho, na qual a classe trabalhadora da sociedade brasileira se enquadra. Para tal situação, as condições de trabalho que são destinadas aos sujeitos das classes populares são precárias, pois nessa pedagogia o trabalhador se esvazia de uma formação que preze pelos conteúdos científicos que embasam uma profissão, para apenas se adestrar para a empregabilidade perante as demandas do mercado.

As orientações direcionadas às aprendizagens essenciais apresentadas como habilidades a serem desenvolvidas no cotidiano escolar pelos estudantes são extremamente conteudistas, o que em nada inova o processo de aprendizagem no Ensino Médio brasileiro.

Partindo do pressuposto que a ideia de currículo se direciona nessa perspectiva, a formação educacional dos jovens estudantes da última etapa do ensino se delimita e se engessa em uma sistematização exclusivamente mercadológica que não orienta os educandos para uma ação inventiva, criativa e produtiva na sociedade. A formação profissionalizante ajustada à produção técnica em mecanicista impossibilita a capacidade potencial criativa, controlando as áreas de emancipação da cidadania concernente aos sujeitos.

Considera-se, nesta análise, que a BNCC traz inovação no seu formato, ao apresentar uma composição dinâmica e flexível. No entanto, ao aderir a uma estrutura ousada e versátil, o documento oferece referências amplas e genéricas, o que dá margens a várias interpretações sobre suas orientações e a forma como esse modelo poderá ser implementado e desenvolvido. Desse modo, faz-se necessário propor orientações mais claras e objetivas sobre como o planejamento de um currículo particular, (direcionado pela Base), poderá ser composto e adotado pelos sistemas de ensino no Brasil na busca por um ensino de qualidade que estimule os jovens estudantes a construir seus projetos de vida, a desenvolverem-se como cidadãos críticos, autônomos e competentes para, assim, atuarem na sociedade.

No texto da BNCC, o currículo é apresentado em uma perspectiva mais humanista. Porém, não esclarece, de fato, como as áreas do conhecimento, os professores e os sistemas escolares serão articulados, envolvidos e inseridos, e se devem ou não direcionar as juventudes, pois o que fica evidente é que esses sujeitos são contemplativos e não participativos. Todavia, vislumbramos um currículo democrático, concebido a partir da pluralidade e da realidade dos sujeitos, reconhecendo seus direitos adquiridos e que tenha como fundamento a possibilidade de alcançar a todos de forma coletiva.

Sobre as juventudes e suas demandas, corroboram com ínfimo interesse na BNCC, pouca ou de nenhuma forma aprofundadas, acerca das condições juvenis, pois mesmo que em suas abordagens expressem os aspectos das subjetividades dos jovens estudantes, eles de fato não são observados e, dessa forma, são mantidas as vozes dos que, em tese, elaboraram a proposta da BNCC, sendo eles: a sociedade civil, a sociedade escolar (com pouca participação dos estudantes) e os organismos governamentais.

Assim sendo, a BNCC demonstra ser um documento unilateral que, por meio da sua influência, pode ser um silenciador de identidades, visto que não revela que as juventudes podem ser múltiplas e que vivem em coletividades distintas inseridas em uma mesma sociedade. Isto é, a BNCC considera as coletividades como componente genérico e como um grupo único. Dessa maneira, pensar as juventudes, no singular, não concebe sua complexidade. Percebê-la na sua pluralidade é reconhecer os distintos lugares que os jovens ocupam nas relações sociais. Assim, indicamos que a proposta do documento é nova, mas o discurso é o mesmo.

As análises evidenciam, ainda, que o documento referencial curricular é permeado por uma sucessão de dados e informações que indicam a existência de dilemas, silenciamentos e conflitos por detrás dessa normativa educacional. Ao explorar tal documento de forma crítica e sistemática, foi possível perceber as contradições presentes entre o discurso e a *práxis*, além da ausência de algumas questões, como os marcadores sociais e as lutas e resistências dos sujeitos da prática educativa.

Destarte, torna-se importante destacar que a discussão acerca dos interesses das juventudes e do debate sobre os marcadores sociais correspondem a uma demanda da sociedade contemporânea ancorada no Estatuto da Juventude, que expõem o direito dos jovens estudantes de serem esclarecidos sobre tais questões, visto que, ao sair da pauta das discussões pedagógicas, podem ser excluídos do debate. Ademais, não problematizar as diversidades, a educação sexual e de gênero na instituição escolar vai de encontro aos tratados e acordos internacionais firmados pelo Brasil.

Os resultados da investigação indicam que as políticas educacionais, em especial a BNCC/EM, apresentam propostas superficiais, ratificando que, da forma como são relatadas, elas não percebem a Educação Básica, particularmente o Ensino Médio, como um direito fundamental na formação dos jovens, além de deixar de perceber que as necessidades das diferentes juventudes são muito mais amplas e complexas do que uma reforma curricular inconsistente, preocupada com índices numéricos e com a disposição das disciplinas pela matriz curricular.

Com estas análises e ponderações, a partir de uma visão de estudos sociológicos, apontamos que os fundamentos que permeiam a BNCC para o ensino médio objetivam controlar o sistema mediante uma articulação curricular da

Educação Básica, cujo interesse é moldar a formação dos estudantes, monitorar a prática dos professores e, além disso, engendrar nichos de exploração do sistema público e favorecer a iniciativa privada. Em face do exposto, ratificamos a urgência e importância de políticas públicas educacionais para as juventudes que sepreocupem com a construção de um sistema de ensino que conduza os jovens estudantes para a crítica e a reflexão e, portanto, para o exercício pleno da cidadania.

Por fim, verificamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que acompanhem o processo de implementação da BNCC para o ensino médio nas diferentes redes da educação, identificando as possibilidades e contradições que emergirem em seu decurso. Desta forma, esperamos que essa dissertação tenha contribuído com o debate e possa subsidiar as investigações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Última Década**, Viña del Mar, v. 10, n. 16, p. 119-155, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v10n16/art05.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ABRANTES, P. Identidades juvenis e dinâmicas escolares. **Revista Sociologia, problemas e práticas**, n. 41, p. 93-115, 2003.

ADICHIE, C. N. **O Perigo de uma única história**. 2021. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-única-chimamanda-ngozi-adichie-pdf.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

AGUIAR, M. Â. S.; DOURADO, L. F. Apresentação. In: AGUIAR, M. Â. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 7. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ALMEIDA, A. C.; SUHR, I. R. F. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 81-110, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/248/157>. Acesso em: 02 fev. 2021.

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. 213f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. T. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 2, abr./jun. 2015.

ANGELI, G. **Juventudes e trabalho**: O discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

APPLE, M. **Educação e Poder**. São Paulo: Artmed, 2002.

ARAÚJO, R. M. L. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, p. 107-122, out. /dez. 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. **Caminhos da Educaao Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 33-45.

ARROYO, M. G. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**. Juventude e ensino Médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 157-203.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educaao como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAKHTIN, M. **Esttica da Criaao Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Texto & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.

BARCELLOS, C. R. Diversidade e identidade: discutindo jovens de camadas mdias. *In*: VELH O, G. (Org.). **Individualismo e juventude**. Revista do Museu Nacional/ PPGAS. Comunicaao 18. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edioes 70, LDA, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edioes 70, 1979.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edioes 70, 2011.

BEZERRA, K. **A história do ensino médio no Brasil e suas mudanas**. 2016. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/a-historia-do-ensino-medio-no-brasil-e-suas-mudancas/>. Acesso em: 15 maio 2020.

BODIÃO, I. S. Consideraoes sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigaao qualitativa em Educaao**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educaao**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

BOURDIEU, P. (1930–2002). A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. Introduao a uma sociologia reflexiva. *In*: **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Betrandt, 2004.

BRAGAGNOLO, I. T.; SILVA, M. F. O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares. **Percursos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, jul. 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6317.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parâmetros curriculares nacional – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999. v. 1.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FUNDEB**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Atualizada. Brasília: Senado Federal, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/egislação/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

CALLEGARI, C. **Carta aos conselheiros do conselho nacional de educação**. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CAMPOS, M. D. Por que SULear? Astronomias do Sul e culturas locais. Perspectivas Etnográficas e Históricas sobre as Astronomias. **Anais do IV Encontro Anual da SIAC**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), 2016. p. 215-240.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CARDOSO, M. M. **Educação e ensino médio**: identidades juvenis e o currículo para as juventudes. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019.

CARNEIRO, N. **Educação e Educação escolar**. 2008.

CASTILHO, D. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Geodiálogos: Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 9-18, 2017.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.

CHARLOT, B. **Os Jovens e o Saber. Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.8, p. 27-40, jan./jun. 2011.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, 1989.

CONDÉ, Á. A. **Juventude e educação**: os sentidos do ensino médio na periferia do Distrito Federal. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18964/1/JuventudeEducacaoSentidos.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

CONGRESSO NACIONAL. **Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016**. Reformulação Ensino Médio. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, 2016.

CORSETTI, B.; GARCIA, E. E. **Um estudo sobre política e gestão educacional a partir do olhar da juventude**. VI Seminário de pesquisas em Educação da Região Sul: Pós-Graduação em Educação: novas questões, Universidade de Santa Maria, 2006.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

CÓSSIO, M. de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 07 fev. 2021.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CRISTALINA. **Lei Orgânica Municipal, 13 de dezembro de 2013**. Educação. Cristalina/GO: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-cristalina-go>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CUBA, R. da S. **Os sentidos da escola para jovens de camadas médias**. Reunião Científica Regional da ANPED – 24 a 27 de julho de 2016 / UFPR – Curitiba/Paraná. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANA-DA-SILVA-CUBA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CURY, C. R. J. Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CZERNISZ, E. C. S; GARCIA, S. R. O. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

CZERNISZ, E. C. S; PIO, C. A. Ensino médio integral: desafios e perspectivas. **Revista NUPEM**, v. 9, n. 17, 2017.

DAVIS, A. A Socialização e a Personalidade Juvenil. *In*: **Sociologia da Juventude II**: para uma sociologia diferencial. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

DAYRELL, J. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, v. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DAYRELL, J. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o funk e o hip hop na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J. Juventude e escola. *In*: SPOSITO, M. **Estado do conhecimento**: juventude. Brasília: INEP, 2000.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24 set./dez. 2003.

DAYRELL, J. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Organizador. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, J. T.; COR(BEZZERA, 2016, NO, M. C. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. *In*: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. (Orgs.).

Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas. Goiânia: UFG; Cânone Editorial, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. **Jovens no Brasil:** difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 2002. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. **Juventude e ensino médio:** quem é este aluno que chega à escola. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 339p. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 12 de Jan. de 2020.

DESLAURIERS, J. P. **A Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2010. 131p.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 14, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

DICK, H. **Gritos silenciados, mas evidentes. Jovens construindo juventude na História.** São Paulo: Ed Loyola, 2003.

DOURADO, L. F. Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Esforce**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES, S. R. **A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 01-26, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 2 mar. 2021.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia.** Portugal: Edições 70, 2011. 132p.

FACCI, M. G. D. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. *In: Pedagogia Histórico-Crítica*: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

FALEIRO, W.; ALVES, M. Z. **Reflexões sobre o ser e o fazer docente frente às novas exigências sociais**. GT8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e práticas). 2015.

FALEIRO, W.; PUENTES, R. V.; ARAGÃO, M. C. Influências do Ensino Médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 411-424, maio/ago. 2016.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.

FERNANDES, I. S. **Juventude**: Uma categoria sócio-histórica. 2015 Artigo apresentado no Grupo de Trabalho: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. PUC – GO. 2015.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatório de pesquisa nas Ciências Sociais: Características e modalidades de investigação. **Contexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

FERRARI, A. T. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In: GÓES, M. C. R. de; LAPHANE, A. L. F. de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades, Estud. av.**, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FILLOUX, J. C. (Org.). **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FORACCHI, M. M. **O estudante na Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, n. 14, 2000.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire. 5 Série Cadernos de Formação)

GALLIANO, A. G. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GAMA, Z. A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Justificando. **Mentes inquieta pensam Direito**. 16 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

GARCIA, S. R. O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná**: avanços e desafios. 2009.148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/18526/TESE%20SANDRA%202009.doc%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em abr. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GIOVANNETTI, C.; SALES, S. R. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12182/6086>. Acesso em: 04 maio 2021.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

GOEDERT, R. **O Jovem e o ser sujeito histórico-social**. V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em educação e compromisso social, Paraná, 2004.

GOHN, M. da G. **Manifestações e protesto no Brasil**: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, N. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do COGEIME**, ano 13, n. 25, p. 09-22, dez. 2004. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/629/568>. Acesso em: 12 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/cristalina.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estados e Municípios - Cristalina Goiás**, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/cristalina.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM**: Histórico. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 21 maio 2020.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Vivian-Isleb-disserta%C3%A7%C3%A3o-final-2014.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

KAFROUNI, R. **A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social**: contribuições à análise de políticas públicas para a juventude. 2009. 141f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17360/1/Roberta%20Kafrouni.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **[P] de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LEÃO, G. M. C.; TEIXEIRA, R. de F. B. **Itinerários Formativos**: Caminhos possíveis na Educação Profissional. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20338_11485.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

LEAO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev.** [online], v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2021.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. B. **Jovens em Tempo de Pós-Modernidade**: considerações socioculturais e pastorais. São Paulo: Loyola, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LINO, L. A. As ameaças da reforma. Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

LOPES, M.; OLIVEIRA, V. de. Pesquisa mostra que juventude deseja participar de decisões na escola. **Porvir**, 20 de agosto de 2018. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisa-mostra-que-juventude-deseja-participar-de-decisoes-na-escola/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 14/1996**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

MEC. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN72020.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20T%C3%A9cnica%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio. Acesso em: 13 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mar. 2021.

MEDEIROS, M. Reflexões sobre projeto de vida atribui sentido à escola. **Aprendizagem em foco**, n. 52, jun. 2020. Disponível em:
https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Aprendizagem_em_foco-n.52.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021

MELUCCI, A. **A invenção do presente**. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, S. G. de L. A Crise de Sentidos e Significados na Escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

METODISTA. **Retrato social da juventude brasileira**. Universidade Metodista de São Paulo. 2020. Disponível em:
<http://portal.metodista.br/gestaodecidades/publicacoes/boletim/03/retrato-social-da-juventude-brasileira>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MICELI, G. C. C. A BNCC: dilemas, contradições e desafios. **Le Monde Diplomatique**, 7 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-bncc-dilemas-contradicoes-e-desafios/>. Acesso em: 02 maio 2021.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Orgs). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires, set. 2005.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, v. 17, n. 49, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpGMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2021.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Questões atuais**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por Que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkTk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MUNHOZ, D. E. N. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, n. 6, p. 25-40, 2006.

NOSELLA, P. Prefácio. *In*: MANACORDA, M. (Org.). **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, A. A. M. **Na terra da luz**: “o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos!”. Projetos de vida e campo de possibilidades de jovens das classes populares. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21769/3/2015_dis_aamoliveira.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**, Curitiba, v. 23, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8668/6042>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OSCAR, S. C. **O ensino médio na rede estadual mineira**: Um estudo sobre a abrangência das políticas educacionais estaduais. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OUTEIRAL, J. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. **Revista Psicopedagogia**, Porto Alegre, v. 22, n. 58, p. 119-147, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v22n68/v22n68a05.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

PAGLIA, R. da S. C. **Base Nacional Comum Curricular**: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri. 2019. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.07-21.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

PALUMBO, D. J. **Public Policy in America. Government in Action**. 2. ed. Stamford: Cengage Learning, 1994.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens no ensino médio. **Educ. Real.**, v. 41, n. 11, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100193&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2020.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PESTANA, G. de J.; LIMA, Â. M. de S. A BNCC do ensino médio no contexto da Lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Semin., Ciênc. Soc. Hum.**, Londrina, v.40, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-54432019000200002. Acesso em: 16 abr. 2021.

POERNER, A. J. **O Poder Jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. São Paulo: CMJ, 1995.

QUEIROZ, C. T. A. P. de.; MOITA, F. M. G. da S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**: nos mares da história da educação e da legislação educacional. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

QUINJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Orgs). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires, set. 2005.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S.; **Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017)**: um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. EDUCERE (VIII Congresso Nacional De Educação). 2017.

SANTOS, F. A. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_161826_francely.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

SANTOS, G. P; SILVA, S. R. A Reforma do Ensino Médio e os desafios postos à política educativa no Brasil. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 4, Número Especial, jul./dez. 2018.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, R. R. dos. **Breve histórico do Ensino Médio no Brasil**. Artigo apresentado na UESC, 09 a 11 de junho de 2010. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulian\(BEZZERA, 2016,.pdf](http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulian(BEZZERA, 2016,.pdf). Acesso em: 18 maio 2020.

SARLO, B. **Cenas da Vida Pós-moderna. Intelectuais, Artes e Vídeo cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SILVA, D. L. **Projetos de vida e estima de lugar**: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016a.

SILVA, M. R. da. **O Ensino Médio Como um Campo de Disputas**: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. XI ANPED Sul, 2016b. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: maio 2021.

SILVA, M. R.; OLIVEIRA, R. G. **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba, 2016.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017

SILVA, R. S. da. SILVA, V. R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, p. 663-678, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300013. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA, T. G. da; LUZ, A. A. **Protagonismo Juvenil na escola**: limitações e possibilidades enquanto prática pedagógica na disciplina de biologia. 2021. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8.pdf>. Acesso em: 04 maio 2021.

SILVA, W. F da. **Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG**. 2013. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13645/1/Wender%20Faleiro.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SOUSA, M. A. de M.; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, p. 145-165, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387/pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SOUSA, R. **Educação**: O princípio da qualidade e sua efetividade na educação de base. 2020. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, números 5 e 6, 1997.

SPOSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Coleção: EDVCERE, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v.

SPOSITO, M. P. **Os Jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, M. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003.

SPOSITO, M. P.; CORTI, A. P.; DAYRELL, J.; SOUZA, M. C. C.; COR(BEZZERA, 2016, NO, M. P; NAKANO, M.; CARRANO, P. C. R. **O Estado do Conhecimento sobre juventude em Educação**. São Paulo: ANPEd, Ação Educativa, 2000.

STECANELA, N. **Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade**. (Org.). STECANELA, N. Caxias do Sul: Educus, 2012.

STOTZ, E. N. Participação Social. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2021. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/parsoc.html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, 2005.

TEIXEIRA, R. de F. B; LEÃO, G. M. C.; DOMINGUES, H. P.; ROLIN, E. C. **Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução CNB/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista Faculdade de Direito**, v. 5, n. 5, p.39. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-ims/index.php/rfd/issue/view/47>. Acesso em: jan. 2021.

TEIXEIRA, R. de F. B; LEÃO, G. M. C.; DOMINGUES, H. P.; ROLIN, E. C. **Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução CNB/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

TOMAZETTI, E.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h4bptfyX9cF35fBYZMWrk8C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da base nacional comum curricular (bncc) como ação da política educacional: breve levantamento histórico (2014-2016). **Revista Online de Extensão e Cultura**, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 5, p.81-98, 2016.

TURINI, M. H.; LIMA, D. T.; HUNGER, D. A. C. F.; VILLELA, F. F. **A BNCC e suas implicações na Educação Básica**: uma análise teórica-reflexiva. Simpósio Interacional de Linguagens Educativas, 2018. Disponível em: https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/atualizado/co/a_bncc_e_suas_implicacoes_na_educacao_basica_uma_analise_teorica_reflexiva_copia.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

VENERA, R. A. L.S. **Discursos Educacionais na Construção das Subjetividades Cidadãs e Implicações no Ensino de História**: um jazz possível. 2009. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251670/1/Venera_RaquelAlva_rengaSena_D.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Covilhã, 2010. Disponível em: www.lusosofia.net. Acesso em: 25 jun. 2020.

WEBER, M. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Trad. Carlos Grifo BBO. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

WEISHEIMER, N. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 22-27, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100003. Acesso em: 24 maio 2020.

ZANK, D. C. T. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ZIBAS, D. M. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** v. 28, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pCKZ7W6d5XgqqTgnpBjCTWS/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2021.