



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ELOAR TEIXEIRA DE BRITO

**O CONTEÚDO DO DISCURSO DE PROTAGONISMO JUVENIL NOS
DOCUMENTOS QUE REGULAM O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

BELÉM-PA
2022

ELOAR TEIXEIRA DE BRITO

**O CONTEÚDO DO DISCURSO DE PROTAGONISMO JUVENIL NOS
DOCUMENTOS QUE REGULAM O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Área de Concentração: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

BELÉM-PA
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

B862c Brito, Eloar Teixeira de.
O conteúdo do discurso de protagonismo juvenil nos documentos que regulam o "novo" ensino médio / Eloar Teixeira de Brito. — 2022.
116 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2022.

1. Ensino Médio. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Lei nº 13.415/2017. 4. Protagonismo Juvenil. 5. Juventude. I. Título.

CDD 370

ELOAR TEIXEIRA DE BRITO

**O CONTEÚDO DO DISCURSO DE PROTAGONISMO JUVENIL NOS
DOCUMENTOS QUE REGULAM O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Data de aprovação: 16/11/2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (Orientador)
(UFPA/NEB/PPEB)

Profa. Dra. Benedita Alcidema Coelho dos Santos Guimarães (Membro interno)
(UFPA/NEB/PPEB)

Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva (Membro externo)
(UFPE/CAA/NFD)

A Deus, o manancial inesgotável das minhas
forças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, que me direcionou para que eu conseguisse ingressar no mestrado e concretizar um objetivo profissional e pessoal, me deu saúde em uma época tão complicada quanto esta que iniciamos a atravessar com a pandemia, durante o ano de 2020, e que pela sua maravilhosa graça estamos finalmente esperançosos de que tudo irá retornar à normalidade, além do que me deu recursos e não deixou que eu perdesse a esperança de continuar batalhando pelos meus objetivos.

Ao meu orientador, prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, o qual tive a oportunidade de conhecer desde a graduação, enquanto bolsista e iniciante na pesquisa, e a partir do que sempre tive vontade de ser sua orientanda no curso de mestrado. Agradeço pelo zelo, carinho e pela forma com que me direcionou na pesquisa.

Agradeço, ainda, à minha família, especialmente ao meu pai Antônio Éden Brito, à minha mãe Leontina Brito e à minha irmã Estrela Brito, pelo apoio e carinho durante esta jornada e por todas as outras anteriores e, ainda, por aquelas que estão por vir.

Aos professores do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, pelos conhecimentos partilhados no decorrer desta jornada. Todos vocês, professores e secretários do Programa estão de parabéns pela condução e tratamento humanizado que este momento exigiu.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva, Profa. Dra. Benedita Alcidema Coelho dos Santos Guimarães e Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, pelas contribuições na elaboração desta pesquisa.

À turma de mestrado de 2020 que, apesar dos encontros por meio remoto, em função do contexto que estamos atravessando, conseguimos continuar na pesquisa e estabelecer alguns vínculos de ajuda e contribuição mútua.

A Patrícia Sobrinho Reis pelas contribuições, apoio e conversas; a Cristiane Lopes e Albene Bolth pela ajuda e contribuição na pesquisa; à turma da disciplina de Ateliê de Pesquisa pelas sugestões no trabalho.

Ao GEPTE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação), o qual tenho orgulho em fazer parte desde a graduação e que contribuiu para o meu crescimento na pesquisa.

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe”

(CANÁRIO, 2005, p. 87).

RESUMO

A presente dissertação de mestrado apresenta como objeto de pesquisa o conteúdo do discurso de protagonismo juvenil contido na legislação do denominado novo ensino médio, instituído por meio da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. A problemática consiste em analisar o conteúdo do discurso de protagonismo juvenil que a Lei 13.415/2017 e os documentos referentes à sua implementação carregam. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os sentidos do uso do termo protagonismo juvenil nos documentos da Reforma do Ensino Médio de 2017. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa feita por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para análise dos dados utilizou-se a técnica de categorização da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Utilizou-se de um quadro teórico com as diferentes concepções de juventude sendo elas: concepção naturalista de juventude, teoria da moratória social, dialética da juventude e concepção de juventude pós-moderna. Os resultados obtidos na pesquisa revelam que o conteúdo de protagonismo juvenil não possui uma referência única, uma vez que a legislação recorre as várias concepções estudadas, com pontos que ora se aproximam de uma concepção e ora se aproximam de outra concepção, porém, há uma predominância da concepção de moratória social presente nas categorias analisadas. Conclui-se que o conteúdo de protagonismo juvenil está atrelado a um modelo de formação vinculado ao capital, com perspectivas voltadas a atender o mercado de trabalho, baseado em um viés econômico e utilitarista.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; Protagonismo Juvenil; Juventude.

ABSTRACT

This master's thesis presents as research object the content of the youth protagonism discourse contained in the legislation of the so-called new secondary education, established by Law No. 13.415, of February 2017. The problematic consists in analyzing the content of the youth protagonism discourse which Law No. 13.415/2017 and the documents related to its implementation carry. The general objective of this research is to analyze the meanings of the use of the term youth protagonism in the documents of the 2017 Secondary Education Reform. It is a qualitative approach research carried out through a bibliographic and documental research. For data analysis, the categorization technique of content analysis proposed by Bardin (1977) was used. A theoretical framework with different conceptions of youth was used: naturalist conception of youth, theory of social moratorium, dialectic of youth and post-modern youth conception. The results obtained in the research reveal that the content of youth protagonism does not have a single reference, since the legislation resorts to the various conceptions studied, with points that sometimes approach a conception and sometimes approach another conception, however, there is a predominance of the conception of social moratorium present in the analyzed categories. It is concluded that the content of youth protagonism is linked to a training model linked to capital, with perspectives aimed at serving the job market, which is based on an economic and utilitarian bias.

Keywords: Secondary Education; Secondary Education Reform; Law No. 13.415/2017; Youth Protagonism; Youth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de dissertações do banco de dados da Capes.....	18
Quadro 2 – Documentos do ensino médio que serão utilizados em nossa análise.....	23
Quadro 3 – Plano de Pesquisa para coleta de dados empíricos – Análise documental.....	25
Quadro 4 – Diferentes atribuições do uso do termo “protagonismo juvenil” nos documentos da Reforma.....	26
Quadro 5 – Diferentes teorias e tendências sobre juventude.....	52
Quadro 6 – Diferentes concepções de juventude.....	54
Quadro 7 – Expressões associadas ao termo “protagonismo juvenil”.....	83
Quadro 8 – Diferentes perspectivas envolvidas no desenvolvimento do protagonismo juvenil.....	86

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Os sentidos do protagonismo juvenil no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.....	74
Esquema 2 – Propostas que reforçam o protagonismo juvenil no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.....	75
Esquema 3 – Ideias que colaboram para o desenvolvimento do protagonismo juvenil segundo a BNCC-EM.....	77
Esquema 4 – Qualidades que favorecem a formação de novos sujeitos protagonistas, segundo a BNCC-EM.....	77
Esquema 5 – protagonismo juvenil na Medida Provisória MP nº 746/2016.....	81
Esquema 6 – Metodologia curricular que favorece o protagonismo juvenil segundo o Parecer CNE/CEB nº 3/2018.....	82

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Profissional
EEETEPA	Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará
EMdiálogo	Ensino Médio em Diálogo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPV	Medida Provisória
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
OBEDUC	Observatório da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPIs	Políticas Públicas para as juventudes
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
RBEPT	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Procedimentos metodológicos.....	16
2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO	29
2.1 Mudanças nos processos produtivos e mundo do trabalho	29
2.2 O contexto das “desreponsabilizações” e novas formas atribuídas à escola	31
2.3 A influência dos Organismos Multilaterais na Reforma do Ensino Médio de 201.....	36
2.4 Capital imperialismo, neoliberalismo e descaracterização do Estado.....	39
3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL NA DIREÇÃO DA PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES.....	43
3.1 O ensino médio e suas marcas	43
3.2 O ensino médio – diversificação da oferta e desigualdades	44
3.3 Base Nacional Comum Curricular e ensino médio.....	46
4 JUVENTUDE E PROTAGONISMO	50
4.1 Ideias divergentes de juventude	50
4.2 Diferentes concepções de juventude.....	52
4.3 Política pública para a juventude da classe trabalhadora: a Reforma do Ensino Médio como foco.....	61
4.4 Competências e protagonismo juvenil	65
4.5 Identificação da perspectiva filosófica do termo “protagonismo juvenil”	68
5 A JUVENTUDE E O PROTAGONISMO JUVENIL NOS DOCUMENTOS QUE REGULAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	70
5.1 A Medida Provisória nº 746/2016.....	70
5.2 A lei nº 13.415/2017.....	70
5.3 O parecer CNE/CEB Nº 15 DE 2018	70
5.4 O Parecer CNE/CEB Nº 3, DE 2018	72
5.5 O guia de implementação do novo ensino médio	73
5.6 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).....	75
5.7 A perspectiva de juventude na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio BNCC-EM.....	78

5.8 A síntese e a crítica	80
6 O PROTAGONISMO JUVENIL NOS DOCUMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: análise dos documentos	88
6.1 Juventude.....	88
6.2 Comportamento cidadão.....	89
6.3 Alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas.....	92
6.4 Jovem no centro da vida escolar	94
6.5 Participação em manifestações artísticas e culturais	95
6.6 Projetos de vida dos estudantes.....	96
6.7 Autonomia.....	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

O presente texto trata das discussões teóricas no âmbito do mestrado em educação do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), situado na linha de pesquisa de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica da Universidade Federal do Pará.

O objeto desta pesquisa é o conteúdo do discurso de protagonismo juvenil nos documentos que regulam o Ensino Médio, mediante a Lei nº 13.415, de 2017, a qual diz estabelecer aos jovens a escolha da trajetória a ser percorrida durante essa etapa de ensino, por meio de itinerários formativos.

Busca-se, assim, problematizar **o conteúdo do discurso de protagonismo juvenil que a Lei nº 13. 415, de 2017, e os documentos referentes à sua implementação carrega.** A partir dessa principal questão, elenca-se outras questões norteadoras: Qual a origem e as bases do termo protagonismo juvenil? Quais os sentidos e significados que o termo protagonismo juvenil assume nos documentos da Reforma? Como a concepção de “protagonismo juvenil” se reflete na formação das juventudes brasileiras no momento político que deu origem à Lei nº 13.415?

Como objetivo geral desta pesquisa, tem-se: Analisar os sentidos do uso do termo Protagonismo Juvenil nos documentos da Reforma do Ensino Médio de 2017. Os objetivos específicos são: Identificar a origem do discurso de protagonismo juvenil e suas bases; identificar quais as diferentes maneiras de compreender o conceito de protagonismo juvenil, identificar qual o conceito de protagonismo juvenil presente nos documentos da Reforma, bem como algumas de suas possíveis implicações.

O interesse inicial pela temática se deu ainda no âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, e a partir do meu ingresso para atuar como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará (GEPTE), em 2011. Ao finalizar o projeto PIBID, em 2013, iniciei no projeto Ensino Médio em Diálogo (EMDiálogo), no qual atuei como bolsista de extensão. O projeto buscava “a inclusão sociodigital no cotidiano das escolas estaduais de ensino médio do estado do Pará”.

Particpei, também, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-PIBIC, através do Projeto “Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado-Observatório da Educação-OBEDUC”. O Projeto possuía, como objetivo,

aprofundar os estudos em volta das Práticas Pedagógicas de Formação de Jovens/Trabalhadores, de forma a ampliar o reconhecimento de ações formativas que se configuram como projetos alternativos, buscando identificar os elementos que a potencializam como projeto pedagogicamente eficiente e politicamente engajado. Todos esses projetos são vinculados ao Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE).

Durante essa trajetória, enquanto bolsista, vários trabalhos e relatórios foram apresentados como produto de pesquisa, e o interesse pela temática envolvendo o ensino médio se estendeu para os trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Portanto, este trabalho também se propõe em continuidade ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura Plena em Pedagogia, defendido em 2014, pela Universidade Federal do Pará, assim como o Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em: Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia, defendido em 2019, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.

No primeiro caso, o objetivo foi analisar a organização do trabalho pedagógico do ensino médio integrado na Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará – EEETEPA Prof. Anísio Teixeira, sobre as perspectivas de atuação da coordenação pedagógica. Para isso, realizei revisão bibliográfica, fiz a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos da escola.

No tocante ao Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização defendido em 2019, o objetivo foi analisar as alterações que a Lei nº 13.415, de 2017, ocasionou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Belém. Para isso, parti de uma revisão bibliográfica e de análise nos documentos disponibilizados no site da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) da Instituição.

É nesse percurso que o ensino médio integrado à educação profissional é tido por mim como objeto de pesquisa. Ao ingressar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Belém, em 2018, mais especificamente no Curso de Especialização em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia, no contexto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tive a oportunidade de fazer desse Instituto o meu *locus* de pesquisa.

Desse modo, foi a partir do contato com as discussões referentes ao ensino médio, educação profissional e juventude que se deu o interesse em enveredar na pesquisa de mestrado a partir das discussões referentes ao ensino médio e ao segmento juvenil.

A Reforma tratada neste estudo iniciou no governo de Michel Temer (2016-2018), com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional e aprovada na Comissão Mista. Após quatro meses de tramitação, foi convertida em Projeto de Lei nº 34/2016, sendo, em seguida, aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionada na forma da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, incorporada, desse modo, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996 (FERREIRA; SILVA, 2017)¹.

No âmbito curricular, a nova Lei, após sancionada, alterou o art. 36 da LDB nº 9.394/1996 e trouxe, além de outras, a proposta de itinerários formativos, sendo eles: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica profissional.

A oferta desses itinerários formativos é o principal ponto de partida, segundo o que defende a Reforma, para a liberdade de escolha da juventude inserida nessa etapa de ensino, aliada ao uso do termo “protagonismo juvenil”. Contudo, a Reforma não garante essa possibilidade de escolha, uma vez que o artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 pontua que a oferta de itinerários formativos dependerá da possibilidade de cada sistema de ensino, o que entende-se como uma fragilidade no que se refere à formação da juventude da classe trabalhadora, já que a oferta considerará o contexto de cada instituição, e os jovens desta classe serão induzidos a escolher o que estará estabelecido (BRASIL, 2017a).

Em seu texto Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) alertam para o hibridismo semântico dos discursos que tratam do protagonismo juvenil, no qual deve se considerar certos fenômenos contemporâneos contidos nessa discussão, ou seja, as mudanças na conjuntura social e cultural das quais os jovens são resultado. Pontuam, também, a ambiguidade do termo e as diferentes ideias que o protagonismo juvenil estabelece, onde seu significado está atrelado, na maioria das vezes, à ideia de: “participação”, “formação para a cidadania”, “responsabilidade”, dentre outras. Dependendo do contexto em que for implantado o protagonismo juvenil, possibilita-se a ideia de autonomia e participação ativa dos jovens e, de outro, a ideia de responsabilidade total do caminho e dos resultados futuros que os jovens irão enfrentar em suas escolhas.

A Medida Provisória nº 746/2016, que antecede a Lei nº 13.415/2017, não traz em si o termo “protagonismo juvenil”, porém ressalta a importância de se adotar um trabalho voltado para a construção dos projetos de vida dos estudantes. A referida Lei define, ainda,

¹ Ferretti e Silva (2017) trazem ainda, em seu artigo, uma breve discussão acerca do Ensino Médio nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

que as escolas deverão orientar os jovens nos seus processos de escolha nas áreas de conhecimento e de atuação profissional. O protagonismo juvenil, por sua vez, é associado a várias palavras-chave que ajudam a explicar o termo, como: participação, projetos de vida, juventude e autonomia.

Nesse sentido, cabe analisar sob qual concepção o protagonismo juvenil que a nova Lei busca assegurar se origina e está pautado, uma vez que este possui ambiguidades em seu sentido que cabem questionar, além de possibilitar um percurso a ser estudado.

O discurso de protagonismo encontra-se atrelado a organizações chamadas de terceiro setor veiculadas à juventude pobre da sociedade. A característica imprecisa do termo não configura a fragilidade do discurso, e sim a estratégia de fabricação e disseminação do consenso, possuidor da intencionalidade de perpetuação da dominação, cuja emergência enunciativa surgiu na década de 80 (SOUZA, R., 2009).

Para atingir os objetivos e detalhar melhor o alvo desta pesquisa, estrutura-se o presente trabalho da seguinte forma: introdução, na qual relata-se o interesse que motivou a desenvolver a pesquisa, o objeto de investigação, a problemática e as questões de investigação norteadoras; seção dedicada aos procedimentos metodológicos, onde detalha-se o percurso teórico-metodológico de investigação utilizado em torno do objeto, os instrumentos de coleta, análise e tratamento de dados, bem como a forma de organização para desenvolver a pesquisa em questão.

A seção dois, na qual denominamos “a influência dos organismos multilaterais na educação”. A seção três intitulada de: “ensino médio no Brasil na direção da perpetuação das desigualdades”. A seção quatro “juventude e protagonismo”. A seção “A juventude e o protagonismo juvenil nos documentos que regulam a Reforma do Ensino Médio”. A seção seis, denominada “O protagonismo juvenil nos documentos da Reforma do Ensino Médio: análise dos documentos”. E por fim a seção conclusiva.

1.1 Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica desta pesquisa é do tipo qualitativa, a qual entende-se que possui contribuições significativas nos campos das investigações humanas e sociais. Por considerar que a presente pesquisa problematiza o conteúdo do discurso de protagonismo juvenil embutido na Reforma do Ensino Médio e possui, como objetivo, analisar o termo e suas diferentes expressões nos documentos da Reforma, entende-se que o uso da abordagem qualitativa de pesquisa se define como adequada, uma vez que para Fraser e Gondim (2004), no que se refere à abordagem qualitativa e compreensiva, a ação humana é intencional e

reflexiva, no qual o significado é alcançado a partir das razões e motivos dos autores sociais inseridos no contexto do fenômeno, o que não ocorre com os objetos físicos, foco de análise das ciências naturais.

Minayo (2009, p. 21) ressalta que a pesquisa qualitativa se refere a questões particulares, se ocupando “nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Desse modo, entende-se que, nos processos que envolvem a elaboração e implementação de políticas públicas para a educação, como a implementação da nova Lei do Ensino Médio, e que os termos utilizados para sustentar suas concepções constituem-se como um fenômeno social importante a ser refletido, suas análises correspondem ao entendimento de contextos e intenções da ação humana, bem como envolve a necessidade de descrever e analisar os impactos referentes a ela.

A fim de atingir o objetivo, utiliza-se dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental que, conforme Gil (2002), é realizada a partir de um material já elaborado, como livros e artigos científicos.

O principal objetivo da pesquisa bibliográfica é propiciar, aos pesquisadores e pesquisadoras, a relação direta com obras, artigos ou documentos referentes ao tema de estudo, sendo necessário, para quem irá optar pela pesquisa bibliográfica, ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já possuem reconhecimento do domínio científico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 apud OLIVEIRA, 2007). Pauta-se a presente análise em autores como Araujo (2018), Cunha (2017), Ferreira e Silva (2017), Kuenzer (2017), dentre outros que realizam estudos relacionados ao ensino médio e à nova proposta de configuração dessa etapa de ensino. Esta análise traz, também, reflexões a respeito da categoria juventudes. Para isso, utiliza-se das contribuições de alguns autores, como Dayrell, Carrano e Maia (2014), Feixa e Leccardi (2010), Groppo (2015); Groppo e Silveira (2020); Pais (1990), M. Silva (2010), M. Silva e Oliveira (2016); R. Souza (2009); dentre outros.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as produções existentes acerca da Reforma do Ensino Médio e do protagonismo juvenil, no banco de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram selecionadas, ainda, dissertações em torno do tema, e durante a realização da busca utilizou-se a palavra-chave “protagonismo juvenil”, a partir do que foi encontrado o número total de 9.253 dissertações e teses, 6.061 dissertações de mestrado e 2.337 teses de doutorado. A fim de refinar mais os

resultados da pesquisa, utilizaram-se filtros para que se pudesse fazer os mapeamentos, selecionando-se apenas os estudos relacionados à área da educação. Foi utilizada a palavra-chave “protagonismo jovem”, o que se encontrou 374 dissertações de mestrado. Escolheu-se, portanto, mapear somente as dissertações relacionadas ao tema. Com o apoio de fichas de leitura, fez-se as análises dos resumos das produções levantadas e, após as leituras, foi selecionado um recorte de 12 dissertações.

Quadro 1 – Levantamento de dissertações do banco de dados da Capes.

TÍTULO	AUTORIA	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO/ LOCAL
Olhares juvenis escolas ou gaiolas	Monica Izilda da Silva	Dis.	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Triângulo Mineiro
O que pode a potência jovem?	Indira Carolina Granda Alviães	Dis.	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Isto não é um jovem! A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro	Priscila Campos Ribeiro	Dis.	2013	Programa de Pós-Graduação em educação Universidade Federal do Rio de Janeiro
Os sentidos do protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o ensino médio no sul do Brasil	Fabiane Gai Pereira	Dis.	2018	Programa de Pós-Graduação em educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Juventude e formação profissional a partir da reestruturação produtiva do capital no século XX: uma análise do Programa Jovem Aprendiz da cidade de Monte Carmelo (2016-2018)	Glaudiane Mara Braga Belmiro	Dis.	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
A formação de jovens para o mundo do trabalho a partir da Lei da Aprendizagem	Carina Pfaffenseller	Dis.	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio	Priscila de Paula Rodrigues	Dis.	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo
Filho de Peixe, peixinho é? A reprodução das desigualdades sociais nos processos de seleção para o programa jovem aprendiz	Bianca Cristina dos Santos	Dis.	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá
O novo ensino médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso: itinerários formativos e o protagonismo juvenil	Weder Camilo de Souza	Dis.	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
O cinema e o protagonismo juvenil a partir de séries, filmes e jogos na escola	Jane Teixeira do Vale Macedo	Dis.	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Jataí
O professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita	Nadiny Zanetti da Silva	Dis.	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville
Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escola	Edemilson Gomes de Souza	Dis.	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2021).

A dissertação de M. I. Silva (2019), ao identificar que o ensino médio é uma etapa na qual os jovens interrogam a escola no que se refere a sua função e sentido, questiona: quais significados são atribuídos pelo jovem estudante de ensino médio às escolas da rede pública estadual de Uberaba-MG? O objetivo central de sua pesquisa corresponde em responder como se dá a relação dos jovens com as escolas, pretendendo contribuir com o protagonismo juvenil e o ensino médio. Utilizando grupos focais como metodologia para a escuta, teve-se como resultado a sugestão da necessidade de compreensão e situação dos envolvidos, a fim de colaborar com uma relação harmoniosa dos jovens com a escola, bem como a necessidade relatada, pelos jovens, de uma escola multifacetada que respeite os seus tempos e espaços.

Na dissertação denominada “O que pode a potência jovem?”, de Alviães (2016), a autora traz este questionamento no título, que faz parte de um estranhamento da imagem da juventude nas políticas públicas, mídias, etc., vinculadas à noção de “protagonismo”, “empreendedorismo” ou “criatividade”. Essa imagem construiu-se baseada no que se chama de “potência jovem”. A base metodológica do trabalho se deu por meio de uma pesquisa empírica de base etnográfica em um sábado cultural que ocorre mensalmente na periferia da zona leste de Porto Alegre e, ainda, a partir de entrevistas com os organizadores do evento, líderes comunitários e produtores culturais. Como resultado obtido pela autora e o conceito de potência, segundo os materiais produzidos no acompanhamento do evento, afirma, segundo Agamben (s.n), a ausência de planos e itinerários para uma forma singular de relação com o desconhecido. Utiliza também Skliar (s.n), baseado na “qualquer idade”, quando no protagonismo juvenil não habita ativismos privados, está na disponibilidade de cada um e de qualquer idade criar algo que ninguém criou através de uma experiência compartilhada.

Na dissertação de Ribeiro (2013), o autor buscou entender “qual o significado da juventude”, com vistas a identificar as significações da identidade juvenil no âmbito escolar, com o intuito de contribuir nos estudos de currículo, a fim de compreender seus sentidos e significados, através de interlocuções entre teoria do discurso e a teoria do currículo. Foram usados como base para a discussão os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e os documentos presentes no site da Secretaria Nacional de Juventude. Identificou-se que as diferentes significações para a juventude são recorrentes e as fixações precárias e incontinentes, sendo as tentativas de fixação uma tentativa de desnaturalizar identidade hegemônicas.

Pereira (2018), em sua dissertação, analisa os sentidos do protagonismo juvenil provindos das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, no período entre 2007-2017, através de uma pesquisa documental de documentos internacionais que influenciam nas

definições das diretrizes curriculares para o EM no Brasil, documentos nacionais que contribuem para a definição das diretrizes, e estaduais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. Os resultados da análise apresentam três sentidos de protagonismo juvenil centrais nos textos: protagonismo como método de investigação pedagógica, protagonismo como cultura para o trabalho e protagonismo como estratégia de apropriação cultural, ampliando o debate com novas estratégias de aplicação do conceito.

Belmiro (2018), por sua vez, possui como escopo em seu texto compreender os objetivos e o contexto de elaboração do Programa Jovem Aprendiz, destinado a atender jovens de baixa renda, buscou-se também compreender como se deu a implementação e execução do programa em Monte Carmelo-MG, sua base metodológica foi à pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevistas semiestruturadas. Como resultado, identificou-se que o programa Jovem Aprendiz se contradiz em sua essência, uma vez que se destina à inclusão social, porém, demonstra os limites dessa inclusão, bem como aposta em uma promessa de empregabilidade na qual a saída se encontra no próprio indivíduo.

Pfaffenseller (2014), em sua dissertação, objetivou analisar a maneira pela qual os jovens são inseridos no mercado de trabalho por meio da Lei da Aprendizagem (nº 10.097/2000) no município de Porto Alegre/RS. Trata-se de um estudo de caso que se aproximou do materialismo histórico-dialético e utilizou questionários aos jovens. Como resultado, obteve-se que os jovens consideram o programa um importante meio de inserção profissional. A autora, contudo, destaca as limitações deste, o que não garante a permanência dos aprendizes após o seu término.

Rodrigues (2016), em sua pesquisa, analisa a inserção do setor privado na educação pública a partir do estudo da incursão do Instituto Unibanco com a proposta “jovem de futuro” no ensino médio público, por meio de uma pesquisa qualitativa e utilizando, como método, a análise documental de fontes primárias e secundárias publicadas entre os anos de 2003 e 2014. Como resultado do levantamento, a autora indica que o Instituto Unibanco obteve, como objetivo, atuar na educação básica pública através de parcerias com o Ministério da Educação, visando à execução do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Tal parceria instituiu na transferência da tecnologia jovem de futuro no Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, no sentido de transformar a escola a partir de uma intervenção junto à gestão escolar, para uma gestão por resultados.

Santos (2020), em sua dissertação, analisa as características sociais dos alunos e candidatos ao Programa Jovem Aprendiz, buscando compreender as características do capital cultural desses grupos específicos, com vistas a contribuir para as reflexões sobre o processo

de seleção desses jovens, no intuito de superar julgamentos de um bom currículo e apresentação, mas considerar que o sucesso e o fracasso não podem estar fadados simplesmente a uma situação econômica, cultural ou social. Constatou-se, ainda, que nenhum destino está traçado e sim que uma oportunidade de estudos pode e deve servir para romper ciclos. Como base de análise, utilizou-se dados cadastrais disponíveis em plataformas dos Ministérios do Trabalho, da Economia, e das instituições formadoras do município de Apucarana, ao norte do Paraná.

W. Souza (2021), por meio da dissertação intitulada “O Novo Ensino Médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso: Itinerários Formativos e o Protagonismo Juvenil” analisa as discussões sobre a BNCC do Ensino Médio na perspectiva da educação física, enquanto componente curricular capaz de contribuir para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Através de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e documental. O autor buscou compreender os itinerários por meio das alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017. O autor analisa, ainda, que as mudanças baseadas nos itinerários formativos possibilitam que aos alunos e professores ampliem e aprofundem as aprendizagens com a proposta de flexibilidade do currículo, tendo em vista que o aluno poderá escolher a área de estudo que irá se aprofundar nos estudos.

Macedo (2021), por sua vez, objetivou em sua dissertação como os jogos, séries e filmes podem contribuir na construção do protagonismo nos estudantes no ensino médio da rede estadual de ensino. O estudo buscou esclarecer como discutir o papel da escola e dos estudantes na relação entre mundo virtual e real e como o protagonismo exercido nesses jogos pode ser transferido para a realidade do estudante, desenvolvendo um indivíduo criticamente autônomo e protagonista.

N. Silva (2017), no texto intitulado “o professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita”, buscou compreender como as práticas de letramento que são propostas pelos professores desenvolvem o protagonismo discente. Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizou, como instrumentos, questionários e entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental do município de Joinville. Como resultado, a partir dos dados coletados, a autora observa que os professores propõem atividades de leitura e escrita com vistas a contextualizar o conteúdo estudado, a opinião e a reflexão dos alunos ao realizarem a proposta de leitura e escrita, o que se dá de forma a desenvolver o seu protagonismo e expor as suas ideias.

E. Souza (2015), em sua pesquisa realizada no centro educacional Marista de São José, no Projeto Jornada Ampliada, procurou responder como a rádio escolar pode contribuir

para o protagonismo juvenil na referida escola. Para tanto, utilizou-se da análise de conteúdo e de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 monitores do projeto. Como resultado, o autor percebeu caminhos para fortalecer diálogos entre a comunidade escolar, desenvolvendo protagonismo juvenil, cidadania, participação democrática e resolução de problemas.

Das dissertações levantadas utilizando a palavra-chave “protagonismo jovem”, permitiu-se identificar estudos envolvendo a formação da juventude a partir de projetos que envolvem essa categoria e a última etapa do ensino médio, além da formação da juventude em programas como Jovem Aprendiz, Jovem de Futuro e Programa de Aprendizagem, onde constatou-se a busca em relação à formação da juventude. No que se refere ao protagonismo dos jovens, ao analisar os resumos das dissertações levantadas, observou-se que o uso do termo “protagonismo juvenil” se entende em diferentes formas, dentro de cada contexto implementado pelos autores. Constatou-se a ideia de protagonismo relacionada à disponibilidade de cada um, em qualquer idade, criar algo inédito a partir de uma experiência compartilhada; o sentido de protagonismo juvenil como método de investigação pedagógica, cultura para o trabalho e estratégia de apropriação cultural; o protagonismo juvenil na perspectiva da educação física, na possibilidade de contribuição para o desenvolvimento do protagonismo juvenil; na contribuição de jogos, séries e filmes para o desenvolvimento de um indivíduo criticamente autônomo e protagonista; na prática de leitura e escrita como forma de desenvolver o protagonismo dos estudantes; bem como a contribuição de uma rádio escolar como estratégia de desenvolvimento da cidadania, resolução de problemas, participação e protagonismo juvenil.

Da mesma forma que a leitura dos documentos do ensino médio, elaborados a partir da Lei nº 13.415/2017, traz o protagonismo articulado a ideias diferentes, como: trabalho colaborativo, projeto de vida dos estudantes, escolha orientada, autonomia, comportamento cidadão, alunos como sujeito históricos de direitos, participantes ativos e protagonistas, participação na vida social e política, jovens no centro da vida escolar, trabalho colaborativo, participação em manifestações artísticas e culturais.

Foram selecionados, também, artigos na Plataforma de Periódicos da Capes, a fim de entender quais as bases do termo protagonismo juvenil, qual a sua origem, se há maneiras diferentes de compreendê-lo e quais seriam essas maneiras. Foi utilizado o termo “protagonismo juvenil” para a busca de textos relacionados à temática, ao que se obteve um total de 27 artigos relacionados. Todas as leituras foram orientadas por fichas de leitura, cujo foco específico são o conceito de protagonismo juvenil e as referências utilizadas na definição desses conceitos.

Para melhor compreensão do objeto, também foram feitas buscas em revistas da área, todas elas relacionadas à temática abordada nesta pesquisa, sendo elas: Revista Trabalho e Necessário foco e escopo, Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT), Revista Trabalho e Educação, Revista Trabalho Educação e Sociedade, Revista Labor, Revista Estudo e Trabalho, Revista Germinal: Marxismo e Educação, Revista Crítica Marxista.

O tipo de pesquisa empreendida é prioritariamente de tipo documental, no que se fez uma recuperação da legislação da Reforma do Ensino Médio e de documentos referentes à sua implementação, com vista a buscar analisar o uso do termo protagonismo juvenil e suas concepções. Tal proposta apresentou-se como necessária e se modificou da proposta inicial, uma vez que a pandemia de Covid-19 exigiu a necessidade de reelaborar esta pesquisa, considerando a imprecisão e indefinição da volta da normalidade, no que se refere ao contato pessoal e à retomada das aulas e atividades presenciais nas escolas públicas.

Com essa finalidade, será utilizado o método de análise documental, que para Flick (2009 apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58):

[...] pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análises de documentos como estratégias complementares a outros métodos.

Chama-se de “método de análise documental” o processo utilizado para analisar documentos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Com já ressaltado, foram feitas análises dos textos legais da Reforma e dos documentos que envolvem a sua implementação, tais como:

Quadro 2 – Documentos do ensino médio que serão utilizados na análise.

DOCUMENTO	TIPO DE DOCUMENTO	FINALIDADE
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Documento legal	Institui políticas de fomento à implementação de escolas de tempo integral.
Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017.	Documento legal	Altera as Leis nº 9.394, de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parecer CNE/CEB nº 3, de 2018.	Documento legal	Atualização das diretrizes curriculares para o ensino médio.
Parecer CNE/CP nº 15, de 2018.	Documento legal	Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC).	Documento normativo	Define o conjunto de aprendizagens essenciais.
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.	Documento orientador	Explica, orienta e sugere os caminhos para a implementação do Novo Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Evangelista (2012, ano, p. 8), sobre documentos, expressa que:

[...] todos os documentos são importantes em graus diferenciados e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental. Entretanto isto não é dado na fonte em si; é necessário uma reflexão de largo espectro- uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência- para que sua vida apareça.

Bardin (1977) afirma ainda mais a importância dos documentos para a análise de um fenômeno: “O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: “os documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles.” (BARDIN, 1997, p. 39).

Dessa forma, entende-se a importância dos documentos que norteiam a definição de uma política pública para descrever o fenômeno e entender as suas bases e concepções, não somente de forma superficial e ingênua no que se refere às intenções do mesmo, e sim refletindo a luz de suportes teóricos que ajudem a identificar o que está por trás do aparente, como já citado em algumas páginas desta pesquisa, a indefinição do termo de protagonismo juvenil leva a analisar qual ou quais conceitos o termo se pauta na Reforma estudada nesta pesquisa, bem como identificar sob qual ou quais concepções teóricas o termo se define, considerando as duas perspectivas educacionais históricas existentes nas disputas com relação a essa etapa de ensino, na qual uma é voltada para um tipo de formação vinculada aos interesses do capital e outra para o tipo de formação ampla, visando às suas múltiplas dimensões.

Como técnica de análise de dados, houve uma aproximação com a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977, p. 29), segundo a autora, “[...] desde que se começou a lidar com comunicações, o que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, e, portanto parece útil para a análise de conteúdo”.

No transcurso das análises, dedicou-se na elaboração de um quadro teórico sobre juventude, no intuito de entender como os documentos da Reforma atribuem à categoria juventudes e por consequência ao uso do termo protagonismo juvenil, pois entende-se a necessidade de compreender sobre qual ou quais concepções de juventudes está baseada a Reforma do Ensino Médio, para assim chegar ao uso do termo “protagonismo juvenil”.

Para isso, utilizou-se Groppo (2015), que se apropriou da pesquisa de T. Silva (2010) para classificar as teorias da juventude como tradicionais, críticas e pós-críticas.

Pais (1990, p. 139), sobre o conceito de juventude, reflete que:

[...] a emergência das teorias científicas é sempre paradoxal. E, como as teorias, também os conceitos são paradoxos, até no sentido em que se multiplicam para cobrirem aparentes unidades da realidade, como afinal acontece [...] com o conceito de juventude.

Nesse sentido, se utilizará, aqui, do apoio de um quadro teórico, demonstrado abaixo, que será utilizado durante as análises dos documentos da Reforma.

Quadro 3 – Plano de pesquisa para coleta de dados empíricos – Análise Documental.

Diferentes concepções de juventude	Definição	Papel da juventude	Principais referências
------------------------------------	-----------	--------------------	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Foram destacadas nesse quadro as principais concepções de juventude e suas definições, o papel de juventude atribuída a cada uma dessas concepções e as principais referências que a elas são atribuídas.

Levou-se em consideração, também, a necessidade de realizar um levantamento bibliográfico acerca dos organismos multilaterais e suas influências na educação, pois conforme relatado em algumas linhas deste trabalho, o discurso de protagonismo juvenil é componente forte e importante na Reforma do Ensino Médio e proveniente de organismos internacionais. Para isso, pautou-se em autores como Oliveira (1997), Shiroma (2012), Shiroma e Evangelista (2014), Krawczyk (2014); bem como, também, foram utilizados documentos de alguns desses organismos para entender melhor as propostas educacionais dos mesmos, como, Unesco (2008), Unesco (2011).

Em uma primeira análise, dedicou-se a organizar e sistematizar as ideias relacionadas ao uso do termo “protagonismo juvenil” nos documentos da Reforma, a fim de se ter uma ideia inicial e, então, dar prosseguimento à pesquisa. Nessa etapa, orientou-se pelas contribuições de Bardin (1977, p. 75):

uma primeira leitura quer seja “flutuante” - leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de “brain-storming” individual-quer seja parcialmente organizada, sistematizada, com auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar um certo número de observações formuláveis [...].

Para isso, foi elaborado um quadro teórico (Quadro 4) com as diferentes atribuições referentes ao uso do termo “protagonismo juvenil” nos documentos da Reforma, a fim de se construir uma ideia de como o protagonismo juvenil está sustentado nos documentos.

Quadro 4 - Diferentes atribuições do uso do termo “protagonismo juvenil” nos documentos da Reforma

Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Escolha orientada (BRASIL, 2018c, p.3)
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Jovem no centro da vida escolar (BRASIL, 2018c, p.3b)
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Autonomia (BRASIL, 2018, p.3)
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Responsabilidade dos estudantes por suas escolhas (BRASIL, 2018c, p.6)
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Escuta dos jovens (BRASIL, 2018c, p. 9)
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Escolhas de itinerários formativos (BRASIL, 2018c, p.9)
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	Trabalhos colaborativos com base nos interesses dos estudantes (BRASIL, 2017b, p. 473)
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	Produtores culturais que participam e apreciam atividades culturais diversas (BRASIL, 2017, p.475)
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Pesquisa como princípio pedagógico para que os jovens venham a ser protagonistas na busca de informações e saberes (BRASIL, 2017, p.164)
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Participação de jovens e familiares na elaboração dos documentos da escola (BRASIL, 2017, p.174)
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Participação social e protagonismo dos estudantes como agentes de transformação de suas escolas e comunidades (BRASIL, 2017, p.179).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Levou-se em consideração a análise de conteúdo em convergência com as contribuições de Bardin (1977, p. 28):

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não <<à ilusão da transparência>> dos fatos sociais recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente << tornar-se desconfiado>> relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do <<construído>>, rejeitar a tentação da sociologia ingênua que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade.

Nesse sentido, faz-se necessário um olhar atento sobre os documentos da Reforma do Ensino Médio, com vistas a entender sob quais perspectivas está subsidiado o uso do termo “protagonismo juvenil” nos mesmos. Pretende-se compreender o fenômeno partindo da compreensão dos perigos de uma interpretação mais imediata e espontânea. Para Bardin (1977, p. 38), “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’”.

A organização de análises se deu de acordo com o que orienta Bardin (1977), partindo-se primeiramente da pré-análise, que se trata da fase de organização e possui o intuito de sistematizar as ideias iniciais. O segundo passo foi dado através da exploração do material, que consiste na sua sistematização. Já o terceiro passo se refere ao tratamento dos resultados e à sua interpretação.

A fim de discorrer teoricamente em torno do nosso objeto de pesquisa, estruturamos o trabalho da seguinte forma: A primeira seção com o objetivo de introduzir de maneira geral os elementos da pesquisa, como: objeto investigado, os objetivos, justificativa, e o percurso metodológico para a realização do trabalho, e a concepção teórico-metodológica que norteia a pesquisa.

A seção dois, denominada “a influência dos organismos multilaterais na educação” aborda acerca das interferências desse organismo na educação, as concepções contidas nos discursos, suas referências e de que maneira elas refletem no ensino médio.

A terceira seção, “o ensino médio no Brasil na direção da perpetuação das desigualdades” reflete a respeito da disputa histórica entre dois projetos de sociedade que envolve as políticas para a última etapa da educação básica, onde destacamos o tipo de projeto que ganha destaque nas políticas de formação da juventude.

Na quarta seção, dissertamos acerca da categoria juventude as concepções que a envolve, a sua configuração enquanto campo de disputa e as políticas referentes a ela.

A quinta seção, “o protagonismo juvenil nos documentos que regulam o ensino médio”, discorreremos acerca dos diferentes sentidos que são atribuídos ao termo de protagonismo juvenil nos documentos da Reforma do Ensino Médio.

A sexta seção, traz a análise dos documentos, no qual utilizou-se os excertos da legislação que explicam o protagonismo juvenil e confrontamos com o quadro, exposto no capítulo anterior, no qual destaca-se as concepções de juventude sendo elas: concepção naturalista de juventude, concepção funcionalista de juventude, concepção de moratória social, concepção dialítica de juventude e concepção pós-moderna de juventude. Identificamos sete categorias principais apresentadas nos documentos analisados que contribuem para identificar a concepção de protagonismo juvenil que a Reforma do Ensino Médio carrega, são elas: juventude; comportamento cidadão; alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas; jovem no centro da vida escolar; participação em manifestações artísticas e culturais; projetos de vida dos estudantes e autonomia.

E por fim a seção conclusiva, na qual ressaltamos as considerações que finalizam as análises e apontam a direção na qual o termo de Protagonismo Juvenil é obtido nos documentos da Reforma do Ensino Médio analisados nesse trabalho.

2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO

Essa seção será dedicada a uma reflexão a respeito da influência dos organismos multilaterais na educação, com o objetivo de entender o contexto no qual as interferências sobre o ensino médio são iniciadas, os atores pertencentes e as concepções presentes nos discursos, bem como situar o modo como tais interferências refletem na última etapa da educação básica, e quais os mecanismos utilizados na sustentação das concepções referentes ao capital nessa etapa de ensino, com o intuito de entender qual a origem e as bases do termo de protagonismo juvenil, bem como buscar identificar as concepções de protagonismo originárias desses organismos.

2.1 Mudanças nos processos produtivos e mundo do trabalho

As mudanças nos processos produtivos refletem no mundo do trabalho e as suas exigências passam a compor a forma como a escola se organiza para que as modificações do mundo capitalista sejam sustentadas através de sua lógica. A tendência é formar o indivíduo de acordo com o que estabelece o mercado, como sustenta Ianni (1994, p. 2):

O que caracteriza o mundo do trabalho no fim do século XX, quando se anuncia o século XXI, é que este tornou-se realmente global. Na mesma escala em que ocorre a globalização do capitalismo, verifica-se a globalização do mundo do trabalho. No âmbito da fábrica global criada com a nova divisão internacional do trabalho e produção- ou seja, a transição do fordismo ao toyotismo e a dinamização do mercado mundial, amplamente favorecido pelas tecnologias eletrônicas- colocam-se novas formas e novos significados do trabalho.

Nessa dinâmica estabelecida pela globalização do mundo do trabalho, e pelo grande espaço que as tecnologias ganham nesse contexto, se consolida uma nova forma de pensar a divisão e organização do trabalho. Com isso as políticas públicas educacionais também são direcionadas para corresponder de modo a orientar as escolas a formar o tipo humano que exige a nova configuração, ou seja, um tipo humano individualista, competitivo, empreendedor e responsável pela sua trajetória escolar. Lima (2011, p. 131) elucida, nesse sentido, que:

A modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, otimização, relação favorável custo/ benefício, progresso... o império da racionalidade econômica institui a procura de eficácia à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial- eficácia pra quê, segundo quem, e em benefício de quem?-, e recusando outra resposta que não a do progresso e a do interesse geral.

Ou seja, o que se estabelece é uma nova dinâmica em torno das formas de gerir o Estado, e por consequência a escola, a fim de atender o mercado cada vez mais exigente, em busca do progresso, porém, não o progresso de todos, mas o progresso do capital, baseado nas concepções de eficácia, eficiência e otimização na perspectiva capitalista de obtenção do lucro e de manutenção do seu *status quo*.

Nesse sentido, ressalta-se que a educação não é mantida de fora dessa lógica e os seus reflexos atingem o chão da escola, tal como é definido por Freitas (2018, p. 29), quando afirma que “[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastado do Estado, o que justifica a sua privatização”.

Nesse processo, torna-se cada vez mais necessário verificar a relação de disputa entre capital e trabalho no campo educacional, a fim de entender os fenômenos atuais, como o que se pretende investigar neste trabalho. É preciso que, dentro de uma perspectiva macro, se coloque os processos nos quais as escolas são postas sob a responsabilidade de formar um tipo humano interessante ao mercado. Nesse sentido, a escola é cada vez mais atrelada ao viés econômico, ao que Laval (2004, p. 3) expõe:

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor, está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só tem sentido dentro do serviço que elas devem prestar as empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências no novo ideal pedagógico.

O homem flexível, por sua vez, deve ser formado por um currículo que seja flexível. De acordo com a perspectiva capitalista, esse currículo deve favorecer conhecimentos úteis ao mercado e competências favoráveis ao modo de interagir com a realidade atual e incerta do mundo do trabalho, uma vez que a sua dinâmica exige um indivíduo competitivo, individual e empreendedor. Por isso, esta pesquisa envereda na perspectiva da formação da juventude da classe trabalhadora, estabelecendo as relações que esse contexto reflete em sua formação. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36), sobre flexibilização, elucidam que:

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da constituição, do currículo, entre outras.

A despeito desse cenário de interesses econômicos, as políticas públicas educacionais se atrelam aos moldes do capital, e o modelo de uma formação humana integral se inviabiliza.

Nessa perspectiva, a formação da juventude fica a mercê de propostas educacionais cada vez mais voltadas para objetivos mercadológicos. Para Freitas (2018, p.34):

O procedimento mais geral consiste em introduzir, *em algum grau*, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior de um serviço público, criar ferramentas de aferição, e certificação de qualidade (externa às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio pela Lei 13. 415 de 2017, se justifica pelo fato de esta etapa ser conteúdistas e inadequada para as mudanças no mercado de trabalho, os documentos que implementam a Reforma do Ensino Médio defendem a ideia de que “[...] a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho”(BRASIL, 2017b, p. 461) interferem de forma negativa nessa etapa de ensino. É nesse contexto que a Reforma estabelece a escolha dos jovens o percurso que o mesmo irá trilhar por meio do seu protagonismo. Contudo, nos dedicamos a analisar a fragilidade dessa proposta. Na subseção seguinte abordaremos a respeito das novas formas atribuídas a escola e de gerir o Estado e como isso se reflete na educação.

2.2 O contexto das “desreponsabilizações” e novas formas atribuídas à escola

Segundo Gentili (1998), no século XIX, aliado à grande expansão dos sistemas escolares, a escola era entendida como uma entidade promotora de integração social em seu sentido amplo. Contudo, a crise do capitalismo dos anos 70 marca o início da desarticulação do entendimento da escola como entidade integradora, se configurando de forma mais definida nos anos 80, em que se redefiniu o papel econômico da educação, pois “[...] a crise da era de ouro do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento a partir dos anos setenta, marcou uma alteração substantiva na função econômica atribuída a escola” (GENTILLI, 1998, p. 78).

Segundo Motta (2008, n.p), a partir dos anos 70 a acumulação do capital aliou-se à “hipertrofia financeira, à “doutrina” neoliberal e ao novo padrão tecnológico de produção e organização do trabalho, provocando mudanças substanciais que resultaram no aumento da pobreza, do desemprego e do subemprego e na precarização do trabalho”.

No que se refere à última etapa da educação básica, Ramos (2003) faz uma breve análise sobre o deslocamento da razão de ser do ensino médio, na qual se reconhece que, historicamente, essa etapa de ensino esteve voltada para formar jovens ao mercado de

trabalho, contudo, a crise do emprego acarretou a sua instabilidade e, conseqüentemente, a impossibilidade da garantia do mesmo aos seus egressos, ao que a centralidade da preparação para o mercado ganha outra tonalidade:

[...] um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil (RAMOS, 2003, p. 2).

Nesse sentido, desloca-se a centralidade de preparação ao mercado de trabalho e o emprego para a preparação para a vida, ou seja, preparar o aluno à vida está atrelado à ideia do desenvolvimento de habilidades genéricas e flexíveis, voltadas para a adaptação dos indivíduos a realidade, ideário predominante nos anos 90 (RAMOS, 2003). Desse modo, torna-se a responsabilidade individual pelo futuro cada vez mais transmitida de forma implícita nos discursos que envolvem o ensino médio.

As mudanças na forma de gerir o Estado para um novo modelo de gestão pública são iniciadas, com o aumento das parcerias público-privadas e de descentralização, “impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24), definindo-se que caberia, ao mesmo, a responsabilidade de gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” realizariam políticas sociais com recursos públicos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24).

A justificativa que sustenta a propagação de parcerias com os organismos internacionais é a tentativa de aumentar a eficiência do Estado, estabelecendo a descentralização e direcionando para esferas locais, incentivando as parcerias, bem como a divisão de responsabilidades para a sociedade civil, denominando-a como “terceiro setor”. Dessa forma, se estabeleceu uma grande rede, na qual o Estado não se afasta para dá lugar ao setor privado, visto que este setor não age isoladamente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

As ações dessas redes induzidas por vários organismos multilaterais influenciam também no campo educacional. Vários projetos e seminários, por exemplo, foram realizados voltados para a educação (SHIROMA, 2012):

Em definições mais recentes, redes sociais são apresentadas como um conjunto de pessoas e organizações que se articulam com algum interesse em comum, seja para responder demandas, seja como meio de tornar mais “eficaz” a gestão das políticas sociais, otimizando a utilização de recursos disponíveis (SHIROMA, 2012, p. 93).

As políticas que envolvem essa nova forma de governar possuem características específicas do modo de produção capitalista e são consideradas como:

As políticas de alívio à pobreza, para assegurar a coesão social e paz, tem em vista refuncionalizar a promessa burguesa integradora e reafirmar o capitalismo como melhor modo de produção. A desigualdade social se alastra vertiginosamente e as manifestações populares que se espalham nas redes e nas ruas intimam o capital a uma espécie de auto-humanização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25).

Na América Latina, essa característica também se fez presente, como ressalta Soares (1996, p. 28):

[...] as políticas propostas para a América Latina, denominadas de ‘reformas de segunda geração’, são calcadas no aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica iniciada nos anos 80, aliada à execução de programas sociais focalizadoras na população mais pobre.

Aliada também a esse contexto está à proposta de educação integral, na qual ressalta-se J. Silva e K. Silva (2013, p. 703) “a decisão de retomar o ideal de educação integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza”.

Essas novas formas de gestão do Estado são fatores preponderantes para a compreensão da influência de organismos internacionais, abrindo-se espaço suficiente para estes estabelecerem novas formas de pensar a educação.

Shiroma (2012) ressalta a necessidade de se compreender a importância que as redes assumem na promulgação de políticas educativas, bem como a necessidade de se compreender também a relação entre Estado e sociedade civil, citando como exemplo o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe- PREAL, que se caracteriza como um programa, segundo a autora, fundamental para o entendimento das políticas do setor educacional no Brasil, criado em 1995. Nos elementos dessa rede encontram-se vários agentes que compõem esse Programa e fazem parte dos organismos que integram as decisões a respeito da educação, como: “Banco Mundial, BID, Grupo Pisa (no qual faz parte a Editora Moderna), Grupo Positivo, Fundação Gerdau, Fundação Jacobs, Fundação Lemann, dentre outras” (SHIROMA, 2012, p. 101).

Schwartzman, 2004 (apud MOTTA, 2008), ressalta que se formou um consenso entre os intelectuais orgânicos do capital sobre o dogma que o Fundo Monetário Internacional-FMI e o Banco Mundial impuseram: a ideologia do “livre” mercado aos países pobres. Ao se determinar que os países periféricos abrissem seus mercados e ao financiar empréstimos para que estes resolvam as suas crises, acabaram por se tornar parte do problema e não da solução.

Oliveira (1997) ressalta que a situação educacional em que se evidencia os altos índices de reprovação e evasão escolar é explicada pelos neoliberais como resultado da incompetência do poder público na forma de gerir a educação, lembrando que a deficiência do poder público no investimento das áreas sociais é consequência da “capturação do Estado por parte dos setores empresariais” (p. 109), que sempre se aproveitaram dos benefícios políticos e econômicos promovidos pelo setor público, no sentido de viabilizar a acumulação de capital.

Soares (1996), em suas reflexões a respeito da influência do Banco Mundial na educação, pontua que, além da direção das políticas públicas serem para o alívio a pobreza, na área da educação o foco também está relacionado à formação de capital humano referente ao que consiste ao novo padrão de acumulação.

Alinhadas a isso, as decisões referentes às políticas voltadas a educação pressupõem formar, nos novos moldes que sustentam a economia de mercado, o capital humano, que é o que agora irão requerer os organismos que depositam seus investimentos em educação.

O investimento em educação se tornou uma importante via para o desenvolvimento, o que equivale a investir em capital humano e, conseqüentemente, no aumento de renda. Reconheceu-se, também que investir tanto em infraestrutura quanto em educação como um investimento complementar é investir em um setor de alta produtividade (CORAGGIO, 1996).

Em 2000, ocorreu no Senegal a Cúpula Mundial de Educação para Todos, promovido por organismos como Unesco, Unicef, PNDU e Banco Mundial, onde reafirmou-se a educação como direito. O principal organismo multilateral responsável pelas estratégias do Educação para Todos é a Unesco, porém, o Banco Mundial tem tomado destaque nas estratégias e ajustamento a educação nos moldes internacionais (HADDAD, 2008).

Desse modo, os movimentos em torno da educação que os organismos internacionais mantiveram durante períodos históricos marcam as tomadas de decisões em torno de características específicas que garantem vantagens à economia e ao que pretendem os organismos, em termos de uma formação voltada para determinado tipo humano, dessa forma:

[...] desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e (quando se justifique para o país) no nível secundário inferior, porque o Banco também sabe que isso contribuirá para satisfazer a demanda por ‘trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades’ [...] (CORAGGIO, 1996, p. 100).

Existe também o modelo sobre o qual é estabelecida a avaliação das instituições educacionais, onde há características específicas regidas pelos organismos internacionais.

Sobre essa questão, ressalta Coraggio (1996, p. 101) que “o banco sabe que é conveniente que os estabelecimentos educacionais sejam avaliados por resultados em termos do aprendizado dos alunos, e por sua eficiência em termos de custo por diplomados”.

Nesse sentido, as modificações nos processos produtivos e nas novas formas de reger o sistema, com suas respectivas crises e hipertrofias, reflete na maneira de conduzir o sistema escolar e, por consequência, redefine a configuração da escola.

A atual Reforma do Ensino Médio, tratada neste trabalho, não difere do reflexo das modificações obtidas nesse processo de mudança nos modos de gerir o Estado e dos autores que hoje estabelecem fortemente as decisões que envolvem a educação, nesse caso os setores multilaterais. No que se refere às novas roupagens e exigências do contexto de mudanças Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) pontua segundo o que pensa alguns autores que há:

uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática a formação de valores e atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria a responder as angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas exigências do mercado. O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dá conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens.

É nesse sentido que a ideia de protagonismo dos jovens se atrela na perspectiva que o mercado atribui a educação. A. Costa (2007) ao indagar que “tipo de homens queremos formar?” ressalta que:

Durante essa “era dos extremos”, que foi o século XX, o mundo capitalista pautou-se por um ideal de homem, muito autônomo, porém pouco solidário. Enquanto que os países socialistas cultivam um homem compulsoriamente solidário e pouco autônomo. O desafio de construir um novo horizonte antropológico para a educação, tem levado muitos educadores a formação do homem autônomo e solidário, aproveitando, assim, o melhor dos dois mundos. Os ideais de liberdade do Ocidente e os ideais de solidariedade, que inspiram o mundo socialista. (COSTA, A. 2007, n.p).

Ainda segundo o autor A. Costa (2007, n.p) no que se refere a formação dos jovens segundo a perspectiva acima: “concluimos que é aquele autônomo, solidário, competente e participativo. Refletindo sobre essa questão, surgiu-nos a ideia de protagonismo juvenil, conceito que veio preencher uma lacuna teórico-prática nesse campo.”

É nesse contexto de perspectivas, em que as mudanças no contexto do modo de produção definem o tipo de jovem que se deseja formar, que o “Protagonismo juvenil” ganha destaque.

A subseção abaixo pontua a influência dos Organismos Multilaterais na Reforma do Ensino Médio de 2017 e a justificativa que as sustentam.

2.3 A influência dos Organismos Multilaterais na Reforma do Ensino Médio de 2017

A justificativa frágil da falta de eficiência e excessiva burocratização do Estado conduz a criação de redes de governança que estabelecem parcerias com o setor privado e com a sociedade civil denominada de terceiro setor, conforme expressado a cima. Ao se analisar as justificativas que sustentam a Reforma do Ensino Médio de 2017, verificou-se que elas discorrem sobre a análise de que essa etapa de ensino não se alinha às novas exigências do mundo atual, tendo em vista o excesso de disciplinas contidas no currículo. Cabe, então, nesse sentido, ofertar diferentes itinerários formativos aos jovens, e propagar o discurso de liberdade de escolha aliada ao projeto de vida de cada estudante, possibilitando o protagonismo juvenil. Contudo, algumas linhas desse trabalho se dedicam, a explicar a fragilidade desse discurso.

Existe também nesse discurso fortes influências oriundas de organismos internacionais, como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), Movimento Todos pela Educação, dentre outros. Segundo a Unesco (2011, p. 5):

As transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho, pressionam as escolas de ensino médio no mundo inteiro para que busquem novas abordagens educativas. A preparação só para os vestibulares que dão acesso a educação superior não é um objetivo adequado para a maioria dos jovens, que não chega a este nível de ensino.

Em opção ao que se denomina como um ensino conteudista, e que não se adequa mais ao que se espera no mundo atual, propõe-se a implementação de itinerários formativos nos quais os jovens terão a opção de escolher de acordo com o caminho que querem trilhar. Contudo, os documentos decorrentes da Reforma se pautam na justificativa de desalinhamento ao que a formação dos jovens necessita nessa etapa de ensino. Frigotto (2016, p. 2) ressalta o aspecto da fragilidade e da incoerência desta justificativa:

E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditório de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas.

Para dar suporte ao que se pretende implementar na educação, os documentos dos organismos envolvidos nesse contexto se munem de uma série de elementos que enfatizam a

necessidade de redirecionar a educação, ressaltando a sua fragilidade na formação dos jovens. Em um documento, do ano de 2008, denominado “Reforma da Educação Secundária”, a Unesco (2008) utiliza um quadro para enumerar os desafios confrontados pela educação secundária, no qual um dos pontos define-se como:

A preparação de jovens para a educação superior já não é mais um objetivo exclusivo ou adequado, particularmente quando há grande quantidade de jovens que passam diretamente da educação secundária ao trabalho, à educação-técnico profissional e treinamento ou ao desemprego (UNESCO, 2008, p. 15).

Krawczyk (2014) ressalta que o ensino médio passa realmente por um processo de transição, só não se sabe para qual rumo. A autora levanta questionamentos em relação ao que se tem feito a respeito da crise que o ensino médio enfrenta, e dentre os projetos em disputa, qual o setor que tem dado as cartas. Posteriormente, dentre algumas análises, a autora ressalta que o setor do empresariado assumiu um lugar importante na definição de políticas na área educacional.

Tal lógica promove a circulação de um conjunto de propostas que, muitas vezes, influenciam as ações políticas; quando não servem para legitimar decisões já tomadas. Abre espaço também para que os institutos e fundações empresariais, em associações com ONGs e empresas de consultoria, passem a buscar evidências empíricas nacionais e internacionais e implementar projetos pilotos, formando-se, assim uma espécie de “banco de ideias e experiências” viáveis para a reprodução em larga escala, passíveis de se tornarem políticas públicas (KARWCZYK, 2014, p. 25).

Diante desse contexto, faz-se necessário compreender que as discussões acerca das políticas públicas para o ensino médio estão situadas em um campo de disputa de projetos societários, no qual os organismos internacionais encontram as brechas necessárias para a implementação de suas concepções de ensino, em direção ao que se pretende implementar enquanto projeto de formação humana. Estende-se, portanto, um esforço de se fazer compreender que a educação deverá ir para a direção da formação do tipo humano que se enquadre nos moldes das mudanças sociais impostas pelo capital.

Também faz parte do grupo de entidades que compõem a parte burguesa das decisões educacionais no Brasil o movimento “Todos pela Educação”, criado em 07 de setembro de 2007 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Segundo o artigo 4º do seu Estatuto: “constitui objeto social do TODOS a busca da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, n.p).

Portanto, os organismos internacionais têm tomado como objetivo principal garantir uma educação de qualidade no país, sobre discursos muito bem fundamentados que exprimem preocupação com o futuro dos jovens e com a melhoria da oferta do ensino, o que segundo a

sua concepção já não se adequa ao que o contexto atual precisa, acelerando os seus objetivos e os fundamentando nos discursos de protagonizar a juventude e deixá-la optar pelo que lhe é melhor, segundo o contexto individual de cada um. E nesse sentido a Reforma do Ensino médio se baseia na perspectiva de melhorar o desempenho dos estudantes:

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) está estagnado”, “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Institucional de Avaliação dos Estudantes)” [...] (M. SILVA, 2018, p. 3):

Justificativa envolve a proposta de mudança de Reforma do Ensino Médio, e sobre isso Karwczyk e Ferretti (2017, p. 37) destacam: “[...] a Lei n.13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, organização e conteúdo curricular, oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. E a proposta de organização curricular que o novo ensino médio determina se pauta na perspectiva do que os Organismos Multilaterais carregam no que se refere à formação da juventude no Brasil é dessa forma que as perspectivas dos Organismos Multilaterais vêm ganhando força nas políticas educacionais no Brasil. A BNCC-EM, define sobre isso que:

Para responder a essa necessidade, mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social e 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, 2017b).

Ferretti e M. Silva (2017, p. 396) destacam que desde que a proposta de Reforma do Ensino médio foi apresentada pela Medida Provisória nº 746/2016 “As poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado [...]”. No que se refere ao número de participantes nas audiências públicas para discussão em torno da referida MP, Ferretti e M. Silva (2017) pontuam que:

Do conjunto de representantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados os órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades do setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017 (FERRETTI; SILVA, M., 2017, p. 396).

Neste cenário que vem se definindo a direção da formação da juventude no Brasil, baseada em um tipo de formação que anda conforme as mudanças no cenário nacional e

internacional, no qual, segundo defende o documento da BNCC-EM, afeta diretamente a população jovem.

2.4 Capital imperialismo, neoliberalismo e descaracterização do Estado

A perspectiva deste trabalho se define em contextualizar, breve e sinteticamente, o panorama de acontecimentos econômicos e sociais que estruturam a sociedade, e elencar isso com os elementos que situam o protagonismo como uma forma de direcionar os cidadãos para um caminho de responsabilidade individual e descaracterização do Estado, na garantia de direitos coletivos. Utilizou-se das reflexões de Fontes (2010) e de Saad Filho e Moraes (2018) para situar a discussão no campo do capital imperialismo e do neoliberalismo, ligada à discussão da associação de setores empresariais, entidades e associações populares, a fim de redirecionar a forma de gerir o Estado.

Reflete-se, aqui, através da forma como a categoria pobreza no país foi abordada de modo a estimular um tratamento analítico desprovido da noção de totalidade, desencadeando um processo de responsabilização individual e desapropriação gradativa do Estado na gestão deste fenômeno. A pobreza no Brasil, ao longo dos anos 90, tomou um caráter de urgência. Os pobres eram quantificados e os aparelhos de hegemonia enfatizavam o tema pobreza sem enfatizar a produção social desses expropriados, ou seja, o fenômeno da pobreza se torna um simples objeto de análise, obtido de forma recortada da realidade (FONTES, 2010). Associados ao evidenciamento da pobreza, os setores empresariais se aliam às entidades e organizações vinculadas a camadas populares, a fim de participar da elaboração desses indicadores, “difundindo as “competências técnicas” para a gestão social do fenômeno” (FONTES, 2010, p. 277).

Essa difusão não desfez o eixo mercantil filantrópico, mas se aliou a um programa capital imperialista, o qual denomina de Terceira Via (NEVES, 2005 apud FONTES, 2010). A expansão do capital imperialismo se dá de forma que o Estado se unifique:

[..] Ocorre através da atuação do Estado, tanto por meio das agências voltadas das formulações das políticas cruciais para as frações concentradas dominantes, como a blindagem dos ministérios econômicos, retirados do âmbito de qualquer escolha ou manifestação popular, quando a partir de sua diretividade para o conjunto de políticas sociais “em parceria” com setores privados de qualquer procedência (FONTES, 2010, p. 290).

Saad Filho e Moraes (2018, p. 64) refletem a respeito, enfatizando que o pauperismo se tornou o centro das políticas sociais no Brasil na década de 90, em que o Estado, na contramão da constituição de 1988, passa a “promover a individualização de sua provisão,

apoiado por seguros privados, empréstimos e políticas (muitas vezes transitórias) para públicos específicos, normalmente focando a pobreza absoluta”, na mesma direção que o Estado do Bem-Estar social se transforma em um Estado Mínimo.

Entre 1974 e 1988, segundo Saad Filho e Moraes (2018), o país passou de uma transição política da ditadura militar para a democracia, período no qual a Constituição de 1988 avançou no sentido da garantia de direitos, como:

direitos e benefícios sociais foram introduzidos ou aprimorados – entre eles, a limitação da jornada de trabalho a 44 horas semanais, a segurança do emprego, a proteção contra a demissão arbitrária, os pisos salariais em função da qualificação e do tempo de serviço, o pagamento de horas extras, direito a férias anuais remuneradas, 120 dias de licença-maternidade, direito à greve e independência dos sindicatos (SAAD FILHO; MORAES, 2018, p. 63).

Políticas essas que, apesar de não alterarem o quadro excludente do país, passaram a abrir possibilidades de construção de um quadro menos desigual, situando-se na contramão da corrente neoliberal que se estabelecia em grande parte do mundo (SAAD FILHO; MORAES, 2018).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o mesmo ainda era ministro da fazenda, em 1994, a cobertura ideológica e política para a consolidação do neoliberalismo se deu a partir da implementação do Plano Real.

[...] O plano real ofereceu uma estratégia segura para reduzir a inflação e apoiar as reformas neoliberais. As importações foram liberalizadas e tornadas artificialmente baratas, enquanto altas taxas de juros, empréstimos estrangeiros, privatizações e aquisições de empresas nacionais por capitais transnacionais trouxeram a moeda estrangeira necessária para financiar o déficit externo que ocorreria como parte essencial do plano que foi apresentado, positivamente, como “captação de poupanças externas” (SAAD FILHO, MORAES, 2018, p. 84).

Em outubro de 2002, foi eleito como presidente Luiz Inácio Lula da Silva, resultado de uma aliança entre amplas forças sociais e políticas que “tentavam se livrar da tendência à estagnação provocada pelo neoliberalismo” (SAAD FILHO; MORAES, 2018, p. 111). Entretanto, a ideologia de esquerda foi perdendo sua força política e sua legitimidade, fragilizando-se devido a sucessivas ondas de “reformas” do Estado. As forças sociais envolvidas inicialmente ao partido haviam sido enfraquecidas pela transição para o neoliberalismo (SAAD FILHO; MORAES, 2018). Ainda que a eleição de Lula tivesse dado expectativas para um cenário de mudança, ele nunca se comprometeu com significativas transformações no cenário neoliberal, pelo contrário, devido às suas oposições políticas, o governo de Lula ficou destinado a “gerenciar o neoliberalismo” (SAAD FILHO; MORAES, 2018, p. 112).

Em janeiro de 2011, ao assumir a presidência do Brasil, Dilma Rousseff não deu indícios do seu rompimento com o tripé neoliberal. “O governo Rousseff estava comprometido com a aceleração do crescimento econômico e a distribuição de renda por meio do fortalecimento das políticas econômicas novo-desenvolvimentistas” (SAAD FILHO; MORAES, 2018, p. 135).

Nessa breve abordagem teórica a respeito do panorama de políticas alinhadas ao neoliberalismo, compreende-se que, historicamente, as políticas de cunho neoliberal estão enraizadas no cenário brasileiro. Na tentativa de enquadrar os processos políticos envolvendo as gestões anteriores e suas concepções políticas, desagua-se na atual conjuntura que envolve a compreensão do protagonismo juvenil como ponto chave para os jovens na última etapa da educação básica.

A Reforma em curso se dá em continuidade a uma série de medidas implementadas na década de 1990 no Brasil, das quais tenta subordinar a educação aos setores produtivos. Obtida de forma antidemocrática, iniciada na forma da Medida Provisória nº 746/2016, alterou a LDB e a Lei do Fundeb. A Reforma, iniciada pelo governo de Michel Temer, compôs um cenário de medidas que propõem a retirada dos direitos sociais em benefício do capital (ARAÚJO, 2018).

Entre essas medidas, destacam-se a proposta de Emenda Parlamentar 55 (PEC 55), aprovada, que congela por 20 anos os gastos do governo com a área social, a privatização do pré-sal, a reforma da previdência e a reforma trabalhista, que ameaçam um conjunto de direitos dos trabalhadores dos setores público e privado, e a Lei das Terceirizações que, além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, permite a contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades meio, como o ensino público (ARAÚJO, 2018, p. 222)

A Medida Provisória foi transformada em PL nº 34/2016 e, posteriormente, aprovada como Lei nº 13.415, em 2017, e incorporada à LDB nº 9394/1996 (FERRETI; SILVA, M, 2017).

As alterações se dão na redução da carga horária para 1.800 horas obrigatórias, na retirada da importância de disciplinas como filosofia, sociologia, história, geografia, física, química, biologia, educação física e artes (ARAÚJO, 2018).

A seção finalizada acima, trouxe uma abordagem acerca das influências dos organismos multilaterais na educação, as mudanças nos processos produtivos no mundo do trabalho, o contexto das desresponsabilizações e das novas formas atribuídas à escola, a influência dos organismos multilaterais na Reforma do Ensino Médio de 2017, capital imperialismo e descaracterização do Estado. Seção e subseções das quais buscam introduzir o

contexto no qual o Protagonismo juvenil ganha força e destaque nas políticas públicas para a juventude.

Na seção seguinte caracterizamos o Ensino Médio no Brasil como uma etapa na qual situa-se dois tipos de projetos societários em disputa, discorremos sobre as marcas dessa etapa de ensino, a diversificação da sua oferta e suas desigualdades, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL NA DIREÇÃO DA PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Esta seção traz uma análise a respeito das concepções do ensino médio e sua configuração enquanto um campo de disputa de dois projetos societários principais, no qual um se constitui como um projeto atrelado a um viés emancipatório e outro que se vincula ao capital, no qual, vem ganhando destaque nas políticas de formação da juventude que compõem o ensino médio. Discorrer-se-á, também, sobre a diversificação da oferta de ensino médio, além de se tecer reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular.

3.1 O ensino médio e suas marcas

A dualidade na educação é marca histórica persistente no Brasil, na qual se define dois tipos de educação, uma para os ricos e outra para as camadas mais pobres da sociedade, na qual a característica da oferta é assistencialista, no que se refere à última etapa da educação básica. No século XIX, a criação dos Colégios de Fábricas é marcada por ser voltada para as crianças órfãs e pobres. Já em 1909, foi criada a Escola de Aprendizes Artífices, por Nilo Peçanha, também destinadas às camadas mais vulneráveis da população (MOURA, 2012).

Em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, juntamente nesse período, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reforça-se a distinção entre a educação, dividindo-a entre atividades de humanidades e de caráter manual. Já em 1940, a Reforma Capanema reorganiza a educação consoante com as necessidades do mercado (MOURA, 2012). Em 1971, de acordo com Moura (2012), a Lei nº 5.692 constitui a profissionalização compulsória da educação básica, respondendo ao contexto existente na época, “o de atender a demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 33).

Nos anos de 1990, o ensino médio obtém um caráter mais propedêutico, com o Decreto nº 2.208/97 e com a separação dos cursos técnicos dessa etapa de ensino, que afastou a possibilidade de uma formação profissional e básica no mesmo currículo.

Em seguida, o Decreto nº 5.154, de 2004, estabelece novamente a união dos cursos técnicos ao ensino médio e implementa o ensino médio integrado à educação profissional, apoiados por uma discussão com base em uma formação politécnica.

Diante disto, percebe-se que as deliberações que envolvem o ensino médio são marcadas por perspectivas diferentes de formação, que reafirmam o campo de disputas de dois projetos societários existentes, expressando a característica dual que persiste na educação brasileira. A necessidade de recorrer aos marcos normativo em torno do ensino médio e da

educação profissional se faz necessária, no intuito de compreender as ideias que estruturam a intencionalidade das leis que são voltadas para a formação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, trata-se de uma marca histórica na educação a negação de uma formação ampla e integral, baseada em uma pedagogia pragmatista e utilitária. Apesar de, em 2004, o Decreto nº 5.154 estabelecer a possibilidade da educação profissional integrada ao ensino médio sob uma perspectiva de formação ampla e politécnica, o que caracteriza a história da educação profissional desde a sua origem é a formação da classe trabalhadora sustentada na perspectiva do capital e com característica assistencialista.

Em 2017, com a nova configuração dada pela Lei nº 13.415, o retrocesso se estabelece fortemente no avanço a uma formação de qualidade. No que se refere à educação profissional, através da nova forma estabelecida pela referida Lei, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 39) descrevem que:

Do ponto de vista da educação profissional de nível técnico a Lei retoma o que já existia no Decreto 2.208/1997, ou seja, a separação entre esta e o ensino médio propedêutico. Mas o faz de forma piorada. Enquanto, pelo referido decreto, a concomitância existia a partir da segunda série do ensino médio, pela Lei a educação profissional dar-se-á, a partir da segunda série, como um dos cursos formativos, sem a concomitância com a mencionada formação propedêutica.

Dessa forma, há um atraso nas tentativas de avanço já conquistados em direção de uma perspectiva de formação humana integral nas suas múltiplas determinações. Saviani (2012), citado por Frigotto (2016, p. 2), descreve a negação do direito à educação básica pública de qualidade com a “equação: Filantropia+ protelação+ Fragmentação+ improvisação= precarização geral do ensino no país”. Portanto, a educação da classe trabalhadora obtida enquanto filantropia e assistencialismo é afirmada e historicamente presente nas bases legais educacionais do nosso país.

3.2 O ensino médio – diversificação da oferta e desigualdades

O ensino médio, historicamente, foi destinado às classes que tinham maior poder aquisitivo. Atualmente, essa forma de oferta é também alcançada pelos mais pobres, contudo, para estes o oferecido corresponde à instrumentalidade e à superficialidade (ARAÚJO, 2019). Ou seja, contraditoriamente, a amplitude dessa forma de oferta não garantiu respectivamente a qualidade e a possibilidade de igualdade social, e para a classe trabalhadora ainda é negado um tipo de formação ampla e de qualidade.

No ano de 2009, com a edição da Lei nº 12.061, que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394/96, se instituiu a universalização do ensino médio.

Contudo, não se pode dizer que ocorreu uma democratização do ensino e sim uma massificação dessa oferta, segundo Ferreira (2020, p. 69):

[...] as políticas educacionais implantadas no último decênio não permitem pensar em projetos que valorizem a igualdade de oportunidades e, por sua vez, torna-se necessária a análise crítica sobre os caminhos adotados para a democratização do Ensino Médio no Brasil.

O texto da Lei nº 9.394/96, em seu inciso VI, define: “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitando o disposto no artigo 38 desta Lei” (BRASIL, 1996, p. 13). Diante dessa determinação, o ensino médio passa a mudar sua configuração. Contudo, Krawczyk (2011) afirma que, a grande porcentagem da juventude que permanece fora da escola, o decaimento de matrículas desde 2004 e os altos índices de evasão e reprovação não confere a universalização do ensino médio iniciada na década de 1990.

Nesse sentido, é importante refletir a respeito desta etapa de ensino enquanto algo que reforça e desigualdade, uma vez que as suas diversas modalidades de oferta se constituem como um fator a ser pensado. Araujo (2019) contribui nesse sentido, ressaltando que prevalece uma diversidade na forma de oferta do ensino médio, contudo, isso não constitui o aumento das oportunidades educacionais e o reconhecimento das distinções culturais das juventudes, mas sim uma crescente hierarquização das escolas atrelada aos diferentes grupos socioeconômicos existentes.

Nessa discussão, analisa-se também a dualidade histórica do ensino médio, em que dois campos de disputa prevalecem, ou seja, dois projetos societários distintos que se atrelam a concepções diferentes de educação, como já citado no decorrer deste trabalho. Essa dualidade histórica, usada para situar as discussões a respeito dessa etapa de ensino, se torna esgotada, prevalecendo a necessidade de se refletir, também, a respeito das desigualdades que prevalecem nesse contexto. Sobre isso, Araujo (2019) ressalta que o conceito de dualidade já não é suficiente para explicar esta etapa de ensino.

Nesse sentido, se estabelece uma grande diversidade sobre o que é oferecido, e aos jovens da classe trabalhadora é destinado um ensino pobre e instrumental. Essa desigualdade se configura ainda mais com a Lei nº 13.415, de 2017, na qual a oferta de diferentes itinerários formativos fragilizará o tipo de ensino destinado à classe trabalhadora (ARAUJO, 2019). A nova configuração do ensino médio, através da Reforma, afirma que a oferta de itinerários formativos dependerá do sistema de ensino de cada região, deixando vulneráveis as

propostas de itinerário que estarão disponíveis à juventude da classe trabalhadora referida neste trabalho.

Além disso, fragiliza-se o ensino médio na sua configuração enquanto educação básica, uma vez que diferentes formas de oferta de itinerários diversificarão, ainda mais, essa etapa de ensino. Ao expor esse contexto, entende-se a complexidade que o ensino médio possui. Ferreira (2020, p. 70) reforça nesse sentido, que:

O ensino médio apresenta uma complexidade diferente do restante das outras etapas de educação básica e, quanto mais complexa a realidade, mais necessita de reflexão para se poder conduzir. A primeira vista, essa complexidade pode ser observada na heterogeneidade da oferta.

Além disso, Krawczyk (2011, p. 756) alerta:

[...] o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio e formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros.

Houve um reconhecimento da importância política e social do ensino médio com a sua inclusão no âmbito da educação básica e seu caráter obrigatório. O ensino médio corresponde a três ou quatro anos da educação básica, e que talvez sejam os mais controversos, por conta da dificuldade de definir políticas para essa etapa da educação (KRAWCZK, 2011).

A última etapa da educação básica é, portanto, lugar de disputas e complexidades na qual as políticas voltadas a esta se definem como um campo de intensos debates em torno dos projetos societários que o envolvem. Contudo, essa dualidade em si só, apesar de ser necessária para explicar o ensino médio, de acordo com estudos citados neste trabalho, já não se faz mais suficientes, sendo necessário, também, considerar as desigualdades que contraditoriamente persistem. Apesar de a política de universalização do ensino médio existir e se implementar no país como forma de atingir todas as camadas da população, o que se estabelece é uma educação pública precária e desigual para os jovens da classe trabalhadora, a qual se agrava ainda mais com a proposta de diferentes itinerários formativos estabelecidos pela Lei nº 13.415.

3.3 Base Nacional Comum Curricular e ensino médio

A nova configuração do ensino médio, dada pela Lei nº 13.415, promulgada em 2017, e antecedida pela Medida Provisória nº 746/2016, no governo de Michel Temer,

estabelece modificações em torno dessa etapa de ensino. O processo de elaboração da referida Reforma não contou com a participação de seus principais atores, como educadores, pesquisadores e demais setores relacionados à educação, o que lhe confere uma característica arbitrária e antidemocrática.

A instituição da Base Nacional para o Ensino Médio (BNCC-EM) é definida pelo parecer CNE/CP nº15/2018, que orienta os sistemas de ensino, instituições e redes escolares a respeito de sua implementação, e traz, consigo, uma exposição de motivos, dentre eles: “[...] a organização curricular do ensino médio vigente, com seu excesso de componentes curriculares e sua abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 10).

Diante disto, segundo o documento citado, tal organização curricular contribui para agravar o cenário educacional ruim do país. Buscando solucionar tal problema, propõe-se a Reforma dessa etapa de ensino:

A MPV nº 746 foi transformada no PL 34/2016 com base no relatório da comissão mista. Esse PL foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Foi desse modo incorporada à LDB nº 9.394/1996 (FERRETI; SILVA, M, 2017, p. 397).

Neste sentido, a nova proposta altera o artigo nº 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a qual tratava da organização curricular do ensino médio, propondo a implementação de itinerários que, por sua vez, se tornam uma alternativa para avançar na mudança desse cenário. Dessa forma, a Lei nº 13.415 estabeleceu a mudança de um currículo único para um modelo flexível e diverso, com cinco itinerários formativos. São eles: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica profissional.

O texto da BNCC reforça a sua função como uma peça necessária para que se atinja um patamar comum de aprendizagem para todos os estudantes. O documento descreve também que “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que os sistemas redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017b, p. 8).

No entanto, M. Silva (2018, p. 4) explica que “a principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’ consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum”. Nesse sentido, se torna necessário refletir a respeito do que se configura como base. Sobre isso, Cury (2002, p. 170, grifos do autor) expõe que:

A própria etimologia do termo **base** nos configura esta acepção de conceitos e etapas conjugadas sob um só todo. **Base** provém do grego *básis*, eós que significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, por em marcha, avançar. Educação básica é um termo mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

A educação básica se configura com as três respectivas etapas de educação: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. “O detalhamento da educação básica é feito em quinze artigos (Art.26 a 36), distribuídos em disposições gerais (Art. 22 a 28) e específicas- A educação infantil (Art. 29 a 31), o ensino fundamental (Art. 32 a 34) e o ensino médio (Art. 35 e 36)” (VIEIRA, 2007, p. 66).

Cury (2002, p. 170) exemplifica essa configuração da seguinte forma: “a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu trono e o ensino médio é o seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes”.

Vieira (2007, p. 65) destaca a relevância da Constituição Federal de 1988, que apesar de não conter em suas linhas o termo “educação básica”, abre caminhos para o termo compor a LBD de 1996, “uma vez que trata do ensino fundamental, do ensino médio e do atendimento em creche e pré-escola (CF, Art.208, I, II e IV)”.

Dentro dessa visão do que se configura como base, e respectivamente o lugar que cada etapa de ensino corresponde nessa estrutura que alicerça a educação, está o ensino médio como a última etapa da educação básica. As atuais alterações trazidas com a Reforma impactam de forma escamoteada sobre a noção de base comum, e ao contrário do que o texto da atual BNCC para o ensino médio descreve sobre a fundamental importância para a garantia de um patamar comum de aprendizagem, conforme colocado na citação à cima, o que se configura na realidade é um esfacelamento dessa garantia, ou seja, a aprendizagem comum que já é negada, tendo em vista a dualidade histórica presente em nosso país, a qual se torna ainda mais distante, com a implementação de diferentes itinerários formativos propostos pelo documento.

Deve se levar em conta, também, a especificidade de cada contexto na oferta de itinerários formativos, conforme estabelece o § 1º do art. 35-A da Lei nº 13.415, que orienta da seguinte forma:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do Art.26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular a ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017^a,n.p).

Dessa forma, o que se define é uma diversificação que dependerá do contexto de cada sistema de ensino, o que se configura como uma fragilidade e impacta de forma negativa na formação de jovens da classe trabalhadora, uma vez que fortalece a diferenciação de oportunidades de escolha e no direcionamento dos jovens pobres para um tipo de formação aligeirada.

Esta seção reflete sobre o impacto que a Lei nº 13.415 provoca através da implementação de itinerários formativos composto na BNCC. Tal proposta fragiliza o ensino médio no seu entendimento como educação básica, uma vez que promove uma grande diversificação de ofertas e tendências, no sentido de levar o jovem da classe trabalhadora a optar por uma formação que lhe direcione para o imediatismo que sua realidade impõe, que é a de inserção no mercado de trabalho, além do que a proposta de todos os itinerários que a Lei define não é garantida por serem atreladas as condições de cada sistema de ensino.

A seção seguinte é dedicada a apresentar os aspectos relacionados à categoria juventude e protagonismo juvenil, as concepções relacionadas à categoria juventude e as políticas públicas referentes a esta. Bem como, o “Protagonismo Juvenil” presente no contexto das competências, e a identificação da perspectiva filosófica do termo “Protagonismo Juvenil”.

4 JUVENTUDE E PROTAGONISMO

Nesta seção serão apresentados aspectos relacionados à categoria juventude, acerca das concepções que abordaram a mesma ao longo dos anos, e sua configuração como um campo de disputa, bem como as políticas relacionadas a esta. Será, também, proposta reflexão por meio do aspecto da relação de produção capitalista, que redireciona a educação dos jovens em convergência com os padrões mercadológicos.

4.1 Ideias divergentes de juventude

Segundo o Estatuto da Juventude, é considerado jovem o indivíduo entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

A categoria juventude, por sua vez, se caracteriza por imprecisão e diferentes entendimentos a respeito da mesma. Historicamente, essa categoria foi objeto de várias análises, na tentativa de entendê-la e defini-la.

[...] esta complexidade e esta controvérsia tem início com a dificuldade de ter-se um conceito unívoco de juventude, tanto por razões históricas quanto sociais e culturais. Assim é necessário, de imediato, não toma-lo de forma rígida. Mas adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social (FRIGOTTO, 2004, p. 1).

Segundo Groppo e Silveira (2020), grande parte do entendimento referente à categoria juventude esteve ligada à categoria etária, ou seja, à reunião de indivíduos de acordo com sua faixa etária, considerada como uma limitação atrelada ao estrutural-funcionalismo, usada para esconder as desigualdades de classe.

A concepção dialética da juventude, por sua vez, traz novas iluminações para que se possa compreender este seguimento na atualidade, ainda que originalmente movida por inspirações das teorias críticas do século passado (GROPPO; SILVEIRA, 2020).

A concepção dialética da juventude considera a valorização da ação, a autonomia juvenil, da resistência, dentre outras, e acrescenta ainda a essas a concepção de classe (GROPPO; SILVEIRA, 2020).

Nesse sentido, segundo as contribuições de Groppo e Silveira (2020), que fazem reflexões a respeito da juventude na sua concepção dialética, utilizando as categorias de classe e experiência baseadas em Thompson como conceitos inseparáveis, ressaltam a importância do autofazer-se enquanto classe. Esse autofazer-se, por sua vez, se caracteriza nos atos referentes à resistência que faz com que a juventude se transforme de uma simples categoria etária para uma categoria política capaz de transformar a sua realidade.

Para Thompson (1987, ano, p. 9), classe se define como “[...] um fenômeno histórico que unifica uma série de acontecimentos dispares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico”.

Esse entendimento permite compreender a categoria juvenil considerando os fatores determinantes que constituem seu auto fazer-se. Ou seja, dentre eles o conhecimento dos fatores políticos associados ao contexto educacional e suas concepções, sejam elas de cunho emancipatório ou imediatista, suas propostas e seu entendimento referente à categoria juvenil, pressupõem interesses e escolas interessadas que determinam o tipo humano que se deseja formar e constituir.

Nesse sentido, ao apreender a juventude nas suas múltiplas dimensões, deve-se atribuir o entendimento do trabalho de uma forma não reducionista apenas como sinônimo de emprego, e sim como atividade humana vital de produção da vida, bem como analisar a totalidade das relações no interior das disputas entre capital e trabalho.

Não menos controvertido e complexo é o tema do trabalho e do emprego, em torno do qual há simplificações e mistificações de toda ordem. A mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho (FRIGOTTO, 2004, p. 1).

Nesse sentido, ao se fazer a descrição analítica da categoria juventude, deve-se entendê-la na perspectiva da realidade de contrários, e classe trabalhadora, na qual irá se situar as análises neste trabalho, possui a característica da venda de sua força de trabalho, ou seja, de jovens filhos e filhas de trabalhadores que estão na última etapa da educação básica na escola pública. Ao fazer isso, cabe debruçar, também, as análises na perspectiva da totalidade.

Ao se afirmar que a juventude se define como um campo de disputa, está se referindo às características das formas analíticas constituídas historicamente a respeito da mesma, e acerca da falta de uma definição única, sobretudo para as características das políticas voltadas aos jovens da classe trabalhadora. Contribuem Sousa e Araujo (2019, p. 15) nesse sentido, ao afirmar que:

[...] ratifica-se que a juventude é um campo de disputa, sobre o qual as políticas caracterizam-se tanto para assegurar direitos, principalmente aos jovens da classe trabalhadora, quanto pela investida de representantes do setor privado. Evidencia-se, portanto, que ambos os grupos objetivam homogeneizar políticas e fortalecer sua classe como dominante.

Nesse sentido, percebe-se que as políticas direcionadas aos jovens possuem características focalizadoras que consideram essa categoria como vulnerável e que, por sua

vez, não se interessam em sua emancipação humana, no sentido de formá-los amplamente, mas sim direcioná-los a empregos imediatos, por vezes informais e com rendas inferiores.

4.2 Diferentes concepções de juventude

Nesta subsecção, dedica-se às discussões a respeito da categoria juventude, por meio de quadros teóricos referentes a estudos que situam as noções e definições que norteiam tal categoria. No primeiro quadro, descrevem-se diferentes correntes de juventude, tais como: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, baseadas nas contribuições de Groppo (2015, 2016, 2020) e também nas contribuições de Pais (1990).

Em seguida, será apresentado outro quadro teórico, com base nas análises de (GROPPO, 2004a, 2004b, 2006, 2016), a saber: concepção naturalista de juventude, sociologia funcionalista da juventude, teoria da moratória social, proposta dialética de juventude, e concepção e juventude pós-moderna, das quais decorrem das concepções do quadro primeiro.

Quadro 5 – Diferentes teorias e tendências sobre juventude

Teorias Tradicionais, desenvolvidas ao longo da primeira metade do século XX	Torna-se hegemônica na versão estrutural funcionalista na qual considera que os grupos juvenis tem função de socialização secundária e entende que é dos jovens que vem o risco do desvio e da “anormalidade” (GROPPO, 2015). Os jovens formam um grupo etário bem definido e delimitado, com associações claras entre as categorias etárias e determinadas funções e instituições sociais (GROPPO, 2016)	
Teorias Críticas	Nasceram em meados do século passado e possuem duas tendências.	<p style="text-align: center;">Corrente Geracional</p> <p>Corrente em que se inclui o estrutural funcionalismo e a noção de moratória social (GROPPO, 2016) Entende a juventude como uma fase da vida e em seu aspecto unitário (PAIS, 1990) Noção na qual os indivíduos experimentam o mundo como membro de uma geração e não como membros de uma classe social (PAIS, 1990)</p>
		<p style="text-align: center;">Corrente Classista</p> <p>Destaca os diferentes modos de viver a juventude conforme a classe social e gênero (GROPPO, 2016) A transição dos jovens para a vida adulta está pautada por mecanismos de reprodução classista (PAIS, 1990). As culturas juvenis são uma forma de oposição à cultura da classe dominante (PAIS, 1990).</p>
		Teorias modernas ou pós-estruturalistas. Destaca-se a noção de “juvenização”, na qual a juventude se transforma em valor comprado. Destaca a constituição de tribos efêmeras e o abrandamento das relações sociais institucionalizadas (GROPPO, 2016).

Teorias Pós-críticas	Originadas no final do século passado, consideram que a sociedade moderna foi descrita pelos estudiosos das teorias estruturais funcionalistas e outros sociólogos do século XX. (GROPPO, 2016).	Possui a tese das socializações ativas das múltiplas transições juvenis, considera que vivemos em uma segunda modernidade (GROPPO, 2016). As transições juvenis são não lineares e se fazem através da socialização ativa (GROPPO, 2016).
----------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas contribuições de Groppo (2015, 2016) e Pais (1990).

No quadro exposto acima (Quadro 5), procura-se destacar as diferentes teorias e tendências, sendo elas as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Das teorias tradicionais da primeira metade do século XX decorre o estrutural funcionalismo, que entende que é dos jovens que vem o risco do desvio e da anormalidade.

Das teorias críticas vêm as correntes geracional e classista. A corrente geracional entende a juventude como uma fase da vida e que possui um aspecto unitário, a juventude como categoria etária é olhada como uma variável tão importante quanto a variável socioeconômica, onde as culturas juvenis se representam por relativas oposições à cultura dominante das gerações mais velhas, e a delinquência juvenil é efeito das frustrações e tensões derivadas da própria idade da vida (PAIS, 1990). Dessa corrente derivam o estrutural funcionalismo e a noção de moratória social. Segundo descreve (PAIS, 1990, p. 162):

Para a corrente <<geracional>> a dimensão mais importante da segmentação do mercado de trabalho é a idade. Os jovens teriam mais dificuldade de inserção profissional porque as vias de inserção ao desemprego difeririam das dos adultos; os que abandonam o ensino passariam habitualmente ao desemprego antes de conseguirem emprego, o que explicaria uma maior probabilidade, de desintegração profissional.

Já para a corrente classista a reprodução social é entendida nos moldes da reprodução das classes sociais, onde as culturas juvenis são entendidas como forma de resistência à cultura da classe dominante, enquanto a delinquência é consequência dos conflitos de classe. A origem social dos jovens é determinante na segmentação do mercado de trabalho (PAIS, 1990).

Dessa forma, ao descrever tais teorias e tendências que envolvem a ideia de juventude ao longo da história, analisa-se que as mesmas perpassam entre uma e outra, no que se refere às suas características e ao modo de conceber a juventude, ou seja, ao imergir o desenvolvimento de uma nova teoria a mesma não rompe totalmente com as características das anteriores. A noção de juventude como problema social se estabeleceu enquanto uma marca que definiu muitas formas de pensar e definir a juventude. A ideia de juventude aliada à faixa etária definida também é marca perdurante dos pensamentos sobre juventude ao longo

da história. Ao aliar a juventude como uma categoria associada à variável socioeconômica é, sem dúvida, um avanço, porém ainda com limitações.

Nesse sentido, Pais (1990, p.139) ajuda a explicar as teorias científicas que envolvem a categoria juventude.

A emergência das teorias científicas é sempre de natureza paradoxal. E como as teorias, também os conceitos são paradoxais, até no sentido em que se multiplicam para cobrirem aparentes unidades da realidade, como afinal acontece, como veremos, com o conceito de juventude.

No quadro abaixo, aborda-se as diferentes concepções de juventude, as quais decorrem das teorias expostas no quadro acima. Destacam-se as definições de juventude, o seu papel e as suas principais referências em um quadro teórico, acerca das seguintes concepções: naturalista de juventude, estrutural funcionalista, de moratória social, dialética da juventude e teorias pós-críticas.

Quadro 6 – Diferentes concepções de juventude

DIFERENTES CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE	DEFINIÇÃO	PAPEL DA JUVENTUDE	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS
Concepção naturalista de juventude. Fruto do pensamento ideológico liberal (GROPPO, 2004a).	Juventude como uma categoria universal, abstrata e generalizante. Juventude como ordem natural (GROPPO, 2004a) Busca padronização e equilíbrio da sistematização, entende a sociedade como um “organismo” e considera as relações em sociedade como fenômenos naturais (GROPPO, 2004a)	A juventude é um rebento do curso natural da vida, um dos suportes naturais e universais da vida em sociedade (GROPPO, 2004a, p. 11).	Permeia a biologia, a psicologia e a medicina (GROPPO, 2004a) Ortega y Gasset (1987)
Concepção funcionalista de juventude. (Modelo sociológico “clássico” de interpretação da rebeldia juvenil).	Entende que a “normalidade” da condição juvenil possui baixo nível de conflito e se constitui como uma socialização integradora à estrutura social. (GROPPO, 2006) Analisam os contrassensos da condição juvenil reveladas pelos movimentos juvenis de contestação comportamental e política como “anormalidades”, “desajustes”, ou “disfunções” (GROPPO, 2006) As rebeldias juvenis são tidas como disfunções e como sendo uma característica da delinquência.	Os grupos juvenis existem em função de uma sociedade secundária, e da juventude espera-se um trabalho de integração à vida adulta. (GROPPO, 2004a)	Primeira metade do século XX. Desenvolvidas no interior da escola de Chicago e no interacionismo simbólico. O marco teórico mais influente foi o estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons (1968) (GROPPO,2016) S.N. Eisenstadt (1972) escreveu o mais importante livro dessa tendência (GROPPO,2016) Colemman (1961)

	O significado dos conflitos de gerações, dos movimentos juvenis, dos movimentos estudantis, da delinquência juvenil, etc., são “infuncionalidades” ou os seus sintomas são desvios que devem ser curados (GROPPO, 2004a).		
Concepção de juventude como moratória social. (Modelo sociológico “clássico” de interpretação da rebeldia juvenil)	A juventude é considerada como força social a se mobilizar em prol da defesa da democracia (GROPPO, 2006, p.7). Considera as rebeldias juvenis como impulso às transformações sociais (GROPPO, 2006).	A força juvenil serviria para consolidar um estado democrático e propagar uma cidadania ativa. Ideia de que juventude é um tempo especial no curso da vida para a experimentação. (GROPPO, 2006).	Final da 2ª Guerra Mundial na Grã-Bretanha, por Karl Mannheim (1962, 1971). A moratória social vem da psicanálise de Erik Erikson (1987). (GROPPO,2016)
Concepção dialética de juventude.	Entende os supostos desvios e disfunções dos grupos juvenis como uma construção de identidade, valores e sociabilidades (GROPPO, 2020).	Está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventude expressada historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens (GROPPO, 2006, p. 6) Tende superar o modo funcionalista e pós-modernista (GROPPO, 2006).	No Marxismo, a dialética procura explicar a luta de classes e as contradições entre as forças produtivas e relações de produção. Luís Antonio Groppo parte dessa concepção para explicar e defender a dialética da juventude (GROPPO, 2016)
Concepção de juventude pós-moderna.	A juventude desaparece para dar lugar à “juvenização”, que é o entendimento de juventude vinculado ao bem viver e ao consumo (GROPPO, 2004a) Desvincula-se a idade adolescente e o conteúdo rebelde, revolucionário e disfuncional (GROPPO, 2004a)	Juventude como: “estilo de vida”, “forma de ser” e um “estado de espírito” (GROPPO, 2004a).	A noção de juvenização é derivada da obra de Jean Baudrillard. (GROPPO,2016) De Michel Manffesolli (1987) vem a influência da noção de tribos juvenis (GROPPO,2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas contribuições de Groppo (2004a, 2006, 2016, 2020).

Nas concepções acima está pautada a categoria juventude, que é central neste estudo. Tem-se como objeto o conteúdo de protagonismo juvenil no discurso da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. Para tanto, se torna necessário contextualizar as discussões a respeito da juventude.

A juventude se tornou objeto de pesquisa, primeiramente, aliada à ideia de algo natural, estável e fruto de um fenômeno natural da sociedade, do qual se baseava a medicina e a psicologia. Esse conceito está ligado à concepção naturalista de juventude, ou seja, uma forma padronizada de entender a realidade (GROPPO, 2004a).

Das implicações dos efeitos da delinquência e desajustes associados aos jovens, vinculados ao processo de modernização da sociedade, do final do século XVIII e em todo o século XIX, decorrem as concepções funcionalistas de juventude e a tese de “moratória social” (GROPPO, 2004a). A concepção funcionalista de juventude interpreta o fenômeno da “delinquência” a um desvio que necessita de cura (GROPPO, 2006).

Neste sentido, a visão funcionalista absorve parte da concepção naturalista de juventude que permeia a psicologia e a medicina, justamente no que se refere à noção de que existem estados “normais”, saudáveis, estabelecidos a partir de “leis sociais” positivamente inteligíveis. Se há normalidade pode haver anormalidade, doença, anomia – aquilo que foge do padrão, do esperado, que destoa e não faz “funcionar” corretamente o sistema social (GROPPO, 2004a, p. 13).

Já a concepção de moratória social associa, à juventude, a “ideia de participação ativa” e “força social” da qual a ideia é de que é da juventude que irá se consolidar um estado democrático (GROPPO, 2006). Nessa concepção também está a ideia de experimentação, na qual:

[...] o tempo presente é o único relevante a partir de agora para entender a condição juvenil. No limite, considerando as teses da flexibilização dos comportamentos, a vida toda passa a ser a de uma constante experimentação e adequação permanente a um mundo mutante (GROPPO, 2006. p. 18)

Entende-se, a partir das contribuições de (GROPPO, 2004a, 2004b, 2006, 2016), as concepções de juventude e a decorrência do início da ideia de protagonismo juvenil, baseado nas ideias de Mannheim aliada ao conceito de juventude como “força social” e democracia participante.

A dialética da juventude compreende a categoria da juventude imersa às suas contradições com a sociedade, de acordo com Groppo (2004b), ao que se descreve o percurso de mudanças entre as modalidades de grupos juvenis, sendo as primeiras feitas pelas organizações do “mundo adulto”, como “escolas, orfanatos, casas de correção, escotismo e juventudes de igrejas, partidos e Estados” (GROPPO, 2004b, p. 1). No século XX, a sociedade cria outras instâncias de modalidades de grupos juvenis, “as universidades massificadas e o mercado de consumo juvenil” (GROPPO, 2004b, p. 1). Tais grupos juvenis e instâncias de socialização desenvolveram uma realidade social em que pessoas com idades semelhantes conviviam próximas, e o mercado para indivíduos que pensam de modo

semelhante (GROPPO, 2004b). “É justamente dessa convivência forçada que nasce a possibilidade destes indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais” (GROPPO, 2004b, p. 1). Desse modo, segundo Groppo (2004b), se desenvolve o aspecto dialético na história da juventude entre sua institucionalização e sua possível autonomia. A dialética da juventude e da condição juvenil entende que tudo o que é definido como padronizado e institucionalmente posto é colocado em estado de superação pela sua própria dinâmica, devido à presença de elementos contraditórios no interior de diversos grupos juvenis em sua relação com a sociedade (GROPPO, 2004a).

Nesse sentido, a institucionalização, juntamente com a cronologização do curso da vida, é concedida de forma muito rígida, na qual a idade é contada sob critério do tempo absoluto, decorrentes do alto grau de institucionalização dos séculos XIX e XX (GROPPO, 2004a).

No entanto, a partir dos anos 70 se dá o início da “desinstitucionalização do curso da vida”, onde a cronologização possui um peso menos importante, induzindo os sujeitos e grupos sociais a buscarem soluções individuais para situações inerentes ao ritmo biológico da vida. Desse modo, ocorre o que se denomina de reprivatização do curso da vida, na qual se estabelece a desresponsabilização do Estado no que se refere ao cuidado com o curso da vida individual (GROPPO, 2004b). Tal entendimento está situado no modo de descrever a concepção da juventude pós-moderna².

Destaca-se, também, segundo a exposição acima, que as concepções de juventude, em alguns aspectos, trazem características comuns uma das outras, uma vez que, destaca Groppo (2004a), a função funcionalista de juventude absorve um pouco das características da concepção naturalista, no aspecto de conceber o entendimento de que há um estado normal e saudável já estabelecido por leis sociais.

A concepção de moratória segundo Groppo (2006), apesar de ter uma dimensão cidadã, de acordo com estudos progressistas feitos a partir dos anos de 1960, com relação às rebeldias juvenis, não rompeu totalmente com o funcionalismo:

Por baixo do modelo de moratória juvenil, ainda jazia o modelo funcionalista de integração social. Mas as diferenças são importantes: a integração real dos jovens só é possível via a evolução da sociedade; esta evolução é necessária e só é possível, diametralmente, através da mobilização dos jovens, ou melhor, da canalização de sua mobilização já em curso em prol dos novos ideais sociais. Enfim tratava-se menos da repressão, vigilância e “reengenharia social” (supostamente mais

² Groppo (2004) detalha a respeito da concepção de juventude pós-moderna, no seu texto intitulado: *Dialética das juventudes modernas e contemporâneas*.

apropriadas no trato para com a delinquência) e mais na admoestação, canalização e orientação- já que estaríamos lidando “nós”, os “intelectuais”, com os jovens das classes médias, e não das camadas populares [...] (GROPPO, 2006, p. 14).

A dialética da juventude traz a característica da “experimentação” contida na concepção de moratória social, no sentido de “significar um primeiro contato do indivíduo como protagonista [...], papel que pode ser rejeitado ou sabotado durante a fase da vida “experimental”” (GROPPO, 2004a, p. 16). Os jovens ainda não possuem os valores e comportamentos esperados como algo interiorizado em sua personalidade e no seu modo de ser (GROPPO, 2004a).

Ainda segundo Groppo (2006), Karl Mannheim renunciou com a logo “direito à juventude” o que mais tarde seria o protagonismo juvenil. O referido sociólogo foi importante na construção do papel das juventudes em uma “democracia participante”.

O modelo de juventude ativa (“protagonista”) de Mannheim continha também a noção de que a juventude era um “direito social”. Tanto quanto o protagonismo juvenil o “direito à juventude” parecia destinado a um natural percurso que, rapidamente o levaria à hegemonia. Entretanto, ao contrário do que poderia se esperar, o percurso na prática foi acidentado e alongado (GROPPO, 2006, p. 8).

Atualmente, Groppo (2016) ressalta que o discurso de jovem problema, presente no imaginário da sociedade durante tanto tempo, hoje atua com as vestes do jovem como sujeito social e jovem como sujeito de direitos. Nas pesquisas sobre juventude e nas políticas públicas destinadas a essa categoria, concebe-se a ideia de que o jovem deve ser elevado à categoria de jovem como sujeito social, na qual se usam termos derivados como: “agente social, ator estratégico de desenvolvimento, protagonista juvenil e jovem voluntário, etc.” (GROPPO, 2016, p. 388).

Groppo (2016 apud DAYRREL, 2003) descreve que o paradigma do jovem como sujeito social carrega alguns aspectos positivos como a valorização da escuta dos jovens, bem como trabalhos dirigidos por eles próprios. A partir dessa perspectiva, os jovens são considerados como pessoas com autonomia e capacidade de decisão. Esse paradigma entende que o jovem:

[...] enfrente a precariedade da condição juvenil contemporânea- com o auxílio das PJs. Segundo, para contribuir para que o jovem faça a gestão do presente e, terceiro, para que o jovem construa projetos de futuro- desafios os quais as escolas poderiam dar grande auxílio aos jovens (GROPPO, 2016, p. 392).

Nesse sentido, Groppo (2016, p. 393) também aponta para os riscos da perspectiva do jovem como sujeito social e sua aplicação na sociologia da juventude, na condição de “subsunção acrítica das pesquisas sociais sobre juventude a concepções e ideologias

elaboradas pelos organismos internacionais [...]”. As ideias de protagonismo juvenil, empoderamento juvenil e jovem como ator estratégico do desenvolvimento se entrelaçam ao paradigma do jovem como sujeito social oriundo de tais organismos (GROPPO, 2016).

Nesse sentido, no que se refere aos diversos paradigmas que envolvem as políticas de juventude Abramo (2005), contribui para descrever algumas dessas abordagens existentes nas políticas da juventude. Esta, entendida como uma etapa de preparação para o mundo adulto, ou seja, uma transição entre a infância e a vida adulta, em que:

A política por excelência é a educação; e apenas como um complemento do tempo estruturado pela oferta educativa, programas dirigidos para o uso do tempo livre, de esporte, lazer e voluntariado, para garantir uma formação sadia dos jovens. O serviço militar também pode ser visto nesta perspectiva como programa preparatório de destrezas específicas para o cumprimento de deveres de responsabilidade e unidade nacional (ABRAMO, 2005, p. 20).

Para Abramo (2005), a limitação dessa perspectiva é a visão da garantia de um direito universal por parte do Estado, porém não está pautada na ideia de um direito universal a ser garantido de uma forma específica de acordo com as diferentes e desiguais situações que vivem os jovens.

Acerca do entendimento da juventude como etapa problemática, em que os jovens são associados a problemas que ameaçam a ordem social, decorrem as políticas de caráter compensatório. Sobre isso, Abramo (2005, p. 21) destaca:

Tal abordagem gera política de caráter compensatório, e com foco naqueles setores que apresentam as características de vulnerabilidade, risco ou transgressão (normalmente os grupos visados na juventude urbana popular). Os setores que mais desenvolvam ações sob tal paradigma são os da saúde e justiça- ou segurança social- (a partir de questões tais como gravidez precoce, dogadição, dst e AIDS, envolvimento com violência, criminalidade e narcotráfico).

A perspectiva do jovem como ator estratégico do desenvolvimento, orientado pela expectativa de resolver os problemas de sua comunidade e sociedade, para Abramo (2005, p. 21) avança no sentido de compreender os jovens “como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades de responder os desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas”. Essa perspectiva entende o papel do jovem pela sua capacidade de resolver problemas por meio de seu engajamento em projetos sociais (ABRAMO, 2005). Contudo, o autor alerta para o perigo de entender a juventude dentro desta perspectiva:

Também a aposta no protagonismo dos jovens, muitas vezes é uma aposta numa “contribuição construtiva” que ignora as dimensões de conflito e disputa em torno dos modelos de desenvolvimento e dos sentidos de tais “ações” de contribuição e distribuição do bem comum, ou comunitário, como é o termo consagrado dentro de tais postulações.

Um outro problema ainda é a carga depositada sobre os jovens, na medida em que eles aparecem como apostas para a solução das comunidades (mesmo no plano nacional), sem que sejam devidamente consideradas suas necessidades; o risco é que se tornem alvo de interesse público somente na medida de suas contribuições, em detrimento de suas demandas (ABRAMO, 2005, p. 22).

Por fim, há o entendimento da juventude cidadã como sujeito de direitos, na qual os jovens deixam de ser definidos por suas incompletudes e desvios e passam a ser considerados como sujeito de direitos, em uma etapa particular do desenvolvimento pessoal e social. Tal perspectiva devia os enfoques anteriores, que se preocupavam com as incompletudes e desvios, e busca superar essa visão negativa focando nas políticas centradas na noção de cidadania, na qual possibilita que os jovens sejam considerados como sujeitos integrais dos quais necessitam de políticas intersectorialmente articuladas (ABRAMO, 2005).

Tais paradigmas coexistem nas ações na sociedade brasileira. “[...] Em certas situações coexistem em ações distintas desenvolvidas pelos mesmos atores; em outras, configuram posições em torno dos quais atores diferentes disputam” (ABRAMO, 2005, p. 23).

Nesse sentido, ao se situar as diferentes concepções de juventude e os aspectos relacionados a cada uma delas, tais como: jovem como sujeito social, jovem como problema, juventude como etapa preparatória, jovem como ator estratégico do desenvolvimento e juventude cidadã como sujeito de direitos, cabe analisar qual concepção a ideia de protagonismo juvenil é predominante na Reforma do Ensino Médio. Destaca-se, portanto, conforme dito acima, que as concepções coexistem e trazem características comuns umas das outras.

Grosso e Zamarian (2009) refletem a respeito das novas construções aliadas à categoria juventude na dimensão sociopolítica e nas práticas cotidianas, são elas: o jovem voluntário, o jovem militante e o jovem alienado.

Grosso e Zamarian (2009) iniciam destacando o surgimento de uma nova construção no imaginário sociopolítico e nas práticas cotidianas, que se refere a um novo modelo de participação social, no qual se estimula, oferece ou até mesmo se impõe nas diferentes categorias sociais e principalmente nos jovens, modelo este chamado de voluntariado. Porém, o aspecto voluntário em determinados momentos não é sempre a característica principal das novas práticas de participação social, regida em torno desse modelo. Desse modo, Martins (2007, apud GROppo; ZAMARIAN, 2009, p. 412) cita como a mais adequada à denominação de práxis comunitária, na qual se trata de: “ações pontuais, fragmentadas, de

inserção ou de contribuição com a ‘comunidade’ local para questões específicas de inclusão e de desenvolvimento social, costumeiramente chamada de voluntariado [...]”.

Da realidade das lutas sociais dos séculos XIX e XX forjou-se um tipo peculiar, chamado de militante (GROPPO; ZAMARIAN, 2009):

[...] o indivíduo ativo em tempo importante, sujeito a riscos pessoais, portados de valores ideológicos considerados como os mais justos e envolvidos na organização e na realização de ações coletivas que se destinariam a transformar a sociedade de modo fundamental (GROPPO; ZAMARIAN, 2009, p. 413).

Ao longo do tempo essa definição foi se modificando e tomando outras formas e abrangências, até abarcar a categoria jovem militante. O jovem como militante surge da realidade dos anos de 1960 (GROPPO; ZAMARIAN 2009):

Um tipo nunca bem definido durante sua efêmera vigência, contraditório em suas várias faces reais, mas um dos mais marcantes no imaginário político das últimas décadas. Para além de definir uma prática política real, o tipo servia para julgar as juventudes das décadas seguintes (GROPPO; ZAMARIAN, 2009, p. 414).

O jovem militante dos anos de 1960 contesta a baixa combatividade dos partidos oficiais de oposição, contrapondo que “a disciplina do militante mais servia para frear ânimos revolucionários do rebelde que para educa-lo a revolta” (GROPPO; ZAMARIAN, 2009, p. 414).

Grosso e Zamarian (2009) ressalta que o jovem militante realiza o que Martins (2007) destaca, no que se refere à práxis social, que visa à realização de consideráveis alterações na estrutura da sociedade. Já nos anos de 1970, se dá origem à ideia de jovem alienado, que se caracteriza como alienado, consumista, despolitizado e individualista.

Desse modo, o jovem voluntário desenvolve uma prática caracterizada como práxis comunitária de caráter fragmentado e sem perspectiva de mudança social. Já o jovem militante desenvolve uma prática com perspectiva de mudança social, em oposição ao jovem alienado, que é caracterizado pela “não ação, a recusa da práxis, a fuga da prática sociopolítica” (GROPPO; ZAMARIAN, 2009, p. 416).

4.3 Política pública para a juventude da classe trabalhadora: a Reforma do Ensino Médio como foco

Este estudo norteia-se a partir do que estabelece a Reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, na qual se promove a reelaboração do currículo por meio da oferta de itinerários formativos. Nesse contexto, reflete-se e se problematiza a partir do

anúncio de liberdade e protagonismo, onde se evidenciam certas fragilidades na garantia dessa proposta.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o uso da categoria juventude e o uso do discurso de protagonismo juvenil presente na Reforma.

Como brevemente pontuado no presente trabalho, as políticas públicas educacionais voltadas para a categoria juventude caracterizam-se como voltadas para os jovens pobres associados a vulnerabilidade, drogas, gravidez indesejada, tendo, como foco principal, a imersão no mercado de trabalho e no empreendedorismo (SOUZA, R., 2009).

Tais políticas são marcas dos organismos multilaterais, os quais ditam as regras das concepções dos discursos e enunciados que envolvem a educação pública. São políticas que veem os jovens como uma categoria que necessita de ações de contenção à vulnerabilidade e mantenedora de mão de obra para o mercado. R. Souza (2009, p. 3), nesse sentido, destaca que: “a maior parte das medidas propostas visa a integração da juventude pobre mediante ao acesso aos serviços, a inserção no mercado de trabalho (o que não significa garantia de emprego mas o “fomento do empreendedorismo juvenil” cf. BRASIL, 2006) [...]”.

A última etapa da educação básica, o ensino médio, por sua vez, é tida como um principal ponto de partida para o crescimento do país, conforme ressalta Madeira (2006, p. 148): “os estudos tem mostrado ainda a importância do ensino médio para a efetivação de saltos de qualidade no desenvolvimento, uma vez que facilita muito a absorção de novas tecnologias”. Desse modo, segundo a mesma autora, o nível de escolaridade de um jovem está diretamente relacionado “à dimensão do seu espaço na trajetória do ciclo vital” (MADEIRA, 2006, p.148).

Destaca-se, também, o entendimento de que o prolongamento da fase juvenil relaciona-se ao aumento do espaço de tempo atribuído aos jovens no desenvolvimento do ciclo vital, como ressalta Madeira (2006, p. 139): “a infância se encurta, a adolescência se estica, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta aconteçam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho”.

Sposito (1997 apud FREITAS, 2012, p. 185), reflete a respeito desse tipo de tratamento analítico:

O tratamento analítico, por exemplo, permanece atravessado por uma tensão intrínseca, pois a primeira questão que se apresenta para os pesquisadores desse campo ainda é a própria definição da categoria juventude. Como resultado, a produção acadêmica permanece fortemente atrelada ao universo escolar, provocando uma forte adesão dos estudos sobre grupos juvenis com a sua condição de alunos. Essa ênfase mantém as análises no marco de uma sociologia da escola, cujo limite se revela na ausência de anexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade dos jovens.

Contudo, precisa-se avançar na discussão, no sentido de entender que a totalidade dessa realidade possui mais variantes que apenas o interesse pela busca da qualificação profissional, e que isso se atrela à redução do desemprego, da gravidez indesejada e de outros possíveis entraves no crescimento do país e da redução do prolongamento da fase juvenil, o que coloca, por sua vez, grande responsabilidade no ensino médio por esse salto de realidade na vida dos jovens. Esse entendimento reafirma o discurso de protagonismo juvenil e de responsabilização dos jovens sobre o seu futuro.

O entendimento da categoria juvenil, nesse contexto, se caracteriza por um binômio de entendimentos referentes a ela, na qual ora se define como causadores de problemas sociais, ora como vítimas desses. Nesse processo, cabe aos organismos responsáveis estabelecerem resultados provenientes dessa problemática (FREITAS, 2012).

O ensino médio, por sua vez, já se situa como uma etapa na qual historicamente duas posições diferentes em um campo de disputa são colocadas em evidência, onde um é de cunho pragmático, propondo um tipo de educação estabelecida aos moldes do capital e que, atualmente, toma as rédeas das decisões que envolvem a formação da juventude, conforme já citado nas linhas deste trabalho. As características desse tipo de formação estão atreladas com políticas voltadas para jovens pobres e considerados por estas, como vulneráveis. Outro campo de disputa se refere a uma formação considerada em suas múltiplas dimensões e em sua totalidade, fortalecendo o coletivo em detrimento do individual e imediato, e das competências específicas do modelo de formação votado para o que se espera do aluno, com características adaptáveis ao mercado, nesse segundo campo, conforme destaca Gramsci (1978 apud ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 12) o que se espera é uma formação integral:

[...] lhes propicie tanto os conhecimentos provenientes da *socitas rerum*, para garantir os saberes científicos necessários para dominar e transformar a natureza, quanto o *societas hominum*, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil.

Sobre isso, também destacamos as pesquisas de Araujo e Frigotto (2015, p. 68), no que se refere a formação dos indivíduos acerca da perspectiva da formação humana integral: “procura-se com isso formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de social”.

Ou seja, este segundo campo se atrela a um tipo de formação com perspectivas a emancipação humana, se distanciando de uma formação subordinada aos desígnios do capital.

O projeto de vida dos jovens do ensino médio, nessa nova configuração, é evidenciado também como ponto importante nessa trajetória. São considerados, então, pela nova proposta de ensino médio: projetos de vida, liberdade de escolha e protagonismo. Contudo, as bases legais definem que a escolha dos estudantes dependerá da oferta dos itinerários formativos de cada instituição, considerando o seu contexto, o que deixará frágil essa etapa de ensino considerada com educação básica comum. Sobre isso, Kuenzer (2017, p. 333) ressalta que: “para o Movimento em defesa do Ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1998) e as DCNEM/ 2012”.

Oportuniza-se, desse modo, um ensino diversificado no sentido de cada instituição poder oferecer aquilo (itinerário formativo) que lhe é mais viável, bem como fragiliza-se a ideia de liberdade de escolha dos jovens, uma vez que estes serão induzidos à escolha do que já deverá estar estabelecido pela instituição de ensino da sua região, ou que estará mais próxima a ele. Kuenzer (2017, p. 335) contribui nesse sentido, dispondo que:

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas o que levará a restrição das possibilidades de escolha, pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Dessa forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga, dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente.

Nessa mesma linha de raciocínio, é fragilizado também o enunciado de protagonismo juvenil, uma vez que esse protagonismo se sustenta e se atrela na ideia de livre escolha dos jovens a partir de seus projetos de vida, além de considerar, nas linhas desse estudo, o hibridismo do enunciado de protagonismo juvenil.

[...] o protagonismo dos estudantes e de suas famílias constitui, pois, um objeto multifacetado, carregado de significado pedagógico e político e, portanto potencial catalizador de conflitos, de simulações e omissões, mas também potencial estimulador de ricos desdobramentos democráticos (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2005, p. 50).

A disseminação do discurso de protagonismo dos jovens é algo pensado de forma a responsabilizá-los pelo caminho que irão decidir durante o percurso do ensino médio. É pensado, ainda, sobre como a fragilidade de algumas escolas na oferta de itinerários formativos agrava ainda mais o risco de o jovem da escola pública, filho de trabalhador, optar por um caminho que o leve ao imediato mercado de trabalho, aliado a uma formação aligeirada, considerando também o que Frigotto (2004, p. 15) assim expõe: “cresceu o número de jovens que participam ‘de trabalhos’ ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudarem seus pais a compor a renda familiar”.

O hibridismo do enunciado do termo “protagonismo juvenil” também se choca com a imprecisão do uso da categoria juventude. De acordo com Pais (1990, p. 140), “a juventude é uma categoria socialmente manipulada e manipulável”.

Sobre o conceito de juventude, Pais (1990, p. 139) reflete que:

[...] a emergência das teorias científicas é sempre paradoxal. E, como as teorias, também os conceitos são paradoxos, até no sentido em que se multiplicam para cobrirem aparentes unidades da realidade, como afinal acontece [...] com o conceito de juventude.

Ou seja, a discursão que envolve o protagonismo e a juventude é complexo e situa-se em um campo no qual as regras são ditadas pelos organismos internacionais, onde se situam as determinações que irão tratar da categoria com uma visão de mão de obra para o mercado.

Ao se fazer as reflexões situadas nesta sessão teórica, problematiza-se o sentido de protagonismo juvenil atrelado à ideia de livre escolha dos itinerários formativos, que a nova legislação carrega, o que torna frágil o discurso da Lei nº 13.415/2017, situada em um contexto no qual a juventude é tratada de forma inconsistente no que se refere ao seu conceito.

4.4 Competências e protagonismo juvenil

A proposta de Reforma do Ensino Médio toma como referência a Pedagogia das Competências, uma vez que seus documentos norteadores definem uma formação voltada a promover competências que serão necessárias para que os alunos construam seus projetos de vida. O texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio dispõe, assim, no que se refere às competências:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas, da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017b, p. 13).

Vinculada ao discurso empresarial, a noção de competências toma vigor nas práticas de gestão e formação na década de 70, juntamente com o processo de reestruturação produtiva que caracteriza a economia internacional (ARAÚJO, 2004).

No Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, o novo discurso sobre a formação humana a partir da noção de competências é obtido como capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho e de como deveria ser a formação do homem contemporâneo (ARAÚJO;

RODRIGUES, 2011). Pautada sobre referências do racionalismo, do pragmatismo e do individualismo, a Pedagogia das Competências traz, deles, características importantes, as quais são identificadas nos processos formativos:

Do racionalismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências, tendo em vista o planejamento e o controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 24).

Já a individualização segue a doutrina de que o indivíduo se constitui como fundamento de toda a lei, e se pauta em uma pedagogia individualista que estabelece o processo de valorização de desenvolvimento de capacidades individuais (ARAUJO; RODRIGUES, 2011).

O conceito de competências está atrelado a uma formação que desenvolva o indivíduo de acordo com o que estabelecem as mudanças no processo produtivo. M. Silva (2010) faz uma reflexão a respeito das competências estabelecidas pela organização curricular do ensino médio:

Os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecidos para a organização curricular no ensino médio, convergem nas diretrizes e parâmetros curriculares, em torno do desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/adquiridas. O conceito de competências vem associado ao de tecnologias, que, juntos, condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva (SILVA, M, 2010, p. 19).

E é nesse sentido que se compreende que a noção de competências atribuídas na reorganização do ensino médio faz parte de uma dada perspectiva de pensamento, ou seja, a que se encontra atrelada à formação para o capital, uma vez que a pedagogia das competências “advoga uma maior maximização das ações, o que significa negar o domínio de conhecimentos compreendidos em sua totalidade por aqueles que contribuam para a resolução dos problemas imediatos de que o mercado demanda” (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 28).

Ao se situar, também, os pontos em comum com o discurso de protagonismo juvenil, a pedagogia das competências se alinha a uma perspectiva de formação que atribui ao indivíduo à responsabilidade de seu próprio futuro. Conforme ressalta C. Costa (2020, p. 53):

[...] a ideia de participação sustenta a ideia de um protagonismo individual, também, desfocando a ação formativa do jovem de um contexto da coletividade, isto é, na

busca pelas conquistas coletivas para o grupo social e não apenas para si, por meio de seus projetos de vida.

A valorização da individualidade está implícita no discurso que a Reforma traz com o protagonismo dos jovens e com a livre escolha de itinerários formativos, se assemelhando ao que a pedagogia das competências propõe, uma vez que o estímulo ao saber aplicável à vida real está pautado nas competências com cunho pragmático, com influências dos pensamentos de Dewey, onde se estabelece sobre “processos formativos estruturados nos interesses e realidades dos alunos, considerando-os individualmente” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 26). A contrapartida da proposta relaciona-se à intencionalidade de projetos que buscam o enfraquecimento do coletivo e do acesso à juventude aos saberes historicamente acumulados, dando-lhes acesso apenas a aprendizagens úteis aos interesses do mercado.

A ativa participação dos estudantes em seu processo de aprendizagem se deu, no Brasil, nos anos 20 e 30 do século passado, quando os teóricos começaram a adotar os pensamentos de Dewey. O olhar sobre a perspectiva da participação dos jovens e, também, de seus responsáveis, começou a ganhar mais destaque nos documentos oficiais nos anos de 1990, onde o surgimento do termo protagonismo se deu atrelado ao contexto da ênfase à participação. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Kuenzer (2000 apud C. COSTA, 2020), reflete que as proposições pautadas na pedagogia das competências induzem o conhecimento escolar para uma concepção voltada à produção de comportamentos individuais, de modo que até o que é resultado de processos coletivos é tido como resultado de ações isoladas.

Existe, no uso do termo “protagonismo juvenil”, um amálgama de sentidos e interpretações. A etimologia do termo protagonismo vem de “*protagnostés*”, que significava o autor principal do teatro grego, ou o que ocupava o lugar principal de um acontecimento (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). O protagonismo juvenil também é associado à participação: “protagonismo juvenil é a participação consciente dos adolescentes em atividades ou projetos de caráter público, que possam ocorrer no espaço escolar ou na comunidade: campanhas, movimentos, trabalho voluntário ou outras formas de mobilização” (RIBAS JR, 2004, p.3).

A despeito de toda a análise baseada na formação do jovem e sua relação com o contexto das ideias e dos termos que são utilizados como suporte de teorias e paradigmas que sustentam as políticas públicas para esse seguimento, surge a noção de jovem como sujeito social, se alinhado com as concepções das políticas públicas oriundas “dos organismos

supranacionais, como os do sistema da ONU e do Banco Mundial (BM)” (GROPPO, 2016, p. 388).

4.5 Identificação da perspectiva filosófica do termo “protagonismo juvenil”

Busca-se, a partir da recuperação das contradições e dos paradoxos presentes no discurso de protagonismo juvenil, recuperar as bases filosóficas desse discurso, atreladas a uma perspectiva de formação com fortes marcas de uma filosofia neopragmática, voltada para uma formação aligeirada conectada ao mercado de trabalho e com marcas da pedagogia das competências.

Na década de 90 é quando a participação dos jovens é tida como um ponto importante nos documentos norteadores, em níveis federal e estadual, sustentado por argumentos do aumento do espaço democrático, maior atratividade, progresso intelectual, afetivo, dentre outros (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004). Nesse contexto de maior busca pela participação é que se desencadeia o termo “protagonismo juvenil”, até então raro de ser utilizado. As promessas envolvendo o termo e a ideia de participação são atrativas e parecem coerentes, no entanto, são escorregadias e se encontram imersas a um conjunto de processos históricos que explicitam a necessidade de o jovem tomar o lugar de responsabilidade e condução de seu próprio destino. Ribas Jr (2004, p. 1) expõe que:

A conjunção de baixa escolaridade, pouca oportunidade para desenvolver competências básicas requeridas pelas novas configurações no mundo do trabalho e reduzida oportunidade de mobilidade social empurra muitos jovens para a criminalidade e explica, em boa medida, o crescimento da violência no país. A mudança dessa realidade envolve esforços de várias ordens: Há um aspecto, contudo, que costuma ser esquecido nos debates sobre o tema: os jovens não podem ser considerados apenas como parte do problema, mas deve ser vistos também como parte fundamental da solução. Não é possível fazer frente à exclusão juvenil sem abrir espaço para que os jovens sejam protagonistas dos processos de mudanças.

Nesse sentido que é necessário pensar sobre a perspectiva do significado escorregadio do uso do termo “protagonismo juvenil”, além de o situar em um tempo histórico no qual são tidas iniciativas neoliberais e de fortes vínculos da iniciativa privada ao setor público. Dessa maneira, retoma-se o sentido pedagógico que uso do termo está imbricado, por ser de fonte proveniente de organismos multilaterais, no qual o tipo de pensamento formador é o pragmático, ou seja, um tipo de formação que forneça, aos indivíduos, a capacidade de se adaptar a uma dada realidade, se tornando necessária uma formação que subsidie essa necessidade.

Ou seja, a promessa de protagonismo que o novo ensino médio carrega é questionável, conforme disposto anteriormente neste estudo, uma vez que depende da realidade de cada contexto escolar. Outro ponto se dá pelo fato de o termo não esclarecer, por si só, qual o seu sentido definido, e por ter o seu contexto político e ideológico situado na conjuntura de políticas e de atores associados a uma perspectiva pragmática de formação.

Diante disso, o protagonismo não garante, efetivamente, aos jovens a possibilidade real de estarem no direcionamento de seus projetos de vida, sobretudo aos jovens pobres da classe trabalhadora. Silva e Scheibe (2017, p. 21) contribuem nesse sentido, ressaltando que:

[...] há uma linha de argumentação incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do ensino médio, desde a LDB de 1996. Essa argumentação recorrente e que adquire hegemonia ao ser incorporada na LDB pela atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. Tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escala e acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio.

Nesse sentido, é necessário estar atento para o uso do termo de protagonismo juvenil, uma vez que, ele contém fortes marcas de uma perspectiva neopragmática de formação, seu uso se atrela a concepção de juventude que está vinculado.

Na seção seguinte, pontuamos o uso do termo “protagonismo juvenil” nos documentos que regulam o Novo Ensino Médio, com vistas a subsidiar as discussões que compõem a seção de análise deste estudo.

5 A JUVENTUDE E O PROTAGONISMO JUVENIL NOS DOCUMENTOS QUE REGULAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, serão pontuados o uso do termo “protagonismo juvenil” e juventude nos documentos que regulam o Novo Ensino Médio, quais sejam: a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (institui políticas de fomento à implementação de escolas de tempo integral), a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 (altera as Leis nº 9.394, de 1996 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Parecer CNE/CEB nº 3, de 2018 (atualização das Diretrizes Curriculares para o ensino médio), o Parecer CNE/CP nº 15, de 2018 (institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio/BNCC-EM (define o conjunto de aprendizagens essenciais), objetivando destacar as expressões que norteiam o uso do termo “protagonismo juvenil”, ainda sem o intuito de fazer a análise dos documentos citados.

5.1 A Medida Provisória nº 746/2016

A Medida Provisória, de 22 de setembro de 2016, em seu parágrafo §5º, ressalta sobre a necessidade de se adotar um trabalho voltado para a construção dos projetos de vida dos estudantes. No referido documento não consta uma definição clara de juventude, para que se possa extrair do documento uma referência desta categoria destaca-se apenas o excerto acima citado.

5.2 A lei nº 13.415/2017

O texto da Lei nº 13.415/2017 não dispõe o termo “protagonismo juvenil” em suas páginas, contudo, no seu parágrafo § 12º, define que as escolas deverão orientar o processo de escolha dos estudantes nas áreas de conhecimento e de atuação profissional. Nesse aspecto extraído do documento é que se revela as possíveis concepções protagonismo juvenil e de juventude, uma vez que no documento não se encontra explícito a categoria juventude e o protagonismo dos jovens.

5.3 O parecer CNE/CEB Nº 15 DE 2018

O parecer CNE/CEB Nº 15, aprovado em 4 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e orienta os sistemas de ensino e as instituições e redes escolares a respeito de sua implementação, elaborada por um regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

O referido documento inicia trazendo o histórico das leis orgânicas do ensino secundário, também relata a respeito da Constituição Federal de 1988 e a sua trajetória histórica, enfatiza a Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 na implementação da BNCC-EM, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em seguida reflete a respeito da BNCC no contexto da educação básica.

Essa normativa foi antecedida pelo parecer CNE/CP nº15/2017, que definiu e fundamentou a resolução CNE/CP nº 2/2017, a qual institui e fundamenta a implementação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito das etapas da educação básica, e ofereceu as bases para as definições da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

O documento fundamenta os termos legais que o antecederam, e as análises históricas presentes na educação básica e no ensino secundário, e traz em suas páginas a característica que se define os conceitos de juventude e protagonismo que orientam o documento e a BNCC-EM decorrente destes. No âmbito dos sentidos que apresenta a respeito do protagonismo juvenil, preconiza a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, com vistas a estabelecer o protagonismo dos jovens na sua aprendizagem e em seus projetos de vida, acarretando sentido ao que se aprende.

O documento ressalta a necessidade da ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens. Elementos importantes a serem analisados para que se possa compreender a concepção de protagonismo presente no documento.

O Parecer inicia trazendo o histórico das leis orgânicas do ensino secundário, em seguida, também relata a respeito da Constituição Federal de 1988 e a sua trajetória histórica.

Descreve ainda que, ao assumir um compromisso com a educação integral, deve-se adotar uma perspectiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos, tendo-os como sujeitos da aprendizagem.

Destaca-se, também, a orientação de não atribuir a esse público uma característica homogênea “ou conceber a ‘juventude’ como mero rito de passagem da infância para a maturidade” (BRASIL, 2018b, p. 10). O documento ressalta, também, a importância de se obter uma noção ampliada de juventude entendida de forma diversa, dinâmica, participante e ativa do seu percurso formativo.

A juventude é expressa, no documento, como um seguimento importante para definir os rumos da sociedade. Deve-se, nesse sentido, segundo o referido documento, organizar uma escola que considere os jovens como seus reais interlocutores. No âmbito do currículo, deve-se definir estratégias que possibilitem que os estudantes, “ao aprender, também aprendam a aprender e desenvolvam sua capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao

longo da vida” (BRASIL, 2018b, p.11). Para tanto, ainda segundo o documento, é importante considerar a juventude na sua pluralidade, garantindo aos jovens uma formação que os possibilite definir seus projetos de vida de acordo com seus percursos e histórias, no âmbito dos estudos e do trabalho, em conformidade com escolhas saudáveis, éticas e sustentáveis (BRASIL, 2018b).

As instituições e redes escolares de ensino devem, nesse sentido, colaborar para formar “jovens críticos e autônomos, entendendo-se críticos aqui como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (BRASIL, 2018b, p. 11).

As escolas devem garantir aprendizagens necessárias, por meio da intencionalidade de experiências e processos que estabeleçam o respeito à pessoa humana e aos seus direitos, a fim de acolher a juventude em toda a sua diversidade (BRASIL, 2018b).

Destacamos esses excertos para analisar a concepção de juventude e de protagonismo juvenil no documento, ainda que o mesmo não os traga de forma clara, porém decorre desse conjunto de ideias, relatadas acima, a visão de juventude e protagonismo que subsidia teoricamente o documento.

5.4 O Parecer CNE/CEB Nº 3, DE 2018

O referido documento atualiza as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, segundo as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através da Lei nº 13.415, de 2017.

O parecer ressalta, em suas linhas, que o Novo Ensino Médio aborda, em seus documentos, alguns conceitos ainda polissêmicos, na definição de alguns termos, como: “formação integral”, que se dá através do desenvolvimento de diversos aspectos do estudante, a fim de promover “a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018a, p. 10).

No projeto de Resolução que o documento apresenta em anexo, no que se refere à estrutura curricular, orienta-se que os itinerários formativos devem favorecer a aplicação das aprendizagens em áreas do conhecimento que garantam a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e que, portanto, devem se organizar nos seguintes eixos estruturantes: “investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo” (BRASIL, 2018a, p. 22).

No que se refere à proposta pedagógica, o documento define, no § 3º do art. 26, que a proposta pedagógica deve considerar, em sua concepção e implementação, como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas, os professores e estudantes (BRASIL, 2018a).

Esses excertos extraídos do documento subsidiará a sessão de análise do presente estudo.

5.5 O guia de implementação do novo ensino médio

O documento que serve como Guia de Implementação para o Novo Ensino Médio foi elaborado por meio de um trabalho colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC), O Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e os Servidores Especialistas das Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 2018c).

Nas suas primeiras linhas, o documento ressalta que o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, com vistas à promoção de uma melhor aprendizagem, estimulação do desenvolvimento integral do jovem, incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (BRASIL, 2018c).

O documento situa o protagonismo juvenil como a espinha dorsal do Novo Ensino Médio, explicando que o mesmo serve para estimular o jovem a fazer as suas escolhas, tomar suas decisões e se responsabilizar por elas (BRASIL, 2018c).

O que possibilita isso, segundo o referido documento, é garantir as aprendizagens essenciais e comuns³ a todos os estudantes, e a oferta de itinerários formativos (BRASIL, 2018c).

As importantes alterações do ensino médio buscam oferecer um maior protagonismo aos jovens e garantir, a estes, os mesmos direitos de aprendizagens. É na escolha de itinerários formativos por parte dos estudantes, segundo o referido documento, que se materializa o protagonismo do jovem nessa etapa de ensino (BRASIL, 2018c).

O documento ressalta, também, que as redes devem se organizar na definição de estratégias para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como:

³ As aprendizagens essenciais, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, devem assegurar para os estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consolidam os direitos de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2017b).

As dez competências gerais que consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são definidas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em suas páginas 9-10.

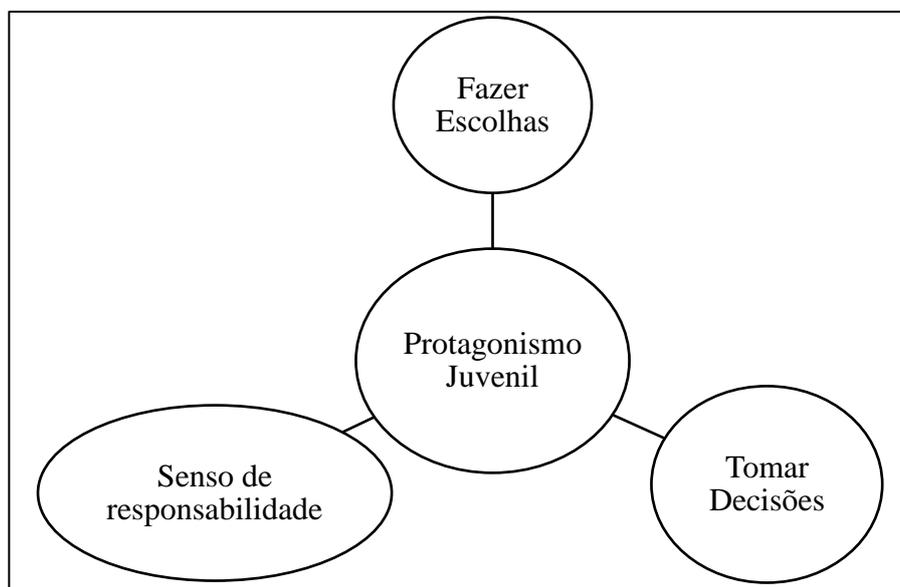
orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividade para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança, e autoconfiança, para realizarem seus projetos presentes e futuros. Este também pode ser um espaço importante para ajudar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos (BRASIL, 2018c, n.p).

Para conhecer a demanda do jovem, segundo o documento, a escuta se dá como o primeiro passo para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e, também, para a construção de itinerários formativos, por meio de canais de comunicação com questionários contendo perguntas que auxiliem na compreensão de quais conhecimentos os jovens estudantes, de cada território, querem se aprofundar nessa etapa de ensino (BRASIL, 2018c).

O grau de protagonismo dos estudantes na escolha do itinerário, segundo o Guia de Implementação, dependerá do modelo de flexibilização que a rede adotará, considerando a complexidade do processo de matrícula. O ingresso desse estudante inclui a escolha do itinerário e as eletivas que o mesmo deseja cursar (BRASIL, 2018c).

Outra proposta que também visa reforçar o protagonismo dos estudantes é que as redes de ensino orientem as escolas a aproveitar os estudos realizados e os conhecimentos construídos no ensino formal e no informal, bem como na experiência extraescolar.

Esquema 1 – Dos sentidos do protagonismo juvenil no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018).

O esquema acima (Esquema 1) expõe as ideias atreladas ao protagonismo juvenil, que o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio aborda. O ato de fazer escolhas e tomar

decisões e, por consequência, possuir senso de responsabilidade, norteia a concretização do protagonismo juvenil, segundo o documento mencionado.

Esquema 2 – Propostas que reforçam o protagonismo juvenil no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018).

Para reforçar a concretização do protagonismo juvenil, algumas propostas foram colocadas pelo documento, como: o estabelecimento das aprendizagens essenciais comuns, a escuta dos jovens, o aproveitamento de estudos realizados e conhecimentos construídos e a oferta de itinerários formativos.

5.6 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)

A Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio é um documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União.

A BNCC do ensino médio traz, como proposta, a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, a contextualização na aprendizagem, a aplicação na vida real e o protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida e da sua aprendizagem nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2017b).

O documento também situa o foco da área de linguagens e suas tecnologias no aumento da autonomia, do protagonismo e “da autoria nas práticas de diferentes linguagens, explicitando o seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2017, p. 470b).

A BNCC-EM também associa o protagonismo juvenil a situações de trabalho mais colaborativas e organizadas, baseadas em um trabalho que favoreça o protagonismo dos estudantes, com vistas a beneficiar a articulação entre as áreas do conhecimento (BRASIL, 2017b).

O protagonismo juvenil também é colocado no documento como a importância do jovem de apreciar as artes e se envolver como “artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo” (BRASIL, 2017b, p.475).

Nas competências específicas e habilidades do campo de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, a competência específica três se refere à utilização de diferentes linguagens, tanto a artística quanto a corporal e a verbal, como forma de promover o protagonismo, a autonomia e a colaboração na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017b).

No que se refere aos campos de atuação social utilizados para contextualizar as práticas de linguagem no ensino médio em língua portuguesa, o campo da vida pessoal pretende se articular aos demais campos para ampliar o saber sobre si, ao que o protagonismo juvenil aparece como forma de possibilitar vivências, compondo:

práticas colaborativas em situações presenciais ou em ambientes digitais e aprender, na articulação com outras áreas, campos e com projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações e o uso desses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, para fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada (BRASIL, 2017b, p. 494).

No campo de atuação na vida pública, que pretende estabelecer habilidades referentes à participação e atuação tanto na vida política quanto social, capaz de promover a consciência do jovem acerca dos seus direitos e deveres, através, também, do fomento de experiências contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil, articulado com outros campos, áreas do currículo, bem como os interesses e escolhas dos jovens (BRASIL, 2017b).

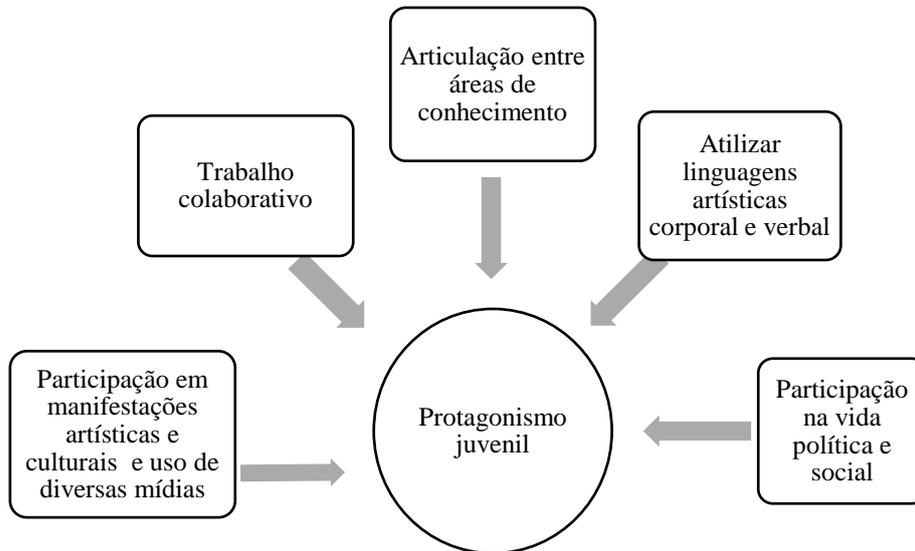
O documento pontua, ainda, que para a promoção das aprendizagens, do protagonismo dos jovens e da construção de atitudes éticas é necessário movimentar recursos:

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. (BRASIL, 2017b, p. 549).

O documento destaca que o primeiro passo para a formação de novos sujeitos protagonistas se dá na capacidade de o sujeito se indagar e de indagar o outro, o que segundo o documento são atitudes fundamentais às aprendizagens da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Destaca, também, a necessidade de desenvolver o protagonismo juvenil em

nível individual e coletivo na capacidade de ampliar conceitos que permitem acessar informações e resolver problemas, baseados no acesso de diferentes linguagens e narrativas de diferentes conhecimentos, crenças e valores (BRASIL, 2017b).

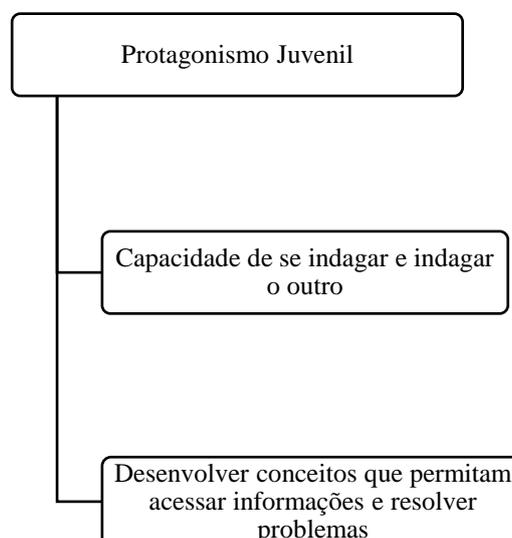
Esquema 3 – Ideias que colaboram para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil segundo a BNCC-EM



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC-EM (2018).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, as ideias que colaboram para o desenvolvimento do protagonismo juvenil são: o estabelecimento de relações; a participação em manifestações artísticas, culturais e o uso de diversas mídias; o trabalho colaborativo; a articulação entre áreas de conhecimento; a utilização das linguagens artísticas, corporal e verbal, e; a participação na vida política e social.

Esquema 4 – Qualidades que favorecem a formação de novos sujeitos protagonistas, segundo a BNCC-EM



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC-EM (2018).

Segundo o documento, a capacidade de se indagar e indagar o outro e desenvolver conceitos que permitam acessar informações e resolver problemas são atitudes necessárias na área de ciências humanas e sociais aplicadas.

5.7 A perspectiva de juventude na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio BNCC-EM

Como um documento decorrente dos documentos já referidos acima, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio também compartilha da mesma perspectiva de juventude e ressalta a necessidade de não caracterizar a juventude como um grupo homogêneo, tratando-se de um simples rito de passagem para a vida adulta.

No item que se refere à língua portuguesa, a BNCC-EM ressalta que:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, no âmbito da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018b, p. 490).

Ainda no que se refere à língua portuguesa, a BNCC para o Ensino Médio leva em conta a relação às progressões das aprendizagens e habilidades as práticas da cultura digital e das culturas juvenis, bem como a ampliação do repertório, levando em consideração a diversidade cultural, abrangendo as produções e formas de expressões diversas, dentre elas a literatura juvenil.

No campo da vida pessoal, descrito no documento, pretende-se estar a serviço do projeto de vida dos estudantes, com práticas de linguagens relacionadas para a ampliação do saber sobre si, considerando as condições de vida atuais e as condições juvenis no Brasil e no mundo.

Sobre os parâmetros para organização e progressão curricular, o documento ressalta que se deve garantir que os estudantes possam “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, 2018b, p. 501).

O documento ressalta, também, a necessidade de estabelecer a participação significativa por meio de:

[...] alguma instancia ou canal de participação da escola (conselho de representante, de escola, outros colegiados, grêmios livres), da comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), do município ou do país (fóruns ou audiências públicas variadas),

incluindo formas de participação digital (canais ou plataformas de participação, como o portal e-cidadania, serviços, portais e ferramentas de fiscalização e acompanhamento do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política etc.), de forma que os estudantes possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e de fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade (BRASIL, 2018b, p. 504).

Se deve, ainda, estabelecer o trato com diversas ferramentas e ambientes digitais de participação e fiscalização.

No que se refere ao campo de atuação na vida pública, as práticas de escuta e produção de textos e análise linguística/ semiótica descrevem, como habilidades:

Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações (BRASIL, 2018b, p. 505).

O campo jornalístico midiático é relacionado à ampliação da possibilidade de ampliar a participação dos jovens no trato com a informação e opinião na esfera jornalística/midiática, com a intenção de manter os jovens interessados nos acontecimentos de sua comunidade, na sua cidade e no mundo (BRASIL, 2018b).

A competência específica de matemática e suas tecnologias descreve a necessidade de os estudantes tomarem decisões éticas e socialmente responsáveis, baseados na análise de problemas de urgência social, ressaltando a necessidade de coloca-los em situações das quais precisam tomar decisões conjuntas para investigar questões de impacto social. Segundo o documento, é necessário propor e participar de iniciativas e ações com vistas à solução desses problemas (BRASIL, 2018b).

A área de ciências da natureza e suas tecnologias descreve que deve contribuir à construção de uma base de conhecimentos que prepare os jovens para “fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias” (BRASIL, 2018b, p. 537).

O documento descreve, também, que o ensino médio deve formar jovens para enfrentar os desafios da contemporaneidade (BRASIL, 2018b).

A autonomia no uso da linguagem científica também é descrita na competência específica três de ciências da natureza e suas tecnologias.

O documento descreve, ainda, a construção dos jovens no “aprender a indagar” (BRASIL, 2018b, p. 549), em relação à formação dos estudantes dessa etapa de ensino, como

um ponto de partida para um pensamento crítico como uma contribuição essencial das ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018b).

Ao longo de suas páginas, o documento descreve que “reconhecer, analisar e avaliar a ação de diferentes 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” (BRASIL, 2018b, p. 555)

Ressalta, também, a necessidade de ganhos éticos para proporcionar a autonomia das decisões e compromisso, com valores “como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2018b, p. 557) dos estudantes como consequência da ampliação da visão de mundo (BRASIL, 2018b).

A competência de número seis, específica de ciências humanas e sociais aplicadas, contidas no documento, descreve:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018b, p. 558).

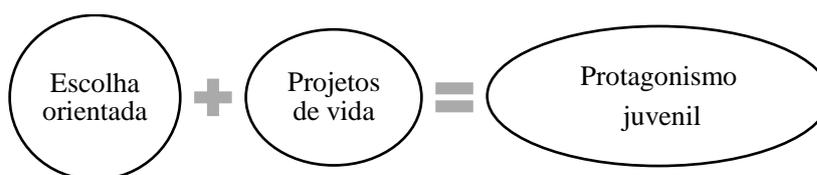
São essas as perspectivas relacionadas à juventude que a Base Nacional Comum Curricular descreve.

5.8 A síntese e a crítica

Realizou-se, na sessão anterior, um apanhado de construções que os documentos da Reforma do Ensino Médio, aqui analisados, expressam acerca do protagonismo dos jovens nessa etapa de ensino. No âmbito desta pesquisa, reiterou-se que se consideram as implicações da perspectiva de protagonismo juvenil projetada pela Reforma do Ensino Médio na formação da juventude das classes trabalhadoras matriculados nas escolas públicas.

A Medida Provisória nº 746/2016 não carrega um sentido em si sobre o termo “protagonismo juvenil”, contudo dá um pontapé importante para a construção da perspectiva de protagonismo juvenil que os documentos carregam, em decorrência de sua projeção no parágrafo §5º, que ressalta sobre a necessidade de se adotar um trabalho voltado para a construção dos projetos de vida dos estudantes (BRASIL, 2016b). Essa perspectiva anda lado a lado com o uso do termo “protagonismo juvenil”. A escolha orientada do que se quer estudar forma um elo entre o protagonismo dos estudantes e o projeto de vida. Nesse processo, a Reforma do Ensino Médio vai “encorpando” o conjunto de ideias que sustenta. Dessa forma, assim estabelece o referido documento:

Esquema 5 – Protagonismo juvenil na medida provisória MP nº 746/2016.



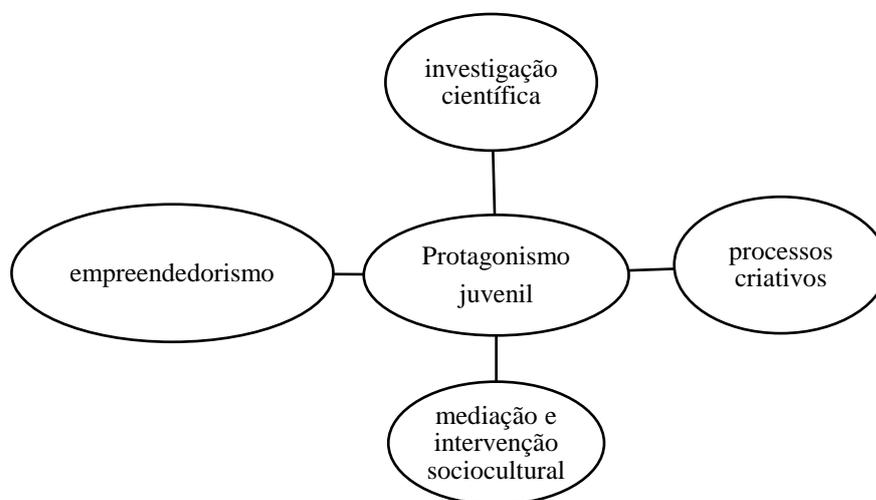
Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na Medida Provisória nº 746/2016.

O texto da Lei nº 13.415/2017 também não dispõe, em específico, sobre o uso do termo “protagonismo juvenil”, mas ressalta, em seu parágrafo § 12, que as escolas deverão orientar os jovens em seu processo de escolha nas áreas de conhecimento e de atuação profissional (BRASIL, 2017a).

O Parecer CNE/CP nº 15/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e orienta os sistemas de ensino e as instituições para a sua implementação se refere sobre o protagonismo dos jovens na sua aprendizagem e em seus projetos de vida como uma ferramenta que contribui para a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento (BRASIL, 2018b). Nesse sentido, o protagonismo é obtido no documento com uma atribuição a mais, a de favorecer e contribuir na superação da fragmentação do conhecimento.

Já o Parecer CNE/CEB nº 3, de 2018, revela que o protagonismo dos jovens faz parte do desenvolvimento integral dos estudantes promovidos através do desenvolvimento de diversos aspectos como a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo juvenil na construção dos seus projetos de vida (BRASIL, 2018a). A Reforma estabelece, segundo o referido Parecer, o desenvolvimento integral na promoção dos seguintes aspectos: autonomia+ comportamento cidadão+ protagonismo juvenil na construção dos seus projetos de vida= desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo o documento, a estrutura curricular das escolas deve fazer uso de metodologias que favoreçam o protagonismo dos estudantes:

Esquema 6 – Metodologia curricular que favorece o protagonismo juvenil segundo o Parecer CNE/CEB nº 3/2018.



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no Parecer CN/CEB nº 3/2018.

O documento ressalta, também, que a proposta pedagógica deve considerar professores e alunos como sujeitos históricos de direitos, participantes ativos e protagonistas (BRASIL, 2018a).

No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, o protagonismo juvenil aparece diversas vezes ao longo do documento, onde também há uma forte atribuição ao termo, o referindo como espinha dorsal do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c). O Guia descreve também que a Reforma coloca o jovem no centro da vida escolar, possibilitando-o a fazer escolhas e se responsabilizar por elas, sendo que a garantia das aprendizagens essenciais e dos itinerários formativos é onde se materializa o protagonismo dos jovens, segundo o documento.

Com relação aos projetos de vida dos estudantes, as redes devem estabelecer estratégias como a orientação vocacional e profissional, além de atividades que trabalhem, neles, a capacidade de definir objetivos para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã (BRASIL, 2018c).

A escuta dos estudantes dessa etapa de ensino e o aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados de maneira formal e informal e, ainda, a experiência extraescolar, segundo o documento, também são importantes aliados ao protagonismo dos jovens (BRASIL, 2018c).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio também traz o protagonismo dos jovens como uma ferramenta de superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o aumento da autonomia e da autoria na prática de diferentes linguagens, bem como a

apreciação e participação em manifestações artísticas e culturais, apreciação e envolvimento com as artes. Ressalta, também, a importância das redes de ensino em proporcionar vivências que contenham práticas colaborativas (BRASIL, 2017b).

O protagonismo juvenil no campo da vida pública, contido no documento, aparece como forma de participação na vida social e política, por meio de experiências contextualizadas. A capacidade de se indagar e indagar o outro com vistas a desenvolver conceitos que os possibilite acessar informações e resolver problemas, também aparece como um elemento importante, segundo o documento, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil (BRASIL, 2017b).

Propôs-se aqui, elaborar um quadro teórico no qual se descrevem as diferentes expressões atribuídas ao termo “protagonismo juvenil” nos documento descritos e sintetizados acima, uma vez que o termo possui um sentido híbrido, como já mencionado neste trabalho, e está interligado a diversos outros termos que compõem a base teórica que sustenta a Reforma do Ensino Médio, ou seja, o protagonismo juvenil nos documentos se atrela em perspectivas de ensino, metodologia, currículo, comportamento, capacidades, atitudes, escolhas, dentre outras. Segue, abaixo, o quadro teórico das diferentes expressões:

Quadro 7 – Expressões associadas ao termo “protagonismo juvenil”

EXPRESSÕES ASSOCIADAS AO TERMO “PROTAGONISMO JUVENIL” ENCONTRADO NOS DOCUMENTOS ANALISADOS	FORMAS DE ENTENDER O PROTAGONISMO JUVENIL
Escolha orientada	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Projetos de vida	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Ferramenta de superação da fragmentação do conhecimento	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Autonomia	Protagonismo juvenil democrático (RIBAS, JUNIOR; 2004).
Comportamento cidadão	Protagonismo juvenil democrático (RIBAS, JUNIOR; 2004).
Desenvolvimento integral	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Sujeitos históricos	Protagonismo juvenil democrático (RIBAS JUNIOR; 2004).
Participantes ativos	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Protagonistas	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Jovem no centro da vida escolar	Protagonismo juvenil democrático (RIBAS JUNIOR; 2004).
Autoria na prática de diferentes linguagens	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Apreciação e participação em manifestações artísticas e culturais	Participação consciente (RIBAS JUNIOR; 2004).
Participação na vida social e política	Protagonismo juvenil democrático (RIBAS

	JUNIOR; 2004).
Capacidade de se indagar e indagar o outro para criar conceitos, acessar informações e resolver problemas	Protagonismo juvenil democrático (RIBAS JUNIOR; 2004).

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos documentos analisados na pesquisa e nas contribuições de Ribas Junior (2004).

No quadro acima (Quadro 7), foram sintetizadas as diferentes expressões atribuídas ao termo “protagonismo juvenil” encontradas nos documentos analisados, e na coluna ao lado as diferentes formas de entender o termo. Utilizou-se, para tanto, as contribuições de Ribas Junior (2004) pautadas sobre a ideia de participação cidadã.

O protagonismo juvenil como participação é, para Ribas Junior (2004), entendido como a habilidade de participar e se envolver no curso dos acontecimentos e executar um papel importante no cenário da vida social. O protagonismo juvenil é, para o autor, a participação consciente dos adolescentes nas atividades e projetos de caráter público que podem ocorrer em espaços escolares ou na comunidade. O protagonismo juvenil também é tido como a capacidade de os jovens se envolverem em assuntos de cunho coletivo, exercitarem a sua cidadania e colaborarem com assuntos da comunidade. Nesse caso, o protagonismo juvenil é entendido como democrático (RIBAS JR, 2004). Contudo, as linhas desse trabalho ressalta o sentido escorregadio do uso do termo de protagonismo juvenil presente na Reforma do Ensino Médio, uma vez que a Lei 13.415/2017 propõem aos jovens a escolha dos seus itinerários formativos, porém, esta escolha dependerá da oferta que cada sistema de ensino irá oferecer, desse modo não há uma escolha consciente por parte dos jovens, já que os mesmos opinarão pelo que estiver disponível pelo sistema de ensino.

Desse modo, ao se analisar o quadro acima, entende-se que o termo “protagonismo juvenil” está entrelaçado ao sentido de participação cidadã e na capacidade de os jovens contribuírem nos assuntos relacionados à comunidade. A. Costa (2007, n.p) define assim o protagonismo juvenil:

O protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

O termo protagonista é originado do grego:

[...] Proto quer dizer o primeiro, o principal. Agon significa luta. Agonista, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. No teatro, o termo passou a designar os atores que conduzem a trama, os principais atores. O mesmo ocorrendo também com os personagens de um romance (COSTA, A., 2007, n.p).

As expressões atribuídas ao termo “protagonismo juvenil” estão interligadas à ideia de participação, tal como a definição e a origem do termo também esclarece, nesse sentido,

que os jovens são entendidos como atores principais no processo de condução de seus projetos de vida. De acordo com os documentos aqui analisados, a estrutura curricular das escolas deve concentrar os seus esforços no sentido de estabelecer metodologias favoráveis ao desenvolvimento do protagonismo dos jovens.

A. Costa (2007, n.p) define, também, que educar por essa perspectiva significa entender o aluno como fonte de iniciativa, compromisso e liberdade, e não somente um expectador nos processos pedagógicos. Busca-se, desse modo, a formação de um jovem autônomo, competente e solidário, devendo, dessa maneira, desenvolver quatro competências: “competência pessoal (aprender a ser), competência social (aprender a conviver), competência produtiva (aprender a fazer) e competência cognitiva (aprender a aprender)” A. Costa (2007, n.p).

Contudo, destacamos as contribuições de Saviani (1999 p. 26), no que se refere à base na qual está atrelado o entendimento na perspectiva do “aprender”, “aprender a aprender” e “aprender a fazer” no que se refere a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista: “Conclui-se que para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Saviani (1999, p.18) destaca que na pedagogia tradicional o papel da escola é “difundir a instrução, transmitir seus conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Nesse aspecto, portanto é que a escola toma centralidade enquanto instrumento importante para combater os problemas da sociedade.

Para a pedagogia nova, a educação é um importante fator de: “equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que contribuir a sua função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 1999, p. 20).

Já para a pedagogia tecnicista busca-se:

[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo (SAVIANI, 1999, p. 24).

Para a pedagogia tecnicista a educação é necessária na contribuição da produtividade da sociedade, formando indivíduos eficientes. Cabe, portanto, para educação treina-los para executar múltiplas tarefas, baseado no modelo do sistema fabril (SAVIANI, 1999).

Destaca-se tais pontos, pois nos cabe assinalar os aspectos que as pedagogias do “aprender”, “aprender a aprender”, e “aprender a fazer” estão entrelaçadas em um modo de ver a educação com perspectivas de início ligada ao repasse de conteúdos com a pedagogia tradicional; em seguida com a pedagogia nova o “aprender a aprender” com a compreensão de uma educação para adaptar os indivíduos a sua realidade; e posteriormente com o “aprender a fazer” com a pedagogia tecnicista.

Abaixo, elaborou-se um quadro com as diferentes perspectivas que podem, segundo os documentos analisados, desenvolver o protagonismo juvenil.

Quadro 8 – Diferentes perspectivas envolvidas no desenvolvimento do protagonismo juvenil

PERSPECTIVA DE ENSINO/ METODOLOGIAS	CURRÍCULO	TIPOS DE COMPORTAMENTOS/ CAPACIDADES/ATITUDES	ESCOLHAS
Trabalho colaborativo	Oferta de itinerários formativos	Participação política e social Comportamento cidadão	Escolha orientada
Articulação entre áreas de ensino	---	Participação em manifestações artísticas e culturais e uso de diversas mídias	Projetos de vida
Utilizar a linguagem artística, corporal e verbal	---	Capacidade de se indagar e indagar o outro	Autonomia nas decisões
Escuta dos jovens	---	Desenvolver conceitos que permitam acessar informações e resolver problemas.	---
Aproveitamento dos estudos e conhecimentos anteriores (formal e informal) e experiência extraescolar	---	---	---
Empreendedorismo	---	---	---
Investigação científica	---	---	---
Processos criativos	---	---	---
Mediação e intervenção sociocultural	---	---	---
Processos criativos	---	---	---

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos analisados neste estudo (2021).

Nas discussões acima, foi feito um apanhado das ideias referentes ao Protagonismo Juvenil, dedicou-se a situá-las em qual perspectiva é atrelada ao termo, identificou-se as seguintes: perspectiva de ensino, metodologia, currículo, comportamento, capacidades, atitudes, escolhas, dentre outras.

A seção seguinte trata da análise dos documentos referentes ao Ensino Médio na qual, de acordo com as concepções tratadas nesse estudo, se fará uma relação com a perspectiva de juventude presente nos documentos da reforma e a concepção de Protagonismo Juvenil deles decorrente.

6 O PROTAGONISMO JUVENIL NOS DOCUMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: análise dos documentos

Esta pesquisa se dedica a analisar os documentos que regulam o Novo Ensino Médio, sendo eles: a Medida Provisória nº 746/2016, a Lei nº 13.415 de 2017, o Parecer CNE/CEB nº 3 de 2018, o Parecer CNE/CP nº 15 de 2018, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Nas sessões acima, preocupou-se em discorrer sobre a forma como é entendido o termo “protagonismo juvenil” nos referidos documentos, elaborando-se, também, um quadro teórico compondendo as diferentes concepções de juventude, sendo elas: a concepção naturalista de juventude, o estrutural-funcionalismo, a concepção de juventude como moratória social, a concepção dialética e a concepção pós-moderna. Destaca-se, em cada uma delas, a definição de juventude, o papel da juventude e suas principais referências teóricas.

O objetivo nesta sessão é desenvolver a análise com base nas informações levantadas nos documentos citados acima, destacando categorias de análises identificadas a partir dos documentos. Serão analisadas, portanto, a partir do recorte empírico das seguintes categorias: juventude; comportamento cidadão; alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas; jovem no centro da vida escolar; participação em manifestações artísticas e culturais; projetos de vida dos estudantes e autonomia.

6.1 Juventude

Nas linhas do Parecer CNE/CEB nº15/2018, a noção de juventude abrange a necessidade de não atribuir à categoria uma característica homogênea, como um mero rito de passagem da infância para a maturidade (BRASIL, 2018b). A BNCC-EM também descreve sua compreensão de juventude a partir do entendimento da: “[...] a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo [...]” (BRASIL, 2017b, p. 462).

A BNCC-EM continua descrevendo em relação à importância de se atribuir a juventude a uma noção ampliada e plural:

[...] trata-se de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica do mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e tem importante função na definição dos rumos da sociedade (BRASIL, 2017b, p. 463).

O Parecer CNE/CP nº 15/2018 também compartilha desse mesmo entendimento de juventude.

Dessa forma, entende-se que os documentos carregam uma perspectiva de juventude que não se alinha à concepção naturalista que entende a categoria aliada a uma fase da vida e sob a definição de um grupo generalizante de ordem natural.

A juventude é entendida, do modo colocado pelos documentos, como um seguimento importante para definir os rumos da sociedade (BRASIL, 2018b).

Essa perspectiva se aproxima da concepção relacionada à moratória social em que a juventude é considerada como “força social”. Uma de suas principais referências é o sociólogo Mannheim, Groppo (2003, p. 251) ressalta que para este sociólogo um dos motivos que fazem da juventude uma força latente de renovação social se dá no fato de esta categoria não está “totalmente integrada ou conformada ao *status quo* da ordem social isto é, até a mais importante que a natural “efervescência” da idade biológica [...]”. Ou seja, segundo essa perspectiva é atribuída ao jovem uma inconformidade com o estado atual da sociedade e este ganha um papel importante para definir mudanças na sociedade.

Os jovens nesta concepção têm um papel importante na construção de uma democracia participante, um Estado democrático e uma cidadania ativa (GROPPO, 2006).

A BNCC-EM também pontua a necessidade de a categoria juventude não está associada ao entendimento de jovens como “adultos em formação” (BRASIL, 2017b, p. 462). Fazendo uma relação com as concepções de juventude, colocadas no quadro teórico desse estudo, a concepção referente ao estrutural-funcionalismo caracteriza que os jovens existem em função de uma sociedade secundária, e espera-se que os mesmos sejam frutos de um trabalho de inserção na vida adulta. Nesse sentido, a BNCC-EM se distancia do modo de conceber a juventude referente à concepção de estrutural funcionalismo, uma vez que para a BNCC-EM os jovens não devem ser caracterizados apenas como “adultos em formação”, ou seja, que os mesmos não estejam pautados em uma preparação para atuar no “mundo adulto” como entende o estrutural funcionalismo.

Nesta subseção tratamos do uso da categoria juventude nos documentos da Reforma do Ensino Médio e a concepção presente nesta. A seguir trataremos da categoria “comportamento cidadão” que também é associada ao termo de Protagonismo Juvenil nos documentos da Reforma do Ensino Médio.

6.2 Comportamento cidadão

Destacamos também a categoria “comportamento cidadão” associado ao uso do termo de “Protagonismo juvenil” encontrado nos documentos, destacamos alguns excertos abaixo.

Sobre o comportamento cidadão a BNCC-EM, reflete:

a definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo as finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2017b, p.470).

O mesmo documento ressalta também a importância de ganhos éticos para proporcionar a autonomia das decisões e compromisso com valores “como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2018b, p. 557), dos estudantes como consequência da ampliação da visão de mundo (BRASIL, 2018b).

O Parecer CNE/CP nº 15 de 2018 ressalta em seu Art. 4º:

VI- 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, 2018b, p. 23).

Ao desenvolvimento do comportamento cidadão, atrelamos a noção de moratória social oriunda das ideias do sociólogo Mannheim, que se baseia na ideia do jovem como um “ator importante” no desenvolvimento da democracia, a participação cidadã por parte do jovem é um fator necessário no desenvolvimento do protagonismo juvenil, segundo os documentos da reforma. Com relação à participação cidadã do jovem, Ribas Junior (2004, p. 3) descreve que:

No protagonismo juvenil democrático os jovens transcendem o universo de seus interesses puramente particulares e se defrontam com interesse coletivo. Exercitam a sua cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da comunidade. Do ponto de vista educacional, o estímulo ao protagonismo juvenil, se justifica, sobretudo, como forma de desenvolvimento da experiência democrática na vida dos jovens.

Desta forma, a ideia de participação dos jovens é segundo Ribas Junior (2004, p. 4) um campo:

[...] fértil para o exercício do protagonismo e do empreendedorismo social pelos jovens é o trabalho voluntário. O envolvimento dos alunos em atividades voluntárias junto a entidades de caráter comunitário permite que eles desenvolvam uma atitude solidária e uma compreensão crítica dos problemas sociais. Para tanto, é fundamental que as escolas e os educadores criem condições pedagógicas que possam propiciar esse aprendizado social e tratem o protagonismo juvenil com a mesma prioridade que deve ser concedida ao aprendizado da língua, da matemática e dos demais componentes curriculares básicos.

Observa-se, nos documentos analisados, a necessidade dos itinerários formativos garantirem a formação para o desenvolvimento do protagonismo juvenil associando a isso a

uma formação atrelada a compreensão e intervenção da juventude aos problemas sociais da comunidade, a preocupação com o coletivo, a justiça social, a solidariedade e a sustentabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular também define: “[...] a participação política e social; e a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade” (BRASIL, 2017b, p.466).

A. Costa (2007) define a necessidade de se entender o aluno como fonte de iniciativa, compromisso e liberdade, e não somente um expectador nos processos pedagógicos. Buscando desse modo a formação de um jovem autônomo, competente e solidário.

Nesse sentido abre-se uma gama de possibilidades à ideia de comportamento cidadão uma vez que a noção de trabalho voluntário também se atrela a ideia de comportamento cidadão e sobre isso Groppo (2009, p. 421) descreve a noção de voluntariado para os que defendem esta perspectiva:

Os que consideram fundamental o voluntariado acreditam que, para ser um verdadeiro cidadão, é necessário participar, de forma voluntária, de projetos sociais. Acreditam ainda que o indivíduo que se recusa ou discorda desse tipo de ação acaba tendo um prejuízo ético e moral, sendo considerado como aquele que não se preocupa e não se compromete com o desenvolvimento social e com a comunidade na qual está inserido, e acaba, por tanto sendo principalmente culpado pelo “atraso” da transformação social que todos almejam.

Nesse sentido, entende-se que o comportamento cidadão pode-se atrelar a perspectiva de juventude solidária, uma vez que a noção de protagonismo juvenil também se associa a ideia de jovem como voluntário como descrito acima.

No Parecer CNE/CEB nº 3 de 2018 o § 2º que dispõe sobre a organização dos itinerários formativos orientado para desenvolver o protagonismo juvenil, destaca em seu Inciso III: “mediação e intervenção sócio cultural supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimentos e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade.” (BRASIL, 2018a, p. 22).

O excerto acima destacado ressalta a importância da formação dos jovens voltada para contribuir na intervir direta ou indiretamente nas questões problemas identificados na comunidade, destacando a necessidade do jovem conviver no mundo atual e atender as exigências sociais da comunidade. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) destaca a urgente necessidade de promover uma formação de valores e atitudes que permite que os sujeitos convivam de forma autônoma com o mundo contemporâneo. A formação para a denominada “moderna cidadania” com a finalidade de atender as exigências sociais.

É a partir dessas perspectivas que se faz a relação das ideias que compõem a concepção de juventude, nos documentos da reforma. A noção de juventude atrelada à ideia de participação cidadã também tem suas vertentes ligadas no incentivo ao voluntariado.

Nossa análise relaciona a ideia de comportamento cidadão ao que a concepção de juventude como moratória social define sobre o papel da juventude como a força que pode consolidar um Estado democrático e propagar uma cidadania ativa (GROPPO, 2004a).

Analisaremos abaixo a categoria “alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas” presente nos documentos da reforma.

6.3 Alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas

Para continuarmos analisando a concepção de Protagonismo Juvenil presente nos documentos da Reforma do Ensino Médio, destacamos a categoria “alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas”. A definição está situada no Parecer CNE/CEB nº 3 de 2018 que pontua em seu §3º do Art.26 como proposta pedagógica: § 3º “A proposta pedagógica, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2018a, p. 28).

Nos anos de 1980 no Brasil com as lutas pela redemocratização e através da construção da constituição cidadã de 1988, por meio do Estatuto da criança e do adolescente de 1990 (ECA) é que as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados como “sujeitos de direitos avançando no sentido de não entende-los apenas como futuros cidadãos e passaram a ser vistos como sujeitos de direitos “especiais” (GROPPO, 2006, p. 8). Contudo, diante das políticas neoliberais tais processos pareceram travar em seus avanços, e o *slogam* de protagonismo juvenil atua com força no Brasil (GROPPO, 2006).

Descrevemos anteriormente nesse estudo que segundo Groppo (2016) o discurso de jovem problema, hoje atua com as vestes do jovem como sujeito social e jovem como sujeito de direitos, na qual se reveste como jovem protagonista, agente social, voluntário, dentre outros e nesse sentido, entendemos que a noção de jovens como “sujeito de direitos” quando aliada a ideais neoliberais toma um sentido perigoso que toma vestes em outros termos escorregadios no seu sentido (GROPPO, 2016, p. 388). O jovem entendido como problema social pelas correntes tradicionais toma novas roupagens no cenário atual com o uso dos termos citados a cima.

Groppo (2016) ressalta nesse sentido que, apesar de a constituição cidadã de 1988 avançar no aspecto de entender crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” a

perspectiva neoliberal atrela o sentido baseada nas concepções dos organismos internacionais: “[...] de onde justamente vai surgir o paradigma do jovem como sujeito social, que tão bem vai servir ao discurso oficial das agências supranacionais de desenvolvimento, como Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU)” (GROPPO, 2016, p. 384).

Ao refletir a respeito do Ensino Médio como última etapa da educação básica, situado historicamente em uma disputa de projetos societários diferentes, as linhas do Parecer CNE/CP nº 15 de 2018 descrevem o Ensino Médio no contexto da Educação Básica, ressaltando o seguinte: “O Ensino médio é a etapa final da educação básica. Como direito público subjetivo de todo o cidadão brasileiro, o Ensino Médio deve ser assegurado de forma gratuita, inclusive, para aquele que não concluiu na idade própria” (BRASIL, 2018b, p. 10).

Nesse contexto o Parecer descreve o desafio nacional que o país possui, do resultado de mais de “quinhentos anos de descaso” (BRASIL, 2018b, p. 10) relacionados à escola pública, e problematiza o currículo do Ensino médio e seu excesso de componentes curriculares, “e sua abordagem distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 10).

É do entendimento do Ensino Médio como uma etapa com excessivos componentes curriculares e com uma realidade distante das culturas juvenis é que se constrói a proposta de Reforma desta etapa de ensino:

Trata-se de reconhecer que as transformações no contexto nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, em consequência, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dessas mesmas transformações representadas por novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo em especial do mundo do trabalho. Neste cenário cada vez mais complexo dinâmico e fluido, as incertezas, relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais, representam um grande desafio para as formulações de políticas e de propostas de organizações curriculares para a educação básica, em geral, e especialmente para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b, p. 10).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 15 de 2018 reafirma a noção de jovem como sujeito de direitos, e por sua vez a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, como direito público de todo o cidadão e sua responsabilidade de corresponder às demandas do cenário de transformações referentes ao mundo do trabalho, decorre dessa premissa a necessidade de gerar mudanças no currículo dessa etapa. Estas justificativas envolvem, segundo o documento, a necessidade de impulsionar os jovens a uma formação de acordo com as demandas do mundo contemporâneo, dessa forma o referido documento ressalta a importância do seguinte entendimento de juventude:

Afinal, os jovens de hoje não podem mais ser considerados como simples adultos em formação, trata-se, portanto, de adotar uma noção mais ampliada de juventude,

que deve ser entendida como diversa dinâmica e participante ativa de seu processo formativo. Este entendimento, desse modo, é essencial para garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo moderno, globalizado, competitivo e, infelizmente, excludente, no qual a complexidade é a sua maior marca, devendo haver o esforço solidário de promoção do desenvolvimento sustentável e a inserção dessa juventude nesse universo (BRASIL, 2018b, p. 10).

Grosso (2003, p. 250) ressalta que para o sociólogo Mannheim a juventude é concebida “como uma ‘técnica social’, ou seja, como instrumento manipulado por movimentos sócio-políticos que querem interferir na realidade”. Uma vez que a Reforma defende que os jovens necessitam de uma formação que os leve a cumprir as exigências do mundo moderno, e se sustentam na base de argumentos do jovem como sujeito histórico e de direitos que necessita ser imerso na realidade relativa às mudanças do mundo contemporâneo.

Nesse sentido a noção de alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas na perspectiva da Reforma do Ensino Médio, se aproxima da concepção de moratória social em que os jovens são considerados como “força social” a fim de propagar uma cidadania ativa, ao atrelar-se as perspectivas neoliberais que toma a roupagem de jovem como “sujeito de direitos” e se veste de “jovem protagonista”, “agente social”, “voluntário, dentre outros.

Trataremos a seguir a respeito da categoria “jovem no centro da vida escolar” presente nos documentos analisados, e que se atrela a ideia de “Protagonismo Juvenil”.

6.4 Jovem no centro da vida escolar

A ideia de “jovem no centro da vida escolar” atrela-se ao entendimento de participação ativa dos jovens no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem, na qual o protagonismo juvenil exerce a função de perspectiva e metodologia de ensino, em que Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 415 apud COSTA, 2021):

[...] quanto ao trabalho pedagógico que orienta a construção de conhecimentos e valores, pois atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. Nesse sentido atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo [...].

O Guia de Implementação do Ensino Médio, ressalta:

[...] o novo ensino médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade dos estudantes por suas escolhas e seu futuro (BRASIL, 2018c, n.p).

Nesse sentido, aliamos a ideia de aluno no centro da vida escolar como incentivo ao Protagonismo Juvenil, à autonomia e à responsabilidade por suas escolhas e seu futuro a concepção de moratória social, na qual possui a ideia da participação ativa dos jovens.

A. Costa (2007, n.p) em resposta ao questionamento de “o que ganha o jovem com o protagonismo?” descreve que:

a participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida.

Nesse aspecto, relacionamos a ideia de jovem no centro da vida escolar, quando relacionado ao desenvolvimento de características que proporcionem o protagonismo juvenil, à sua autonomia e a responsabilidade por suas escolhas a noção de juventude como moratória social, uma vez que está associada à ideia em que o jovem é atrelado a uma fase da vida em que está construindo a sua identidade em uma fase de experimentação. Corresponde a o entendimento da juventude como uma fase de experimentação a concepção e juventude como “moratória social”.

Na subseção abaixo, abordaremos sobre a categoria “Participação em manifestações artísticas e culturais”.

6.5 Participação em manifestações artísticas e culturais

A participação em manifestações artísticas e culturais, também se associa ao uso do termo de Protagonismo Juvenil, e utilizamos como categoria, pois, essa participação é apontada nos documentos como necessária para que os jovens exerçam seu papel de protagonistas. A BNCC-EM no que se refere à participação em manifestações artísticas e culturais:

No Ensino Médio o foco da área, **linguagens e suas tecnologias** está na ampliação da autonomia do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens; explicitando o seu poder no estabelecimento das relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo de diversas mídias (BRASIL, 2017b, p. 470, grifo do autor).

Os documentos trazem também a participação dos jovens em manifestações artísticas e culturais para estabelecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil, segundo (GROPPO, 2002, p. 2):

Dialeticamente a atuação dos agentes juvenis foi fundamental para a criação de espaços e momentos de sociabilidade, em que se desenvolveu o lazer

contemporâneo; ao mesmo tempo, a afirmação do lazer gerou um *Locus* privilegiado para a criação e o exercício das identidades juvenis do século XX.

Nas demais páginas da BNCC-EM também descreve a necessidade de os estudantes exercerem o papel de protagonistas através de:

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizado na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais e instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diversos meios e tecnologias (BRASIL, 2017b, p. 475).

Neste aspecto a ideia de participação em manifestações artísticas e culturais se aproxima do percurso dialético da juventude entre a sua institucionalização e sua autonomia, ou seja, em torno do que Groppo (2004a) denomina de lazer moderno no qual se cria espaços importantes para o cultivo das identidades juvenis. Groppo (2004a) ressalta que as instancias de socialização criam uma realidade social de indivíduos com idades semelhantes convivendo juntos, da qual decorre a forma de ver da noção de dialética da juventude.

Abaixo, analisamos a categoria “Projetos de vida dos estudantes”, na qual também está associada ao uso do termo de “Protagonismo Juvenil”.

6.6 Projetos de vida dos estudantes

A Reforma do Ensino Médio traz a proposta de formar os jovens com vistas a assegurar que os mesmos possam definir seus projetos de vida, Alves e Oliveira (2020, p. 23) relatam que: “As propostas curriculares que as redes estaduais de educação tem delineado desde a aprovação da BNCC do ensino médio ratificam a centralidade do projeto de vida em currículos e projetos”. A BNCC-EM traz, a respeito de “projetos de vida” a seguinte colocação:

Considerar que há **juventudes** implica organizar uma escola que escolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017b, p. 463).

A necessidade da Reforma do Ensino médio permitir que os jovens definam seus projetos de vida também está pontuada no § 5º da Medida Provisória 746/2016:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seus projetos de vida e

para a sua formação nos aspectos cognitivos e sócio emocionais, conforme diretrizes definidas pelo ministério da educação (BRASIL, 2016b, p. 2).

A Lei 13.415 de 2017 define da mesma forma a proposta de construção de projetos de vida, uma vez que é decorrente da MP 746/2016, O Parecer CNE/CP também não difere desse entendimento.

O Guia de Implementação do Ensino Médio, vincula a materialidade do Protagonismo Juvenil a escolha dos itinerários formativos ajustados aos projetos de vida dos estudantes:

Os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes é principalmente na escolha do itinerário, portanto, se materializa o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018c, n.p).

O mesmo documento ressalta:

Considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional, cidadã, de se organizarem para organizarem suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros. Este também pode ser um espaço importante para ajudar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos (BRASIL, 2018c, n.p).

O Parecer CNE/CP nº 15 de 2018 que institui a BNCC, define:

[...] A BNCC-EM propõem a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à aplicação desse conhecimento na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em suas aprendizagens e na construção de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018b, p. 9).

Utilizamos das contribuições de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1072), no que se refere à ideia de projeto de vida que segundo eles:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que o indivíduo se propõem 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 sócio econômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências.

Para situar melhor a questão do tempo, projetos de vida e futuro Leccardi (2005, p. 35) ressalta a ideia que denominada de “diferimento das recompensas” para explicar melhor: “O adiamento para um tempo vindouro a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vistas dos benefícios que esse adiamento torna possíveis- estava na base dos processos modernos de socialização”.

Leccardi (2005, p. 35) ressalta também que:

Se considerarmos a fase juvenil como uma fase de “preparação” para a vida adulta, o diferimento das recompensas aparece como a chave para garantir o sucesso dessa última. Nessa perspectiva, com efeito, é em virtude da capacidade de viver o presente em função do futuro [...].

Nesse sentido, entendemos que a forma como se compreende o tempo presente está atrelado: “Aqui, o presente não é apenas uma ponte entre em o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o futuro” (LECCARDI, 2005, p. 35). Este ponto é necessário para esclarecer a perspectiva que os documentos trazem a respeito das palavras-chave que se atrelam ao uso do termo de “protagonismo juvenil”.

Ao refletirmos a respeito da ideia “projetos de vida” elencamos também a ideia de tempo e futuro. O futuro é fortemente colocado nos documentos da Reforma do Ensino Médio aliado a ideia de projetos de vida, no entanto, é necessário refletir a respeito do futuro incerto que as perspectivas atuais de mercado de trabalho estão baseadas, segundo Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1073):

[...] o futuro aparece como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação, e a projeção do tempo torna-se uma forma de controlar as incertezas do futuro através das próprias forças intelectuais.

A respeito das perspectivas de “preparação para o futuro” como palavra-chave atreladas a ideia de “projetos de vida” evidencia-se que se aproxima da concepção estrutural funcionalista na qual entende os jovens como um grupo que existe em função de uma sociedade secundária, na qual se espera os jovens a integração à vida adulta (GROPPO, 2004a). No que se refere a “futuro influenciável como espaço de experimentação” se aproxima da concepção de moratória social, na qual entende a juventude “como um tempo especial no curso da vida para a experimentação”. Para Mannheim a juventude é um tempo importante para a experimentação:

[...] a juventude é assim concebida como fase da vida em que há uma vinculação experimental com a realidade e os valores sociais, contrastando com a maturidade, quando o indivíduo julgará novas experiências sociais com base nos padrões já sedimentados de modo mais racional e reflexivo (GROPPO, 2015, p. 8).

Nesse sentido, a ideia de projetos de vida se atrela a concepção de “moratória social” no que se refere à noção de juventude como tempo da vida para experimentação, e a noção de juventude como “preparação para o futuro” se aproxima da concepção estrutural-funcionalista de juventude.

A seguir analisamos a categoria “autonomia” presente nos documentos da Reforma do Ensino Médio.

6.7 Autonomia

A BNCC-EM, relata a respeito da necessidade e formar jovens autônomos e responsáveis: “[...] cabe às escolas de ensino médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (BRASIL, 2017b, p. 463).

O mesmo documento também relata que, para garantir suas finalidades as escolas que escolhe juventudes devem garantir:

Do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2017b, p. 465).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, também descreve a importância do incentivo à autonomia dos estudantes “[...] incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade dos estudantes por suas escolhas e seu futuro” (BRASIL, 2018c, n.p).

A. Costa (2007) sobre autonomia ressalta que é “um estágio avançado de protagonismo no qual os educandos já se desincumbem de todas as etapas de uma ação protagônica sem que seja necessário o envolvimento dos educadores” (A. Costa, 2007, n.p).

A autonomia, por sua vez é uma característica importante também para uma formação baseada em uma perspectiva emancipatória e não vinculada a perspectiva do ao capital, e nesse sentido a autonomia está baseada sobre a compreensão que ressalta Araujo e Frigotto (2015, p. 74):

[...] é entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história.

No aspecto citado acima, considera-se que o entendimento de ação autônoma está atrelada a um viés emancipatório capaz de formar o indivíduo que compreenda a sua realidade de modo crítico que se reconheça como produto e também como sujeito da história.

Contudo, a autonomia que sustenta a reforma do ensino médio se atrela a uma perspectiva ligada ao capital, baseada em uma formação que os responsabilize por suas escolhas e seu processo de ensino.

Essa seção dedica-se a analisar os documentos da reforma do ensino médio, com vistas a identificar as concepções de protagonismo juvenil presente na Reforma do Ensino

Médio, fazendo uso de um quadro teórico de diferentes concepções de juventude sendo elas: concepção naturalista, concepção estrutural-funcionalista, moratória social, concepção dialética de juventude, e concepção de juventude pós-moderna. Identificamos que não há uma concepção clara de juventude, uma vez que as concepções coexistem e possuem características semelhantes umas das outras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto tratamos do conteúdo do discurso de protagonismo juvenil nos documentos que regulam o “novo” ensino médio, a Lei 13.415 de 2017 estabeleceu uma mudança curricular na última etapa do Ensino Médio através dos itinerários formativos na qual se debruça a ideia de escolha dos jovens por meio de seu protagonismo, contudo verificamos que a oferta de itinerários formativos dependerá das possibilidades de cada sistema de ensino, como disposto no Art. 36 da própria Lei 13.415/2017, dessa forma verificamos que há uma fragilidade na garantia da escolha e do protagonismo dos jovens.

Em decorrência da relevância de analisar a concepção de Protagonismo Juvenil contida nos documentos da reforma do ensino médio, no início do texto, abordamos acerca das influências dos organismos multilaterais na referida reforma, dos quais se apropriam do discurso de excesso de componentes curriculares da última etapa da educação básica como uma fragilidade do país no que se refere à formação dos jovens que, para estes, deve corresponder a uma formação voltada para suprir as necessidades e exigências das mudanças no mundo do trabalho.

Identificamos o discurso de Protagonismo Juvenil, presente nos documentos da Reforma do Ensino Médio, e que justifica a mudança curricular baseada na “escolha” dos jovens pelos itinerários formativos que irá se aprofundar, como uma tentativa de descaracterização do Estado na garantia de direitos coletivos e um meio de direcionar os jovens a um caminho de responsabilidade individual pelo seu próprio destino.

Consideramos que o ensino Médio no Brasil é marcado historicamente pela disputa de dois tipos de projetos societários no qual um se atrela a perspectiva neoliberal preocupado em formar indivíduos aptos a compor mão de obra para o mercado, e um preocupado com uma formação ampla de cidadãos politécnicos. Consideramos também as desigualdades que prevalecem atreladas a diversidade de oferta dessa etapa de ensino sendo essas desigualdades acentuadas ainda mais com a nova Lei 13.415 de 2017, e a oferta de diferentes itinerários formativos.

Além disso, abordamos acerca da imprecisão e diferentes entendimentos sobre juventude, sendo esta uma categoria na qual historicamente as políticas públicas que a envolve possui marcas de políticas públicas focalizadoras que considera os jovens como vulneráveis, nosso estudo pautou-se nas implicações da Reforma do Ensino Médio na formação das juventudes da classe trabalhadora das escolas públicas, identificamos que, para as juventudes desta classe, a formação possui um sentido de direcioná-los para empregos

imediatos e a nova configuração do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017 agrava este cenário, uma vez que, para os jovens pobres a urgência da entrada no mercado de trabalho é uma realidade.

À vista disso, com a intenção de identificar as diferentes maneiras de compreender o conceito de protagonismo juvenil, fizemos um apanhado das expressões referentes a ele, nos documentos analisados identificamos que o mesmo é atrelado a perspectivas de ensino, metodologia, currículo, comportamento, capacidades, atitudes, escolhas, dentre outras.

Buscamos identificar o conceito de Protagonismo Juvenil presente nos documentos da Reforma do Ensino Médio, para tanto, abordamos também as diferentes correntes de juventude tais como: as correntes tradicionais, teorias críticas e pós-críticas, em seguida abordamos através de um quadro teórico as diferentes concepções de juventude sendo elas: concepção naturalista de juventude, teoria da moratória social, dialética de juventude, e concepção de juventude pós-moderna, uma vez que foi necessário discorrer a respeito da categoria juventude para então discorrer a respeito do Protagonismo juvenil.

Depreende-se que a noção de juventude enquanto objeto de pesquisa foi por muito tempo aliada a uma concepção naturalista na qual a mesma é entendida de forma genérica e natural, em decorrência dos problemas obtidos pelo processo de modernização da sociedade, advém à concepção funcionalista de juventude, na qual, concebe a juventude como etapa de preparação para a vida adulta e a noção de moratória social em que a juventude ganha uma perspectiva cidadã na qual os jovens são considerados necessários a mudança social, posteriormente descrevemos a concepção dialética de juventude na qual os jovens são considerados juntamente com as contradições da sociedade e a concepção de juventude pós-moderna na qual a juventude é considerada um “estilo de vida” um “estado de espírito”.

Diante disso, a análise dos documentos da Reforma do Ensino Médio, sendo eles a Medida Provisória 746 de 2016, a Lei 13. 415 de 2017, o Parecer CNE/CEB nº 3 de 2018, o Parecer CNE/CEB nº 15 de 2018, a Base Nacional Comum Curricular e o Guia de implementação do novo Ensino Médio nos levou a extrair vários termos associados ao protagonismo juvenil e são esses termos que nos ajudaram a conhecer e a explicar o conceito e a concepção de protagonismo juvenil presente nos documentos citados. Logo, tais termos encontrados serviram de categorias de análise para chegarmos à concepção de juventude, na qual nos desafiamos a buscar nesse trabalho. Desse modo por meio dos termos: juventude; comportamento cidadão; alunos como sujeito histórico de direitos, participantes ativos e protagonistas; jovem no centro da vida escolar; participação em manifestações artísticas e culturais; projetos de vida dos estudantes e autonomia. Dos quais subsidiaram as nossas

análises e nos permitiram a extrair a concepção ou as concepções presentes no discurso de protagonismo no discurso da Reforma do Ensino Médio.

Assim sendo, ao descrevermos as tendências e as teorias ressaltamos, de acordo com os estudos que nos subsidiaram teoricamente, que as mesmas perpassam entre uma e outra no seu modo de conceber a juventude, ou seja, que ao surgir uma nova teoria a mesma não rompe definitivamente com as características teorias e tendências anteriores. O mesmo acontece com as concepções de juventude, pois, as mesmas também possuem características comuns umas das outras e coexistem na sociedade e em ações partindo dos mesmos atores ou em disputa entre atores diferentes, como destacamos neste estudo com a citação de Abramo (2015).

Desse modo, das categorias retiradas dos documentos, a categoria juventude se distancia da concepção de estrutural funcionalismo que entende a juventude como uma etapa de preparação para o mundo adulto, e da concepção naturalista de juventude que a concebe de uma forma generalizante e de ordem natural e se aproxima da concepção de moratória social na qual a juventude é entendida como “força social”.

Na categoria comportamento cidadão, a participação dos jovens é um fator importante para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, a formação do jovem é atrelada a perspectiva de intervenção da juventude aos problemas sociais da comunidade. Atrelamos esta categoria à concepção de moratória social na qual o jovem é considerado como um ator importante para o desenvolvimento da democracia.

A categoria alunos como sujeito histórico e de direitos, participantes ativos e protagonistas, nos competiu analisar a luz das reflexões de Groppo (2016) no qual reflete a respeito do entendimento de jovem como problema no qual atualmente quando associado pelas perspectivas neoliberais assume as vestes de jovem como sujeito de direitos, protagonistas, agente social e voluntário.

A categoria jovem no centro da vida escolar, presente nos documentos descreve a necessidade do ensino médio colocar o jovem no centro da vida escolar objetivando uma aprendizagem que estimule o desenvolvimento integral através do protagonismo dos jovens, a autonomia e à responsabilidade dos estudantes por suas escolhas, associamos esta ideia a noção de juventude como moratória social, que considera os jovens como participantes ativos e situados em uma fase da vida propícia a experimentação e construção da sua identidade.

Com relação à categoria participação em manifestações artísticas e culturais, os documentos analisados a identificam como fundamental para que os jovens exerçam seu papel de protagonistas e a esta categoria identificamos com as aproximações da concepção dialética

de juventude na qual de acordo com as contribuições de Groppo (2004a) as instâncias de socialização são importantes para a criação de identidades juvenis.

Já a categoria projetos de vida dos estudantes, os documentos analisado ressaltam a importância da formação da juventude ser voltada para a construção de seus projetos de vida no que se refere ao trabalho e em sua vida pessoal, de acordo com nossas análises esta categoria pressupõem que a juventude viva o presente baseado na preparação para o futuro, se aproximando desse modo da concepção de estrutural funcionalismo, na qual entende a juventude como uma etapa de preparação para a vida adulta, além de a categoria projetos de vida dos estudantes se aproxima também a concepção de moratória social, quando entende a juventude como espaço da vida favorável a experimentação.

A categoria autonomia, por sua vez, identificamos nas análises, decorrentes desse trabalho, que a ação autônoma sustentada nos documentos da Reforma do Ensino Médio, está atrelada a perspectiva vinculada ao capital e com a intencionalidade de responsabilização dos jovens ao seu processo de ensino.

Dessa forma, o presente trabalho possuía como último objetivo específico, identificar o conceito de protagonismo juvenil presente nos documentos da reforma, bem como algumas de suas implicações, diante disso identificamos que o conceito de protagonismo juvenil, analisado nos documentos da Reforma do Ensino Médio, através das categorias citadas acima, não possui claramente uma concepção definida, uma vez que ora se atrela ao entendimento de uma ora se atrela ao entendimento de outra, ou seja, as concepções coexistem e possuem características comuns umas das outras, apesar de que há a noção de juventude como moratória social, bastante presente em quase todas as categorias analisadas.

Analisamos também, com vistas a responder a respeito das possíveis implicações do conteúdo de Protagonismo Juvenil, presente nos documentos da Reforma, que este conceito está atrelado a uma ideia de juventude como participante ativa, autônoma e responsável por suas escolhas. E por sua origem está situada em um momento histórico de mudanças no mundo do trabalho, como abordado nesse estudo, bem como com bases em referências alinhadas a autores que possuem viés nos Organismos Internacionais, concluímos dessa forma que, o conteúdo de Protagonismo Juvenil está atrelado ao modelo de formação vinculada ao capital, com perspectivas voltadas a atender o mercado baseado em uma formação aligeirada e sobre frágil argumento de protagonismo dos jovens, as possíveis implicações na formação dos jovens do ensino médio no país, será de formar a juventude da classe trabalhadora que é nosso foco nessa pesquisa, baseada em um viés econômico, utilitarista, vinculada ao capital ao trabalho imediato e muitas vezes precário e informal, em detrimento de uma formação

humana ampla e que possibilite essa juventude a conseguir entrar na universidade por exemplo.

A presente pesquisa não possui a pretensão de esgotar as discussões acerca do objeto aqui estudado, uma vez que este possui muitas outras formas de ser tratado em pesquisas futuras, por ser um objeto rico e que possui uma gama de significados outros que não nos foi possível esgotar neste texto.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2 ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALVEZ, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. **Humanidades & Inovação**. v. 7, n. 8, p. 20-35, fev./mar. 2020.

ALVIARES, Indira Carolina Granda. **O que pode a potência jovem?**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer e a Vulnerabilização do Professor na Educação Básica**. (no prelo), 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, ano 34, v.8, p.219-232, mar./dez. 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n. 22, p. 497- 524, jul/dez.2004.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, 2001.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: Dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. COSTA, Ana Maria Raiol. Lições da Experimentação do Ensino Médio Integrado como Política de Emancipação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte. v. 26, n.2, p-115-130, dez. 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Belém: UFPA. Projeto de Pesquisa- CNPq (2010-2013).

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em questão**, Natal, v. 55, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Orgs). Referências sobre práticas formativas em educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p.7-43.

AZEVEDO, Marcio Adriano; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavanierry Marques. Educação Profissional e currículo Integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, v. 4, p. 77-88, jun. 2015.

BARDIN, Laurece. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa - Portugal: Lda, 1977.

BELMIRO, Claudiane Mara Braga. **Juventude e formação profissional a partir da reestruturação produtiva do capital no século XX: Uma análise do Programa Jovem Aprendiz na Cidade de Monte Carmelo (2016-2018)**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais. **Em Tese**, v. 2, p. 68-80, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF: MEC, 2017b.

BRASIL. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2016a.

BRASIL. **Lei 12.852**. Estatuto da Juventude. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.451, de 16 de fevereiro**. Brasília-DF, fev. 2017a. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República. 2016b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº3/2018/MEC**. Brasília-DF: Ministério da educação, 08 nov. de 2018a.

BRASIL. **Parecer CN/CP nº 15/2018/MEC**. Brasília-DF: Ministério da educação. 04 dez. de 2018b.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In: CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?**. Portugal: Porto Editora, 2005. p. 59-88.

CENPEC. **Políticas para o Ensino Médio e Desigualdades Escolares e Sociais**. São Paulo: Moderna, 2017.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Adolescente como Protagonista**. 2007. Disponível em: <http://protagonismojuvenil.blogspot.com/2007/06/o-adolescente-como-protagonista.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro a partir da Lei 13.415/2017. **Margens-Revista Interdisciplinar**, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). Juventude e ensino médio sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: editora: Alínea, 2012.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**. v. 25, n.2, p. 185-204, maio/ago. 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas para o Ensino Médio: democratizar ou massificar? MOLL, Jaqueline. GARCIA, Regina de Oliveira. *In*: **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?** (org). 1 ed.- Porto Alegre: circula, p. 69-88. 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no Controle da Nova “Ordem e Progresso”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr./jun. 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 319, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRAZER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Padéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos “Reformadores”. *In: A Reforma Empresarial da Educação*: nova direita, velhas ideias. 1. ed, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Origens e fundamentos da Reforma: Breve contextualização. *In: A Reforma Empresarial da Educação*: nova direita, velhas ideias. 1. ed, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Alexandre S. Identidades juvenis, desemprego e processos de subjetivação nas políticas de juventude. *In: OLIVEIRA, de Ramon (org). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional*: Políticas Públicas em Debate. Papyrus 2012. p. 181-202.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado Conceções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e educação no Brasil: desafios e perspectivas. *In: Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação*. Regina Novaes e Paulo Vannuchi (org). Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para os pobres. **Movimento- revista de educação**, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 20 maio 2020.

GASKELL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas; 1987.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e juventude como técnicas sociais na obra de Karl Mannheim. **Revista ciências da educação**, São Paulo, ano 05, n. 09, p. 233-255, 2003.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de educação do Cogime**, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004a.

GROPPO, Luís Antonio. Contracultura, juventude e lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 62-72, 2004b.

GROPPO, Luís Antonio. A condição juvenil e as “tradições ocultas” da juventude: o funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. In: culturas jovens urbanas e novas configurações subjetivas. **30º Encontro anual da ANPOCS**, out., 2006, p. 2-30.

GROPPO, Luís Antonio; ZAMARIAN, Maria Jussara. Juventude e voluntariado: considerações sobre o novo modelo de participação social e os jovens no Brasil. **Ciências da educação-UNISAL**, São Paulo, n. 21, p. 409-436, 2009.

GROPPO, Luís Antonio; Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última década**. Valparaíso, v. 18, n. 33, p.11-26, Dez, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias Críticas da Juventude: geração, moratória social, e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n.1, p. 4-33, jan./jul. 2015.

GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil Contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 20, n.1, p. 383-402, jan/jun. 2016.

GROPPO, Luíz Antonio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, Classe social e política. **Argun**. Vitória, v.12, n.11, jan./abr. 2020.

GROPPO, Luís Antonio. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. **Licere**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 1-22, abr. 2022.

GUEDES, Gilmar Barbosa. **A escola de Ensino Médio Público Noturno: uma Conjuntura Favorável ao Protagonismo Juvenil Estudantil Coletivo em Contraposição ao Protagonismo Juvenil via Empoderamento**. 2007. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

HADDAD, Sérgio (org). **Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 2-12, jan./mar. 1994.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresário dão as cartas na escola pública. **Educação & sociedade**, Campinas. v. 35, n. 126. p. 21-41, jan./mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. v. 41, n. 144, set/dez, 2011.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danuza de Lara. Pesquisa Documental na pesquisa qualitativa: conceitos e qualificação. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14. n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

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

LECCARDI, Carmem. Um novo significado do futuro: mudança social jovens e tempo. **Tempo social**, v.17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

LIMA, Licínio. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na administração da educação. *In*: LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Janete Teixeira do Vale. **O cinema e o protagonismo juvenil a partir das séries, filmes e jogos na escola**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2021.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. *In*: CAMARANO, Ana Amélia (org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro, instituto de pesquisa econômica aplicada, p. 139-169, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed, São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base para o Ensino Médio Integrado**. Brasília: MEC, 2007.

MOTTA, Vania Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, n. 3, 2008.

MOTTA, Vania Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº13. 415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique; Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Ramon de. A nova qualificação do trabalhador no velho discurso da qualidade na educação. **Tópicos educacionais**, v. 15, n.3, p. 105-124, 1997

OLIVEIRA, Márcia Betania; OLIVEIRA, Elvira Fernandes de Araújo. Demandas e protagonismo juvenil: Políticas curriculares no Ensino Médio. **Holos**, v. 3, p. 185-195, maio/ago. 2017.

PEREIRA, Fabiane Gai. **Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o ensino médio no Sul do Brasil**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio dos Sinos, 2018.

PFÄFFENSELLER, Carina. **A formação do jovem para o mercado de trabalho a partir da Lei da Aprendizagem**. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise social**. v. XXV(105-1106), p. 139-165, 1990.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. Brasília: Diretora de Ensino Médio da SEMTEC/MEC, 2003.

RIBAS JR, Fabio Barbosa. **Educação e protagonismo juvenil**. 2004. Disponível em https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rt.f.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

RIBEIRO, Priscila Campos. **Isto não é um jovem!** A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Priscila de Paula. **O Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAES, Laércio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n.1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 1999- (Coleção polêmicas do novo tempo - v. 5).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SANTOS, Bianca Cristina dos. **Filho de peixe, peixinho é? a reprodução de desigualdade sociais nos processos de seleção do Programa jovem aprendiz**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alexandre Bernardo da. **Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência**. 2017.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto da. A hegemonia às avessas do programa mais educação. **RBEP**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As Especificidades das Políticas de Qualificação Profissional Para a Juventude. In: Ramon de Oliveira. (Orgs). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campina, SP: Papyrus. 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do ensino médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Usinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 17-26, jan./abr. 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (orgs.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR, 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da escola**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Monica Izilda da. **Olhares juvenis sobre a escola um estudo em Uberaba MG**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, 2019.

SILVA, Nadingy Zanetti. **O professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita**. 2017, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da região de Joinville, Joinville, 2017.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial política e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio (Org). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez.1996.

SOUSA, Cristiane Lopes de; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A juventude em disputa as políticas implementadas e a relação da juventude advinda da classe trabalhadora com o trabalho e o ensino médio. **Ciências humanas**. p. 5-21, set./dez. 2019.

SOUZA, Edemilson Gomes de. **Educomunicação e protagonismo juvenil**: contribuições de uma rádio escolar. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil o discurso da juventude sem voz. **Bras. Adolescência e conflitualidade**. v.1, n.1, p.1-28, 2009.

SOUZA, Weder Camilo de. **O novo ensino médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso**: Itinerários formativos e o protagonismo juvenil. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Auto do Uruguai e das Missões, Uruguai, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima Araujo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 89- 11.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e fronteiras**. v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estatuto Social**. Estatuto Social Consolidado nº 10.477.478/0001-60, 15 de agosto de 2019. São Paulo: Todos pela Educação, 2019. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Estatuto-Social-22.10.2020-v.final_.pdf. Acesso em 15 dez. 2020.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**: resumo executivo. Brasília: Unesco, 2011.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Brasília: Unesco, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de gestão da educação básica: revisitando conceito simples. **RBPAAE**, v. 23, n. 1. p. 53-69, jan./abr. 2007.