

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Laura Moraes Ferrary**

**Protagonismo juvenil e Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular  
(BNCC)**

**Porto Alegre  
2022**

Laura Moraes Ferrary

**Protagonismo juvenil e Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular  
(BNCC)**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Perondi

Porto Alegre

2022

Laura Moraes Ferrary

**Protagonismo juvenil e Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular  
(BNCC)**

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

---

Prof. Dr. Maurício Perondi (orientador)

---

Profa. Dra. Karine dos Santos (Faced/UFRGS)

---

Doutoranda Tanise Baptista de Medeiros (Faced/UFRGS)

Porto Alegre, 2022

## RESUMO

A presente pesquisa busca compreender as percepções sobre Protagonismo juvenil e de Projeto de Vida, presentes na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, utilizando como base a proposta para o Ensino Médio. A BNCC é atualmente o principal documento norteador da Educação Básica, fazendo-se necessária, por conta de sua importância na construção dos currículos do país, ser colocada em foco nas pesquisas relacionadas à instituição escolar e sua atual configuração para os jovens. A fundamentação teórica está fundamentada na perspectiva histórica do surgimento da instituição escolar e na Pedagogia Social Crítica. A partir da metodologia da análise documental e análise de conteúdo, chegou-se a três eixos estruturantes de resultados: 1) Juventudes e culturas juvenis, 2) Formação e Projeto de Vida e 3) Protagonismo e mercado de trabalho. Com isso, percebeu-se uma tentativa de aproximação, por parte do documento, aos estudos mais recentes sobre as juventudes e à uma educação contemporânea baseada na formação integral dos estudantes. No entanto, notou-se um esvaziamento de seus principais conceitos e uma lógica “progressista”, pautada na transformação social, ilusória, mostrando-se ser um documento ainda muito relacionado às problemáticas históricas, sociais e filosóficas que a educação escolar enfrenta.

**Palavras-chave:** Protagonismo juvenil. Projeto de Vida. BNCC. Juventudes. Escola. Reforma do Ensino Médio.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
Seduc-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Seduc-RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	6
<b>2. A BNCC e o Novo Ensino Médio</b> .....	9
2.1. A construção da BNCC e a Lei nº 13.415 de 2017 .....	9
2.2. Proposta para o Ensino Médio .....	12
<b>3. Para pensar o papel da escola</b> .....	17
3.1. A escola à luz de sua história .....	18
3.2. Pedagogia Social Crítica .....	24
<b>4. Metodologia</b> .....	30
<b>5. Análise dos dados</b> .....	32
5.1. Juventudes e culturas juvenis .....	32
5.2. Formação e Projeto de Vida .....	36
5.3. Protagonismo e mercado de trabalho .....	46
<b>6. Considerações finais</b> .....	51
<b>Referências</b> .....	54

## 1. Introdução

A pesquisa aqui desenvolvida é fruto de uma série de reflexões e pensamentos que me acompanharam ao longo dos anos em que estive na graduação em Pedagogia. Algumas, paradoxalmente, surgiram a partir de certezas que me acompanham mesmo antes do meu ingresso no curso e que, inclusive, me levaram para essa formação. Uma delas é: a educação possui um imenso potencial *transformador*. Talvez os estudiosos do campo da Filosofia desconfiem da validade de tal verdade. Mesmo nós, educadores, necessitamos olhar para ela com um pouco de ceticismo, afinal, aos que estudam e atuam na área, é essencial pensar o caráter opressor, inteiramente ligado à lógica capitalista, que foi atribuído à educação ao longo da história e o quanto dele ainda se faz presente nas práticas educativas atualmente. No entanto, partindo dos anseios da jovem aluna que fui de atuar para as mudanças e por um mundo melhor, esta é uma frase que não limita-se a ideais utópicos, tão pouco perde seu valor se pensada junto a difícil realidade que enfrentamos. Acontece que, dentro das diversas linhas teóricas que pensam a educação como transformadora, se faz necessário identificar como fazê-la de tal forma, sob quais perspectivas e formas de atuação.

Pensando nisso, este trabalho iniciou-se na tentativa de melhor compreender a educação que vem sendo construída na atualidade, seguindo o princípio de que seu caráter transformador deve ser a principal base utilizada como parâmetro. Para tanto, entre as possibilidades existentes para realizar esta busca, escolhi focar na principal instituição responsável pela formação da sociedade e na que melhor poderia traçar o tipo de educação que se busca atualmente: a *escola*. No entanto, pensar na escola atual requer pensar também na escola como ela foi ao longo de sua história. Por conta disso, se fez importante para este trabalho traçar como o espaço escolar se configurou historicamente, especialmente quanto aos objetivos destinados a ele e sob os moldes de quais interesses. Para isso, busquei por autores que pudessem elucidar o processo constitutivo da instituição escolar numa perspectiva crítica e fiel a seus propósitos originais.

Com isso, seguindo a busca por um maior entendimento em como fazer da educação transformadora de fato, algumas perguntas se fizeram presentes pelo caminho: de onde partimos? Que critérios se fazem necessários? Pensar em como responder tais questionamentos me levaram até os fundamentos de uma pedagogia

social que, ao ser enriquecida por diferentes autores e suas origens, se mostrou essencial para entender a educação como instrumento de mudanças. Seus princípios, utilizados aqui como base para pensar e analisar a educação escolar atual, vêm de encontro com o que acredito ser essencial para uma prática docente potencializadora. Dessa forma, na seção seguinte à de apresentação da instituição escolar, apresento um esboço de como podemos compreender a *pedagogia social crítica*, a partir dos marcos que a constituem e seus principais pressupostos.

Além disso, ainda que os elementos até aqui apresentados tenham surgido ao longo da busca pelos princípios necessários para basear esta pesquisa, os sujeitos deste trabalho se fizeram aqui presentes desde seu início. Vale lembrar que o desejo por uma atuação significativa no mundo e a certeza de que a educação seria chave para isso vieram muito antes do meu ingresso no curso de Pedagogia. Por isso, os *jovens*, em especial os que frequentam o Ensino Médio, foram escolhidos para serem o centro das discussões aqui levantadas mesmo antes da definição de um tema ou área de pesquisa. Eles encabeçam os principais conceitos que foram aqui analisados e é na perspectiva de autores e autoras que os colocam como sujeitos sociais que estes serão discutidos.

Assim, definidos os primeiros elementos deste trabalho para poder melhor perceber a educação atual, utilizo de um trecho de Ryyänen (2014) para elucidar, a seguir, os motivos que me levaram ao tema desta pesquisa e o objeto de análise utilizado: valendo-se de Caride (1997, p. 60 apud Ryyänen, 2014, p. 53), a autora explica que, numa perspectiva crítica da pedagogia social, “[...] além de saber fazer e saber ser ‘é preciso ‘saber-se’ e ‘reconhecer-se’ como protagonista da história”.

Pensando nisso, volto a questionar: será que a educação atual permite tais preceitos? A escola como ela é hoje possui espaço para que os jovens sejam protagonistas? Há muitos meios para se responder tais perguntas. Enquanto parto do princípio de que os jovens devem poder participar ativamente dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, entender se eles de fato são permitidos a isso requer investigar o próprio processo de escolarização. Para tanto, utilizou-se o principal documento normativo que rege a educação escolar brasileira atualmente, a fim de se compreender como a escola contemporânea é pensada para os jovens na sociedade.

A *Base Nacional Comum Curricular*, embora tenha sido aguardada desde a redemocratização do país, foi apresentada ao público recentemente e atrelada a uma série de mudanças nos últimos anos que configuram uma nova escola para os jovens de hoje. Por conta disso, as diversas pesquisas que envolvem o documento têm sido cada vez mais aguardadas para melhor entendermos como a escola atual tem funcionado, que tipo de currículo ela deve possuir e quais preceitos ela deve seguir. Logo, vejo como relevante para este trabalho analisar as propostas que a Base apresenta para a etapa do Ensino Médio, principal etapa do processo de escolarização onde se encontram os jovens e como o documento compreende os conceitos atrelados aos estudos sobre as *juventudes*, incluindo elas próprias.

Todavia, por conta da grande propaganda em torno de dois termos bastante específicos e conhecidos na área das *juventudes* pela BNCC, não somente buscou-se entender como o documento compreende as *juventudes* e demais conceitos relacionados aos jovens, como também se buscou compreender, principalmente, as noções de *protagonismo juvenil* e *projeto de vida* pela Base. Este é, portanto, o principal objetivo desta pesquisa, acompanhado dos objetivos mais específicos de entender como a BNCC compreende os jovens, como ela propõe o Ensino Médio e como a escola contemporânea se configura a partir dela.

## 2. A BNCC e o Novo Ensino Médio

Considerando que esta pesquisa utiliza da BNCC como objeto de análise, se fez importante colocá-la em foco para melhor compreender sua constituição e organização. Para isso, a presente seção apresenta um pequeno resumo de como se deu sua construção e alguns de seus principais marcos legais, tendo como base as informações apresentadas no site da BNCC<sup>1</sup> e as interlocuções de pesquisadores da área. Além disso, considerando que os conceitos de protagonismo juvenil e Projeto de Vida fazem parte dos estudos sobre juventude, que por sua vez diz respeito ao público majoritariamente presente na última etapa do processo de escolarização, também se faz presente aqui uma breve análise sobre a proposta da BNCC para o Ensino Médio e sua relação com a Lei nº 13.415 de 2017, popularmente conhecida como “Lei do Novo Ensino Médio”.

### 2.1. A construção da BNCC e a Lei nº 13.415 de 2017

Para começar, acredito ser pertinente salientar que as discussões sobre a construção de um documento como a BNCC não são recentes nem limitadas a um único contexto. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que apresenta pela primeira vez a necessidade de se definir conteúdos mínimos nas escolas para se “assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2022, p. 86), vemos um movimento crescente de ações em torno do estabelecimento de uma base curricular nacional. Entre essas ações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, incubiu ao Estado, no artigo 9, a criação de competências e diretrizes para nortear os “currículos e seus conteúdos mínimos” (BRASIL, 2017a, p. 12), enquanto que no artigo 26, apontou para a necessidade dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuírem uma base nacional comum (BRASIL, 2017a). Além disso, em 2010, último ano em vigor do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010), foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação, a CONAE, onde, em meio às discussões sobre a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024),

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 03 de out. de 2022.

estabeleceu-se uma série de indicações para a educação nacional, incluindo a prescrição de “bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (CONAE, 2010, p. 38).

Seguindo a CONAE, esse movimento ganhou força após o surgimento do segundo PNE, em 2014. O Plano aponta um total de 20 metas para qualificar a Educação Básica do país e em quatro delas (metas 2, 3, 7 e 15) podemos encontrar menções a uma “base nacional comum curricular” para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL, 2017b). Com isso, a partir de 2015, se inicia a construção efetiva do documento que viria se tornar a BNCC e em 2017, ela é oficialmente homologada através do Parecer CNE/CP nº 15/2017<sup>2</sup>.

É importante ressaltar que a Base, por ter sido aguardada e idealizada desde a década de 80, passou por diferentes governos e foi atravessada por inúmeras circunstâncias sociais e políticas. Do começo de sua escrita até seu corpo atual, ela passou por diversas etapas de análise por diferentes públicos e recebeu muitas versões até chegar ao seu resultado final. Sobre isso, as autoras Marchand, Bairros e Amaral (2018, p. 70), em um estudo que acompanha a implementação da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, apresentam uma série de críticas quanto ao seu desenvolvimento, afirmando que “desde que o MEC desencadeou este processo, ela vem sofrendo alterações significativas de sua proposição original, relativas ao conteúdo, ao processo de debates e de escuta para a elaboração da BNCC [...]”. As pesquisadoras argumentam que o cruzamento das diferentes gestões que perpassaram a construção do documento provocou a cisão de duas “BNCC” distintas entre si e que sua versão atual reflete mais o governo pelo qual ela foi finalizada e homologada do que o trabalho realizado pelas entidades e profissionais da educação e das políticas públicas.

A atual BNCC, nas versões disponíveis para estudo, desconsiderou o processo de elaboração anterior. [...] O texto atual dá a impressão de não ter identidade própria, isso talvez se deva ao fato de ter começado a ser escrito por mãos que defendiam uma educação pública comprometida com o avanço e com a melhoria das condições de ensino na escola pública, mas o final deste processo, que resultou no texto atual apresentado para o Conselho Nacional de Educação, foi “recheado” com posições e

---

<sup>2</sup> Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN152017.pdf?query=BNC](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNC)  
C. Acesso em: 03 de out. de 2022.

concepções que buscam uma lógica de estado mínimo para estudantes da escola pública brasileira. (MARCHAND, BAIRROS e AMARAL, 2018, p. 74)

Além disso, algo interessante de se notar é que, a partir da terceira versão da BNCC, as três etapas de ensino não foram contempladas da mesma forma pelo documento. A parte que compete ao Ensino Médio passou a ser redigida separadamente e só foi oficialmente incorporada ao documento, de acordo com as informações apresentadas pelo próprio site da Base, em dezembro de 2018, quando a própria BNCC foi finalizada e disponibilizada, algo pelo qual as autoras também comentam:

[...] fomos surpreendidos com novas e significativas alterações, tais como a separação entre uma BNCC para educação infantil e ensino fundamental e outra BNCC para o ensino médio. Todos estes movimentos aconteceram sem a devida escuta dos envolvidos nacionalmente neste debate. (MARCHAND, BAIRROS e AMARAL, 2018, p. 70).

Essa separação ocorre em meio aos debates sobre uma possível reformulação do Ensino Médio (que viria se concretizar mais à frente), algo pelo qual o PNE e alguns outros documentos legais orientam, mas sem trazer em consenso, de fato, pesquisadores, professores e entidades governamentais.

Com isso, podemos perceber que a BNCC compõe uma série de instâncias que vêm, ao longo dos últimos anos, reestruturando os currículos das escolas no Brasil, de forma, no mínimo, conflituosa, em especial aos da etapa do Ensino Médio. Entre essas instâncias, além da própria Base, temos a Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que instaura, em conformidade com a Medida Provisória nº 746 de 2016<sup>3</sup>, uma série de prescrições que irão delimitar a chamada Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio, expressa pela lei citada anteriormente, pode ser definida como uma série de mudanças ocorridas na proposta educativa do Ensino Médio que a Lei, juntamente com a BNCC, obriga. Entre essas mudanças, as mais expressivas são as que ocorreram na LDB quanto à implementação da BNCC e a delimitação da carga horária prevista para o ensino médio, que passou a incorporar em seu texto a obrigatoriedade do que é proposto pela Base e modificou a carga horária mínima exigida para esta etapa de ensino. Segundo o artigo 35-A da LDB,

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 13 de nov. de 2022.

conforme altera a Lei da Reforma, a “Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]” (BRASIL, 2017a, p. 24). Já em relação a carga horária, a Lei indica um aumento no número de horas anuais para o ensino médio, passando-a de 2400 horas (800 horas anuais) para 4200 horas (1400 horas anuais). Esse aumento, contudo, deve ocorrer de forma gradual pelos próximos anos e deve respeitar o limite máximo de 1800 horas destinadas ao que estabelece a BNCC (BRASIL, 2017c). Ainda, além das modificações na LDB, a Lei nº 13.415/2017 também altera a lei que discorre sobre o Fundeb, Lei nº 11.494 de 2007<sup>4</sup>, revoga a Lei nº 11.161 de 2005<sup>5</sup>, que diz respeito ao Ensino de Língua Espanhola e institui a Política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral.

## 2.2. Proposta para o Ensino Médio

Considerando o exposto, compreender a BNCC e sua proposta para o Ensino Médio nos ajuda a entender como a escola passa, a partir da Reforma, a ser planejada e organizada para acolher os jovens na atualidade. A Base é um documento normativo, construído ao passo de um longo processo e define atualmente as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras, contemplando as diferentes modalidades da Educação Básica e as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Em seu capítulo de introdução, a Base se define como um documento orientado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 07), conforme os preceitos definidos pelas DCN (2013). Ela também se apresenta como ferramenta fundamental, não somente para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, mas para certificar um mesmo nível de aprendizagem a todos (BRASIL, 2018).

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em 3 de out. de 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm). Acesso em 3 de out. de 2022.

Logo de início, nos deparamos com um primeiro vislumbre de como a BNCC é pensada: seguindo o pressuposto de seus marcos legais quanto a criação de um currículo comum, o documento define dez competências gerais pelas quais derivam-se as aprendizagens essenciais que possibilitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Essas competências abarcam uma série de habilidades, conhecimentos e atitudes pelos quais o aluno precisa ser apresentado e estimulado ao longo do processo de escolarização, pautando-se na preocupação em torná-lo apto a resolver problemas, pessoais e coletivos, de sua vida cotidiana, enquanto cidadão ativo na sociedade e futuro ingressante no mercado de trabalho. De forma resumida, são elas: 1) valorizar conhecimentos historicamente construídos sobre diferentes interfaces do mundo para compreender a realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2) exercitar a curiosidade intelectual para abordagem própria das ciências, o que inclui a investigação, a reflexão, a análise crítica e outras habilidades; 3) valorizar, fruir e participar de diferentes manifestações artísticas e culturais, locais e mundiais; 4) utilizar linguagens diversas para expressão e comunicação em diferentes contextos; 5) compreender, utilizar e criar diferentes tecnologias digitais para comunicação e informação, visando a resolução de problemas e o exercício do protagonismo; 6) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se destas para compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida; 7) argumentar de forma ética e embasa, respeitando e promovendo os direitos humanos em âmbito local, regional e global; 8) conhecer-se, apreciar-se e cuidar da própria saúde física e emocional com empatia a si e ao próximo; 9) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, visando o respeito mútuo e aos direitos humanos e 10) agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e outros atributos, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

Além disso, quanto ao que se entende por competência, a BNCC define, de forma bastante tecnicista, como comentam Marchand, Bairros e Amaral (2018), como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08).

Nota-se nesta definição e a partir das competências listadas, algo pelo qual a BNCC infere em mais de um momento em seu conteúdo. Os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, desenvolvidos através das competências gerais definidas pela Base, são intrinsecamente ligados a três âmbitos básicos da vida: vida cotidiana (particular), cidadania (social) e mundo do trabalho (profissional). Desses três, ressalto aqui cidadania e mundo do trabalho, pois estes fazem parte fundamental do trabalho que apresento na seção da análise dos dados. São pontos bastante marcantes em seu conteúdo e que falam muito do caráter presente na BNCC, que se entende alinhada às demandas da sociedade e aos interesses dos alunos.

Além disso, estas competências, visando os princípios estabelecidos para a BNCC, são previstas para serem desenvolvidas ao longo das três etapas de ensino, porém, sob diferentes estruturas curriculares. Para o ensino médio, que é o foco aqui, elas são organizadas entre quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e atreladas às competências específicas de cada uma, que devem, ainda, proporcionar o desenvolvimento de suas próprias habilidades.

Por sua vez, as quatro áreas agrupam por afinidade as disciplinas específicas encontradas no modelo já conhecido de currículo (Ciências da Natureza e suas Tecnologias = Biologia, Física e Química, por exemplo). Não é algo novo, visto que esta organização foi introduzida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998 e já é aplicada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) desde 2009. Este modelo sustenta-se, basicamente, no argumento de que os conhecimentos não devem ser limitados e fragmentados de forma disciplinar e que seu “agrupamento” fortalece suas relações e promove a “contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BRASIL, 2018, p. 470).

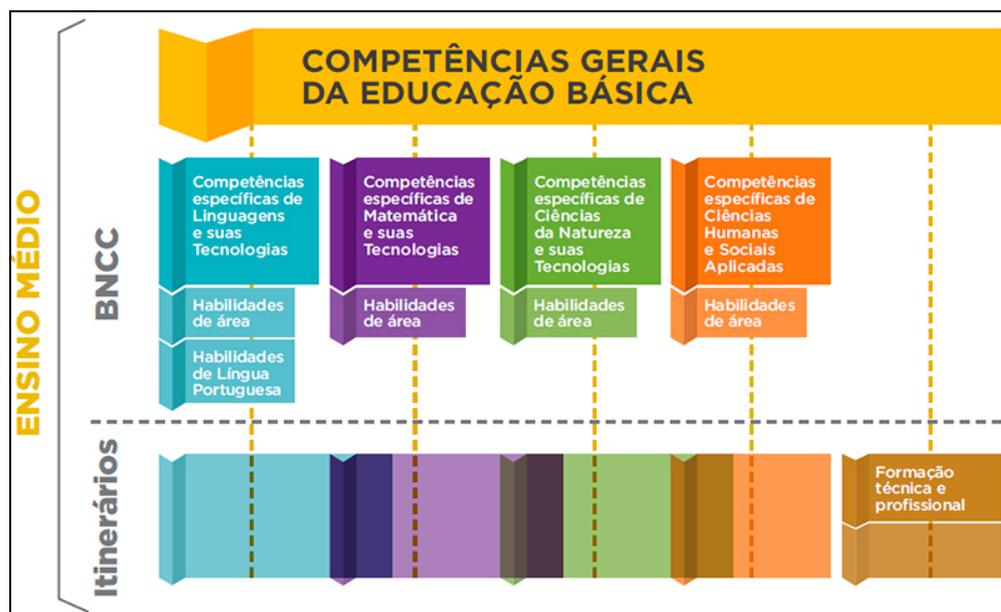
Outra característica importante do modelo curricular proposto pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio é sua tentativa de tornar-se “flexível” e “diversificado”, duas palavras bastante recorrentes e que integram a chamada por formação integral e participativa que as escolas precisam promover. O novo modelo,

visando essas características como estratégias principais para garantir a possibilidade de escolha dos estudantes em seu processo de aprendizagem, traz em sua proposta a aplicação de uma formação geral básica, a cargo da BNCC e uma parte diversificada dos currículos, atribuída às escolas. A formação geral básica deve garantir aos alunos as aprendizagens essenciais, previstas pela BNCC e pelas DCNEM de 2018, contemplando as quatro áreas do conhecimento e os estudos e práticas de: 1) língua portuguesa; 2) matemática; 3) conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a brasileira; 4) arte (artes visuais, dança, música e teatro) e suas expressões regionais; 5) educação física; 6) história do Brasil e do mundo, com foco nas diferentes culturas e etnias que formam a sociedade brasileira, como as de origem indígena, africana e europeia; 6) história e cultura afro-brasileira e indígena; 7) sociologia e filosofia e 8) língua inglesa, podendo também ser ofertadas outras línguas estrangeiras de modo facultativo, com preferência na língua espanhola (BRASIL, 2018).

Já na parte diversificada, o currículo permanece sob orientação das competências gerais definidas para a Educação Básica e das habilidades específicas de cada área do conhecimento. Contudo, elas agora são organizadas por meio de itinerários formativos e ficam a cargo das escolas, que devem construir “arranjos curriculares” que contemplem as necessidades de seu contexto (BRASIL, 2017c) e as preferências dos estudantes, podendo ser estruturados com foco em uma única área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou então no conjunto de habilidades e competências de diferentes áreas, formando então os itinerários integrados (BRASIL, 2018).

O esquema abaixo, retirado da própria BNCC, nos ajuda a visualizar essa organização por itinerários e por competências gerais e específicas da Base.

Figura 1 - Esquema da organização curricular para o Ensino Médio proposta pela BNCC e outorgada pela Lei nº 13.415/2017.



Fonte: BNCC, 2018.

Ainda sobre os itinerários formativos, a Base impõe que as escolas devem “considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos” (BRASIL, 2018, p. 478) que dispõem, visando, segundo ela, proporcionar aos estudantes possibilidades efetivas de construir e desenvolverem seus projetos de vida e integrarem-se na vida de forma plena. Para isso, os itinerários devem fazer uso de metodologias que favoreçam seu protagonismo e organizar-se seguindo quatro eixos estruturantes: 1) investigação científica; 2) processos criativos; 3) mediação e intervenção sociocultural e 4) empreendedorismo (BRASIL, 2018).

Todo esse conjunto de propostas e modificações caracterizam o Novo Ensino Médio e são alinhados, convictamente, à busca por uma formação contemporânea e às expectativas presentes e futuras dos jovens, segundo o texto (BRASIL, 2018). Tais preocupações parecem ser centrais para compreender o que a Reforma e a BNCC tentam propor. Seus conteúdos nos levam a acreditar que estas compreendem a necessidade de novos formatos de ensino e uma educação mais atual, assim como a de uma visão mais fiel de juventude. Nos resta entender agora se essas suas propostas de fato acolhem e permitem os jovens e estudantes a agirem com liberdade e autonomia no mundo e como pensam, de fato, a educação que propõem.

### 3. Para pensar o papel da escola

Apesar deste trabalho não possuir como objetivo realizar uma análise aprofundada sobre a educação escolar como um todo, acredito ser importante que se traga aqui um breve esboço de como se configura o espaço para o qual a BNCC é pensada. Para tanto, vejo como inevitável, para entender a escola como ela é atualmente e as funções que ela exerce, que se olhe para seu passado e que se entenda de “onde” ela surgiu, por meio de quais objetivos e sob os interesses de quem. Além disso, o estudo da sua historicidade, em virtude dos papéis desempenhados pela instituição escolar na sociedade e de outros conceitos que surgem a partir de sua construção, inclusive nos ajudam a perceber e a analisar as principais características que os documentos que norteiam os currículos do país possuem, especialmente quanto a sua finalidade e caráter ideológico.

Para fazer este recorte, escolhi utilizar como base um artigo o qual me deparei algumas vezes ao longo da graduação e que, em nossos “encontros”, me proporcionou um vislumbre importante da escola, menos romantizado e idealizado. Com autoria de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, o texto *A maquinaria escolar*, de 1992, traz um apanhado bastante crítico sobre a origem da instituição escolar e as funções que ela exerce em nossa sociedade. No entanto, apenas ele não nos é suficiente para compreender o processo de criação da escola como a conhecemos, tão pouco contempla a realidade brasileira, se pensado isoladamente. Por isso, se fez necessário o apoio de outros autores e autoras, como Aranha (2006), Ariès (2021), Faria Filho (2000; 2016), Paiva (2016) e Camozzato e Ballerini (2015), para melhor analisar o processo de surgimento do espaço escolar e da sua consolidação como principal instituição de ensino, no Brasil e em parte do mundo.

Além disso, estarei me referindo a escola no singular, pois mesmo com a existência de diversas linhas teóricas e pedagógicas que configuram práticas e currículos distintos entre si, se faz necessário, devido ao cerne da questão, pensar numa representação generalista - e que é, inclusive, dominante - da instituição escolar.

Por fim, em um contraponto com a história da instituição escolar, trago na sequência desta seção um pouco sobre outro olhar que se deu à educação e à

pedagogia nos últimos anos e que acredito ser fundamental para o processo de transformação da educação escolar. Para isso, escolhi utilizar a organização de Sanna Ryyänen para compreender a Pedagogia Social Crítica e suas contribuições para a Educação. Em seu artigo “Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica” (2014), principal fonte utilizada para esta síntese, a autora sistematiza o processo de surgimento da Pedagogia Social e a vincula a outras correntes importantes que permitem uma nova perspectiva da Pedagogia Social para o século XXI, pautada na criticidade e na união entre teoria e prática. Essa concepção, além de evidenciar a necessidade de uma ação reflexiva no campo da educação, possibilita pensar meios que nos encaminham a um tipo de escola contrária ao que vemos em sua origem, mesmo que esta não seja sua finalidade. Além disso, é com base em seus princípios que realizo a análise proposta nesta pesquisa, com apoio de Ryyänen e demais autores apresentados mais à frente.

### 3.1. A escola à luz de sua história

Segundo os autores de *A maquinaria escolar*, a escola não apareceu inconscientemente e repentinamente. Logo no início, Varela e Alvarez-Uria (1992) nos chamam para uma reflexão acerca da aura onipresente da instituição, como se esta tenha sempre existido e tornado-se naturalmente parte imutável da organização social. Segundo eles, “esta maquinaria de governo da infância” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69), veio a constituir-se apenas após o surgimento de uma série de instrumentos e normativas que possibilitaram as mudanças sociais necessárias para tal. São elas: 1) um estatuto da infância (um primeiro reflexo de como a infância será posteriormente definida); 2) a necessidade por espaços destinados à educação das crianças (e aqui surgem os primeiros locais específicos para o ensino); 3) profissionais dotados de conhecimentos específicos sobre a infância (e conseqüentemente, as primeiras instituições voltadas para a formação de professores); 4) o desaparecimento de outras formas de ensino e aprendizagem (em especial dos ofícios das classes populares) e, finalmente, 5) a institucionalização da escola e da obrigatoriedade escolar.

Não farei uma análise detalhada sobre cada um desses itens, pois isso necessitaria o aprofundamento de alguns temas que, apesar de relevantes, não

estão sob foco aqui. Ao invés disso, estes serão explorados, de forma breve, com especial atenção aos tópicos a respeito do estatuto da infância e da emergência por espaços destinados às crianças.

De acordo com o texto, as primeiras noções de infância podem ser vistas ainda na Renascença. Vale ressaltar, contudo, que estas ainda se apresentam de forma bastante singelas e que os primeiros conceitos, propriamente ditos, de infância, foram definidos pela literatura somente em períodos mais à frente. Philippe Ariès (2021), célebre historiador da família e da infância, explica:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2021, p. 91).

Assim como a escola, Varela e Alvarez-Uria apontam a criança<sup>6</sup> como a entendemos hoje como “uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais” (1991, p. 69). Os autores relacionam o início do surgimento de tal instituição, em consenso com o que Ariès (2021) aponta, às problemáticas encontradas no período renascentista, sobretudo, pela Igreja Católica de manter e avançar o poder que possuía frente ao absolutismo, ao movimento reformista e a outras mudanças que ocorriam no mundo nesse momento da história. Não somente em resposta a esses “problemas”, mas também porque foi a forma encontrada por outros grupos cristãos de propagar sua religiosidade, é que surgem os primeiros locais voltados a práticas educativas de instrução e formação moral. E quem seria o público alvo destes novos espaços? Os autores respondem:

[...] os indivíduos de tenra idade convertam-se em um dos alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias: os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã, e, além disso, sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização fazem-nos especialmente aptos para serem objeto de inculcação e de moralização. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

---

<sup>6</sup> Neste momento da história, visto que recém dava-se os primeiros passos para um entendimento mais aprofundado e concretizado de infância, entendo como “criança” aquele que ainda não é adulto, ou seja, sem uma diferenciação entre “criança” e “jovem”. Por isso, irei me referir a eles, por enquanto, como sinônimos.

Esta definição, por mais simplista que ela seja e limitada à realidade europeia da época, nos aproxima da lógica por trás de um dos primeiros movimentos praticados pela humanidade de diferenciação entre crianças, jovens e adultos. Não poderiam ser quaisquer pessoas a frequentarem estes novos lugares de ensino, mas sim aquelas que se apresentam como o “futuro”, o “amanhã” da sociedade, devido a seu “incipiente processo de socialização” e aptidão para “inculcação e moralização”. Ou seja, além de inferir pouca ação social por parte dos jovens, vemos que desde cedo eles são vistos como um “vir a ser” (DAYRELL, 2003, p. 40), algo não finalizado e, ainda por cima, submetidos à obrigação moral de conservar e prolongar, como o “futuro” da sociedade, as formas já estabelecidas de organização social.

Os autores de *A maquinaria escolar* também enfatizam para algumas características específicas encontradas no público jovem pelos religiosos e que mais tarde serão revisitadas pelos teóricos da infância: maleabilidade (devido a sua capacidade de ser modelado); fragilidade (depois rebatizada de imaturidade, segundo os autores); rudeza (necessitado de ação civilizatória); fraqueza de juízo (carente por desenvolver a razão, a qualidade da alma) e com natureza propícia ao desenvolvimento de vícios e virtudes (devendo, portanto, ser disciplinado) (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

Esses atributos acabam sendo utilizados como justificativa para levá-los até os novos espaços de formação criados pela Igreja e demais instituições religiosas, sobre as quais os autores denominam de “espaços fechados”, devido a sua configuração isolada da vida pública, e, junto com Ariès (2021), explicam que estes, por terem surgido através da disputa religiosa que ocorria na época, tinham como propósito preparar a juventude para a vida adulta. Esta preparação, contudo, não vinha com o intuito de torná-los aptos às práticas em sociedade, mas sim pela condição dos jovens de tornarem-se possíveis futuros fiéis, como foi citado anteriormente. No caso dos filhos da alta nobreza, como os príncipes e príncipes herdeiros, sua instrução daria-se fora destas novas instituições, mas a eles também seria destinado uma ação educativa de moralização, cuja intenção era garantir aos seus preceptores (membros da Igreja, no caso dos católicos) posições privilegiadas ao lado dos monarcas (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

Obviamente que num período onde já se tinha distinção de classes, nem todas as crianças frequentariam os mesmos espaços ou receberiam as mesmas

instruções. Enquanto os sucessores da monarquia eram tutelados por seus mestres em seus próprios lares, os filhos da burguesia e da pequena nobreza passaram a ser educados em seminários, conventos, casas da doutrina e outros espaços institucionalizados<sup>7</sup> criados pela Igreja e pelos protestantes (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). Já as crianças do restante da população passaram a frequentar, em especial, instituições de caridade, como os cônegos, cujo principal objetivo era de “instruir o baixo clero e os meninos pobres” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71), através de seu recolhimento e doutrinação.

Além disso, Aranha (2006) também aponta para a falta de interesse que se tinha pela educação dos segmentos populares e que a eles era destinado a aprendizagem de ofícios, ao passo que os burgueses e os pequenos nobres viam na instrução de seus filhos a possibilidade de melhor prepará-los para a “liderança e a administração da política e dos negócios” (ARANHA, 2006, p. 125).

Entre as instituições criadas pela Igreja Católica durante a Contrarreforma, uma em especial tornou-se extremamente importante para a história da educação escolar, em parte devido a sua influência na criação da escola tradicional europeia - e, conseqüentemente, na escolarização brasileira -, mas principalmente porque ela fez parte do movimento europeu de catequização e colonização sofrido por países da Ásia, África e, como sabemos, da América (ARANHA, 2006).

Proveniente da Companhia de Jesus, os colégios dos jesuítas somam-se aos esforços da Igreja de combater a expansão dos protestantes a partir do século XVI. Na Europa, devido a seu vínculo direto com a autoridade papal, os jesuítas logo tomam a frente na instrução geral da população burguesa e baixa nobreza. Entre suas principais contribuições para o processo de ensino que se criava, está a mudança na formação dos especialistas encarregados por instruir e educar os jovens que chegavam até as instituições educativas. Os jesuítas se preocupavam fortemente com esta formação e a partir de seus esforços irá se configurar um novo modelo de profissional, diferente do “clássico e arquetípico mestre” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 79) herdado da Idade Média, cujos métodos baseavam-se no castigo físico e intimidação. O professor, pela primeira vez, será visto como um modelo de virtude a ser seguido e da mesma forma que ocorria com os filhos

---

<sup>7</sup> Quanto a estes demais espaços, os autores citam albergues, casas prisões, casas de misericórdia, hospícios e, ainda, hospitais, que emergem, segundo eles, a partir do século XVI.

herdeiros da monarquia, as crianças da burguesia e da baixa nobreza passam a ser tutelados e não apenas civilizados.

Ainda segundo os autores, essa mudança faz com que os colégios recebam maior notoriedade ao longo do século XVII e dará a eles uma nova responsabilidade frente à sociedade: a da aprendizagem. Isso faz com que se torne cada vez mais frequente a troca dos preceptores e mestres por estas novas instituições, fortalecidas como “formas institucionalizadas de transmissão de saberes e formação de vontade” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 83). Os colégios se tornarão à organização social europeia um espaço de socialização tão consolidado na vida das famílias burguesas e nobres da época, que mais tarde se mostrará forte responsável pela presença do Estado na educação da população e, conseqüentemente, na obrigatoriedade escolar.

Apesar de seguirem os mesmos ideais quanto aos métodos e formas de ensinar e educar, os colégios dos jesuítas terão objetivos diferentes nos países colonizados. No Brasil, após a chegada dos colonizadores portugueses, os jesuítas passaram a ensinar os nativos das terras brasileiras a ler, escrever, contar e dançar, tendo como principal objetivo a formação de novos missionários (PAIVA, 2016), no processo tão comumente conhecido de catequização dos povos indígenas. Quanto a este processo, Paiva (2016) aponta para algo interessante:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? [...] Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A *cultura hegemônica* assim o dispunha. (PAIVA, 2016, p. 44, grifos nossos)

Esta análise do autor ajuda a demonstrar algo que desde o início, ao meu ver, fica claro no processo de surgimento da escola: a educação (aqui relacionada à educação escolar), por meio das instituições que ensino que surgiam até o momento, vinha sendo utilizada, sob diversas instâncias, como ferramenta para sujeitar e excluir grupos marginalizados e inferiorizados. Evidentemente que esta não abarcava todas as camadas sociais da mesma forma. Ao passo que na Europa

esta dominação recai sobre a população pobre, nos países colonizados como o Brasil, ela recai sobre os diferentes grupos étnicos e suas culturas de modo ainda mais perverso.

A partir do século XIX, fica visível que a natureza da escola como mecanismo de domínio do Estado sobre a população (FARIA FILHO, 2000), surge com o intuito de se criar um “sentimento nacional e uma cultura comum” (CAMOZZATO e BALLERINI, 2015, p. 02), na Europa e em todo o Ocidente, a partir do surgimento do nacionalismo e do Estado-nação. No Brasil, essa visão fica ainda mais perceptível quando entendemos que:

[...] buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade [...]. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. (FARIA FILHO, 2000, p. 137)

Essa homogeneização cultural como condição para a governabilidade dos Estados se mantém ao longo do século XX, sob diferentes dimensões e circunstâncias, com a consolidação da instituição escolar e introdução dos novos especialistas na área, como apontam Varela e Alvarez-Uria (1992). A escola nesse novo período passa a tomar novos rumos, mas o caráter controlador a serviço dos interesses de uma sociedade dominadora - e ainda ligada à lógica capitalista - se mantém. “Higienistas, filantropos e educadores, de forma clara a partir de princípios do século XX, porão em prática um conjunto sistemático de regras para domesticar os filhos dos operários” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91), explicam os autores.

Temos ainda diversos pormenores de como todo esse processo ocorreu, mas o que nos interessa aqui é pensar que a escola foi concebida com um caráter fundamentalmente instrumental e de base ideológica proveniente do sistema de produção vigente da época, ou seja, como uma ferramenta de controle e de dominação. Além disso, sendo a escola pensada como parte da superestrutura<sup>8</sup> do Estado, como aponta Marx e Engels (2001), e como tal, idealizada aos moldes da

---

<sup>8</sup> Os conceitos de superestruturas e infraestruturas foram concebidos pela teoria de Marx ao longo de sua obra para esquematizar o que o autor entende por Sociedade, numa analogia de estrutura; edifício.

burguesia ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e posteriores, a instituição se torna, no momento de sua criação, um dos mais importantes aparelhos ideológicos utilizados para a reprodução dos interesses dos grupos dominantes.

Assim, é importante que entendamos que a educação escolar veio apoiada nas intenções ligadas fundamentalmente aos interesses de uma classe dominante privilegiada pelo sistema, como bem explica *A maquinaria escolar* e tantas outras obras, e seria ingênuo pensar que a educação atual não traz consigo o peso da bagagem de sua concepção. A escola, a educação e muitas das diferentes linhas pedagógicas que foram surgindo ao longo da história se apresentaram de modo desigual nas camadas sociais, a fim de se manter, ou pelo menos pouco influenciar, a máquina que opera a ordem social mundial.

Dentro desta lógica, é possível perceber que ao longo do tempo, a instituição escolar abriu pouco espaço para compreender os seus sujeitos, de modo especial, as crianças, os adolescentes e os jovens. A partir de sua construção histórica poderia se supor que estes pudessem ser compreendidos a partir de suas características, culturas, necessidades e anseios. Diante deste cenário, nesta pesquisa, vamos analisar se a atual proposta da BNCC e da Reforma do Ensino Médio contemplam as diferentes dimensões da vida juvenil, de modo especial o seu protagonismo e o seu projeto de vida.

### 3.2. Pedagogia Social Crítica

A partir desta síntese sobre a historicidade da instituição escolar e da análise realizada, parto para uma nova possibilidade de olharmos para a escola de maneira igualmente crítica, mas sob a perspectiva de uma educação combatente à lógica hegemônica presente até então. Para fazer isso, a pedagogia social não poderia estar distante, uma vez que vem trazendo aos debates sobre educação caminhos contrários ao de exploração e opressão, características tão marcantes na história da escolarização. Contudo, há uma vertente da pedagogia que faz ainda mais sentido ser abordada aqui para pensarmos os possíveis meios de caracterizarmos a educação como transformadora, ainda que esta não coloque em seu centro a instituição escolar.

Tendo como uma de suas origens a própria pedagogia social, a pedagogia social crítica, alinhada às ideias de sociedade e educação apresentadas aqui, possui variadas raízes epistemológicas, como explica Ryyänen (2014), cada qual com suas próprias especificidades e discussões teóricas, mas que culminam, de maneira simples, no princípio básico de que esta orienta para uma transformação social, buscando uma sociedade mais justa e igualitária para todos (RYYNÄNEN, 2014). Entre suas origens, contudo, entendo a pedagogia social como a principal para entendermos sua essência, uma vez que ela parte da compreensão de que não se pode falar em educação ou no sujeito que ocupa a escola sem considerar seus atravessamentos sociais (CASTELEIRO, 2008). Ainda assim, desde o início de seu texto, a autora deixa claro que esta e demais compreensões encontradas para a pedagogia social, sem o devido aprofundamento de suas discussões e uma melhor delimitação de sua fundamentação teórica e ideológica, tornam-se vazias e insuficientes para pensarmos uma educação que de fato se movimenta em frente às mudanças sociais.

Por conta disso, Ryyänen evidencia que a “pedagogia social crítica surge como uma reação contra as estruturas opressivas” (RYYNÄNEN, 2014, p. 47) e que o trabalho educativo deve ser “visto como uma resistência social em vez de um modo de (meramente) ajustar-se à situação atual” (RYYNÄNEN, 2014, p. 47). Assim, para ela, não basta compreender as relações existentes entre educação e sociedade, é preciso pensá-las de forma crítica e reflexiva, ou seja, torná-las políticas.

A respeito deste entendimento, vale traçar um breve paralelo à algumas ideias discutidas por autores da área do currículo, como Newton Duarte, a fim de aproximarmos a pedagogia social crítica ao ambiente escolar e que possuem igual forma de pensamento quanto a necessidade de uma análise mais reflexiva na pedagogia. Duarte (2001), numa análise sobre conhecimento escolar, realiza uma série de críticas às pedagogias das competências, ou, ao que ele chama, de pedagogias do “aprender a aprender”, concebidas e desenvolvidas por célebres autores da Educação, como Piaget e Vygotsky, mas também por estudiosos mais contemporâneos, como Perrenoud e Claparède. Para ele:

[...] trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos

educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001, p. 38).

Voltando ao que Ryyänänen apresenta, para melhor compreender sua definição e suas contribuições para a sociedade contemporânea, a autora apresenta uma organização analítica dos fundamentos da pedagogia social crítica e pelos quais acredito ser importante discorrer. Para começar, a autora explica que aborda quatro pontos essenciais para as discussões sobre a pedagogia social crítica: o período de reformismo social no século XIX, no qual utiliza a obra de Jane Addams como base; a teoria crítica da Escola de Frankfurt; a pedagogia social alemã pós Segunda Guerra Mundial e a pedagogia da libertação de Paulo Freire, com luz às demais teorias emergentes na América Latina dos anos 60.

A respeito do primeiro ponto, Ryyänänen entende como reformismo social uma mudança no pensamento que, a partir do século XIX, buscava modificar o sistema a partir de reformas sociais, procurando melhorar o funcionamento social com base nos preceitos de justiça e igualdade (RYYNÄNEN, 2014). Além disso, o movimento reformista, como também pode ser compreendido, centrava-se nas mudanças radicais em resposta aos problemas sociais enfrentados na época, combatendo-os como problemas estruturais e não mais de um grupo específico.

Em vez de caridade hierárquica direcionada de cima para o baixo, ou seja, das elites para os pobres, a atenção foi nas metas que poderiam influenciar toda a sociedade. A pobreza e outros problemas sociais foram vistos como problemas estruturais da sociedade, com soluções estruturais, e não como características de indivíduos ou de comunidades. (RYYNÄNEN, 2014, p. 49)

Este movimento, segundo Ryyänänen (2014), foi fortemente marcado pela influência de Addams nas correntes educacionais críticas e que apesar de pouco reconhecida, devido a marginalização sofrida pela socióloga e por outras mulheres no campo científico, é crucial para a aproximação do meio acadêmico à realidade vivida pelas classes vulneráveis. Segundo a autora, o trabalho de Addams nos *settlements*<sup>9</sup> levou a socióloga “até as questões da vida cotidiana das classes mais vulneráveis, que a mera vida acadêmica não lhe teria possibilitado enxergar”

---

<sup>9</sup> Assentamentos (tradução nossa). Espaços organizados pelo movimento reformista do século XIX.

(RYYNÄNEN, 2014, p. 48), apontando para a importância de se entender teoria e prática como indissociáveis para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a promoção de mudanças estruturais na sociedade.

Seguindo a lógica de Addams, a segunda influência apontada por Ryyänen para a construção de uma pedagogia social crítica vem do campo da Filosofia e se configura como uma das correntes teóricas mais importantes para a educação e para o desenvolvimento de epistemologias ligadas ao conceito de emancipação humana (COUTO e CARRIERI, 2018). Segundo Ryyänen (2014), a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, tendo sido influenciada e sistematizada por diversos filósofos - primeiro por Kant, Hegel e Marx, depois por Horkheimer, Adorno e Marcuse -, é ponto chave para a consolidação do pensamento crítico na educação e da relação entre teoria e prática trazida por Addams.

A autora explica - e acredito que esta é uma das principais influências da teoria crítica para a pedagogia - que esta pode ser entendida “como uma resposta à orientação positivista da teoria tradicional, caracterizada pela tendência dos pesquisadores de se estabelecerem como observadores externos, sem tomar nenhuma posição em relação à situação social” (RYYNÄNEN, 2014, p. 49). Isso nos evidencia, ao contrário do que vinha sendo proposto pelos teóricos até então, que a teoria crítica passa a compreender que o pesquisador não mais deve relacionar-se com o mundo de forma passiva e neutra, uma vez que esta agora passa a posicionar-se como promotora de transformação social, segundo a autora, inclusive “produzindo informações sobre o sistema capitalista e sobre as consequências de suas injustiças” (MOISIO, 2008 apud RYYNÄNEN, 2014, p. 49).

Tal mudança de pensamento nos leva a perceber mais uma vez a importância dada à associação entre teoria e prática na pedagogia social crítica e pelos pensadores da época, sendo que desta vez há ainda um enraizamento da produção teórica voltada às problemáticas sociais e a consequente compreensão de que a pedagogia necessita igual perspectiva política em sua práxis, não mais apenas social (GIROUX, 1986).

Em seguida, Ryyänen orienta para a chamada “virada crítica” na pedagogia social, por onde vemos um grande adentramento ao pensamento reflexivo e político através da influência da teoria crítica. Surgida na Alemanha ao final do século XIX, a

pedagogia social “implica um conhecimento do indivíduo para melhor poder actuar sobre ele, quer numa situação normalizada, quer numa situação de conflito ou de necessidade” (CASTELEIRO, 2008, p. 05).

Embora bastante simplista, essa definição nos relembra o período conflituoso por onde a pedagogia social nasce e a consequente necessidade de se olhar e pensar os sujeitos através de lentes mais sensíveis à realidade em que ele se insere (SEDANO, 2006). Tal perspectiva, ao receber as contribuições dos filósofos da teoria crítica, torna-se ainda mais sensível às problemáticas sociais enfrentadas no mundo, passando a percebê-las como resultado do capitalismo e seus efeitos na sociedade como estruturantes e questionáveis. (RYYNÄNEN, 2014).

Além disso, a autora explica que novos enfoques foram dados ao pensamento teórico e às práticas pedagógicas, que mais uma vez voltam a discutir as relações entre teoria e prática, desta vez pautados nos princípios críticos e emancipatórios herdados da teoria crítica.

A análise das estruturas sociais e as tentativas de influenciar as políticas públicas e a sociedade de uma forma mais geral passaram a ser vistas como uma tarefa inseparável da atuação sócio-pedagógica, como também a de apoiar o crescimento dos indivíduos e das comunidades como atores capazes de exercer o pensamento crítico e reflexivo e de mobilizarem-se por um mundo melhor. (RYYNÄNEN, 2014, p. 50)

É importante destacar que paralelamente às contribuições da teoria crítica da Escola de Frankfurt, outras influências de fora da ótica eurocêntrica surgem neste mesmo período, pelas quais vemos novas concepções emancipatórias sendo atreladas à pedagogia social.

Compondo a última abordagem de Ryyänen para esta construção temporal dos fundamentos da pedagogia social crítica, a pedagogia da libertação de Paulo Freire, baseada sobretudo nas linhas teóricas e na realidade política latino-americanas dos anos 50 e 60, abarcou fortemente a teoria da pedagogia social alemã e os preceitos frankfurtianos.

Influenciada pela filosofia de Dussel<sup>10</sup> e outros pensadores da teoria crítica, ela nos é pertinente, não apenas por ter desenvolvido as concepções da pedagogia

---

<sup>10</sup> As raízes da obra de Paulo Freire inegavelmente partem das teorias originadas na América Latina, mas a influência das filosofias europeias permeiam muitos dos conceitos elaborados por ele. O conceito de Libertação, por exemplo, foi desenvolvido por ele à luz da Filosofia de Dussel, que pode ser compreendido, muito resumidamente, como uma nova análise da Teoria Crítica, passando a olhar para o sujeito oprimido como aquele que teve o acesso a sua cultura e história negado e cuja humanidade fora desconsiderada no processo de constituição da sociedade moderna, tal como vimos no período de colonização das terras latino-americanas. (COUTO e CARRIERI, 2018)

social sob as especificidades da América Latina, mas porque através dela ressaltou-se a importância de caracterizar a ação educativa como um ato político. Para Freire, “a educação é sempre altamente política, sempre ajustadora ou libertadora, sem a possibilidade de uma posição neutra” (RYYNÄNEN, 2014, p. 52). Aliás, sua obra é inteiramente marcada por sua posição ideológica e política, afirmando ele próprio que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 46).

Por fim, Ryyränen destaca que o pensamento de Freire marca uma emergência de novos modelos de interação pedagógica e ação social, mobilizando a participação de grupos e classes sociais recolonizados ou postos a margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico (BRANDÃO, 2006 apud RYYNÄNEN, 2014), promovendo assim um aumento “da consciência crítica das pessoas acerca de seu papel no mundo e acerca das estruturas de poder na sociedade” (RYYNÄNEN, 2014, p. 52).

Com isso, ao longo deste capítulo, tentou-se abordar a construção histórica do papel da escola, bem como, a abordagem da pedagogia social crítica, buscando compreender como os processos educativos foram elaborados ao longo do tempo. Tais aspectos poderiam contribuir para pensar as elaborações de uma BNCC que fosse baseada em seus aspectos históricos e nas necessidades atuais. Contudo, parece que grande parte desses elementos são ignorados pela atual proposta da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, como será aprofundado na análise desta pesquisa.

#### 4. Metodologia

Buscando compreender a percepção de Projeto de Vida da BNCC e sua compreensão sobre protagonismo juvenil, este trabalho realizou uma análise em torno do documento que norteia os currículos do país e sua proposta para o ensino médio. Dessa forma, esta se caracteriza como uma pesquisa de cunho documental, pois se utilizou dos documentos analisados como fontes para elucidar e compreender as questões buscadas pela pesquisa, de início e de todo o processo, seguindo a definição de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Entre elas, a pergunta que associa os principais conceitos explorados na área das Juventudes e a BNCC foi a que norteou esta pesquisa: como a Base, principal documento que orienta os currículos do ensino médio no país, entende Projeto de Vida e protagonismo juvenil?

Para entender tal problemática, utilizou-se a metodologia de análise documental, pois, buscando compreender seu conteúdo, se fez necessário, além da busca por informações explícitas no documento, sua interpretação e inferência em diálogo com os materiais teóricos utilizados (MAY, 2004, *apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009). Além disso, tal análise se caracteriza como uma investigação de cunho exploratório e qualitativo, entendendo pesquisa exploratória como “o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer” (PIOVESAN e TEMPORINI, 1995, p. 321) e análise qualitativa como o processo que envolve uma “leitura” do texto em torno de seus símbolos (MAY, 2004, *apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Para a análise dos dados produzidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que dispõe de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

A primeira etapa diz respeito a uma pré-análise do material que foi coletado. Para isso, a autora indica a chamada “leitura flutuante” (BARDIN, 2016), onde se observa o que já foi coletado e verifica-se o que se tem de material para análise e busca dos objetivos da pesquisa. Neste caso, foi realizada uma primeira leitura da BNCC em busca de uma aproximação com o documento e a construção de hipóteses e interlocuções com o que se buscava compreender.

Em seguida, fez-se uma exploração do material, como indica Bardin, na segunda etapa da análise de conteúdo. Neste momento, buscou-se as características principais do documento e suas recorrências, visando uma

organização de sua estrutura e dados. Compreendeu-se assim alguns temas pertinentes para se analisar na pesquisa, que foram então organizados em três eixos para posterior análise: 1) Juventudes e culturas juvenis; 2) Formação e Projeto de Vida e 3) Protagonismo e mercado de trabalho.

Por fim, na última etapa, que diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, fez-se um aprofundamento de tais eixos à luz do referencial teórico utilizado, de forma que, como Bardin aponta, interpretou-se os elementos previamente explorados e organizados utilizando-se o material usado na base teórica.

## 5. Análise dos dados

A partir da investigação realizada sobre a etapa do ensino médio na BNCC utilizando a metodologia anteriormente explicitada, foram elencados três eixos temáticos que serão analisados, sob a perspectiva da base teórica utilizada, nesta seção: 1) Juventudes e culturas juvenis; 2) Formação e Projeto de Vida e 3) Protagonismo e mercado de trabalho.

### 5.1. Juventudes e culturas juvenis

Logo no primeiro contato que tive com a BNCC em busca de sua compreensão sobre protagonismo juvenil e projeto de vida, um dos primeiros conceitos com os quais me deparei no documento foi o de juventudes. Apesar de ter como um dos objetivos específicos desta pesquisa compreender a noção de juventude na Base, não esperava, contudo, encontrá-la tão bem evidenciada no documento como ela se faz presente, ainda que de forma sucinta.

No capítulo em que discorre sobre a etapa do Ensino Médio, de início vemos, em sua primeira subseção, uma apresentação de como se deve enxergar os jovens e os motivos que levaram os redatores do documento a buscarem por esta definição. Segundo a BNCC (2018), em busca de melhor atender as expectativas do público jovem e suprir com as demandas da sociedade quanto à sua formação no Ensino Médio, a juventude deve ser entendida, primeiramente, como um grupo social heterogêneo, seguindo, de acordo com o documento, a definição de juventude presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011, que a concebe como:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2011, p. 12-13).

Esta definição, presente na própria Base e elencada por ela como fundamental para compreender o público jovem, é acompanhada do alerta de não se “conceber a juventude como mero rito de passagem da infância à maturidade”

(BRASIL, 2018, p. 462). Tal percepção sobre os jovens parece de acordo, num primeiro momento, com o que alguns teóricos que discutem as juventudes apresentam, tal como Dayrell, que rejeita a visão de juventude como simples fase de preparação e de “trânsito entre a infância e a vida adulta” (DAYRELL, 2003, p. 42). Para o autor, seguindo as ideias de Peralva (1997) sobre o jovem como modelo cultural, mesmo que hajam características universais atribuídas à faixa etária em que se compreende a juventude - esta apenas como uma etapa do desenvolvimento humano -, cada sociedade e grupo social lida com este momento e o representa de formas diferentes (DAYRELL, 2003; DAYRELL e CARRANO, 2014). A respeito da mesma visão, Perondi explica:

Isso significa que juventude não é uma categoria homogênea nem universal, pois dependendo de fatores como classe, gênero, etnia, cultura, território, etc., teremos jovens vivenciando a sua condição juvenil de maneira diferente. Esta maneira de compreender as juventudes pode ser chamada de visão socio-histórico-cultural, pois considera as características próprias dos/das jovens, dependendo do contexto, da cultura e do tempo histórico que estão vivendo. (PERONDI, 2020, p. 256).

Ainda, a BNCC segue sua definição explicitando para a noção plural de juventude que se deve ter, elencando os termos “juventudes” e “culturas juvenis” para fazer-se entender como adotante de uma visão que compreende os jovens como sujeitos diversos, dinâmicos e ativos na sociedade. Esse entendimento leva o documento a reivindicar uma escola que acolha as diferentes juventudes e sua diversidade, a fim de promover o respeito e a garantia de seus direitos (BRASIL, 2018).

Estes trechos e a adoção do conceito de juventudes trazido pelas DCNEM (2011) indicam alguns pontos importantes: tentando aproximar-se dos estudos mais atuais, a BNCC baseia-se numa visão mais sociológica sobre os jovens, compreendendo a influência das dimensões sociais e culturais em sua constituição e na conseqüente formação de diferentes juventudes. Além disso, ao concebê-los como participantes ativos na sociedade (BRASIL, 2018), entendo a percepção do documento como bastante próxima a de jovens como sujeitos sociais, trazida por Dayrell (2003) com base na definição de sujeito de Charlot, para quem este é “um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Contudo, ainda que a BNCC se aproxime desta concepção mais reflexiva de Dayrell (também adotada pelas DCNEM) e compreenda a participação atuante dos jovens, uma ressalva se faz necessária: enquanto dialoga a respeito da formação no Ensino Médio e da construção das aprendizagens que devem ser proporcionadas na última etapa da Educação Básica, a Base assume que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465). Ainda que se possa inferir um discurso inclusivo e motivacional no documento, esta é uma visão que deixa de lado justamente a realidade do sujeito e os fatores sociais que marcam sua trajetória, nem sempre propícia a tais aprendizagens e facilitadora do alcance daquilo que se deseja, como devido à marcadores sociais determinantes (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e outros). Faria (2021), em uma análise do discurso neoliberal presente na reforma do Ensino Médio, explica que:

[...] esse discurso opera com uma formação imaginária da figura do estudante, uma projeção que permite passar das situações empíricas, do lugar dos sujeitos, para as posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 2005) que, nesse caso, seriam as de alunos em condições (materiais, sociais, políticas, econômicas e psicológicas) ideais e favoráveis para o desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem e para alcançar seus objetivos. (FARIA, 2021, p. 71).

Sobre isso, vale ressaltar também que a própria BNCC se coloca, ao definir as competências básicas a serem desenvolvidas ao longo do processo de escolarização, como documento que reconhece que a educação “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a *transformação* da sociedade, tornando-a mais humana, *socialmente justa* e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 08, grifos nossos). Bem, esta definição envolve admitir que os atravessamentos sociais sofridos pelos sujeitos implicam em desigualdades e injustiças, necessitando então ações que levem ao seu enfrentamento e nas mudanças sociais. Ela, contudo, não parece ser alicerçada aos mesmos princípios que a pedagogia social ou a pedagogia social crítica possuem, uma vez que o documento, contraditoriamente, exclui os percursos e a historicidade dos estudantes como interferentes em seu desempenho acadêmico.

Além disso, embora apresente uma definição para juventudes com base em importantes teóricos da área, a concepção do documento sobre as culturas juvenis não parece ter a mesma criticidade que alguns estudiosos propõem, ainda que ela

se aproxime da compreensão que estes vinculam ao termo. Ao longo de todo o texto, a Base não chega a definir culturas juvenis ou levantar maiores discussões a seu respeito, mesmo utilizando diversas vezes o termo e como meio para sustentar a concepção plural de juventudes que apresenta.

Pensando nisso, vejo como importante entendermos melhor as concepções de culturas juvenis e como elas podem se relacionar com as discussões aqui presentes. Carles Feixa, autor com grande contribuição na área, destaca a possibilidade de se entender culturas juvenis de duas formas: a primeira, num sentido amplo, entende as culturas juvenis como as experiências sociais expressadas pelos jovens de forma coletiva, a partir da construção de estilos de vida próprios e que geralmente ocorrem em seu tempo livre nas instituições frequentadas. A segunda, num sentido mais restrito, o autor refere-se ao surgimento de “microsociedades juvenis”, caracterizados como agrupamento de jovens com seus próprios processos de identificação, por onde possuem maior grau de autonomia do que com relação às instituições adultas (FEIXA, 1999).

O autor também relaciona as culturas juvenis às culturas subalternas de Gramsci, que por sua vez as descreve como as culturas dominadas e postas à margem frente a uma cultura hegemônica, segundo Feixa (1999). Ele ainda explica que mesmo os jovens oriundos das classes dominantes tendem a ter “pouco controle sobre a maior parte dos aspectos decisivos em suas vidas, e estão sujeitos à tutela (mais ou menos explícita) de instituições adultas” (FEIXA, 1999, p. 85) (tradução nossa).

Seguindo estas definições, é interessante perceber que a Base utiliza do termo - mas não de seu conceito - para compreender os jovens dentro do contexto escolar - este também percebido por Feixa (1999) como parte das instituições adultas anteriormente citadas -, ainda que sua percepção alcance, de certa maneira, as ideias do autor para culturas juvenis em sua forma mais ampla. No entanto, me parece que a visão mais fiel da relação entre a BNCC e as culturas juvenis se dê mais próxima à comparação do autor com a descrição de Gramsci a respeito das culturas subalternas, já que historicamente a instituição escolar é compreendida como culturalmente e socialmente hegemônica. Além disso, entendo a chamada transformadora que o documento apresenta em seu conteúdo, quando não atrelada

às condições sociais em que os estudantes se apresentam - ou seja, quando não percebidos para além da condição de estudantes -, como desvencilhada da criticidade necessária para que as mudanças sociais de fato ocorram, como aponta Ryyänen (2014).

Assim, por mais que o documento atribua à sua noção de juventude entendimentos atuais e bastante progressistas como os de alguns autores da área, sua conceitualização se mostra esvaziada quando posta sob análise, levando a um entendimento dos jovens não tão diversa e de participação ativa como a BNCC aponta.

## 5.2. Formação e Projeto de Vida

Assim como foi apresentado na seção a respeito da BNCC, a Base possui dois objetivos que baseiam toda a sua proposta, regidos por princípios básicos (ética, política e estética) e à luz de seus marcos legais: a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade melhor. Para alcançá-los, o documento orienta o desenvolvimento de um conjunto de competências e mudanças curriculares que acreditam levar o estudante a uma formação para além do conhecimento acadêmico, o que é apontado pela Base como essencial para a sociedade contemporânea, uma vez que, no cenário mundial atual, “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações”. (BRASIL, 2018, p. 14).

A partir disso, compreendendo a delimitação de competências como fundamental para a definição das aprendizagens essenciais na Educação Básica - uma de suas principais funções -, a Base indica que elas devem dar clareza aos estudantes sobre o que eles devem “saber” e, mais importante ainda, “saber fazer”. No trecho abaixo, podemos ver sua explicação a respeito disso e, ainda, alguns apontamentos da BNCC quanto ao que seriam esses saberes:

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, do 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 [...] (BRASIL, 2018, p. 13).

Partindo desta explicação, podemos entender que a formação integral proposta pela BNCC é pensada de forma a habilitar os sujeitos a agirem de forma prática no mundo, a partir de habilidades - derivadas das competências definidas pelo documento - que o levam a uma participação ativa em sociedade. Além disso, o documento também deixa explicitado, ao longo de seu texto, que esta formação, baseada nas demandas sociais existentes na atualidade, deve levar o aluno jovem ao desenvolvimento da cidadania e de habilidades para o mundo do trabalho, seguindo as características essenciais para a sociedade contemporânea.

Essas expectativas levam o documento à implementação dos itinerários formativos, baseados nas habilidades definidas pelas áreas de conhecimento e na formação profissional e à construção de projetos de vida pelos adolescentes. Estas propostas pedagógicas, principais eixos que norteiam a proposta de Ensino Médio da BNCC, compõem o anúncio do documento de flexibilizar e personalizar o currículo e é principalmente sobre elas que acredito ser importante trazer algumas reflexões.

Primeiramente, a respeito dos itinerários: como apresentado anteriormente, os itinerários formativos devem ser elaborados pelas escolas levando em consideração as necessidades que estas apresentam a partir de sua realidade, os interesses dos alunos e as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2018). No entanto, eles apresentam algumas problemáticas, não apenas organizacionais, como também constituintes. Para começar, ao explicitar que estes devem ser pensados “considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 477) - afirmativa presente diversas vezes no documento -, a BNCC não leva em consideração a situação precária que muitas vezes as escolas da rede pública se encontram. Para piorar, a própria lei da Reforma não garante os meios para a implementação dos itinerários, deixando de fora possíveis apontamentos quanto aos recursos que devem ser destinados às escolas e outras definições importantes para sua consolidação. No artigo 36 da Lei nº 13.415/2017, por exemplo, é apontado que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a *possibilidade dos sistemas de ensino* [...] (BRASIL, 2017c, p. 04, grifos nossos).

Além disso, importante ressaltar também que nem a Lei nem a BNCC apontam para a criação de itinerários de todas as áreas do conhecimento (as escolas devem apresentar, no mínimo, apenas dois itinerários), muito menos auxiliam as escolas em como construí-las. Essas indefinições já haviam sido questionadas por diversos estudiosos antes mesmo da implementação da Base e da Reforma, quando estas foram inicialmente apresentadas e, inclusive, altamente desaprovadas. Agora, estudos mais recentes mostram que tais preocupações resultam, de fato, num enfraquecimento da proposta, especialmente na rede pública de ensino. Em uma pesquisa que analisa a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de São Paulo<sup>11</sup>, primeiro estado a introduzi-lo, a “liberdade de escolha” dos estudantes em sua formação, principal mote da BNCC a esta etapa da educação básica, é altamente prejudicada devido a pouca oferta de diferentes itinerários<sup>12</sup> nas escolas da rede pública. Segundo a pesquisa, a respeito de um de seus resultados:

A relação entre o número de matrículas e a variedade de itinerários ofertados nas escolas pode ser vista na Figura 1, que mostra que 1.327 (35,9%) escolas de Ensino Médio da rede ofertam apenas dois itinerários formativos, o mínimo exigido. Destas, 71,7% (25,7% do total da rede) oferecem exatamente os mesmos dois itinerários: Cultura em movimento (Linguagens + Ciências Humanas) e Meu papel no desenvolvimento sustentável (Matemática + Ciências da Natureza). Das 334 escolas estaduais de Ensino Médio que são únicas em seus municípios, 168 (50,3%) ofertam apenas dois itinerários, com 129 (76,6%) ofertando os dois itinerários mais frequentes na rede estadual. (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 13).

---

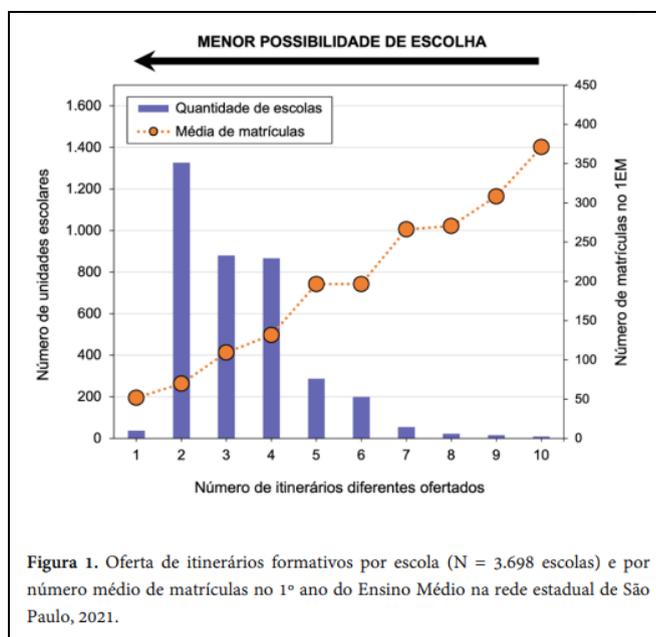
<sup>11</sup> A pesquisa foi realizada entre junho de 2021 e o primeiro semestre de 2022, utilizando os dados disponibilizados pela Seduc-SP e através de um questionário online de manifestação de interesse dos itinerários integrados disponíveis na rede estadual de ensino. Segundo a norma técnica, “376.019 estudantes em 3.635 escolas o responderam, o que representa 88,7% do público-alvo” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 08).

<sup>12</sup> A norma técnica também aponta que mesmo a Reforma possibilitando itinerários próprios criados pelas escolas, em São Paulo decidiu-se ofertar, em seu primeiro ano de implementação, apenas os itinerários criados pela Seduc-SP. Portanto, o questionário aplicado continha apenas os itinerários disponibilizados em 2021, ano em que o questionário foi aplicado.

A imagem em questão (Figura 2), ao apresentar a relação entre o número de matrículas e a variedade de itinerários formativos nas escolas, demonstra que quanto maior a quantidade de itinerários oferecidos por uma instituição, maior é a quantidade de matriculados nela, “de forma que um número muito pequeno de unidades escolares oferece mais de cinco itinerários – em geral, aquelas que possuem mais de 175 estudantes.” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 13-14).

Os pesquisadores ainda argumentam que mesmo num cenário onde os estudantes são possibilitados a mudarem de escola em busca do itinerário que mais os agrada, como é o caso de alunos que vivem em cidades grandes, a mudança pode dificultar seu acesso à instituição devido ao aumento do custo de transporte e do tempo de deslocamento de sua moradia até a escola (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022). No caso das cidades com apenas uma escola com ensino médio, essa mudança torna-se impossível de ser feita.

Figura 2 - Figura 1 da norma técnica.



Fonte: Rede Escola Pública e Universidade, 2022.

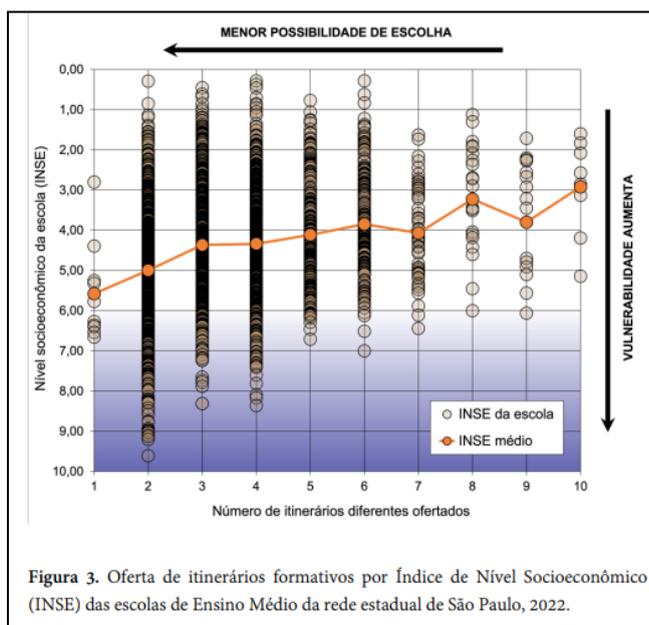
Vale ainda apontar que, entre os resultados obtidos na pesquisa, os itinerários profissionalizantes foram selecionados por “um número significativamente menor de

estudantes, o que pode indicar tanto o desinteresse pelas propostas apresentadas quanto um problema da própria arquitetura curricular” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 10).

Ainda sobre a pesquisa, outros resultados alarmantes se dão quando analisada a relação entre alguns fatores socioeconômicos e o número de itinerários formativos ofertados (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022). Segundo a norma técnica, os gráficos abaixo (Figuras 3 e 4) apresentam uma análise entre o Índice de Nível Socioeconômico (INSE) por escola, a renda média das famílias dos alunos participantes e seu nível de escolaridade quanto ao número de itinerários formativos. De acordo com os resultados objetivos:

O Índice de Nível Socioeconômico (INSE) por escola, calculado pela Seduc-SP a partir de dados coletados nos questionários socioeconômicos do Saresp [...] exibe uma tendência de diminuição à medida que o número de itinerários formativos diferentes aumenta nas escolas (Figura 3). Da mesma forma, o aumento da renda e da escolaridade médias das famílias nas escolas de Ensino Médio da rede paulista (Figura 4) acompanham o aumento da variedade de itinerários formativos nessas mesmas escolas. Em outras palavras, quem estuda em escolas com perfil socioeconômico mais baixo (os/as estudantes mais socialmente vulneráveis da rede) tem, em geral, menor possibilidade de escolha do que quem estuda nas escolas com perfil socioeconômico mais elevado. (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 16-17).

Figura 3 - Figura 3 da norma técnica.



Fonte: Rede Escola Pública e Universidade, 2022.

Figura 4 - Figura 4 da norma técnica.

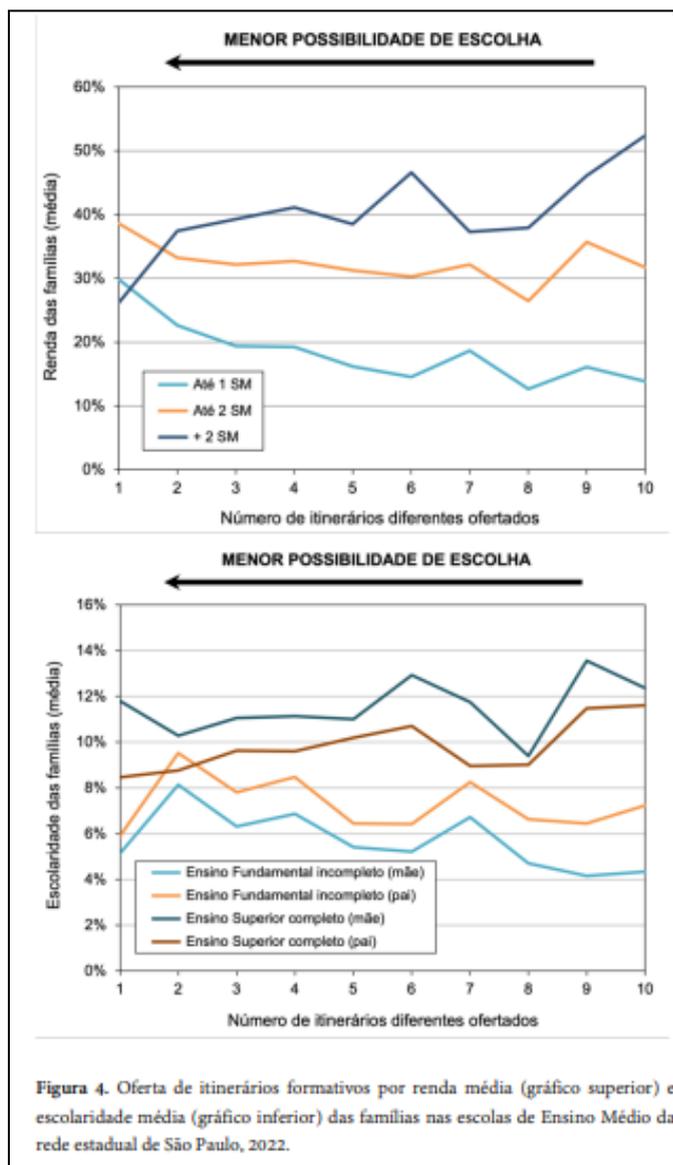


Figura 4. Oferta de itinerários formativos por renda média (gráfico superior) e escolaridade média (gráfico inferior) das famílias nas escolas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, 2022.

Fonte: Rede Escola Pública e Universidade, 2022.

Estes dados demonstram que, mais uma vez, ao negligenciar a realidade dos jovens e todas as esferas sociais que os circundam (política e econômica, principalmente), a BNCC não consegue garantir de fato as principais propositivas presentes em seu conteúdo, sobretudo quanto a possibilidade de protagonismo oferecida aos estudantes em seus próprios processos de escolarização e com relação “às expectativas presentes e futuras das juventudes” (BRASIL, 2018, p. 479). Além disso, ao retornarmos ao trecho “todos os estudantes podem aprender e

alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465), vemos o quão perverso é o apagamento dos percursos e historicidades dos jovens quando se é pensada a formação dos currículos e propostas de educação escolar.

Sobre isso, outro ponto importante e fundamental para esta pesquisa, uma vez que trata-se de parte do objetivo principal da mesma, diz respeito às ideias presentes pela BNCC sobre projeto de vida. Antes de iniciar essa análise, no entanto, acredito ser importante elencar, primeiramente, o que os estudos a seu respeito apontam atualmente.

Segundo Weller (2014), utilizando o entendimento de Alfred Schütz para iniciar a compreensão do conceito, “o termo *projeto* indica uma ‘conduta organizada para atingir finalidades específicas’, que, por sua vez, está relacionado ao ‘campo de possibilidades’ que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática.” (WELLER, 2014, p. 139, grifos do autor). Nesse sentido, a autora explica que a “conduta organizada” na qual o autor se refere é adquirida em processos de socialização nos âmbitos primário e secundário (WELLER, 2014) e a escola, enquanto esfera secundária, possui papel importante na elaboração de projetos, juntamente com a família. No entanto, ela argumenta que pouco espaço tem se dado ao desenvolvimento de projetos nas escolas, já que a ela tem se atribuído apenas o preparo dos jovens à inserção no mercado de trabalho (WELLER, 2014).

Seguindo essa lógica, ainda segundo a autora (2014), entende-se que o preparo ao mercado de trabalho não contempla plenamente, como muito se pensa, as projeções de vida dos jovens e que, por isso, tem-se utilizado a noção de “projeto vital” no campo da psicologia para pensar uma compreensão de projetos que mais tenham a ver com o que os jovens requerem em suas vidas. Seguindo as noções de William Damon, a autora define:

[...] projetos vitais – como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo. Elas podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores. (WELLER, 2014, p. 140).

Outra compreensão que nos ajuda a pensar em projeto de vida é o que Perondi explica. Para o autor, falar a respeito de projetos de vida “é simplesmente

falar sobre a vida cotidiana dos/das jovens e possibilitar que eles e elas falem sobre si mesmos, lamentem coisas do passado, se revoltam com situações do presente e expressem desejos sobre o futuro” (PERONDI, 2020, p. 359). Ainda segundo Perondi:

[...] geralmente uma das confusões que se faz com o projeto de vida é a dos testes vocacionais para pensar numa profissão. A dimensão profissional é importante, mas não pode ser a única a ser abordada. É preciso pensar na formação integral dos jovens, ou seja, sobre todas as dimensões da sua vida: emocional, cultural, religiosa, física, etc. (PERONDI, 2020, p. 362).

Com isso em mente, podemos entender que projetar sobre o futuro é uma via inerente aos projetos desenvolvidos pelos jovens sobre suas vidas, mas estes não se limitam a isso. Se faz necessário, também, o devido espaço para que eles possam pensar a respeito da sua vida cotidiana (suas relações, espaços que ocupa e outras questões), do seu passado (percurso e historicidade) e de todos os atravessamentos sociais possíveis que abarcam suas trajetórias.

Voltando a BNCC, é interessante perceber que em diversos momentos o documento utiliza do termo para falar a respeito de sua proposta aos jovens, alegando fazer parte da sua noção de formação integral o espaço para que os estudantes possam pensar seus projetos de vida. Ao todo, durante a apresentação da etapa do Ensino Médio (páginas 461 a 479), a Base cita o termo dez vezes, mas não chega a defini-lo ou utilizar qualquer autor ou outro documento para elucidar a noção que se tem sobre o conceito. Quando chega a falar a seu respeito, a Base limita-se a três parágrafos para explicar que: 1) o protagonismo estimulado ao longo do ensino fundamental encaminha-se ao ensino médio como suporte para a construção dos projetos de vida dos estudantes, “eixo central em torno do qual a escola *pode* organizar suas práticas” (BRASIL, 2018, p. 472, grifos nossos); 2) a escola que “acolhe” os jovens deve assumir um compromisso com sua formação integral, assim, precisa garantir o desenvolvimento de conhecimentos, valores e representações que recaem sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2018). Por isso,

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma

cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, 2018, p. 472).

Ademais, numa terceira noção: 3) é papel da escola entender os jovens como sujeitos, entendendo suas potencialidades, modos de participação e intervenção social para a realização de seus projetos de vida, uma vez que é na escola que os jovens podem experimentar as relações “com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro”. (BRASIL, 2018, p. 473).

A respeito disso, penso que mais uma vez a Base se aproxima fortemente de autores da área e com seus ideias progressistas, mas assume novamente noções que levam a um entendimento equivocado de um conceito, levantado pelo próprio documento, repleto de concepções significativas na área de pesquisa sobre as juventudes. Um de seus principais equívocos, ao meu ver, relaciona-se com o que Weller aponta sobre a diversidade de percursos presentes entre os jovens em decorrência de determinantes sociais, o que a Base, como já foi apontado, não leva em consideração:

É importante, além disso, termos em mente que as formas e os tempos de transição [para a vida adulta] não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e os do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros (WELLER, 2014, p. 137).

Outro equívoco que pode ser percebido é o que Faria (2021) também indica em sua análise do discurso neoliberal presente na BNCC. A autora observa que há uma responsabilização dos jovens quanto ao seu futuro, uma vez que ao elaborar seu projeto de vida na escola, o aluno passa a ter total condição de êxito em sua trajetória, numa visão extremamente meritocrática. Tal compreensão pode ser percebida quando retomamos o trecho “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos” (BRASIL, 2018, p. 465) e o relacionamos ao entendimento de projeto de vida do documento. O termo, ao ser condicionado à formação integral proposta pela Base, que por sua vez infere um trabalho adulto para ajudar os jovens a projetar seu futuro, induz a compreensão apontada pela autora de que o jovem é total responsável pelo seu futuro, seja ele de sucesso ou de fracasso. Quanto a isso, Perondi (2020) também aponta, sob a perspectiva de Urteaga:

Maritza Urteaga (2011), em seus estudos acerca da juventude mexicana, destaca uma representação imaginária para os indivíduos jovens que pode ser expressa pela ideia “não há futuro, faça-o você mesmo”, numa clara referência à falta de perspectivas de futuro para os mesmos. Tal perspectiva coloca a responsabilidade sobre o futuro “nas suas costas”, como se eles e elas tivessem que buscar sozinhos as alternativas para as suas vidas. (PERONDI, 2020, p. 360).

Além disso, há ainda outra problemática: embora seja um documento normativo, a Base não deixa claro quem deve ser o educador a trabalhar com os jovens em seus projetos de vida. Acontece que, segundo Perondi (2020, p. 362), “é preciso ter adultos que ouçam, acolham, conversem com os jovens a respeito dos dilemas, sofrimentos, alegrias, sonhos que irão contemplar no seu projeto de vida”. Ou seja, o papel do professor, pensando o ambiente escolar, ainda que não deva ultrapassar o do estudante no desenvolvimento de seu projeto, é fundamental para que o jovem possa ter o devido apoio e orientação ao longo do seu processo. Contudo, em matéria a respeito da falta de professores nas escolas públicas do Rio Grande do Sul<sup>13</sup>, o que tem se percebido é que a tarefa de orientação dos projetos de vida, bem como de disciplinas dos itinerários formativos, tem sido relegada aos professores cuja carga horária fora reduzida pela nova organização curricular. Ainda segundo a matéria, gestores de instituições públicas têm relatado dificuldade em encontrar professores qualificados para ministrar as novas disciplinas e que mesmo solicitando reposição de profissionais na Secretaria de Educação do estado (Seduc-RS), a escassez de professores se mantém. Esse problema se mostra preocupante para a execução dos projetos de vida nas escolas, já que é importante o envolvimento de profissionais capacitados e com boa relação com os jovens para um trabalho verdadeiramente significativo.

Por fim, uma última reflexão: apesar de entender que a juventude não é apenas rito de passagem e apontar propostas voltadas ao cotidiano e preocupadas com o presente dos jovens, a Base parece focar muito mais na formação para o futuro, ao mercado de trabalho e para a solução de problemas gerais (coletivos; sociais) do que na formação do jovem para além de sua condição como estudante. As reflexões postas aqui acabam indo de encontro com o que foi apontado na

---

<sup>13</sup> GOMES, Luís. Novo Ensino Médio esbarra no velho problema da falta de professores. **Sul 21**, 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/novo-ensino-medio-esbarra-no-velho-problema-da-falta-de-professores/>. Acesso em: 28 de nov. de 2022.

análise anterior, a respeito das juventudes e das culturas juvenis. Uma vez que estes conceitos não são bem fundamentados na BNCC, assim como o de projeto de vida, torna-se muito difícil chegar a propostas que de fato possibilitem aos jovens a liberdade prometida em seus percursos formativos e sua verdadeira participação nas instituições e na sociedade como um todo.

### 5.3. Protagonismo e mercado de trabalho

Uma das principais características que a BNCC apresenta em seu discurso é a chamada para o protagonismo. A palavra é encontrada, ao todo, quarenta e seis vezes em todo o documento e é frequentemente associada à sua proposta de formação integral, compondo o argumento da Base de que a educação atual requer plena participação dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Além disso, sua importância é evidenciada diversas vezes e a escola é vista como responsável para seu desenvolvimento, apontando ser “fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 479). Antes de analisar, no entanto, a percepção do documento sobre o conceito, vejo como importante compreender as diferentes perspectivas que se tem dado ao termo e como ele pode ser relacionado aos estudos sobre juventude.

Procurando entender melhor as definições do conceito de protagonismo na literatura, pude encontrar diferentes concepções da palavra e diversos significados. Da perspectiva dos estudos sobre juventudes, me parece que o entendimento mais usual entre os pesquisadores é o que define Costa (2000). De acordo com o autor,

A palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: proto, que significa “o primeiro, o principal” e por agon, que significa “luta”. Agonistes, por sua vez significa “lutador”. Protagonista quer dizer então, lutador principal, personagem principal, ator principal. Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o jovem é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o jovem adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário. (COSTA, 2000, p. 77).

Essa definição pela origem semântica da palavra, no entanto, é apontada por Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) como limitadora do entendimento explicitado pelo autor. Embora não descartem a definição de Costa, segundo eles, numa revisão bibliográfica sobre o tema, alguns pesquisadores utilizam de outros termos para pensar o mesmo significado, como “participação”, a fim de “assegurar uma abordagem mais democrática da ação social” (FERRETTI, ZIBAS e TARTUCE, 2004, p. 414). Nessa perspectiva, eles apontam que muitos autores vinculam protagonismo à formação para a cidadania e ainda vinculam termos como “participação social”, “intervenção social” e “ação solidária” para inferir o envolvimento dos jovens no centro das atividades, em contexto tanto escolar quanto social e/ou político (FERRETTI, ZIBAS e TARTUCE, 2004).

Ainda seguindo Costa como referência, o termo protagonismo, alinhado aos estudos sobre as juventudes, concebe “protagonismo juvenil” como um conceito que entende a participação dos jovens como de fato efetiva nos grupos em que estão inseridos. Logo, nesse entendimento, coloca-se o sujeito jovem, “que tem autonomia de decisão e de atuação” (PERONDI, 2012, p. 07), no centro das ações. Com isso, entende-se que ele deve poder participar, de forma autônoma, de todas as etapas do processo de ação, desde o seu planejamento até a avaliação final. (PERONDI, 2012).

Além disso, Costa também destaca que “o protagonismo juvenil consiste em preparar os jovens para a tomada de decisões baseadas em valores não apenas lidos e escutados, mas vividos e incorporados em seu ser.” (COSTA, 2000, p. 142). Isso significa que, tendo em vista que a ação da qual o autor se refere pressupõe o exercício da autonomia, essa preparação permite que os jovens aprendam a melhor lidar com os dilemas presentes na vida em sociedade, a partir de valores assimilados em sua própria prática e não por meio de outros sujeitos. Ainda segundo o autor,

Jovens assim estarão, certamente, mais bem preparados para enfrentar os dilemas da ação coletiva que caracterizam a sociedade, onde a pluralidade e o conflito de pontos de vistas e de interesses entre pessoas, grupos e instituições, longe de ser uma patologia, são parte integrante do tecido social. Somente uma sociedade com tais características é digna de ser chamada de democrática e participativa. (COSTA, 2000, p. 142).

Essa visão mais otimista de protagonismo, aliada às noções de juventudes discutidas até então, ainda que possa ser base para os estudos de outros estudiosos, nem sempre é mantida por eles quando analisamos diferentes abordagens de protagonismo juvenil. Souza (2008), por exemplo, aponta para uma apropriação instrumental do conceito, uma vez que o discurso e as ações derivadas dele levam a uma adoção questionável do protagonismo juvenil apresentado pelos autores anteriores. Segundo a autora,

É um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. O jovem protagonista é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não-governamentais. (SOUZA, 2008, p. 15).

A autora parte do pressuposto de que as ações propostas pelo protagonismo juvenil levam a uma integração dos jovens na sociedade e não a uma ação transformadora do mesmo, desvinculando assim a visão política que este deveria ter. Ela ainda explica que a proposta, apesar de ser pautada no discurso de autonomia e participação juvenil, é limitada a um ajustamento do mesmo na sociedade e suas instituições.

Com isso, proponho voltarmos a olhar para a BNCC e quais os entendimentos de protagonismo e protagonismo juvenil que esta possui. Para começar, se faz necessário pontuar que o documento infere uma série de atribuições à escola para que esta “acolha” as juventudes. Entre elas, existem diversas orientações para o favorecimento da ação dos estudantes em sua formação, como a valorização dos papéis desempenhados pelos jovens em sociedade e o estímulo à atitudes que enfrentem os desafios da sociedade atual, entre outras proposições.

O documento explica que experiências voltadas a premissas como estas, “favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2018, p. 465), mas manifesta, logo em seguida, que isso “não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 465).

Interessante notar que, do ponto de vista do discurso, Faria (2021) aponta uma preocupação dos redatores do documento em explicar, antecipadamente, um possível equívoco por parte dos leitores e discorre:

[...] há a sinalização de que os elaboradores da BNCC já previam a associação entre esses elementos da sua proposta e a formação profissional precoce ou precária e o alinhamento com as demandas do mercado, dedicando-se a negar essa associação. Entretanto, os elementos que foram negados nessa sentença reaparecem nos períodos seguintes. (FARIA, 2021, p. 74).

Esses elementos que a autora indica, apontam - agora do ponto de vista do conteúdo - um grande aporte de influências da lógica do mercado nas ações que a escola deve promover, de acordo com a BNCC. Duas delas, de forma impreterível, devem ser observadas aqui. A primeira aponta que a escola deve:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o *empreendedorismo* (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à *empregabilidade*; (BRASIL, 2018, p. 466, grifos nossos).

A segunda, da mesma forma, aponta que a escola deve:

prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e *inserção profissional* presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma *postura empreendedora*, ética e responsável para transitar no *mundo do trabalho* e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466, grifos nossos).

Estas indicações presentes no documento deixam claro o perfil a ser desenvolvido pelos estudantes e ainda que a BNCC tente se desvencilhar de uma visão negativa, não há como compreender que características tão comumente encontradas dentro da lógica do mercado de trabalho, como “postura empreendedora”, visando “empregabilidade”, “transição no mundo do trabalho” e “inserção profissional”, não estejam relacionadas com o mesmo.

A partir disso, entendo que, embora o documento tente, mais uma vez, construir uma noção inovadora de si, pautando-se nos interesses, no desenvolvimento pleno e na participação dos estudantes, a compreensão que se tem de protagonismo juvenil me parece ser muito mais voltada à concepção de Souza do que a dos demais autores. As indicações da Base em como a escola deve ser para “acolher” as juventudes, inclusive, se aproximam da análise da autora a respeito das relações entre protagonismo e empreendedorismo, que ao analisar o

discurso utilizado pela Fundação Educar DPaschoal<sup>14</sup> para acomodar estes dois conceitos, evidencia como ponto comum entre eles a lógica empresarial. Em seu trabalho, ela aponta:

A proximidade entre protagonismo e empreendedorismo – cujo ponto comum é a lógica empresarial – foi explicitamente apontada pela Fundação Educar DPaschoal, ao citar Antônio Carlos Gomes da Costa: “O protagonismo juvenil é uma forma de empreendedorismo na área social. O empreendedorismo produtivo do jovem é uma forma de protagonismo na esfera produtiva” (apud EDUCAR, 2001, p. 10). (SOUZA, 2008, p. 209).

Esta lógica é entendida por Souza como sendo incompatível com a garantia dos direitos sociais. Ainda que a ideia de “empreendedorismo social” seja apostada por organizações filantrópicas e instituições sociais privadas como meio para as mudanças sociais, a autora compreende que os interesses do mercado não se associam aos interesses dos jovens, uma vez que suas ações possuem caráter estritamente instrumental dentro da relação com o mesmo.

Com isso, tendo em vista as contribuições de Souza sobre o tema e demais reflexões aqui presentes, entendo a percepção de protagonismo da BNCC como meramente ilustrativa à propaganda da mesma se comparada com as propostas anteriormente apresentadas. Além disso, o documento ainda utiliza do termo de forma perigosamente próxima às velhas relações de poder que a história da educação e da instituição escolar nos mostram, aproximando “a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública” e contrária de “seu caráter público, inclusivo e universal” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 28).

---

<sup>14</sup> “A Fundação Educar é uma organização sem fins lucrativos mantida pela Cia. DPaschoal. Desde 1989 acreditamos na educação para a cidadania como estratégia de transformação socioeconômica. Para que a cidadania plena seja exercida, é preciso garantir que as pessoas se reconheçam como protagonistas de suas vidas e de suas comunidades, desenvolvam a capacidade de interpretar o mundo por meio da leitura e sejam agentes de mudança para a construção de um futuro melhor.” (FUNDAÇÃO EDUCAR). Disponível em: <https://fundacaoeducar.org.br/>. Acesso em: 28 de nov. de 2022.

## **6. Considerações finais**

A sociedade atual requer novas formas de agir no mundo, desafiando cada vez mais estudiosos, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas em busca de compreensões e propositivas para a atualidade. Isso inclui pensar uma nova definição para as juventudes - mais fiel, respeitosa e atenta à sua diversidade - e o que se espera delas enquanto grupo social, cujos sujeitos são, não apenas ativos, mas participativos no mundo. Contudo, há muitos caminhos para se pensar essas mudanças e a Base Nacional Comum Curricular que temos atualmente parece seguir aquele que contempla, até certo ponto, os desejos e finalidades de uma sociedade ansiosa por transformações.

A partir disso, nesta pesquisa, buscou-se compreender as noções da BNCC sobre protagonismo juvenil e projeto de vida, bem como a percepção do documento sobre as juventudes e suas principais propostas ao ensino médio. Para tanto, algumas reflexões a partir desta análise se fizeram presentes ao longo de todo o trabalho e serão aqui elucidadas, mais uma vez, de forma que se possa pensar algumas considerações finais.

Embora tenha sido aguardada por muito tempo para ajudar a qualificar a educação do país, a BNCC apresenta em sua constituição problemáticas sérias. Ainda que o documento apresente acertos e se aproxime de autores importantes e das discussões mais recentes sobre as juventudes e de outros campos da educação, a Base carece de um aprofundamento dos mesmos de forma significativa. Enquanto os jovens ainda são vistos por ela meramente como agentes para o futuro e não de suas próprias vidas, as noções que se apresentam por trás da compreensão da Base para os conceitos que foram aqui analisados (juventudes, culturas juvenis, projeto de vida, protagonismo juvenil), mostram-se muito mais relacionadas à lógica que a instituição escolar e a própria educação possuem dentro de uma relação hegemônica do que de transformação. Aliás, ainda que se tente inserir na BNCC propositivas pautadas em mudanças sociais, suas noções equivocadas e pouco trabalhadas sequer podem se aproximar de uma educação vista como transformadora. Uma vez que entendemos, neste trabalho, a transformação social como mudanças estruturais que vão contra o capitalismo e as

opressões que assolam o mundo, não é possível perceber sob uma ótica otimista um discurso que utiliza dos mesmos conceitos de forma despolitizada.

Além disso, o documento, ainda que compreenda a necessidade de se pensar uma escola diferente, com princípios voltados aos direitos humanos, à formação crítica e às diferentes culturas e juventudes, não leva em consideração os recortes sociais, os problemas estruturais da sociedade e sua relação com o sistema social econômico-político atual. Por isso, uma vez que a BNCC nega a influência das diferentes historicidades dos jovens e importantes marcadores sociais, como foi explicitado durante a análise, todo seu argumento de respeito às diversidades torna-se contraditório. Por ser um documento orientador, gerado a partir da necessidade de se delimitar as aprendizagens básicas a serem desenvolvidas ao longo do processo de escolarização, entendo como importante que haja uma certa praticidade em sua leitura e que maiores aprofundamentos conceituais talvez não caibam em seu conteúdo. Ainda assim, como bem aponta Ryyänen a respeito da pedagogia social, as discussões e práticas educacionais, sem a devida criticidade e envolvimento político, não levam às mudanças sociais desejadas.

Também se percebeu ao longo da análise que algumas das principais propostas ao Ensino Médio são altamente falaciosas. A participação dos jovens em seus processos de escolarização por meio dos itinerários formativos, pautada nas ideias de protagonismo juvenil da BNCC, embora seja utilizada como carro-chefe da Reforma do Ensino Médio, mostrou-se limitada já nas primeiras análises sobre a execução do novo currículo. As barreiras enfrentadas, não apenas relacionadas a má gestão da educação pública e seu sucateamento, mas também por sua elaboração pouco pensada na realidade política e social, resultam, no final das contas, em pouca possibilidade de escolha por parte dos jovens, que são, muitas vezes, restringidos às poucas possibilidades disponíveis em suas escolas. Além disso, enfrentando os mesmos problemas, percebe-se que os projetos de vida, igualmente propagandeados pelo novo Ensino Médio, recebem pela BNCC um caráter inteiramente instrumental à serviço do currículo, algo distante de sua proposta original e pouco relacionada com o que autores da área vem discorrendo a seu respeito. Ainda, a falta de professores qualificados, problema já enfrentado pelas escolas públicas há muito tempo, dificulta ainda mais as chances de uma construção significativa dos projetos de vida pelos jovens, que requerem, não uma

ação direta em seu trabalho por parte de adultos, mas de um bom trabalho de orientação e vínculo.

Por fim, percebe-se que, por não haver na BNCC delimitações importantes, sobretudo, conceituais, não apenas o trabalho realizado pelos profissionais da educação mostra-se prejudicado, pois estes se vêem diante de uma série de incertezas e contradições, como a própria experiência escolar dos estudantes torna-se enfraquecida e fadada aos velhos dilemas da instituição escolar.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN; LTC, 2021. 383 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 61 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 14 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017a.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 04 de out. de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2011. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 27 de set. de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 de set. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CAMOZZATO, Viviane C., BALLERINI, Damiana. Educação Ocidental e Escolarização do Mundo. In: **6º Seminário Brasileiro / 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**, 2015, Canoas. Educação, Transgressões, Narcisismo. Disponível em: [http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1430101990\\_ARQUIVO\\_Art.VivieDami-Sbece15abrFinal.pdf](http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1430101990_ARQUIVO_Art.VivieDami-Sbece15abrFinal.pdf). Acesso em: 14 de abr. de 2022.

CASTELEIRO, Steven. **Pedagogia Social: conceitos essenciais e definitórios**. Universidade da Beira Interior, Mestrado em Educação Social e Comunitária, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338659009\\_Pedagogia\\_Social\\_conceitos\\_e\\_essenciais\\_e\\_definitorios\\_Pedagogia\\_Social\\_Autor\\_Steven\\_Casteleiro\\_11\\_de\\_Fevereiro\\_de\\_2008](https://www.researchgate.net/publication/338659009_Pedagogia_Social_conceitos_e_essenciais_e_definitorios_Pedagogia_Social_Autor_Steven_Casteleiro_11_de_Fevereiro_de_2008). Acesso em: 16 de nov. de 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 03 de out. de 2022.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, nº 04, p. 631-641, Rio de Janeiro, Out./Dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/P6YrN4PKRCBfHwxWQsxqrhR/?lang=pt> Acesso em: 09 de maio de 2022.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 24, p. 40-52, set/dez, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 8, 2014.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 18, p. 35- 40, set/dez, 2001

FARIA, Clara C. Marques. **A construção do sujeito neoliberal na reforma do ensino médio: currículo, projeto de vida e empreendedorismo**. Monografia

(Graduação em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, p. 87. 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/29493>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. 2ª ed. Barcelona: Ariel, 1999.

FERRETTI, C. J; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa , v. 34, n. 122, p.411 423, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 1996.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

LARA, Maria G. Escolarizando o Mundo – os danos da educação paternalista ocidental. **Pensar a Educação em Pauta**. Agosto de 2018. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/escolarizando-o-mundo-os-danos-do-paternalismo-da-educacao-ocidental/>. Acesso em: 14 de abr. de 2022.

MARCHAND, Patrícia; BAIROS, Mariângela; AMARAL, Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil**. Políticas Educativas – PoEd, [S. l.], v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/87291>. Acesso em: 21 de set. de 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 43-59.

PERONDI, Maurício. **Protagonismo juvenil**: um conceito em disputa?. Revista Redemoinho. Porto Alegre, v. 1, p. 6-11, 2012.

PERONDI, Maurício. Juventudes. In: PERONDI, Maurício.; LAZZAROTTO, Gislei D. Romanzini; MEDEIROS, Tanise B. de... [et al.]. (Org.). **Juventudes entre A a Z**. 1 ed. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 255-259.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória**: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Revista de saúde pública, v. 29, p. 318-325, 1995.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 de jun. 2022. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas). Acesso em: 20 de nov. de 2022.

RYYNÄNEN, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. **Interfaces Científicas**: educação. Aracaju, v.3, n.1, p. 45-56, Jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1632>. Acesso em: 06 de maio de 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SEDANO, Alfredo Rodriguez. Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. **Revista Educação e Educadores**. Chia, v. 9, n. 2, p. 131-147, jul/dez, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490211.pdf>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**. [S.l.]. v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Teoria & educação**. Porto Alegre, v. 6, p. 68-96, 1992.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.