

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciano Rodrigues Duarte

**JUVENTUDE(S), ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETOS DE  
VIDA: entre reformas e textos/documentos curriculares do Ensino Médio  
brasileiro (1990 – 2018)**

Campo Grande, MS  
2023

LUCIANO RODRIGUES DUARTE

**JUVENTUDE(S), ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETOS DE  
VIDA: entre reformas e textos/documentos curriculares do Ensino Médio  
brasileiro (1990 – 2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Campo Grande, MS  
2023

LUCIANO RODRIGUES DUARTE

**JUVENTUDE(S), ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETOS DE VIDA: entre reformas e textos/documentos curriculares do Ensino Médio brasileiro (1990 – 2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 26 de maio de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva (Presidente)  
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Peregrino (Membro titular)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes (Membro titular)  
Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP)

Prof. Dr. Linoel Leal Ordóñez (Membro titular)  
Universidad Francisco de Miranda (Venezuela)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Christiane Caetano Martins Fernandes (Membro titular)  
Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

Dedico esta tese à minha esposa Geisiane Souza de Jesus, aos meus filhos Letícia, Laís, Mel, Mila e Luciano Júnior e à minha mãe Maria Lucia, que sempre me guiou para os melhores caminhos.

## AGRADECIMENTOS

*Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
(A Estrada, Cidade Negra)*

Meu eterno agradecimento à minha esposa Geisiane Souza de Jesus, companheira/amiga que nunca me deixou desanimar e que sempre me incentivou, proporcionando o melhor acolhimento e todo o amparo necessário para o desenvolvimento desta pesquisa. Amor, sem dúvida, o teu apoio fez diferença para a conclusão desta pesquisa. “Amorrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr, te amo”!

Aos meus filhos Letícia, Laís, Mel, Mila e Luciano Júnior, expresso todo meu amor e gratidão por entenderem os momentos de ausência, desespero, reclamações e felicidades. Amo vocês incondicionalmente!

À minha mãe Maria Lúcia, exemplo de mulher que, sozinha, propiciou a melhor criação e os melhores caminhos para os seus filhos, com força, determinação e perseverança. Te amo muito, minha leoa! Ao meu querido irmão Geraldo, exemplo de pai, a quem expresso todo meu amor e admiração.

À minha cunhada Griscele Souza de Jesus, pelo valioso suporte.

Aos colegas de turma do Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado (2019/2), pelos debates, reflexões e discussões, em especial à amiga Letícia Dias, pelo companheirismo e pelas trocas de conhecimentos e reflexões bourdieusianas, indispensáveis para a composição deste trabalho.

Aos meus queridos amigos Ricardo Machado, Joyce Oliveira, Joel Ferreira, Leandro Steffen, Leandro Feuser, Antonio Freitas, Silvio Mazarin e Adelson Mesquita, que me deram muito estímulo neste árduo percurso de doutoramento.

Em especial, meus agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva, orientadora desta tese, exemplo de dedicação e profissionalismo, por todos os “puxões de orelha”, orientações, trocas de conhecimentos e confiança. Meu eterno respeito, admiração e gratidão!

**A todos, os meus sinceros agradecimentos e a minha eterna gratidão!**

*Se chorei ou se sorri*  
**O importante é que emoções eu vivi.**  
*(Erasmus Carlos/Roberto Carlos)*

## RESUMO

Este estudo faz parte do Programa de Pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos os textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. A pesquisa abarca textos/documentos curriculares propostos para a (re)estruturação, modernização e inovação da última etapa da educação básica, o ensino médio, no recorte temporal de 1990 a 2018, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998; 2012; 2018); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999); a Lei 13.415 de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM, 2018). A investigação concentra-se nas políticas curriculares, fundadas em discursos e intencionalidades acerca da formação da(s) juventude(s) brasileira(s), articuladas à proposição dos itinerários formativos e do protagonismo juvenil. Incursiona-se por interlocuções com a teoria relacional, sob a perspectiva bourdieusiana e a teoria crítica do currículo. A orientação metodológica ancora-se no conhecimento *praxiológico*, essencialmente associado ao léxico de conceitos bourdieusianos, isto é, campo, *habitus* e capital, objetivados no desvelamento da naturalização dos discursos mercadológicos/neoliberais no campo das políticas curriculares para o ensino médio. Essa forma de conhecimento recupera a noção ativa dos jovens/juventudes como produtos e produtores de um subcampo curricular, denominado “do ensino médio”, distante das experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais. Tal distância é projetada na hipótese de que as políticas curriculares instrumentalizam demarcações de controle, reprodução e inovação, ao mesmo tempo em que respondem à proposição dos *itinerários formativos*, como portadores de conteúdos de sucesso, em meio aos discursos projetados em um jogo no qual a(s) juventude(s) se encontra(m) mais singularizada(s) do que pluralizada(s). Dessa forma, esses discursos são tomados como portadores dos conteúdos disciplinares das práticas instituídas no subcampo, reconvertendo os *habitus* curriculares, na perspectiva do encontro de uma formação submetida à meritocracia, ao protagonismo e à resiliência. Os resultados da investigação indicam a condição de projetos essencialmente administrados por uma hegemonia variável, obedecendo a uma lógica de empregabilidade, construtora de uma identidade globalizadora, própria da legitimação do desenvolvimento econômico.

**Palavras-Chave:** Textos/Documentos Curriculares; Ensino Médio; Itinerários Formativos; Protagonismo Juvenil; Bourdieu.

## ABSTRACT

The study is part of the Research Program developed in the Study and Research Group School Culture Observatory (OCE), which takes as sources and objects the curricular texts/documents produced for formal and non-formal education spaces. It analyzes curricular texts/documents proposed for the (re)structuring, modernization and innovation of the last stage of basic education, that is, high school, from 1990 to 2018, namely: National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM, 1998; 2012; 2018); the National Curriculum Parameters for High School (PCNEM, 1999); the Law 13.415 of 2017, and the Common National Curriculum Base for High School (BNCCEM, 2018). The investigation focuses on curricular policies, founded on discourses and intentions regarding the formation of Brazilian youth, articulated to the proposition of formative itineraries and youth protagonism. The text includes interlocutions with the relational theory, under the Bourdieusian perspective and the critical theory of curriculum. The methodological orientation anchored in the praxeological knowledge, essentially associated with the lexicon of Bourdieusian concepts, i.e., field, habitus and capital, aimed at unveiling the naturalization of market/neoliberal discourses in the field of curriculum policies for high school. This form of knowledge recovers the active notion of young people/youth as products and producers of a curricular subfield, called "high school", distant from the accumulated experiences in the course of individual trajectories. The distance is projected on the hypothesis that the curriculum policies developed instrumentalize demarcations of control, reproduction and innovation, at the same time that they respond to the proposition of formative itineraries, as carriers of successful contents, amid the discourses projected in a game in which the youth are more singularized than pluralized. The discourses as thus taken as bearers of the disciplinary contents of the practices instituted in this subfield, reconverting the curricular habitus into the perspective of an education subjected to meritocracy, protagonism, and resilience. The results of the investigation indicate the condition of projects essentially managed by a variable hegemony, obeying a logic of employability, constructor of a globalizing identity, proper to the legitimization of economic development.

**Key-Words:** Curricular Texts/Documents; High School; Formative Itineraries; Youth Protagonism; Bourdieu.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores de busca para o Estado do Conhecimento.....	28
Quadro 2 – Produções acadêmicas extraídas da BDTD.....	30
Quadro 3 – Documentos/reuniões publicados por organismos internacionais.....	67
Quadro 4 – Articulações formativas do ensino médio brasileiro de acordo com a LDBN de 1996.....	100
Quadro 5 – Documentos norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT).....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BDE – Bônus de Desempenho Educacional

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEENSI – Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FVC – Fundação Victor Civita

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

MP – Medida Provisória

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OS – Organizações Sociais

OSC – Organização da Sociedade Civil

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PT – Partido dos Trabalhadores

PMDB – Partido do movimento Democrático Brasileiro

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	12
1A(S) JUVENTUDE(S) BRASILEIRA(S): categoria social do/no subcampo academico do ensino médio.....	36
1.1 Das juventudes às condições de diversidade (transferência de habitus).....	43
1.2 A(s) juventude(s) e o protagonismo juvenil no subcampo do ensino médio.....	50
<b>2 O ENSINO MÉDIO “REFORMADO” (1990-2018): capital cultural em “estado objetivado”</b> .....	63
2.1 Modernização como expressão das reformas nos marcos regulatórios.....	71
<b>3 COLOCANDO EM JOGO OS DISCURSOS SOBRE O JOVEM, OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E AS COMPETÊNCIAS: cultura cultivada em textos/documentos prescritos</b> .....	96
<b>3.1 (DE)COMPOSIÇÃO DA CULTURA CULTIVADA: linguagem única, doura e comum</b> .....	97
3.2 Itinerários Formativos como expressão da inovação curricular.....	111
<b>4 NOTAS FINAIS (OU OS JOVENS/AS JUVENTUDES DIANTE DOS DISCURSOS REFORMISTAS NO REINO ABSOLUTO DO MERCADO E DO CONSUMIDOR)</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

O interesse pela temática desta pesquisa identifica-se com o meu trajeto de formação na educação básica e no ensino superior, quando vivi, resisti e enfrentei constantes discursos e práticas orientadas pela meritocracia. Afastado das profundas desigualdades sociais e escolares, aquele trajeto definiu a minha forma de conceber e entender os mais diversos modos de ser e perceber a juventude, pelo menos a minha.

Sem anular a igualdade de oportunidades, o princípio da diferença supõe então que o destino dos mais fracos se torna uma prioridade, a fim de que a meritocracia não degenere em uma competição darwiniana. O problema nesse caso é então saber o que a escola oferece e garante aos alunos mais fracos e aos menos favorecidos. Enfim, a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente (DUBET, 2008, p. 386).

Dito de outra maneira, compreendi que sempre estive no limite daquilo que Bourdieu e Passeron denominam de A Reprodução, fazendo-me refletir sobre as lacunas da minha formação social e educacional e levando-me a entender que, por muito tempo, sofri violência simbólica, pela imposição de um poder arbitrário cultural, em razão de ser um não herdeiro e um malnascido. Desse lugar, consegui alcançar perspectivas educacionais, além daquelas inicialmente pré-determinadas pela minha configuração social. Por isso, reconheço-me como um desertor de classe.

Efetivamente não é meu desejo responsabilizar as instituições escolares por onde se deu meu percurso de escolarização, embora reconheça que há diversos fatores infraestruturais e estruturais que precisam ser melhorados. Recorri à minha trajetória de formação escolar apenas para caracterizar a minha relação com o objeto desta pesquisa.

Desde a etapa do ensino fundamental, recebi diversas orientações para desistir dos estudos e ingressar no mercado de trabalho, posicionamento que indicava a função de inculcação da escola, assemelhada à familiar. Sem desistir, no ensino médio, como forma de subsidiar os estudos e ajudar nas despesas familiares, comecei a trabalhar e convivi com uma situação duplamente injusta: o baixo salário que recebia e a falta de tempo para estudar.

O meu professor de História do ensino médio, após a conclusão daquela etapa de ensino, ofertou-me meia bolsa de estudos em um Curso Pré-Vestibular, oportunidade que agarrei, com vistas à aprovação no vestibular de uma Universidade Pública (UFMS), no início dos anos 2000. O ingresso no Curso de Licenciatura em História, no *Campus* do Pantanal (CPAN-UFMS), representou a grande virada da minha vida. Não obstante, para concluir a graduação, travei lutas em meu campo social, dividindo-me entre uma desgastante jornada de trabalho e os estudos.

Tal processo implicou o (re)pensar de minha condição de agente social, diante da sociedade e acerca das relações entre as desigualdades sociais e as educativas, associadas às injustiças sociais e educativas. Assim, após a conclusão da graduação em 2005, decidi, a partir de 2009, cursar o Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços, ofertado no mesmo *Campus*, para pesquisar sobre as redes de sociabilidade oriundas da migração boliviana na região fronteiriça de Corumbá-MS.

Após o Mestrado, especificamente em 2012, alcei à condição de docente em escolas públicas e particulares da educação básica e do ensino superior. Desde 2016, atuo como docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), ocupando o cargo de professor de História do quadro efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Ministrando aulas, em especial no ensino médio, aproximei-me das múltiplas necessidades sociais, econômicas e culturais dos diferentes agentes da educação média federal, professores e alunos, oriundos tanto das classes populares quanto das médias, com expectativas diversas, o que me despertou o interesse em pesquisar a educação básica.

Tal aproximação ampliou minhas reflexões e, somente em 2016, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE) construí e conduzi meus interesses de estudos para o campo do currículo, discutindo o sub-campo do campo acadêmico ensino médio. Registro que esta construção e condução foi operada no interior de um Programa de Pesquisa, que toma como fontes e objetos textos<sup>1</sup>/documentos

---

<sup>1</sup> Representados por: “**Resoluções:** são atos administrativos normativos expedidos pelas altas autoridades do Executivo ou pelos presidentes de tribunais, órgãos legislativos e colegiados administrativos, para administrar matéria de sua competência específica. As resoluções, normativas ou individuais, são sempre atos inferiores ao regulamento e ao regimento, não podendo inová-los ou contrariá-los, mas unicamente complementá-los e explicá-los. Seus efeitos podem ser internos ou externos, conforme o campo de atuação da norma ou os destinatários da providência concreta”; **Pareceres administrativos:** “[...] são manifestações de órgãos técnicos sobre o assunto submetidos à sua consideração. O parecer tem caráter meramente opinativo, não vinculando a Administração ou os particulares à sua motivação ou conclusões, salvo se aprovado por ato subsequente. Já, então, o que subsiste como ato administrativo não é o parecer,

curriculares<sup>2</sup> produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional.

Nesse lugar concretizou-se a minha intenção<sup>3</sup> de frequentar o Curso de Doutorado. Desde 2019, dedico-me à escrita desta tese, adotando a concepção de que o ensino médio “[...] é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade” (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Incrementando a premissa de que os textos/documentos curriculares se apresentam como objetos e fontes,

[...] particularmente escritas e dialógicas, ocupam, de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial; e, de outro, diferenciam-se de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, com base em uma rede de intertextualidades que se alimenta da política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas (SILVA, 2016, p. 214).

O currículo, ainda que expresso em documentos prescritos, não é apenas um arranjo de conhecimentos sem intencionalidade, arquitetado a partir de uma tradição seletiva, produzido em um campo de disputas, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, mas

[...] de um lado, projetos com itinerários de formação, projetos culturais com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; projetos ideológicos que ocorrem no contexto de uma dada organização; e por outro, ligado à distribuição de conhecimento, a partir da operação da lógica de escolarização e escolaridade (im) posta pela sociedade, para a qual a escola é um lugar privilegiado (PACHECO, 2005, p. 8).

---

mas, sim, o ato de sua provação, que poderá revestir a modalidade normativa, ordinária, negocial ou punitiva”; **Leis**: preceito ditado por uma autoridade competente, que manda ou proíbe algo em consonância com a justiça e para o bem da sociedade no seu conjunto (MEIRELLES, 1998, p. 172).

<sup>2</sup> Também reconhecidos como Parâmetros, Diretrizes, Orientações, Programas, Planos e/ou Cadernos.

<sup>3</sup> Até este parágrafo, adotei a primeira pessoa do singular, a fim de relatar a minha vivência pessoal.

Aqui, são tomados como projetos centrados na teoria crítica do currículo, aproximados das disputas simbólicas das últimas décadas, organizadas em torno da eterna promessa de um novo ensino médio, prescrevendo currículos ditos flexíveis e inovadores, em resposta às exigências ocorridas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, ao mesmo tempo em que são expressões de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e de significados.

### *Do ensino médio: primeiras aproximações*

Não tomamos as instituições que ofertam a educação escolar como origem dos problemas da educação escolar pública brasileira, mas são refratárias das disfunções políticas e, conseqüentemente, das perturbações sociais. Temos a clareza de que as transformações da educação básica não podem ser realizadas apenas por alterações/modificações curriculares.

Além dos investimentos estruturais e profissionais, investimos na manutenção de uma posição intelectual crítica, diante das questões orientadoras de categorias teórico-metodológicas que mobilizam reflexões acerca das políticas direcionadas ao ensino médio. As reflexões estão atentas às imprecisões, recuos e avanços, assim como às reproduções das desigualdades da educação pública brasileira.

O ensino médio tem se rendido aos determinismos sociais, contribuindo para a reprodução da ordem social, ou seja, ofertando arbitrariamente os saberes tidos como necessários, por meio de um arbitrário cultural, para o qual “[...] os sistemas de ensino não escapam aos determinismos sociais, [...]; ignorando as demandas de democratização, [...] contribuem com muita eficácia para a reprodução da ordem social” (VALLE, 2022, p.8).

Bourdieu e Passeron (1970) cunharam a premissa de uma igualdade formal entre os agentes/alunos, que torna as instituições escolares indiferentes aos efeitos da reprodução das desigualdades nas/pelas instituições de ensino, graças a processos de legitimação e naturalização da ordem social, cujas

[...] relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o- mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais

e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU, 1992, p. 23-24).

O ensino médio, como campo/espço de práticas específicas, um campo de disputas, resistências e recusas, de um lado, além da reprodução, desenvolve o currículo real, conduzido por um processo dinâmico, entre os agentes escolares. De outro, é composto de história própria e por diferentes sujeitos, como espaço de trocas simbólicas possíveis, organizado pelas conexões objetivas entre as posições ocupadas pelos indivíduos e instituições.

Nesse movimento, estabelece-se a forma de suas interações e um sistema de linhas de força, onde as juventudes e as escolas parecem encontrar-se em uma relação de disputas de forças que se contrastam e incorporam, em suas estruturas específicas, a reprodução de uma dinâmica própria de relações no campo do poder, um tipo determinado de poder simbólico.

Configura-se, assim, uma relação estreita entre o ensino médio, as reformas curriculares e, particularmente, os itinerários formativos, que é projetada como categoria fundamental para o desenvolvimento desta investigação. Incursionamos pelas estruturas estruturantes e processos que constroem um ativismo privado, idealizado como novo modelo de cidadania, no qual os cidadãos precisam atuar nos espaços deixados pela retração da esfera de atuação do Estado, de um lado, delineada na indução de articulações entre conhecimentos e competências e, de outro, demarcada por interesses do capital e da formação da juventude aliada à sua inserção, precoce, no mercado de trabalho.

À medida que o ensino médio incorporou jovens oriundos das camadas pobres, determinou transformações na cultura e nas práticas escolares, motivado pelas novas exigências dos sistemas produtivos, características que impuseram ao ensino médio tornar-se o “[...] ensino das minorias sobreviventes” (MELLO, 1999, p. 91).

Até meados dos anos 1990, o direito à educação era para poucos e. Em especial, a educação média voltava-se basicamente para jovens e juventudes pertencentes às classes médias e altas, caracterizados por certa homogeneidade, seja em termos de habilidades, conhecimentos ou projetos de futuro (DAYRELL, 2007).

Esse retrato, além de um lócus educativo, consolidou o ensino médio como uma ferramenta política de padronização/unificação de saberes e valores sociais historicamente construídos, que reclamavam comportamentos e padrões de pensamentos.

Entre a padronização e a reclamação, as finalidades sociais operavam novos contornos curriculares, motivados pelas mudanças sociais, e saberes universais, fundamentados em perspectivas de preparação de profissionais adequados ao mercado trabalho e/ou para o ensino superior.

Todavia,

[...] o dilema mais grave do médio está entre preparar para o trabalho ou preparar para o superior. São coisas bem díspares e, quando nada, competem seriamente pelo tempo do aluno. Mas são ainda maiores as distâncias entre os valores e atitudes que são funcionais em cada uma dessas opções” (CASTRO, 2008, p.115).

Essa funcionalidade era desconsiderada, inicialmente, em nome da formação de indivíduos críticos, emancipados, cidadãos produtivos flexíveis e autossuficientes. Secundariamente, revelava-se nos índices negativos (evasão e distorção idade-série, entre outros), que denunciam a vulnerabilidade na arquitetura dos mais diversos projetos educativos e curriculares ofertados.

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 7).

A dívida indica que as políticas educacionais, em especial as curriculares, operam uma dualidade entre *conhecimento acadêmico e conhecimento para o mercado*, determinando novas metodologias, trabalho colaborativo e flexível. Dessa forma, projeta-se uma formação de nível médio por competências *para a vida produtiva*, um todo-saber-fazer nos mais diferentes contextos com que vier a lidar.

Em resposta a isso, as reformas são condicionadas pelas mais diversas ações, empreendendo transformações nas legislações, nas propostas de financiamento, nos processos de gestão das instituições de ensino, nas formas de avaliação centralizadas em resultados, apoiando o reconhecimento tanto do caráter ideológico do discurso oficial quanto do seu formato prescrito.

Isso porque vigora a compreensão das complexas relações entre as

intencionalidades, decorrentes de interesses e visões particulares de formação, e a propriedade sobre as diferentes posições de classe, indicativo de que as “[...] políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111).

Os anos 1990 foram marcados por um cenário de reformas educativas, ancoradas em lógicas neoliberais e neogerenciais, cujo pressuposto era o atendimento às exigências de formação escolar para o mercado, ao mesmo tempo em que eram alimentadas pela flexibilização dos direitos historicamente conquistados, sobretudo os sociais e os trabalhistas.

O ensino médio passou a figurar como espaço e tempo educacionais vinculados à ideia de construção de um *currículo comum nacional flexível* que, além de retratar a qualidade, direcionada por múltiplas ferramentas de avaliação, se reconhecia por metas e resultados acerca dos saberes e das atividades prescritas, em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios, fundados em orientações neoliberais.

Tais orientações estão presentes desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/1996), que levou o ensino médio a identificar-se como etapa final da educação básica e como possuidor de uma identidade orgânica ao modelo econômico em curso. Essa identificação perpassou pelos *marcos regulatórios*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998; 2012; 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), a Lei 13.415 de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM, 2018).

Os marcos regulatórios também são informados por princípios reformistas, orientados por agências internacionais do porte da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial e do empresariado brasileiro. Os discursos baseavam-se na defesa do eficientismo da educação média brasileira, a partir do controle de metas e de resultados, elaboradas para/na formação de indivíduos autônomos, empreendedores, inovadores e responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso na vida pessoal e profissional, preparados para atender às demandas de um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado.

Além disso, essa formação era atrelada ao potencial de eficiência, eficácia e qualidade, próprias dos discursos produzidos pelo Estado para justificar os processos avaliativos em larga escala, aproximados das premissas das Teorias de Competências e do Capital Humano, revisitadas para fundamentar a recolocação da necessidade permanente de respostas para as questões suscitadas pelo quadro de abandono ou desistência escolar, dos sentidos e significados atribuídos pelos jovens à escola, de modo geral, e ao ensino médio.

Essa recolocação perpassa pela noção de “Novo Ensino Médio”, que não é inédita na história dessa etapa de ensino, mas reapresentada como parte de discursos que, de um lado, tentam propor a individualização do percurso formativo, em nome de uma pedagogia diferenciada por meio de competências, entendida como capaz de combater o fracasso escolar (PERRENOUD, 1998) e, de outro, incorporam as propostas de educação profissional.

Para Ropé e Tanguy (1997), a noção de competências encontra-se associada à ideia de formação e tende a substituir a noção de saberes na educação geral e a noção de qualificação na formação profissional, embora não sejam sinônimos<sup>4</sup>. Perrenoud (1999, p. 7) expõe que a competência é definida como “[...] a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Dessa forma, o enfrentamento da situação implica colocar em ação e sinergia vários recursos cognitivos necessários à elaboração do conhecimento, bem como a ideia de habilidade complementando cada competência que o aluno necessita desenvolver. Ropé & Tanguy (1997) e Ramos (2001) incrementam um dos fatores mais influentes na institucionalização das competências na formação geral e profissional, isto é, as transformações nas relações de produção pautadas no *saber-fazer*<sup>5</sup>, em sintonia com o *Relatório Jaques Delors*, particularmente com os quatro pilares da educação, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

Esse discurso centra-se nas competências, aproximando o currículo às transformações recorrentes do mundo do trabalho, visando à formação de um novo agente

---

<sup>4</sup> Ropé e Tanguy (1997) preferem utilizar o termo noção para designar as competências, a fim de reconhecer seu caráter extensivo e polissêmico, que pode indicar mudanças sociais com usos diferenciados em lugares e épocas distintas.

<sup>5</sup> Conforme preconiza o Relatório de Delors, o saber-fazer é o meio de adquirir qualificações profissionais, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia (Delors, 1998, p. 24).

social, preparado para as tendências de flexibilização dos processos laborais.

Tal centralidade reclama princípios do projeto crítico em educação, fundamentalmente apoiado no exame dos nexos entre as reformas político-curriculares, o ensino médio e a formação do jovem brasileiro. Trata-se de ferramentas de análises fundamentais para o desenvolvimento desta investigação, cujas estruturas e processos se constroem, por um lado, na desigualdade e na estrutura sociais (seu componente analítico, sociológico) e, por outro, no desenvolvimento de formas alternativas de acesso ao conhecimento, a pedagogia, que representa uma superação das requisições no mundo do trabalho para as novas demandas de formação humana.

### *Do nosso problema, hipótese e objetivos*

Referenciamos o ensino médio como instituição responsabilizada também pela oferta da educação escolar, como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa etapa de ensino pressupõe a emancipação social dos sujeitos.

Buscamos, como **objetivo geral**, analisar textos/documentos curriculares editados para essa etapa de ensino, no recorte temporal de 1990 a 2019, observando as intencionalidades prescritas acerca da formação dos jovens brasileiros, especialmente aquelas endereçadas aos itinerários formativos e ao protagonismo juvenil. Reconhecemos esse recorte como um período profícuo de produção de textos/documentos curriculares de teores normativos, educativos e adaptativos para a educação média brasileira.

Decompondo o objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

Identificar e analisar a(s) juventude(s) brasileira(s) como categoria social do/no subcampo do ensino médio;

Analisar o ensino médio “reformado” (1990-2018) na perspectiva de capital cultural em “estado objetivado”;

Colocar em jogo os discursos sobre o jovem/a juventude, considerando os itinerários formativos e as competências como cultura cultivada em textos/documentos prescritos.

Para o alcance dos objetivos, operamos com a **hipótese** de que as políticas curriculares instrumentalizam demarcações de controle, de reprodução e inovação, ao mesmo tempo em que respondem às necessidades de formação das juventudes brasileiras. Propomos os *itinerários formativos* como portadores de conteúdos de sucesso em meio aos discursos projetados em um jogo no qual a(s) juventude(s) se encontram singularizada(s)<sup>6</sup> e pluralizada(s)<sup>7</sup>. Esse jogo acaba por estruturar processos que apoiam o protagonismo juvenil, idealizado como o “novo modelo de cidadania”.

À medida que essas práticas são orientadas por textos/documentos curriculares, a prescrição de uma formação escolar de jovens “gestores de si”, particularizada no *ativismo privado*, apresenta-se determinada pela autonomia e a expansão individual, na pretensão de alcançar o "homem flexível" e/ou o "trabalhador autônomo". Ambos são edificados sob a perspectiva de configuração/composição de sujeitos produtivos, eficientes e rentáveis, demarcados por interesses do capital, precocemente projetados para a sua melhor inserção no mercado de trabalho, indutores de articulações entre conhecimentos e competências.

### *Do lugar teórico de nossas análises*

Como pressupostos de nossas análises, apreendemos os movimentos e as contradições da globalização, ancorados no modo de produção capitalista, somados às novas tecnologias e modalidades da organização do trabalho, sobretudo o autônomo, flexível e com menos imposição das leis trabalhistas, como conteúdos das prescrições das múltiplas formas de inserção da(s) juventude(s) em diferentes postos de trabalhos, ao mesmo tempo, segmentadas em classes e frações de classes, intensificando as diferenças sociais.

Cada grupo social possui conjunturas práticas que definem sua posição na estrutura social, determinando um sistema específico de disposições, gerando percepções, apreciações e prática, transmitidas aos indivíduos na forma do *habitus*. São disposições interiorizadas, duráveis e estruturantes, geradoras de práticas e representações, ao confrontar as ideias e representações subjetivas dos indivíduos, determinadas por

---

<sup>6</sup> Expressa uma condição geracional ou populacional.

<sup>7</sup> Reconhecida nos sujeitos em face da sua heterogeneidade: de classe, gênero, cor, raça, etnia, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades.

estruturas estruturantes duráveis, concebidas como histórias incorporadas, individuais e coletivas, conquistadas por meio da interiorização das estruturas sociais, internalizando rotinas corporais e mentais inconscientes, que permitem aos agentes sociais a reprodução de determinadas atitudes, inconscientes ou não, realizadas de maneira natural diante de um determinado campo.

Historicamente, o ensino médio brasileiro encontra-se envolto em um processo de reordenação na compreensão das complexas relações entre as intencionalidades decorrentes de interesses, discursos e visões particulares de formação, e a propriedade sobre as diferentes posições de classe. Nessa condição, é campo de disputas que compreende acordos e ajustes simbólicos, muitas vezes imperceptíveis, das disposições colocadas em movimento pela ação dos indivíduos, sobretudo os jovens.

Freitas (2016, p. 12) declara que, essencialmente, o que está em disputa, na atualidade, “é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional”. Sob essa perspectiva, a reprodução das desigualdades educacionais não está restrita apenas ao campo econômico, conforme Spósito (2003, p. 223):

Para Lefebvre, não se trata apenas da reprodução das relações de produção (ou dos meios de produção), mas da reprodução de relações sociais, onde existe sempre a produção, pois o processo não é apenas repetitivo: não há reprodução sem a produção de novas relações sociais. Nos recônditos do repetitivo estariam presentes os elementos residuais não capturados que ofereceriam a possibilidade da expressão inovadora dos conflitos sociais e da mudança.

Novas relações sociais parecem dar forma à expansão da educação, ao longo dos anos 1990 e 2000, uma vez que o processo de escolarização das juventudes populares se concretiza em uma espécie de resposta à pressão por novas políticas curriculares de remodelação do espaço escolar. As políticas respondem à reclamação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, ajustada a Itinerários Formativos e fundamentada em nexos como protagonismo juvenil e projeto de vida como sinônimo de igualdade de oportunidades.

Os nexos criam a imagem de que todos os jovens possuem a mesma oportunidade de desenvolvimento social, cultural e plena formação para a inserção no mercado de trabalho. A única diferença entre o sucesso e o fracasso estaria no esforço individual, ocultando as profundas desigualdades existentes entre as juventudes.

Recorremos à *teoria crítica do currículo* para nos aproximarmos das investigações acerca das reformas educativas, particularmente as curriculares, como expressões da divergência de argumentos políticos, sociais, econômicos e educativos, situados tanto no plano dos discursos acadêmicos quanto no terreno das práticas escolares. Cruzamos com conceitos trazidos pelo referencial bourdieusiano, particularmente informados pelos poderes simbólicos e linguísticos, suportados por análises dos discursos, das disputas, dos jogos de interesses, presentes na organização do subcampo do ensino médio. A gênese social de um campo está em

[...] apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (BOURDIEU, 1998, p. 69).

Prescrutamos o subcampo do ensino médio como espaço social, cujos *habitus* dos agentes, as posições nos campos curricular e acadêmico, as disputas e os interesses, assim como a distribuição de capital específico, os limites, as fronteiras e a autonomia estão informadas pelas reformas educativas. Compreender essa informação implica entender as transformações sociais, políticas e culturais, colaborando com novas interpretações sobre as questões do tempo presente.

Tal interpretação esbarra nos nexos reformistas que, para Popkewitz (1997), sublinham o direcionamento não apenas às novas práticas ou novas metodologias de escolarização, mas também a atuação como meio estratégico para a modernização e o progresso das instituições. Isso porque a história da reforma escolar

[...] não é somente a história das cambiantes ideias das práticas organizacionais, mas também a dos valores e interesses não – reconhecidos que estão inseridos nas práticas de escolarização em curso. Por exemplo, o discurso diário da escola não é meramente uma expressão de tentativa ou propósito individual. [...] A estrutura, então, é um conjunto de hipóteses ou princípios através dos quais se definem os acontecimentos sociais ou se expressa a oposição. O poder como uma categoria estrutural, por exemplo, é o da soberania nas relações do dominado com o dominador (POPKEWITZ, 1997, p. 28-29).

A soberania dessas relações parece imprimir, ao currículo e seus textos/documentos, um lugar central nas reformas, não apreendidas como exclusivamente

produtoras de homogeneidade, mas também de dicotomias entre o poder central (governo) e a prática, a produção da política e a implantação da política.

Não há um consenso sobre o subcampo do ensino médio, uma vez que apreendemos um jogo além da manutenção das contradições e dualidades, seja na permanência de reformas estruturais ou na construção e consolidação de textos/documentos curriculares mais eficientes, para lidar com as demandas advindas de uma realidade social marcada por desigualdades e assimetrias, e na problematização teórica das estruturas políticas, educativas e sociais, que estruturam a crença nas instituições sociopolíticas, mercantis, que ordenam e regulam os novos caminhos e identidades para o ensino médio brasileiro.

Novas identidades, focadas em acentuada proficiência técnica, e um conjunto de suposições de que problemas arraigados à educação e toda esfera social podem ser solucionados aumentando a eficiência e mantendo as pessoas mais rigorosamente responsáveis por seus atos desenvolveram-se com o tempo, patrocinadas, em parte, pelo discurso neoliberal, que abriu espaço no Estado para tal especialidade. Isso permite àquelas parcelas de classe, com formas técnicas de capital cultural focado em responsabilidades e eficiência gerencial, ocupar esses espaços e garantir um lugar para o uso de seu conhecimento (APPLE, 2005, p. 54-55).

O empreendimento é tornado público por um discurso midiático-político, no qual defesas sobre a financeirização, por meio de ajustes fiscais, concretizam medidas de desregulamentação requeridas por imposições mercadológicas, pelas quais

[...] o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. [...]. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. [...]. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente (APPLE, 2005, p.37).

A postura discursiva do neoliberalismo, tornada ferramenta para concretizar a

ineficiência do serviço público, incrementa a anomia<sup>8</sup> da escola. O movimento encorpa as necessidades neoliberais, justificando todos os tipos de conformidades e interpretações como, por exemplo, a pretensa crise do Estado, legitimando os retrocessos múltiplos de direitos e conquistas sociais historicamente adquiridos, alimentados por meio de novas expressões como protagonismo, flexibilização e empregabilidade, que acabam por suportar os discursos, tanto na mídia quanto nos meios acadêmicos, visando

[...] à formação do assalariado ou, mais geralmente, do "trabalhador" cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. Não tendo mais por horizonte que o campo das profissões e das atividades existentes, ela se encerra em um presente ao qual é necessário, custe o que custar, se adaptar suprimindo a utopia de uma liberação. [...] a época é da escola "desemancipadora" (LAVAL, 2019, p. 42).

Todavia, o *habitus* não atua sozinho. As práticas são resultados do que Bourdieu classifica como relação inconsciente, entre o *habitus* e o campo, para o entendimento da relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo:

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento (BOURDIEU, 1990, p.126-128).

De acordo com a quantidade e os tipos de capitais econômico, social, cultural e simbólico que os agentes sociais possuem, definem-se a posição no campo,

[...] o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, [...] segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 136-137).

---

<sup>8</sup> O conceito de **anomia** foi cunhado pelo sociólogo francês Émile Durkheim e significa ausência ou desintegração das normas sociais. O conceito surgiu com o objetivo de descrever as patologias sociais da sociedade ocidental moderna, racionalista e individualista.

Dessa forma, “[...] a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 248), mediados por “[...] uma noção de escola ao mesmo tempo neutra em seus conteúdos e não neutra na defesa dos valores de certa concepção de família e nação brasileiras” (LOPES, 2019, p. 64).

O estudo das reformas sustentadas nos/dos textos/documentos curriculares, na escrita desta tese, sustenta-se nas formas particulares de projeção dos discursos estabelecidos por suas próprias regras, determinados pela influência de outros campos sociais. Essa determinação produz, simultaneamente, a diferenciação na forma de conhecer o mundo, criando seu próprio objeto e encontrando, em si mesmo, os conceitos adequados para esse objeto.

Bourdieu (1983) assevera que a realidade social se determina pelas diferentes posições no espaço social, que correspondem ao estilo de vida de cada indivíduo, sendo a retradução simbólica das distintas condições de existência. Isso porque a estrutura de um campo corresponde a um “[...] estado de relação de força entre os agentes, ou as, instituições envolvidas na luta” (BOURDIEU, 2003, p. 120), pelo monopólio da autoridade, que altera ou mantém a distribuição do capital específico de cada campo.

A autoridade expressa-se em discursos demarcados por protocolos de linguagens/narrativas, intentando alcançar classes e frações de classes em condições específicas, impondo um senso de jogo, estando em jogo o *habitus* linguístico e um mercado simbólico específico. Assim,

[...] as práticas linguísticas encontram sua medida em relação às práticas legítimas, quais sejam as práticas dos dominantes, sendo no interior do sistema de variantes praticamente concorrentes (instituído realmente todas as vezes em que se acham reunidas as condições extralinguísticas para a constituição de um mercado linguístico) que se define o valor provável objetivamente conferido às produções linguísticas dos diferentes locutores e, por conseguinte, a relação que cada um deles pode manter com a língua e, pela mesma razão, com a sua própria produção (BOURDIEU, 1996, p. 40).

Os discursos determinam aproximações/distanciamentos, centralizados em inclusões/exclusões, em torno de um melhor projeto de formação escolar para os jovens

brasileiros, tencionando narrativas em defesa de uma escola sem partido, flexibilização do currículo, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo juvenil, mediadas e publicizadas com as perspectivas de promover uma identidade de inovação para o ensino médio.

### *Das produções sobre o objeto desta pesquisa (processos e enfoques)*

Momento em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a ‘o quê’ e ‘o como’ dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

Mapeando, selecionando e analisando dissertações e teses, como inventários teóricos de interpretação da realidade, preconizados por autores dedicados às áreas de interesse, estabelecemos, como descritores-chave, ensino médio, reformas, itinerários formativos, juventude e protagonismo juvenil.

Para a coleta, delimitamos o recorte temporal de 1990 a 2018, pois abrange o maior número de reformas e proposições de alterações curriculares, ao mesmo tempo em que é responsável pelo surgimento de autores como

[...] agentes poderosos de divulgação dos conteúdos, objetos e fontes dos estudos curriculares, propiciando o acesso aos recursos necessários para a configuração dos graus de racionalidade informados/informantes dos processos de escolarização propostos por municípios e estados (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 32).

Nessa condição, as dissertações e teses dão forma ao Estado do Conhecimento, que é a “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e à síntese sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Norteados pela proposta metodológica de Romanowsky e Ens (2006), delineamos duas etapas, a saber: 1º) quantificação, identificação de dados bibliográficos, período e os locais em que foram construídas as produções acadêmicas; 2º) análise e cruzamento dos dados inventariados, observando tendências, enfoques, escolhas metodológicas, articulações e convergências/divergências com o objeto.

Incorporamos, a essa totalidade de procedimentos, a compreensão de Bourdieu (1998) de que é preciso construir o objeto, essencialmente pela percepção dele no campo, tornado

[...] em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades (BOURDIEU, 1998, p. 27).

Nessa discussão, é relevante considerar que a edificação de uma investigação científica está relacionada não apenas ao pesquisador que a constrói, mas às influências da instituição na qual está inserida, ao território em que vive e às suas relações com a perspectiva global. A produção está inserida no campo científico e “com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes se revestem de formas específicas (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Esta inserção organiza um número expressivo de produtos acadêmicos, conforme demonstrado no Quadro 1.

#### Quadro 1- Descritores de busca para o Estado do Conhecimento

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
Ensino Médio X Reforma	408	148
Ensino Médio X Itinerários Formativos	18	04
Ensino Médio X Protagonismo Juvenil	34	06
Ensino Médio X Juventude	331	111

Fonte: BDTD

Organização: O autor, 2020.

Para fins de análises, identificamos, em uma primeira incursão, **1060** (um mil e sessenta) trabalhos, totalizando **791** (setecentas e noventa e uma) dissertações e **269** (duzentas e sessenta e nove) teses, decodificadas nos seguintes descritores-chave: **1) Ensino Médio X Reforma**: 556 (quinhentos e cinquenta e seis) produtos acadêmicos; **2) Ensino Médio X Itinerários Formativos**, 22 produções; **3) Ensino Médio X Protagonismo Juvenil**: 40 investigações; **4) Ensino Médio X Juventudes**, 442 produções.

Em relação ao lócus de produção das dissertações e teses, o descritor **Ensino Médio X Reforma** revelou, na região Sudeste, um total de 208 (duzentos e oito) trabalhos, respondendo pela maior produção científica, 37,42%. Na região Sul, foram 153 (cento e cinquenta e três) pesquisas, 27,52%. A região Nordeste teve 119 (cento e dezenove) investigações, total de 21,40%. Na região Centro-Oeste, foram 73 (setenta e três), perfazendo 13,13%. Na região Norte, houve apenas 3 (três) trabalhos, 0,53%.

Em **Ensino Médio X Itinerários Formativos**, novamente se configurou a superioridade de produções na região Sudeste, com 8 (oito), ou 36,36%. Nas demais regiões, os números foram os seguintes: Centro-Oeste, 6 (seis) trabalhos, 27,28%; Nordeste, 5 (cinco) produções, 22,73%. Sul, 2 (dois) estudos, 9,09%. Norte, 1 (uma) pesquisa, 4,55%.

Ao analisarmos os descritores **Ensino Médio X Protagonismo Juvenil**, a região Sudeste figurou com 14 (quatorze) trabalhos, 35%. Sul, com 11 (onze) produções, 27,5%. Nordeste com 10 (dez) investigações, 25%. Centro-Oeste, com 5 (cinco) pesquisas, 12,5%. Não foram detectados trabalhos na região Norte, no quesito.

O descritor **Ensino Médio X Juventudes** trouxe 183 (cento e oitenta e três) estudos na região Sudeste, 41,40%; 138 (cento e trinta e oito) na região Sul, 31,22%; 83 (oitenta e três) na região Nordeste, 18,78%; 37 (trinta e sete) na região Centro-Oeste, 8,38%; e apenas 1 (uma) pesquisa na região Norte, 0,22%.

Observamos a região Sudeste como a principal produtora de pesquisas acerca dos descritores apresentados no **Quadro 1**, o que indica uma enorme discrepância entre o que é produzido nessa região e nos outros estados. A grande concentração de instituições públicas brasileiras, que constituem o maior suporte para a pesquisa e para a formação de pesquisadores do campo educacional, está na região Sudeste. As regiões Centro-Oeste e, principalmente, a Norte, apresentam baixa produção científica, o que aponta para a falta de investimentos e incentivos para a formação de centros de pesquisas e pesquisadores nesses locais.

Concluída a fase da coleta, seleção e organização de dados, partimos para a análise e a decodificação dos procedimentos e formas de pesquisa caracterizadas nas investigações escolhidas. A partir das informações apresentadas na própria BDTD, autoria, título, ano da produção, instituição, assunto, resumo, eliminamos trabalhos que

se repetiam no mesmo descritor, 415 (quatrocentos e quinze), o que reduziu o nosso universo de análise para 141 (trezentas e dezoito) produções.

Com base nesse quantitativo, as leituras dos resumos foram organizadas para dar forma à análise qualitativa desse conjunto de produções levantadas. Determinamos, como critério de inclusão, pesquisas que investigaram os temas ensino médio, reformas, itinerários formativos, juventude e protagonismo juvenil, no recorte temporal citado.

Nossos critérios de exclusão relacionaram-se às dissertações e teses que abordaram formação de professores, ensino de unidades curriculares específicas, educação de jovens e adultos (EJA), educação a distância, gestão educacional, programas educacionais, ações educativas, tecnologia e educação, entre outros produtos acadêmicos, processo que reduziu mais de 92% dos trabalhos elencados.

Após o processo **de inclusão e exclusão**, restaram 07 (sete) dissertações e 2 (duas) teses, organizadas no Quadro 2:

**Quadro 2 – Produções acadêmicas extraídas da BDTD**

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	N
Alison Fagner de Souza e Silva	A REFORMA DO ESTADO E O MODELO GERENCIAL DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio.	2013	Universidade Federal da Paraíba	D
Aline Aparecida Martini Alves	A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: um estudo a partir do contexto da prática.	2014	Universidade do Vale do Rio Sinos	D
Carine Ane Jung	“O QUE OUVI SE OUVI”, “O QUE SE DIZ”, POR QUE SE DIZ?: classe trabalhadora e formação escolar de nível médio.	2014	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	D
Daiane Acco Rossarola Becker	OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A LDB Nº 9394/96.	2015	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
Flora Maria de Athayde Costa	ESCOLA PÚBLICA E ENSINO MÉDIO = FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICINAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO	2011	Universidade Estadual de Campinas.	D

	BÁSICA (1996-2009).			
Fernanda Nunes da Rosa Mangini	A INTERDISCIPLINARIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.	2012	Universidade Federal de Santa Catarina	D
Marta Luiza Sfredo	O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR NAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: um diagnóstico crítico.	2015	Universidade Federal da Fronteira Sul	D
Simone Gonçalves da Silva	GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL, EDUCAÇÃO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: o discurso do ENEM.	2018	Universidade Federal de Pelotas	T
Valdirene Alves de Oliveira	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2017: disputas, estratégias, concepções e projetos.	2017	Universidade Federal de Goiás	T

Nível (N) = Mestrado (D), Doutorado (T)

Fonte: BDTD

Organização: O autor, 2020.

Norteados pelo campo de análise, políticas nacionais e locais, produtoras de reformas curriculares, deparamo-nos com o trabalho A REFORMA DO ESTADO E O MODELO GERENCIAL DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio, elaborado por Silva (2013a), que investigou a reforma gerencial da educação estadual de Pernambuco, no recorte temporal de 2007 a 2010. O texto compreendeu as vinculações com as políticas de formação continuada de professores do ensino médio, implantadas pela Secretaria de Educação do Estado. Em conclusão, informou que a proposta de formação continuada de professores do ensino médio, aliada ao modelo gerencial, da educação em Pernambuco, teve, como principais mecanismos, o convencimento dos docentes por meio de orientações de práticas pedagógica prescritas nas propostas curriculares definidas pela Secretaria de Educação. Nesse processo, ganhou notoriedade o denominado Termo de Compromisso e da Política de bonificação dos profissionais da educação, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), perfazendo a implementação da política de responsabilização dos docentes e da escola.

Alves (2014), em A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: um estudo a partir do contexto da prática, analisou o procedimento reformista adotado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para/na reforma do Ensino Politécnico, registrando as implicações e as contradições da reestruturação curricular em toda a rede estadual de ensino. Utilizou, como método de análise, o estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Vieira da Rocha, situada no município de Gravataí/RS. Destacou as dificuldades para a implementação do projeto, entre as quais: falta de compreensão da proposta; desconhecimento dos professores; falta de infraestrutura; e predisposição para a formação dos jovens para o mercado de trabalho. Contudo, observou evoluções na autonomia das escolas e dos docentes para a construção de um currículo mais próximo da necessidade do processo de aprendizagem.

No estudo “O QUE SE OUVI”, “O QUE SE DIZ”, POR QUE SE DIZ?: classe trabalhadora e formação escolar de nível médio, Jung (2014) introduziu análises dos discursos de críticas direcionadas à escola pública de nível médio. As fontes foram os estudos realizados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e pela Fundação Victor Civita (FVC), que constituem uma forma hegemônica de conceber a função social da escola, visão da qual a pesquisadora discorda. O texto inseriu considerações da comunidade escolar do Colégio Estadual Senador Atílio Fontana – CESAF, localizado em um bairro operário do município Toledo-PR, sobre a temática, e elencou uma série de problemas para a execução da educação média do país, determinando a necessidade de reformas urgentes. Entre os problemas citados, a presença dos filhos da classe trabalhadora na educação pública estatal revela desigualdades materiais e culturais.

Becker (2015), em OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A LDB Nº 9394/96, incursionou por princípios pedagógicos que embasam a formação de estudantes na legislação do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio após a LDB 9394/96. Ancorado nos princípios de empregabilidade, competência e flexibilidade, sustentados pelo Decreto nº 2.208/97, pela Lei n. 12.513 (PRONATEC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reforçou que os documentos curriculares publicados estão definidos pela formação específica para o mercado de trabalho.

Tal reforço encontra-se prescrito na tendência de formação aligeirada, fragmentada, propensa ao caráter específico de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, contrariando os Decretos nº 5.154/04 e nº 5.840/06, o documento Base do PROEJA (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o documento orientador do Ensino Médio Inovador, voltados para a formação integral do ser humano.

A dissertação denominada ESCOLA PÚBLICA E ENSINO MÉDIO = FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICINAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1996-2009), escrita por Costa (2011), delineou reflexões sobre a escolarização da juventude e adolescência no ensino médio público na faixa etária de 15 a 17 anos, no espaço temporal entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e o programa Ensino Médio Inovador (2009). Tratou o currículo como formação humana coletiva, nas dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia, registrando a necessidade de novo direcionamento metodológico, com vistas à implementação de políticas públicas voltadas à qualidade de formação da juventude.

Mangini (2012), em A INTERDISCIPLINARIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, mapeou o princípio da interdisciplinaridade em documentos oficiais prescritos para a educação no Brasil, produzidos na segunda metade dos anos 1990, enfatizando os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para as análises, relacionou a inserção da interdisciplinaridade para a formação de um novo tipo de estudante, trabalhador e cidadão, enfatizando que essa formação se alinha às políticas neoliberais, em conjunção com os Organismos Multilaterais e a reforma do Estado. Em conclusão, constatou que a interdisciplinaridade se torna um componente estratégico pensado no processo da formação de um novo projeto de aluno, trabalhador e cidadão, adaptado à sociabilidade atual.

Em O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR NAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: um diagnóstico crítico, Sfredo (2015) examinou as concepções de conhecimento que emergem das políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro, por meio das categorias de análises flexibilidade, competitividade e aprender a aprender. Essas categorias informam o perfil formativo para a empregabilidade, ao mesmo tempo em que, identificadas para a ruptura com a lógica mercadológica presente na organização da escola e do currículo, revitalizam uma sólida formação, fundamentada no conhecimento. Tal perfil impõe a inevitabilidade

de quebrar a ideologia economicista decorrente no planejamento da escola e do currículo, fundamentando uma sólida formação, com base no conhecimento.

A pesquisa de doutoramento intitulada GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL, EDUCAÇÃO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: o discurso do ENEM, de Silva (2018b), avaliou como os discursos midiáticos do Exame Nacional do Ensino Médio estabelecem impactos no currículo do Ensino Médio e passam a construir novas consciências e noções sobre os métodos de ensinar, aprender e conhecer. Esses discursos são informados como mecanismo de sedução, de oportunidade, de ideia de salvação, impactando as modificações curriculares e direcionando os docentes para novas práticas pedagógicas. Concluiu que o Exame Nacional de Ensino Médio vem se constituindo em uma estratégia da governamentalidade neoliberal, fundamentada pela mídia por seus mecanismos de sedução e pelo discurso de oportunidade e salvação, produzindo efeitos no currículo.

Por fim, a tese de doutorado AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2017: disputas, estratégias, concepções e projetos, estabeleceu relações entre os campos educacional, político e econômico, na definição das políticas para o Ensino Médio, trabalhando com documentos curriculares produzidos no período de 2003 a 2014, entre eles as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM, 2012) e a Resolução CNE/CEB 02/2012, além de dados como o Censo Escolar, e Emendas Constitucionais. Argumentou que, entre 2003 e 2014, apesar das mudanças e avanços oriundos das políticas educacionais implementadas, a construção de um Ensino Médio novo é condizente com os interesses e demandas do campo econômico.

Em que pesem as contribuições trazidas por esse conjunto de trabalhos acadêmicos, aproximamos nossas análises da *illusio* (senso do jogo) de desocultar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pelos discursos, além daquela formalmente expressa no campo curricular, com mudanças que assegurem a interdisciplinaridade e a contextualização. Ao mesmo tempo, a parte diversificada será organicamente integrada com a base nacional comum, por uma contextualização cuja ocorrência almeja o enriquecimento, a ampliação, a diversificação e o desdobramento, por seleção de habilidades e competências.

### *Da exposição das análises*

Organizamos esta tese em três seções, além destas **Notas Introdutórias** e das

Notas Finais:

Seção I - **A(S) JUVENTUDE(S) BRASILEIRA(S): categoria social do/no subcampo acadêmico do ensino médio**, com o desenvolvimento do objeto selecionado para a investigação, compreendendo a juventude como uma *categoria socialmente construída*, uma vez que reproduz comportamentos, estilos, dúvidas e ambições. Tais perspectivas levam-nos a investigar o processo de formação dos jovens, muitas vezes marcados por discursos centralizados no *adultocentrismo*, na tentativa da sua adaptação ao caráter instrumental, convertido em veículo de dominação das juventudes. Trazemos para o debate a discussão de campo, com foco no subcampo do ensino médio.

A Seção II - **O ENSINO MÉDIO “REFORMADO” (1990-2018): capital cultural em “estado objetivado”** investiga a modernização curricular delineada para a última etapa da educação básica, aplicada pelos denominados marcos regulatórios. Empreendemos estudos sobre a inovação da organização curricular, ancorados nas perspectivas de formação da(s) juventude(s) brasileira(s) que transitam pelas relações sociais, políticas, econômicas e históricas.

A Seção III intitula-se **COLOCANDO EM JOGO OS DISCURSOS SOBRE O JOVEM, OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E AS COMPETÊNCIAS: cultura cultivada em textos/documentos prescritos**. Incursionamos pelo cultivo e controle da linguagem dos documentos curriculares oficiais para/na formação dos jovens brasileiros, encorpada por meio do *habitus* linguístico, alimentado pela lógica neoliberal, imposta como diretriz de qualidade educacional, tencionando a formação de jovens gestores de si, flexíveis e autônomos, como parte de um novo ideal pedagógico.

Por fim, nas **NOTAS FINAIS (OU OS JOVENS/AS JUVENTUDES DIANTE DOS DISCURSOS REFORMISTAS NO REINO ABSOLUTO DO MERCADO E DO CONSUMIDOR)**, sintetizamos as investigações delineadas, com destaque para as principais discussões sobre as juventudes, o protagonismo juvenil e os itinerários formativos, assim como para os resultados a que chegamos e para alguns percursos sugeridos para futuras pesquisas.

## 1 A(S) JUVENTUDE(S) BRASILEIRA(S): categoria social do/no subcampo acadêmico do ensino médio

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério  
Eu sempre quis falar nunca tive chance  
E tudo que eu queria estava fora do meu alcance  
Sim, já, já faz um tempo  
Mas eu gosto de lembrar  
Cada um, cada um, cada lugar, um lugar*

Não é sério (Charlie Brown Jr. e Negra Li, 1997)

Tendo como suporte a epígrafe, intentamos construir reflexões sobre as juventudes, suas formas e conteúdos, carregadas de significados negativos, que figuram como características dominantes da condição, por percepções “[...] frequentemente associadas ao imaginário adulto” (PERALVA, 1997, p. 19).

Tal condição materializa-se no exercício de identificação de elementos que consideramos pertinentes ao estudo da(s) juventude(s) brasileira(s), iniciando pelas manifestações de Groppo (2000) acerca das seguintes perspectivas:

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social...Ou seja, a juventude é um concepção, representação, ou criação simbólica fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos. [...] Tratam-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influências nas sociedades modernas (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Essas perspectivas esboçam a compreensão da juventude como categoria social, empregada no campo acadêmico, sobretudo no *subcampo* do ensino médio<sup>9</sup>, por políticas educacionais e curriculares propostas desde 1996<sup>10</sup>. Apreendida como categoria analítica em sua heterogeneidade, a juventude encontra-se tencionada diante de novas

<sup>9</sup> Identificamos o Ensino Médio como subcampo do campo educacional e, como tal, apreendido como espaço de distribuição desigual de moeda de troca e de potencial de representação de interesses, o que já aprofundamos nas Notas Introdutórias.

<sup>10</sup> A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

possibilidades de estudos que

[...] emergem do conjunto de transformações [...] Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação (PERALVA, 1997, p. 23).

Tal mutação, para Dayrell (2005), pressupõe determinada romantização da juventude como uma fase de liberdade, de hedonismo e de comportamentos exóticos. Adverte ser necessário colocar em questão essas imagens, pois,

[...] quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’” (DAYRELL, 2005, p. 90).

Tomamos essa advertência como expressão dos discursos dominantes sobre as juventudes, arquitetados a partir de uma visão homogênea, que exclui, dessa categoria social, duas características básicas, isto é, a diversidade e a historicidade, ao mesmo tempo em que, silenciando seus desejos, projetos e visões de mundo, enquadra-as como indivíduos vulneráveis ou incapazes, e até mesmo rebeldes, incompletos e em formação.

Esse retrato aproxima-se da reflexão de Waiselfisz (1998) sobre o predomínio de

[...] análises que enfocam o lado problema dos jovens, suas atitudes desviantes, manifestas em rebeldias, revoltas e delinquências. Observa-se também uma certa polarização nos estudos com concentração em jovens que se encontram excluídos do processo de integração social. Outras tendem a generalizar, para toda a sociedade, uma cultura juvenil que está assentada em valores e comportamentos mais típicos de jovens de classes médias. A inclusão e a exclusão diferem nas formas de abordagem (WAISELFISZ, 1998, p. 158-9).

A condução das análises, aqui, ancora-se no reconhecimento das juventudes como uma **categoria socialmente construída**, de um lado, identificada na/pela reprodução de fenômenos determinantes ao comportamento, às crenças, aos estilos, aos desejos, às paixões, às dúvidas e às ambições e, de outro, na/pela constante ressignificação e permanente questionamento, particularmente pelos meios de comunicação de massa,

acerca das políticas públicas e seus discursos adultocêntricos, apropriados pelos próprios jovens. Esse posicionamento revela

[...] uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-relexão, distanciamento e autocrítica (DAYRELL, 2003, p. 44).

A autorreflexão, o distanciamento e a autocrítica, nos limites desta seção, informam um questionamento particular, a saber: afinal, quem são as juventudes, particularizadas no campo acadêmico?

Produzir uma resposta não é tarefa fácil, pois expressa a compreensão ou até mesmo uma conceituação das juventudes, envoltas em definições ressignificadas de acordo com os interesses particulares de quem opera.

A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura (ABRAMO, 1997, p. 29).

Essa conformação perpassa pelas pluralidades, muitas vezes traduzidas apenas como diferenças entre negros e brancos, ricos e pobres, sem a atenção necessária às desigualdades e semelhanças entre homens/homens, mulheres/homens, mulheres/mulheres, heterossexuais/homossexuais, brancos/negros etc., como também às variações na forma como situam suas experiências do presente e seus projetos futuros.

No tocante a essa tradução, particularizada na escola média, nosso trabalho fundamenta-se em discursos projetados na premissa da justiça, entendida como aquela que oferta e garante o acesso ao conhecimento, reconhece e valoriza as diversidades e pluralidades culturais e sociais proporcionando, de forma concreta, a participação a todas as juventudes no processo de formação.

As juventudes, ainda não compreendidas como um grupo social homogêneo, permanecem aprisionadas às expressões da pluralidade e da diversidade, que fazem parte das explicações sobre a sociedade brasileira, forjando identidades que enfrentam o

preconceito, a homofobia, a sexualidade, o emprego, o desemprego e as drogas, entre outras condições, informadas pelas normas e padrões sociais hegemônicos.

Na condição de marcadores sociais, as juventudes tornam-se ferramentas analíticas que nos ajudam na compreensão de como a sociedade lhes atribui significado, distanciando-as da

[...] 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, 2013, p. 155).

Essas múltiplas culturas são denominadas por Dayrell (2007) como “condição juvenil”, cuja construção

[...] expressa mudanças mais profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos. [...] Tais mudanças interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Essa interferência encontra eco na defesa de Bourdieu (1983) da juventude. Isto é, ela é somente uma palavra, uma vez que não se remete a um grupo dotado de interesses comuns, tendo em vista as profundas diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de vivência. Na realidade, existem várias ou pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, que guardam, entre si, diferenças cruciais, em todos os setores de suas vidas.

Diante disso, não devemos abusar da linguagem e colocar todos os jovens em um mesmo conceito universal, pois, na prática, “esses jovens nada têm em comum, possuindo diferentes *habitus*” (BUNGENSTAB; CARVALHO, 2017, p. 90).

Essa diferença de *habitus* informada em Peregrino (2004), abarca desde a espécie de base material, elaborada como princípio objetivo, pré-social, pré-biológico e físico, até a desconsideração da ambiguidade do ser jovem, pontuando suas feições estéticas e valorativas. Dessa forma, não feito somente de cronologia, desprovida de expressão valorativa, sem cultura, como materialidade bruta, estatística. Trata-se de corpo que “[...]”

não pode ser visto apenas como livre expressão de cultura, porque cultura sem cronologia – base material – é vazia; simbolismo autóctone, culturalismo” (PEREGRINO, 2004, p. 8). Passando pela projeção dessa base material, apreendemos as juventudes como uma

[...] categoria construída culturalmente; não se trata de uma essência e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do juvenil estão necessariamente vinculados aos contextos sócio-históricos, produto das relações de força em uma determinada sociedade (KUENZER, 1997, p.109).

Nessa condição, a(s) juventude(s), “[...] precisamos falar de juventudes no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças” (ABRAMO, 2005, p.43). Assim, a busca pela diversidade e pluralidade, na configuração dessa juventude, não se encerra em suas condições sociais (classes sociais), como parece consolidado no campo educativo, mas na ampliação das formas de análise sob os tipos de capitais<sup>11</sup> que possuem. A posse é alimentada pela economia das trocas simbólicas, articuladas aos capitais como dimensões do espaço social, cujas relações são também relações de forças. A par disso, a posição do agente no espaço social encontra-se

[...] determinada pelo volume do capital global possuído e pelo peso relativo dos capitais particulares na composição total do capital, implica em uma maior ou menor dominação/subordinação em relação às demais posições. Em cada campo específico, quanto maior o volume do tipo de capital eficiente em todos os jogos do campo, maior a probabilidade do agente ocupar uma posição dominante. Visto que as relações de força do espaço social são relações de poder, os agentes alocados nas posições dominantes no espaço social são possuidores de uma espécie de capital, o capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio, fama e aceito como legítimo pelos outros, e, por conseguinte, na qualidade de proprietários de capital simbólico, possuem o poder de impor as visões do mundo social (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 114).

As imposições parecem se configurar em respostas aos formatos sociais e econômicos, com diferentes expectativas, em especial para o subcampo do ensino médio,

---

<sup>11</sup> De acordo com Bourdieu (1998), o capital econômico não representa apenas a acumulação de bens e riquezas econômicas, mas também outras formas de capital e/ou poder que se manifesta no tecido social. Para o sociólogo, além do capital econômico, é essencial a compreensão de capital cultural, que são saberes e conhecimentos reconhecidos através de diplomas e títulos, e de capital social, que consiste em relações sociais que se configuram como recursos de dominação, ou seja, um capital simbólico.

discursivamente responsabilizado pelo projeto de mudança econômica do país, vinculado à experiência dos alunos acerca da integração institucional e individual. A responsabilidade é erigida por uma formação média como espaço simbólico, de poder simbólico, de hierarquia de valores, de pertencimento e classificação. Contudo, contraditoriamente, é nesse espaço que o *habitus*, por meio do poder simbólico, se impõe, se produz e se reproduz.

Circunscrita ao campo educacional, tecendo diálogos com as disputas, jogos de interesse, jogos de poder, de poder simbólico e de capital linguístico, presentes no subcampo do ensino médio, essa contradição assume que

[...] a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais [...] **da posse de títulos escolares**, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 218, grifos nossos).

Nesse exercício, desvelam-se as posições em que se encontram as juventudes no subcampo do ensino médio, isto é, como participantes que “[...] tendem a compartilhar certo número de interesses” (MARTINS, 2002, p. 178), orientados por capital simbólico e *habitus*. Movimentam-se para uma transformação, objetivada por *causalidades dos prováveis*, que acabam por produzir ações comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionarem como estratégias de reprodução.

Essas estratégias tornam-se sequências de práticas estruturadas, em que os agentes sociais se desenvolvem, mas cujas ações ordenadas têm, como horizonte,

[...] objetivos a serem alcançados a longo prazo, sendo geralmente produzidas pelos membros de um determinado coletivo. Em outras palavras, as estratégias visam transmitir a herança, a fim de reproduzir a posição social ocupada. No entanto, esse modo de reprodução tem por princípio não uma intenção consciente e racional, mas as disposições (os *habitus*) que tendem espontaneamente a reproduzir as condições de sua própria produção (VALLE, 2022, p. 4).

A combinação de tais lógicas repõe a presença de recursos materiais e simbólicos, reatualizando a distinção entre as juventudes. A partir daí, reorganizam-se políticas públicas educacionais, que provêm os jovens de recursos e informações no alcance da condução de suas vidas, com a coerência necessária às diferentes experiências entre

instituições incoerentes e instáveis entre si, como a família, a escola, o trabalho, a mídia, o consumo etc.

A reposição dessa objetivação perpassa pela perspectiva da diversidade, por proporcionar o diálogo com a pluralidade, o encontro com os critérios de definição expressos em conceituações totalizantes e, especificamente, a percepção de quais são as experiências vivenciadas pelos jovens em seus contextos local, regional e global. Dessa forma, incursiona-se pela superação das determinações, que rotulam as juventudes como uma etapa homogênea e/ou de transição, biológica ou etária.

O novo significado dos estudos sobre juventude emerge ao que parece desse conjunto de transformações. Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação (PERALVA, 1997, p. 23).

Essa transformação pela mutação retrata o movimento de *retradução e ressignificação*, que direciona o processo de inserção social, em específico no campo educativo, que parece não conseguir se afastar do universo imaginário adulto, que naturaliza a violência simbólica (re)construída nos processos (inter)geracionais, sobretudo no subcampo do ensino médio.

Sposito (2001) e Abramo (2005) explicitam que as juventudes, nessa (re)construção, alcançam diferentes nomações e/ou conceituações e que o abuso delas não produz a compreensão da transição dos jovens dentro da estrutura do campo educativo. Isso porque secundariza-se a premissa de que o *habitus* não opera de maneira isolada, mas na incorporação e inculcação de maneiras simbólicas comuns de percepções que transitam no processo de experiências da vida cotidiana.

Tal trânsito na diversidade, além da desconstrução de conceitos homogeneizantes e rígidos, repõe conceituações rígidas predeterminadas por conceituações biológicas, o que significa dizer que essa complexa trama de conceituações reclama a observação constante da interiorização e da exteriorização das ações.

Entre a reclamação e a observação, os processos de construção, legitimação e aceitação dos discursos sobre as juventudes e o subcampo do ensino médio atuam para

torná-los verdades, passando por lutas simbólicas que, no campo educativo, são travadas entre agentes sociais específicos, em busca do poder simbólico, pelo poder de “[...] fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Isso é posto e internalizado por rotinas corporais e mentais inconscientes, que propiciam, aos agentes sociais, a reprodução de determinadas atitudes, inconscientes ou não, realizadas de maneira natural, mesmo diante de fatores como *status* social, remuneração, forma de trabalho (braçal, técnico ou intelectual), correlacionados com a estrutura social que, sem dúvida, representa o fundamento curricular do subcampo do ensino médio, isto é, o projeto de vida dos jovens.

Quando indiciado, o *habitus* aproxima-nos das intenções subjetivas dos agentes sociais, situando-os em conexão com as regulações e objetivações das estruturas estruturantes, favorecendo o entendimento das juventudes e dos jovens não apenas como objetos das necessidades internas de um campo e do seu subcampo, mas como indivíduos complexos e diversos e em constantes transformações.

### 1.1 Das juventudes às condições de diversidade (transferência de *habitus*)

[...] diariamente vivemos uma contradição: existe um "fetiche" com o "ser jovem" na sociedade contemporânea. A beleza é associada à juventude eterna, a comercialização de produtos é vinculada à juventude (mesmo que ela não os consuma). De outro lado, vemos a juventude vinculada à falta de capacidade e a falta de experiência (CARRANO, 2003, p. 77).

Analisar os contextos de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento religioso, embora nem sempre nos esclareça todas as condições da diversidade, favorece contextualizá-las na forma de ser jovem, nos diferentes modos de vivenciar essa condição. Os modos que identificam os jovens como agentes sociais são delimitados tanto externa como internamente.

Nesta dialética entre juventude – diversidade – condição de agentes, importa compreender a relevância específica que a transferência de *habitus* exerce na forma de desenvolver e aproximar-se de uma consciência comum, de si e de si com suas diferenças. Essa aproximação projeta outra, ou talvez a mesma, do ser jovem no *subcampo do ensino médio*, perspectivada como potenciadora de uma nova emergência que ocupa

[...] o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, [...] segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 136-137).

Empregar o conceito de *habitus* propicia-nos a compreensão das juventudes como indivíduos ativos que, quando confrontados com situações novas e desafiantes, modificam suas estruturas de percepção e ações, com a “[...] função de operador ativo na construção do real” (WACQUANT, 1997, p. 32).

Nesse universo, partilhamos da existência de duas juventudes: de um lado, uma experimentada pelos filhos da burguesia, acomodados nas inter-relações das estratégias familiares, os chamados bem-nascidos das classes média e alta, que recebem mais tempo para a preparação para o futuro, tendo respeitadas as suas aptidões e competências. Frequentam uma instituição educacional fundada no sucesso escolar como elemento de reprodução social para/nas famílias burguesas, em uma estreita relação com o *habitus*, mantendo ou melhorando a sua posição no espaço social e os privilégios derivados. De outro, vivenciada pelas camadas populares, desde a inserção prematura no mercado de trabalho até a necessidade de assumir responsabilidades familiares (casamento, filhos etc.), envolvidas em moratória social diminuída.

A moratória social é apreendida na produção de significados diferentes, de acordo com as frações de classes, dizendo respeito ao tempo que transita entre a condescendência das famílias e as formas de assegurar os estudos, ao mesmo tempo em que é informada pela permanência na casa e, por fim, pautada nos custos sociais de sua preparação para postos mais competitivos no mercado de trabalho. O mercado de trabalho é entendido como globalizado, produto e produtor de garantias de acesso privilegiado a bens culturais, entre eles, os educacionais.

Margulis e Urresti (1996) frisam que a moratória social, usufruída principalmente pelos segmentos juvenis mais abastados, que recebem um período de prolongamento para o ingresso na vida adulta, com maior autonomia, varia de acordo “[...] com a condição social dos indivíduos, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e outros em que esta não pode ser sequer experimentada (PEREGRINO, 2011, p. 7).

Acresce-se a essa condição de período de vida a moratória vital, advinda de um capital vital, comum a todas as classes sociais, configurando em uma maior disponibilidade de energia, vitalidade e tempo de vida do jovem em comparação com adultos e idosos (MARGULIS; URRESTI, 1996). Contudo, no caso das camadas populares, a moratória vital pode não vir acompanhada do reconhecimento da moratória social, uma vez que os jovens não juvenis exercitam

[...] as possibilidades abertas pela moratória vital, esse excedente temporal e energético, vê alteradas sua capacidade de expressão e de realização, dependendo da posição social ocupada pelo sujeito” (PEREGRINO, 2011, p. 7).

Dessa forma, tem-se uma moratória endereçada à juventude que depende do trabalho para sobreviver *versus* escolas que não estão preparadas para recebê-la e auxiliá-la no seu desenvolvimento (KUENZER, 2009). Seu desenvolvimento não precisa negar as articulações entre trabalho, ensino e de aprendizagem, tampouco derivar apenas como cooptação, isto é, determinado por mecanismos que orientam harmonicamente as diferentes posições no mundo social, para o novo.

Em relação à juventude burguesa, o desenvolvimento é dado por vocação, pois os capitais econômico e cultural oferecem-lhe a dedicação total aos estudos e o envolvimento com cursos de formação profissional adequado. Quanto às classes populares, dá-se por homogeneização, expressa na garantia de mão de obra qualificada/barata para atender às demandas do trabalho, representando o projeto de sobrevivência e o passaporte para o mundo adulto. Isso aliado à integração, unificação de competências e habilidades necessárias “[...]ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANI, 2008, p. 438).

Vocação e homogeneização, inicialmente, são significadas, também, por *habitus* de classe: para uns, retrato de lutas; para outros, de privilégios (DAYRELL, 2007). Também são expressões discursivas, que enfatizam a desestruturação dos poderes e funções do Estado, ao lado de uma formação fundamentada em princípios da concorrência, eficiência, custo-benefício, entre outros indicadores do mundo produtivo.

As juventudes e seus *habitus* aliam-se aos capitais financeiro e profissional, mas, também, aos capitais cultural, escolar e social, inscritos em narrativas que projetam discursos, sem o aprofundamento acerca das escalas desses capitais, ou mesmo das

condições sociais desse alinhamento, resultando em reatualização dos processos de legitimação e dominação da descrição e da prescrição. A descrição é voltada ao reconhecimento de que oportunidades desiguais definem, de forma direta, posições sociais diferentes; a prescrição fomenta a distinção, desde o acesso aos capitais responsáveis pela permanência e êxito no campo educacional.

Especificamente no ensino médio, a descrição e a prescrição, nas análises de Tartuce (2010), instrumentalizam a mobilidade social, característica de longa duração, que na atualidade revisita o sistema escolar como parte das relações de um campo autônomo, multi-integrado e perpetuamente instável, expressando a constituição do ensino médio, para o qual

[...] a maioria [dos jovens de origem social mais elevada] afirma ter tido na escola uma sólida formação (sendo a maior parte dessas afirmações referida à escola particular), que os deixa mais seguros para enfrentar os processos seletivos, os jovens [das classes populares] têm péssimas recordações da escola que cursaram, em geral pública: “o inglês é só o one, two, three e o verbo to be, que é só isso que aprende na escola [pública]” contrapõe--se ao “aprendi a escrever bem, a falar bem inglês, tudo isso aí foi influenciando”, revelado por jovem que sempre estudou em escola particular de alto padrão. Na maioria dos casos, é como se os jovens das escolas particulares as encarassem como uma instituição, que transmite saberes e os ajuda em seu processo de socialização e de integração; já para a maioria daqueles que fizeram escola pública, aquilo que dela se recorda positivamente em geral está ligado a algum/a professor/a que marcou suas vidas de alguma forma (TARTUCE, 2010, p. 237-238).

Nessas lutas simbólicas, o poder e a reprodução também possuem caráter produtivo, contido em um processo dialético, que parece gerar, distribuir, reproduzir e legitimar princípios que mudam/interferem no posicionamento dessas juventudes no campo, desde a noção intergeracional. Tal noção perpassa pelo processo de socialização, projetado como um espaço plural de múltiplas relações sociais, no qual a juventude assume a sua condição de subjetividade socializada.

O âmbito social ultrapassa a externalidade do individual, passando a existir dentro ou por meio da subjetividade, que na sociedade e, particularmente, para a juventude, insiste em remeter às disposições mentais e corpóreas do organismo socializado, uma das suas modalidades fundamentais de existência. Precisamente nessa ultrapassagem reside o *habitus intergeracional*, delineado, também, pela importância do procedimento analógico na orientação da conduta social, na qual os agentes são propensos a mobilizar

– de modo tácito – os mesmos esquemas de percepção, apreciação e ação.

A autoridade investida nesses agentes encontra-se reconhecida, tornando-os dignos de fala e de aplicadores de preços aos mercados oficiais, notadamente o linguístico. Desse modo, os agentes e as instituições autorizadas apresentam-se como símbolos do poder, e não há poder simbólico sem uma simbologia do poder.

A gramática define apenas muito parcialmente o sentido, e não é na relação com um mercado que se opera a determinação completa do significado do discurso. Uma parte, e não a menor, das determinações que constituem a definição prática do sentido se transfere de fora automaticamente para o discurso (BOURDIEU, 2008, p. 24).

Ademais, parece ser na disputa desigual das lógicas socializadoras dos discursos que são geradas as juventudes e suas lutas, tornadas objetos dos talentos (dom natural) e das forças intrínsecas do indivíduo (como esforço, vontade de realização e habilidades), o que *per se* alimenta o choque de valores, particularmente no ensino médio.

Isso porque o exame dos estilos de aprendizagens (informados curricularmente pelas competências esperadas) e das vivências dessas juventudes tenta mostrar que, na condição de agentes, aplicam um número limitado de princípios tácitos, como as oposições entre o ordinário e o único, ou entre o vivido e o esperado, uma vez que não se interrogam as diferentes significações a partir do lugar que posicionam a proposição do trabalho e seus requerimentos.

Dessa proposição apreendemos a inserção precoce da linguagem do mercado, cuja aproximação negligencia os graus em que as disposições subjetivas do agente/jovem podem ser transformadas, ou dos seus esforços reflexivos de autotransformação. Transformação e autotransformação não se endereçam apenas ao pertencimento às frações de classes, tampouco a uma singularização do trabalho ao exercício de um ofício, fonte de renda, manutenção da classe dirigente e seus ideais gerencialistas, pois arquitetariam um retrato demasiado integrado das subjetividades individuais.

Contudo, a transformação e a autotransformação têm sido discursivamente limitadas a

[...] privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos

trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. [...]. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista recebe justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (SILVA, 2009, p. 33).

Os agentes/ jovens passam a existir na existência de *habitus* clivados, destroçados, ostentados sob a forma de tensões e contradições, portadores da marca das condições de formação contraditórias de que são o produto, não esgotadas no “[...] caráter ambíguo da condição social do jovem estudante e da própria condição juvenil” (WEISHEIMER, 2015, p. 101).

Tal ambiguidade é indissociável das relações de sucessão intergeracional, intersubjetivas e dos processos identificatórios, mas envoltas na “[...] ilusão de uma escolha baseada na singularidade da pessoa, assim como as certezas da seleção que garante o máximo de homogeneidade ao grupo” (BOURDIEU, 2008, p. 156).

Pela autoridade conferida ao ensino médio na concessão do capital cultural (principalmente por meio de seus discursos reformistas), essa etapa de escolarização transformou-se em palco de disputas e dominação, assegurando as conjecturas necessárias para a reprodução do mundo do trabalho, mediante a inculcação dos saberes. A inculcação tenciona-se pela violência simbólica, observada em questões cognitivas da atividade simbólica, como ideias, valores, costumes e gostos, legitimando significações arbitrárias e perpetuando relações de dominação, incorporação e assimilação

[...] a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e os menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem, bem como os controles, correções e sanções escolares” (BOURDIEU, 2008, p. 50).

Em relação às classes dominadas e às classes e frações de classes dominantes, somadas as profundas diferenças na distribuição da quantidade de capitais econômico, social, cultural e simbólico, uma das maiores consequências da inculcação dos saberes está no reconhecimento, por parte dos membros dessas classes (ou frações), da superioridade e legitimidade da cultura dominante, que define a sua posição no campo e no subcampo aqui investigado.

As classes dominantes atribuem à escola uma imposição ideológica pedagógica, caracterizada pelo arbitrário cultural, exercendo a função de legitimada e legitimadora, para a transmissão de conhecimentos eleitos ditos como válidos, de acordo com interesses hegemônicos, que operam complexos mecanismos de dominação.

A escola pode, ademais, contribuir para a distribuição de papéis e de posições na sociedade. Com efeito, ao fazer com que sejam adquiridas qualificações escolares que apresentam uma determinada utilidade social, a escola participa na distribuição de empregos, de posições e de status sociais. Ao certificar os níveis de qualificação, ela não apenas assume uma função importante na distribuição das profissões, como também determina o lugar que os indivíduos irão ocupar na hierarquia social. Queira ou não, a escola não escapa dessa finalidade (de utilidade) social; mais do que nunca, essa finalidade está imposta à escola. Ela assegura uma **função de especialização e de distribuição das posições sociais** (CRAHAY, 2013, p.11-12, grifos nosso).

Essa contradição acaba por afastar as juventudes de seus lugares de raça, gênero, sexualidade, que implica mantê-la somente nas frações de classe, em última instância alimentada pelas desigualdades existentes entre agentes/jovens mulheres-homens-brancos-negros, mulheres-mulheres-brancas-negras, homens-homens-brancos-negros perpassadas por processos históricos que caracterizam um padrão de relações.

Assim, assumimos que, nesse afastamento, a condição de construção social das juventudes, especificamente aquelas situadas no ensino médio, reativam *habitus* incapazes de considerar, no universo de discursos que nos limitam, os marcadores sociais de diferentes grupos que os estruturam. Nesse universo, além da incapacidade de considerar esses marcadores nas relações propostas/pensadas na formação para o trabalho, também estão hegemonzados, com clareza, os padrões hierárquicos das relações de classe, mas não entre os sexos e as raças.

Assistimos à propagação de discursos organizados por um, ou em um, mercado educativo, que desconsidera a divisão sexual e racial do trabalho como uma base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias nas juventudes contemporâneas, ativando restrições e desvantagens que produzem uma posição desigual, não apenas em termos das classes popular ou burguesa, mas pelos papéis que elas acabam por secundarizar, produzindo/reproduzindo subjetividades coletivas.

Essas juventudes parecem responder ao capital financeiro e profissional, além dos

capitais cultural, escolar e social, de um lado, inscritas em redes que garantem uma grande parte do poder e, de outro, como produto de novas subjetividades, espaço de lutas e de formação cidadã.

Espaço e formação são portadores de especificidades que, além de caracterizarem a formação da subjetividade, desenvolvem disposições de condutas apropriadas, construídas por significados e valores consonantes. Nessa construção, parece que se mantêm a produção, a reprodução e a manutenção dos privilégios e desigualdades.

Grande parte disso tem a ver com as relações entre educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação (APPLE, 2003, p.7).

Essas divisões submetem-se às de classe e, talvez, do trabalho, em suas formas e em seu campo, em interlocução com o campo acadêmico, ao mesmo tempo em que são assumidas de formas diferenciadas, segundo a posição de classe e raça de quem se sente legitimado para discursar sobre o sentido de trabalho para a juventude e sua diversidade. Nessa apreensão, vemos que, tal como um campo, o *habitus* constitui um fator causal na produção de práticas observáveis, mas não é, ele próprio, diretamente observável, tendo de ser teoricamente reconstruído a partir dos seus efeitos empíricos.

Como efeitos empíricos, os discursos identificadores da(s) juventude(s) são incapazes de tratá-la(s) na sua forma diversa, em termos da divisão sexual, racial e do trabalho, a fim de alcançar a juventude trabalhadora, negra, branca, generificada, com maiores ou menores chances de ocupar posições, não apenas por suas necessidades, mas, também, por seus interesses.

## 1.2 A(s) juventude(s) e o protagonismo juvenil no subcampo do ensino médio

A mira do futuro depende estritamente, em sua forma, e em sua modalidade, das potencialidades objetivas que são definidas para cada indivíduo por seu estatuto social e por suas condições materiais de existência. O projeto mais individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe (BOURDIEU, 1979, p. 81).

Nas últimas décadas, o protagonismo juvenil, além de rondar os discursos produzidos nos campos acadêmicos e curriculares, passou a ser identificado como instrumental para o desenvolvimento da cidadania, da equidade e, especificamente, da formação do sujeito digital. Contudo, nesses campos, terminologicamente, o protagonismo<sup>12</sup> indicia sua polissemia. Utilizado desde meados dos anos 1990, o termo passou a ser identificado como instrumental para o desenvolvimento da cidadania, da equidade e, especificamente, da formação do sujeito digital,

[...] por gestores públicos, lideranças comunitárias, professores e/ou educadores ligados a ONGs, além de estar sempre presente nas justificativas de projetos voltados para a juventude. Há uma tendência em tomá-la como um conceito unívoco, como se ao falar “protagonismo juvenil” estivesse se referindo a um aspecto universal da realidade juvenil, sendo entendido com uma característica inata da juventude, como se fosse uma dimensão inerente ao jovem. Será que o fato de ser jovem, em si, implicaria em uma postura de liderança, de adesão a uma ação transformadora? (DAYRELL, 2005, p. 12).

A ação transformadora firma-se em materialidades históricas que descambam “[...]para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a ela relacionados, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido” (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006, p. 92). Tal pretensão parece incorporar, no espaço do ensino médio, uma juventude diversa, retratada por transformações em sua cultura, por meio de práticas curriculares “[...] voltadas às novas exigências dos sistemas produtivos, destinando, a esse ensino, a ideia de modalidade de “ensino das minorias sobreviventes” (MELLO, 1999, p. 91).

Esse retrato corrobora a tentativa de resposta ao estado de abandono e desigualdades escolares (exclusão educacional): em 1990, havia menos de 25% das pessoas matriculadas (GOMES, 2000); ainda nessa década, alcançou um pouco mais de 3 milhões de matrículas, somente passando para 9 milhões em 2004, por determinação da necessidade de expansão acelerada, vale dizer, ainda, assegurando o direito à educação.

Em especial, analisa-se a expansão pelo seu abarcamento das juventudes pertencentes “[...] as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram

---

<sup>12</sup> Etimologicamente protagonismo vem do grego *protagnisté*, oriundo da junção de duas palavras, *proto* (o principal) e *agonistes* (o lutador), identificando o personagem principal do teatro, exprimindo o ator principal de uma ação.

restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os herdeiros, [...], conhecimentos e de projetos de futuro” (DAYRELL, 2007, p 1116), mas também como uma ferramenta política de padronização/unificação de saberes e valores sociais em comportamentos e padrões de pensamentos esperados dos protagonistas. Tais padrões são coordenados por meio de um protagonismo disciplinado, limitado, estabelecido e desejado pelos legisladores educacionais, estruturas estruturantes que não escondem sua centralização no desenvolvimento de competências “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 12). Portanto, são determinantes para a ascensão, ou a queda, do agente (juventude), ao mesmo tempo que expressão da manutenção da hegemonia cultural pelos estratos dominantes, entendendo que os estratos populares medianos se confundem com os julgamentos socialmente estruturados nas escolhas que requerem conhecimentos específicos.

Esses conhecimentos colocam em luta agentes (jovens) dotados de recursos diferentes, determinados para uma formação individual, forjada por meio de currículos flexíveis, delineados por princípios produtivos, voltados à formação do

[...] especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 331).

A sobrevivência forja-se em cenários de “[...] cumplicidade ontológica” (BOURDIEU, 1988, p. 52), entre as disposições subjetivas do *habitus* e as condições objetivas nas quais ele opera. Nesses casos, os agentes (jovens) atuam em circunstâncias estruturais idênticas ou homólogas àquelas em que são socializados, de tal modo que seus *habitus* geram práticas tendentes a reproduzir aquelas circunstâncias.

Os discursos oriundos desse *habitus*, nesse contexto, resultam das condições sociais dos agentes/representantes dos interesses do mercado, diretamente envolvidos no processo de sua produção e, especificamente, das condições sociais dos agentes/jovens, os seus eventuais consumidores. Assim, requerem-se novos contornos para a preparação profissional, associados à metáfora daqueles que têm certo poder sobre os outros nas organizações e que, por consequência, são detentores de uma posição que os privilegia perante os outros.

Em meio a essa associação, projetam-se discursos sobre/para o Novo Ensino Médio. Alimentados pelo reconhecimento da individualização do percurso formativo, como conteúdo de uma pedagogia diferenciada, refletida no desempenho decorrente da fragmentação e da hierarquia dos conhecimentos, estão ligados à cultura performativa, entendida como capaz de combater o fracasso escolar.

Essa pedagogia é subestabelecida em currículos orientados pelos princípios da interdisciplinaridade, próprios da inter-relação necessária às questões do campo acadêmico. Nesse território, fundamenta-se em noções de capital escolar, portanto, simbólico e social, cujo lucro (simbólico) pedagógico arquiteta uma situação de comunicação na proposição do protagonismo juvenil. A proposição é assumida na visibilidade da heteronomia, manifesta essencialmente pela expressão dos problemas políticos e econômicos como problemas exteriores.

No subcampo do ensino médio, esse protagonismo referencia-se em uma nova estrutura, informada por um efeito do conhecimento (age-se sobre o mundo social agindo-se sobre o conhecimento dos agentes acerca do mundo), e não por uma determinação mecânica. Tal objetivação age por um tipo de classificação (distinção) que, por sua vez, se ajusta às classificações objetivas e acaba “[...] produzindo uma forma de conhecimento desta ordem que implica justamente o desconhecimento da arbitrariedade de seus fundamentos” (BOURDIEU, 2008, p.117).

Compreendemos tanto as aprendizagens quanto o protagonismo conduzido por um processo dinâmico, em que juventudes e escolas convivem em uma relação de disputas de forças que se contrastam e se incorporam em suas estruturas específicas, reproduzindo uma dinâmica própria de relações de poder e um tipo determinado de poder simbólico.

O poder simbólico aloca-se em um subcampo que tende a promulgar discursos curriculares, com o intuito de angariar pessoas e recursos alinhados com seus interesses e, neste momento, determinado pela premissa da inovação, fundamentada no protagonismo juvenil e no projeto de vida, ambos como sinônimo de igualdade de oportunidades.

Contudo, impõe-se a criação da imagem de que todos os jovens são possuidores das mesmas oportunidades social, cultural, econômica e política e que essas oportunidades se encontram em plena concordância com os requerimentos para a inserção

no mercado de trabalho. A concordância consiste em autorizar aqueles que possuem demarcações de vozes em temas específicos, aqui oriundos do campo econômico, a participarem de discussões sobre o campo acadêmico, subsumindo as profundas desigualdades existentes entre as juventudes.

A base de apoio dessa subsunção no subcampo do ensino médio conta, de um lado, com apoiadores muitas vezes aprisionados pela crença naquilo que ouvem. Sua autoridade permite-lhes ouvir, fazer e voltar a dizer como verdadeiro aquilo que se lhes soa como poderoso. De outro, conta com o efeito acumulado de destinar à juventude o lugar do fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo, legitimando jogos que envolvem práticas de formações coordenadas por um mercado linguístico contraditório, ao mesmo tempo em que é expressão dos produtos linguísticos da classe dominante, sancionando as diferenças de capital preexistentes, o que só é esperado do investimento escolar inerente ao novo ensino médio.

O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto eliminação precoce acarretada por um êxito apagado. Os desvios iniciais tendem, portanto, a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e os menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem escolar sejam também os que se expõem menos tempo a essa linguagem, bem como aos controles, correções e sanções escolares (BOURDIEU, 1996, p. 49-50).

Entre o protagonismo e o projeto de vida, o investimento amplifica um movimento positivo de seleção, inclusão e exclusão, fundado nos discursos que declamam uma verdade absoluta, isto é, o apoio ao aluno jovem e ao futuro adulto trabalhador.

Novas identidades, focadas em acentuada proficiência técnica, e um conjunto de suposições de que problemas arraigados à educação e toda esfera social podem ser solucionados aumentando a eficiência e mantendo as pessoas mais rigorosamente responsáveis por seus atos desenvolveram-se com o tempo, patrocinadas, em parte, pelo discurso neoliberal, que abriu espaço no Estado para tal especialidade. Isso permite àquelas parcelas de classe, com formas técnicas de capital cultural focado em responsabilidades e eficiência gerencial, ocupar esses espaços e garantir um lugar para o uso de seu conhecimento (APLLE, 2005, p. 54-55).

As responsabilidades e as eficiências fundamentam-se em descrição de linhas de ação, monitoramento e avaliação, cujos discursos se ligam ao que determinado agente/jovem compartilha, deste o emaranhado de aprendizagens que, em essência, possuem a autoridade discursiva de definir uma vida relativizada na composição de disciplina, ações, situações, com demarcações espaço-temporais das instituições escolares.

A juventude, seu protagonismo e seus projetos de vida encontram-se identificados/contados por aqueles que entendem superado o conflito e estabelecem sua dominação na denominada história reificada, “que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direitos, etc.” (Bourdieu, 1989, p. 82-83). Isto é, os agentes (Movimento pela Base ...) e suas agências (Itaú Social, Fundação Lehmann, Instituto Natura, entre outros). Outra perspectiva sedia-se na história dessa juventude em termos de sua incorporação pelos homens, por meio de suas ações, experiências, vivências e relações, denominada história incorporada (BOURDIEU, 2012).

Em vista disso, o protagonismo juvenil abre possibilidades

[...] de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, “os aspectos negativos do pós-industrialismo”, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial. Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do “pós-industrialismo”, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações, etc. de caráter mais adaptativo que problematizador (FERRETI, 2004, p. 417-418).

Isso porque o jovem, na condição de protagonista, se constitui no agente principal na formulação de respostas aos problemas concernentes à construção da nova ordem, delimitada por

[...] uma concepção do social e de sua constituição, com ideias e ideais políticos que não podem ser ignorados, há concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores. Essa ênfase no peso político da educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais que, ao longo de décadas, vêm orientando intelectuais, governantes e educadores em sua prática (ARROYO, 2000, p. 34).

Para essa construção, opera-se a lógica da distinção, cujas relações transitam entre os aspectos econômicos e simbólicos, envolvendo um processo que vemos como estilização da juventude, no qual os sistemas simbólicos, estruturas de homologias<sup>13</sup> e de oposições ou de desvios diferenciais, realizam a função social de associação ou de dissociação, manifestando os desvios diferenciais que definem a estrutura da formação no ensino médio como sistema de significações.

Essa definição exalta a influência do jovem na conjuntura social e, particularmente, na resolução dos problemas reais, configurando a reposição do discurso da educação em modelos de cidadania, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade do *upgrade* social e se ancora na inovação, na tecnologia e no empreendedorismo.

Apontamos a reforma curricular do Ensino Médio de nosso país como um exemplar analítico para sinalizarmos uma tendência à personalização dos itinerários formativos. Veiga-Neto (2002), há quase duas décadas, descrevia algumas tendências curriculares que se encaminhavam na direção de uma prioridade na escolha dos alunos e de um esvaziamento da dimensão coletiva do trabalho escolar. Em sua percepção, por um lado, “a liberdade dada ao aluno de escolher e montar o seu currículo ensina uma relação de consumo entre sujeito e oferta de mercadorias” (p. 182); por outro lado, inclina-se para um revigoramento do individualismo (SILVA, 2017, p. 713).

O que identificamos como revigoramento está inscrito em formulações legais e em conceitos universais, que asseguram a igualdade, sem reservas, a todos os indivíduos, mas, contraditoriamente se apresentam em momento histórico determinado pela segregação e marginalização.

Mesmo reconhecida essa requisição, tanto o protagonismo juvenil quanto os projetos de vida desfrutam de ampla interlocução com a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia, incluindo formas distintas de manutenção da juventude como categoria social de análise. No entanto, quando deslizadas para o subcampo do ensino médio, tanto a interlocução quanto a apreensão da juventude como construção social incorporam críticas

---

<sup>13</sup> Entendemos o sentido etimológico de homologia do grego *homós* (igual, semelhante); *lógos* (estudo, tratado). Assim, o termo é utilizado para designar a presença de características estruturalmente equivalentes em campos específicos, “significa afirma a existência de traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes” (BOURDIEU, 2004, p. 170).

às diferentes hierarquias produzidas a partir desse lugar e como elas impactam na construção de sua posição social subalterna.

A subalternidade é erigida como um sistema que estrutura determinado imaginário social, em que as performances escolares

[...] são decisivas em relação ao acesso ao emprego: as demandas seletivas são cada vez mais precoces, as escolhas de utilidade levam a escolhas culturais e intelectuais e aqueles que não podem se orientar no labirinto do mercado escolar são fortemente penalizados, enquanto se desenvolvem os cursos e apoios privados (DUBET, 2019, p. 388).

Essas escolhas culturais e intelectuais, para a juventude, como categoria social, não estabelecem para todos as mesmas ações, “[...] mas também a descoberta realizada em certas posições sociais entre os dominados e, em particular, representa a forma mais radical de aceitação do mundo, a forma mais absoluta de conservadorismo” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 73). Para Bourdieu (2008, p. 122),

[...] diferentes discursos e classificações propostos fosse igualmente provável para todos os agentes, quaisquer que fossem tanto sua posição no espaço social (e suas disposições) como a estrutura desse espaço, a forma das distribuições e a natureza das divisões segundo as quais tal espaço realmente se organiza.

Contudo, não acontece a necessária identificação da disputa de narrativas, que os legítima como um

[...] dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades. Quer dizer, dependem do contexto sócio-econômico- cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades (DAYRELL, 2005, p. 34).

Mesmo que essa dinâmica alcance respostas no campo das possibilidades, o poder do protagonismo e do projeto são discursivos, à medida que reconhecidos como “escrito

em” significação e percepção acerca do conhecimento como um artefato relativamente neutro, tornado apenas um instrumental despolitizado da cultura que as escolas distribuem.

A par disso, a vinculação entre protagonismo e resiliência (capacidade subjetiva do indivíduo vencer as adversidades e de aproveitá-las para seu desenvolvimento individual) proporciona diferentes projeções, ao focarmos ações empreendidas pela juventude.

A frequente relação entre protagonismo e resiliência autoriza a hipótese de que, apesar de seu caráter abstrato, as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos: o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações, principalmente voluntárias, que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas; o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações na perspectiva da resiliência. Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar os riscos do esgarçamento social de um lado e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes, nos termos definidos pelos autores (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 417).

Entre os riscos do esgarçamento social e promoção da formação cidadã, transitam interlocuções fundadas nos princípios de harmonização, consenso e adaptação social e política,

[...] segundo a qual o jovem deve ser visto como “solução”, ou seja, ao mesmo tempo, “beneficiário” e “participante ativo”, ou “ator estratégico” do processo de desenvolvimento. Aliás, a fabricação do consenso pode ser observada, tanto nos textos das ONGs locais, que praticamente reproduzem os documentos internacionais (de cuja redação, aliás, direta ou indiretamente, também “participaram”), mas também por meio de uma peculiar operação discursiva que se encontra manifesta, não só, mas também nesses documentos. Trata-se do deslocamento de termos e noções da conjuntura social e política ou do contexto discursivo em que foram concebidos. O uso de um mesmo termo ou uma mesma noção em situações discursivas essencialmente diferentes obscurece justamente a diferença, ou seja, fabrica artificialmente o consenso (SOUZA, 2008, p.136).

Essa fabricação, além de desconsiderar as exigências reais de uma mudança individual e social para ambas as juventudes, opera sob ações que priorizam uma trajetória escolar subjetivada e naturalizada, indutora das noções de empreendedorismo,

flexibilidade, planejamento estratégico, gestão e metas. As metas contêm sérios propósitos de produção de um capital educacional específico para os jovens, no qual a incorporação do *habitus* adequado permite se relacionar com os campos ou instituições sociais, principalmente as legítimas e legitimadoras, de forma a obter o máximo de rendimento possível.

O discurso político dotado da noção de excelência e inovação produz certos tipos de relações sociais, passando a ser compreendido como uma racionalidade orientadora de como os indivíduos vivem, trabalham, se relacionam e objetivam seus projetos de vida, ao mesmo tempo em que os incita a se adaptarem às performances de rendimento, típicas do mundo moderno. Os indivíduos são, assim, estimulados a investir em si mesmos, para estarem aptos aos processos de concorrência e competição, determinados para/na cultura da performatividade e maximização de resultados, isto é, as noções de sucesso educativo diretamente ligado às soluções de mercado,

[...] processos cada vez mais individualizantes que atribuem ao sujeito a responsabilidade por suas escolhas formativas, bem como pelo seu sucesso. Identificamos um currículo precário, pois ao incentivar práticas competitivas, aligeiradas e que busquem responder demandas que mudam a todo o momento e de responsabilização dos sujeitos, empobrece sua formação social, política, educativa e cidadã (CARDOSO; OLIVEIRA, OLIBEIRA, 2021, p. 63).

Embora o mercado dite as formas (ganhar ou perder) e o rendimento (consequência natural) no subcampo do ensino médio, aos protagonistas cabe o convencimento de que podem virar o jogo pois,

[...] muitas vezes, não espelha, de fato, uma relação com os sujeitos jovens pautada pela ideia de sua autonomia e capacidade de participação. Parece tratar-se de mais uma metodologia de ação com o trabalho dos jovens do que um princípio ético-político que pressupõe o reconhecimento dos jovens como atores coletivos relevantes e, por isso mesmo, com direito à autonomia (SPOSITO, 2003, p. 65).

A autonomia vincula-se às premissas das Teorias das Competências e do Capital Humano, produzindo e reproduzindo a lógica mercantil, que atua como cultura cultivada no treinamento de competências consideradas válidas, voltadas para as oportunidades e os rendimentos obtidos, consequências da maior ou menor produtividade performada no trabalho.

[...] as expectativas implícitas desses agentes não são mais congruentes com os projetos de escolarização, provocando assim o sentimento de crise e legitimidade de seus papéis. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar nas suas experiências, às suas expectativas desmesuradas com relação ao insucesso desses alunos, mas, sobretudo, à percepção de uma incapacidade para lidar com a diferença no espaço escolar (SILVA, 2011, p. 28).

Na proposição do protagonismo juvenil, o que depreendemos transita entre o total obscurantismo da diversidade, aproximado de um currículo estrito, perpassado pela defesa e pelo desconhecimento das culturas juvenis, alcançando o impedimento dos jovens se reconhecerem como protagonistas na formação e com projetos de vida ligados ao trabalho.

O protagonismo e o projeto de vida representam muito mais do que a expressão de palavras, mesmo que, nessa condição, se encontrem situados à margem da interpretação e da compreensão de que “[...]cada palavra, cada locução ameaça assumir dois sentidos antagônicos conforme a maneira que o emissor e o receptor tiverem de interpretá-la” (BOURDIEU, 2008, p. 27).

Dito de outra forma, nominá-los vai muito além. Existe todo um conjunto de aspectos subjetivos, curriculares e formativos que influenciam as trocas simbólicas, que não são sustentadas apenas pelo que se diz sobre o tema. O protagonismo e o projeto de vida podem ser configurados em representações e formas de discursos alinhados a interesses de permanecimento e legitimação no campo (BOURDIEU, 2008).

De que permanecimento e legitimação estamos falando, quando o protagonismo e o projeto de vida se encontram controlados por meio de metas fixadas *a priori*, portanto, proclamados por um discurso arbitrário, suportado por dizeres cobertos de interesses, a fim de legitimar a posição social de uma formação tornada uma autoridade discursiva curricular do subcampo do ensino médio?

A autoridade é permeada pelas condições de indução e demarcação, que contraditoriamente retiram do subcampo do ensino médio e de seus rituais os fundamentos do protagonismo juvenil, ao mesmo tempo em que ambicionam uma revolução pedagógica e de formação da juventude brasileira. Contudo, as realidades do capital cultural (saberes, conhecimentos, habilidades e competências), do capital social (relações capitalizadas) e do capital simbólico (prestígio e/ou honra) encontram-se

deslocadas do sistema de disposições de cultura, nas suas dimensões material, simbólica e cultural.

Ao privilegiar a composição de currículos escolares ajustáveis aos perfis dos estudantes, que contemplem os interesses individuais destes sujeitos e garantam o protagonismo de suas escolhas, os critérios de seleção e organização dos conhecimentos escolares são posicionados desde novas configurações. Nas tramas do neoliberalismo, arriscamos assinalar que os dispositivos de customização são movidos pela emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos itinerários formativos (SILVA, 2017, p. 701).

As estruturas dos significantes e significados do protagonismo juvenil ancoram-se no processo de modernização curricular, sustentando a ideia da formação de indivíduos flexíveis para a empregabilidade, alçando a educação e as juventudes protagonistas na formação do cidadão eficiente, idealizado como novo modelo de cidadania, atuante nos espaços deixados pela retração da esfera de atuação do Estado.

A retração relaciona-se aos métodos de submissão ativa dos jovens à racionalidade de mercado, alinhando a educação a uma determinada subjetividade mercantil, com suas competências e habilidades. A subjetividade alimenta-se pelo discurso do protagonismo juvenil, como forma eficiente e eficaz da assimilação das competências, perfazendo a visão de que “[...] homem flexível e o trabalhador autônomo constituem as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2019, p. 34).

A noção de empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016) sustenta-se nas perspectivas do ativismo privado,

[...] capaz de atuar em problemas locais. Valendo-nos dos insights derivados das investigações de Souza, parece-nos que, atualmente, os discursos sobre o protagonismo juvenil se direcionam para a potencialização da capacidade de escolha dos jovens (SILVA, 2019) e para a valorização de suas potencialidades subjetivas emergentes da predominância do “imperativo da autenticidade” (HAN, 2017). Da maneira como se evidencia na BNCC, o protagonismo juvenil pode ser diagnosticado como vetor de um processo de “customização curricular” (SILVA, 2017) que, com maior ou menor intensidade, delega aos jovens a responsabilidade pelo seu processo formativo, reposicionando os processos de seleção dos conhecimentos escolares (SILVA, 2022, p. 2-3).

Os reposicionamentos problematizam a arquitetura da educação média, impondo

relações de autoridade na projeção da formação para a inserção no mundo do trabalho produtivo, flexível e globalizado, fortemente dependente da capacidade de aprendizagem, mas incapaz de envolver os processos de produção de conhecimentos dependentes da posição e conduta dos jovens no campo acadêmico e das suas relações com o campo do poder.

Expomos, aqui, uma crítica às noções do protagonismo juvenil e da individualização do percurso formativo, ambos apresentados como mecanismos democráticos de atendimento às necessidades individualizadas, personalizadas e diversas, na perspectiva da construção de respostas solitárias diante do desemprego e das condições desiguais de renda.

A individuação é premissa da interdisciplinaridade e da contextualização. A primeira refere-se a uma prática pedagógica e didática que possibilita a relação entre as disciplinas em atividades e projetos de estudo, pesquisa e ação, determinada pelo diálogo permanente com outros conhecimentos, de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação e de iluminação de aspectos não distinguidos. A segunda é estabelecida na relação entre a teoria e a prática, na significação do conhecimento e na concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho.

Segundo Lopes (2002), a contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo apresentada como uma revolução no ensino, associada a princípios efficientistas, assumindo uma dimensão especialmente produtiva sob o ponto de vista econômico, em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla. Esse contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas, por meio da mobilização de competências.

Essa mobilização é apreendida como fundamento da necessidade de formar indivíduos capazes de adaptação às imprevisibilidades do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, o processo formativo orientado para a adaptação dos agentes (jovens) sacrifica a diferenciação e a autonomia, e ignora a dimensão histórico-cultural da formação humana, resultante do alinhamento ideológico ao caráter instrumental, convertido em veículo de dominação das juventudes.

## **2 O ENSINO MÉDIO “REFORMADO” (1990-2018): capital cultural em “estado objetivado”**

[...] discurso genérico da reforma do Ensino Médio reafirma o papel da escola pública destinada à vigilância e ao controle. Esvaziam-se os mecanismos, sobretudo curriculares, de ser instrumento da promoção da equidade cultural entre os oriundos de diferentes estratos. Enquanto isso, no silêncio, a escola privada permanece como preparação da elite. Fica definitivamente de lado a questão de fundo: a política explícita de constituir uma escola comum a todos os brasileiros, que ofereça equidade cultural para garantir a liberdade de escolha das trajetórias futuras (TOLEDO, 2016, p. 31).

Nesta seção, abordamos os indícios de modernização da organização curricular, entre eles a objetivação do individualismo, focada nos interesses pessoais de cada aluno e fundada nas reformas educacionais empreendidas entre 1990 e 2018, em especial aquelas emanadas para o ensino médio.

Para uma melhor exposição das análises empreendidas, dividimos esta seção em dois itens. O primeiro discorre sobre as influências das agências internacionais nas reformas das políticas educacionais brasileiras, não circunscritas à simples relação mecânica de causa e efeito, mas inseridas no cenário de proposição que não se descola das relações sociais, políticas, econômicas e históricas.

Na sequência, operamos com os marcos regulatórios, LDBEN 1996; Lei 13.415; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998;2012;2018); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999); e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM, 2018).

Para fundamentar a exposição, transitamos entre a condição de respostas às difundidas ineficiências administrativas e as expectativas endereçadas à escola, posicionando a noção de capital cultural como uma hipótese indispensável para dar conta do capital ativo e atuante, de forma material e simbólica.

[...] capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que (...) - permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado) (BOURDIEU,

2010, p. 86).

Nessa condição, as reformas educacionais não representam momentos de rupturas ou modificações severas nos sistemas de ensino e nos currículos escolares. São tomadas como processos de recontextualização e de constantes (re)organizações e (re)adaptações dos sistemas educacionais e de seus currículos, isto é, as reformas educacionais *não são neutras*. São induzidas e disputadas por forças **internas** – partidos políticos, associações, sindicatos, entidades religiosas e educacionais e **externas** – organismos internacionais.

Evidenciamos que as últimas décadas do século XX e o início do século XXI foram marcadas por profundas transformações no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, expressão da crise do sistema capital.

A natureza dessa crise impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível para todos” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95).

Como forma de conter a crise do capital, os países centrais produziram um conjunto de documentos norteadores, entre eles o *Consenso de Washington*, que orientou, nos países de economia periférica, a realização de profundas reformas, guiadas pelos ideais neoliberais de Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade e avaliação dos resultados, propostas voltadas à superação das crises enfrentadas pelo capitalismo, tendo como objetivo mais autonomia e liberdade às instituições privadas e financeiras.

Tal contexto estimulou o Governo brasileiro à criação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade<sup>14</sup> (PBQP), com o propósito de implementar programas de qualidade e produtividade nas organizações públicas do país, incorporando orientações debatidas desde o início dos anos 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial. Destacaram-se, nessa incorporação, os princípios para o aumento da competitividade do país e o

---

<sup>14</sup> O lançamento do (PBQP) ocorreu em novembro de 1990, no governo do então Presidente Fernando Collor de Mello. Na ocasião, foi instituído o Comitê Nacional da Qualidade e Produtividade por meio do Decreto nº 99.675, responsável pela administração do Programa, presidido pelo Secretário-Geral da Presidência da República, Marcos Coimbra.

desenvolvimento de indicativos de aproximação entre o ensino médio e o setor produtivo, seguido da implementação de sistemas de avaliação guiados por orientações e práticas do mercado privado, isto é, as melhores técnicas e tendências.

A educação, alçada como estratégia político-ideológica e econômica pensada na promoção da regulação social e adequação dos novos indivíduos às modernidades requeridas do século XXI, figurava na agenda das políticas educacionais como veículo de políticas econômicas de ajustes estruturais necessários ao contexto de reestruturação do Estado no início dos anos 1990.

Observamos aqui uma tendência bastante comum na produção dos organismos internacionais: suas avaliações, sendo fiéis a seu caráter legitimante das reformas, encobrem os novos cenários da realidade educacional. No entanto, esses cenários aparecem travestidos em forma de advertências sobre os riscos que devem ser levados em conta para garantir a continuidade das reformas. Essa manipulação da informação, ao mesmo tempo que protege o pensamento e as ações dos organismos internacionais, legitimando a concepção das reformas em curso, desloca para o governo e a sociedade a responsabilidade dos resultados decorrentes das estratégias adotadas em seus países (KRAWCZYK, 2002, p. 45).

A cena construída pelos organismos internacionais, conduzida por orientações e críticas aos sistemas educacionais, marcou o seu posicionamento por meio de grandes eventos, assessorias técnicas e densa produção documental, entre elas<sup>15</sup>: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien); a Transformação Produtiva com Equidade: a Tarefa Prioritária do Desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos Anos Noventa (CEPAL); a Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade (CEPAL); a Prioridades y estratégias para la educación (CEPAL); e o Relatório Delors.

### **Quadro 3 – Documentos/reuniões publicados por organismos internacionais**

<b>NOME</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)	Conferência/ Reunião	1990
Transformação Produtiva com Equidade: a Tarefa Prioritária do	Documento	1990

<sup>15</sup> A seleção dos documentos e eventos não se realizou de maneira aleatória. Foram escolhidos aqueles eventos diretamente ligados aos processos reformistas da educação básica brasileira, com atenção especial aos endereçados ao ensino médio.

Desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos Anos Noventa (CEPAL)		
Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade (CEPAL)	Documento	1992
<i>Prioridades y estrategias para la educación (CEPAL)</i>	Documento	1995
Relatório Delors	Conferência/ Reunião	1996

Organização: O autor, 2022.

Para as análises iniciais dos documentos constantes do quadro 3, apoiamo-nos em Abreu e Ribeiro (2008) ao advertir que o cenário educacional no início dos anos 1990 contava com cerca de 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Os indicadores educacionais do Brasil também demonstraram dados preocupantes, com alto “[...] índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; [...] O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos)” (ABREU; RIBEIRO, 2008, p. 524).

Diante de tal cenário, assistimos à investida da Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien (Tailândia, março de 1990), convocada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, com a participação de 155 países, a fim de definir os caminhos a serem seguidos pelos países classificados como E-9<sup>16</sup>.

Entendemos que as ações da Conferência de Jomtien induzem os países parceiros ao desenvolvimento de projetos reformistas, orientados por políticas neoliberais baseadas no mérito e no esforço individual, manifestando-se em uma concepção produtivista, sistêmica e pragmática da educação, adequando-a em bases requeridas pelos sistemas produtivistas.

O pensamento da CEPAL, durante os anos 1990, atuou diretamente nas reformas educacionais, destacando a necessidade de ajustar a educação aos processos de reestruturação, recomendando o desenvolvimento de habilidades específicas requeridas

---

<sup>16</sup>Termo que, naquele momento, determinava os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

ao longo da vida produtiva, com destaque para versatilidade, capacidade de inovação, motivação e capacidade para adaptar-se a novas tarefas.

As recomendações foram materializadas no documento intitulado *Transformação Produtiva com Equidade: a Tarefa Prioritária do Desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos Anos Noventa* (CEPAL, 1990), evidenciando a necessidade do crescimento sustentável e fortalecimento da democracia para os países da América Latina e Caribe, orientando a realização de reformas educacionais, enfatizando a premência de os sistemas de ensino ofertarem conhecimentos e habilidades específicas para os sistemas produtivos.

Assim, estimulava-se os indivíduos a acessarem **os códigos da modernidade**, compreendidos como “[...]campos necessários para impulsionar o desenvolvimento da região e como objetivos atingíveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas” (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 919).

Em complemento, em 1992, a CEPAL, em parceria com a Oficina Regional de Educação da UNESCO, produziu o documento *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade*, reforçando a indispensabilidade de os países da América Latina e Caribe realizarem robustas reformas, adequando a educação ao progresso técnico-científico, impulsionando a geração de políticas alinhadas à educação escolar e à tecnologia, com vistas a potencializar o desenvolvimento econômico<sup>17</sup>,

[...] uma ampla reforma dos sistemas educativos e de formação profissional existentes na região e através da geração de capacidades endógenas para aproveitar o progresso científico-tecnológico. Este enfoque constitui uma expressão particular da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade que se expõe e se baseia em Equidade e transformação produtiva: um enfoque integrado, documento elaborado pela Secretaria da CEPAL para o vigésimo quarto período de sessões da Comissão (CEPAL- OREALC, 1992, p. 2, grifos nossos).

---

<sup>17</sup> [...] **una amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral existentes en la región, y mediante la generación de capacidades endógenas para el aprovechamiento del progreso científico-tecnológico.** Este planteamiento constituye una expresión particular de la noción de complementariedad entre transformación productiva y equidad que se expone y fundamenta en Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado, documento preparado por la Secretaría de la CEPAL para el vigésimo cuarto período de sesiones de la Comisión (CEPAL-OREALC,1992, p. 2, grifos nossos).

As orientações da CEPAL e do Banco Mundial, no que tange à realização de reformas educacionais e curriculares, estimularam a adaptação dos sistemas escolares ao setor produtivo, ou seja, a educação a ciência e a técnica tornaram-se ferramentas produtivas para a inserção dos indivíduos na competitividade requerida pelo mundo produtivo.

É clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer, precipuamente, com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo. Isso contribuiu para um movimento no qual a extensão das mudanças econômicas extrapolasse o campo da produção e se configurasse em reestruturação geral da sociedade (ABREU, RIBEIRO, 2008, p. 526).

As propostas reformistas emanadas pelos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a CEPAL, não são tratadas como propostas neutras. Ao contrário. São claras estratégias hegemônicas de controle/domínio de matriz neoliberal, impondo posições hegemônicas às bases econômicas, culturais e democráticas dos países pobres da América Latina e do Caribe, tendo a educação com eixo fundamental para a consolidação de suas metas.

Como signatário dessas orientações, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, lançado com os objetivos de diminuição dos índices do analfabetismo e a ampliação da Educação Básica no País, tendo como meta “[...] assegurar, até o ano de 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea<sup>18</sup>” (BRASIL, 1993).

Em busca de resposta ao objetivo declarado, deu-se a elaboração de planos nacionais, com o intuito da universalização e valorização da Educação Básica, assumindo

[...] a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica. [...] A

---

<sup>18</sup> Chamamos a atenção para este trecho do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, deixando clara a importância de “conteúdos mínimos de aprendizagem”, reforçando o caráter falacioso so discurso da BNCC/EM-2017, anunciado pelo governo como grande inovação.

retomada do compromisso de Jomtien, de **elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis** [...] (BRASIL, 1993, p. 11, grifos nossos).

Enfatizamos que esse documento postula a importância de investimentos visando à universalização da educação básica para a integração do Brasil na nova ordem econômica mundial, na perspectiva de formação de agentes sociais preparados “[...] para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade, de solução pacífica de conflitos” (BRASIL, 1993). De todo modo, a educação tornou-se um passaporte para a vida, devendo desenvolver, entre os alunos, conhecimentos essenciais para a vida, em ambientes cheios de informações, e continuar aprendendo.<sup>19</sup>

Todavia, a apropriação simbólica desse passaporte garantiu os instrumentos dessa apropriação e os códigos apropriados para decifrá-los, ou seja, devia-se possuir o capital cultural em seu estado incorporado para continuar aprendendo.

Ainda sob a perspectiva do passaporte, a UNESCO produziu o Relatório Delors<sup>20</sup>, resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, estabelecendo um diagnóstico da situação da educação mundial. Determinou-se uma série de orientações a serem seguidas pelos governos, em especial os países pobres, para o enfrentamento das tensões impostas pela globalização.

Diante disso, orientando a urgência da expansão da educação básica, por meio de quatro pilares, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser*, impuseram-se aos sistemas educacionais vinculações às demandas do mercado de trabalho, em busca de uma educação

[...] mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução (DELORS, 2000, p. 93).

---

<sup>19</sup> Remetendo a ideia da Educação ao longo da vida, isto é, continuar aprendendo é essencial ao longo da vida produtiva, prescrições próximas às anunciadas pela BNCC/EM – 2017.

<sup>20</sup> O Relatório Delors sinaliza uma determinada seleção para essa etapa de ensino, realçando “[...] a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem” (DELORS, 2000, p. 135).

Para o ensino médio, o documento prescreve uma concepção seletiva, enfatizando que “[...]hoje em dia, para haver desenvolvimento é preciso que uma proporção elevada da população possua estudos secundários” (DELORS, 2000, p. 134). A prescrição seletiva expressa-se em afirmações como esta

Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem (DELORS, 2000, p. 135).

Contudo, desde 1995, temos o requerimento de mudanças econômicas globais, influenciadas principalmente pela globalização e reestruturação social e produtiva, enfatizando que as reformas educacionais e curriculares devem ajustar-se ao setor produtivo, com base no eficientismo e gerencialismo, conforme a publicação do *Prioridades y estratégias para la educación*.

No Brasil, houve a redefinição do papel do Estado junto à nova configuração da sociedade civil, inserida no contexto das transformações ocorridas em cenário mundial, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)<sup>21</sup>, que elaborou o Plano Diretor da Reforma do Estado, que “[...] define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira [...]” (BRASIL, 1995, p. 06).

Desenvolveu-se, aí, um novo gerencialismo, voltado para à eficiência e à privatização de estatais, terceirização desregulação flexibilidade, ou seja, uma administração pública gerencial controlada por resultados, na qual o cidadão se tornou cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado, com uma nova visão sobre o seu próprio papel, pelos servidores.

Como forma de responder às demandas sociais, o Estado desenvolveu uma série de parcerias, o que se avaliou como “[...] um passo essencial à expansão e consolidação do terceiro setor no Brasil, abrindo espaços para a disputa dos setores essenciais, aliviando o Estado de suas demandas” (COUTINHO, 2005, p. 59).

O terceiro setor liga-se à posse de uma rede durável de relações mais ou menos

---

<sup>21</sup> Elaborado na primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso, seguiu determinações do pensamento cepalino, em especial o documento intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (CEPAL, 1992).

institucionalizadas de “[...] interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns “[...] mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (BOURDIEU, 1998, p. 28).

O empresariado nacional teve destaque nesse processo, participando tanto das discussões sobre as políticas públicas quanto da sua implementação, por meio de parcerias com o setor público. Os debates ganharam contorno para/nas políticas educacionais do país.

Foram atribuídos novos desafios à gestão educacional e escolar, que sofrem intervenções das transformações na gestão pública, com transformações nos processos de decisão na escola pública, nas formas de avaliação e no significado de ser aluno, agora tratado como cliente dos serviços públicos educacionais, por meio da inserção de políticas meritocráticas, cujos valores de eficiência e eficácia são típicos do setor privado.

## 2.1 Modernização como expressão das reformas nos marcos regulatórios

O caldo de cultura que orientou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da educação profissional, na época foi constituído a partir do discurso do governo federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL/OREALC, 1992). Ambos os documentos enfatizaram tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social (FERRETI; SILVA, 2017, p. 385).

A modernização do ensino médio ocupa, cada vez mais, espaço nas discussões sobre as reformas educacionais, ao mesmo tempo em que coloca no centro das discussões os textos/documentos curriculares, desde o final dos anos 1990. Contudo, mesmo que os diferentes governos encontrem soluções orientados por um sempre novo paradigma, ou política oficial de conhecimentos, supostamente deveriam criar condições aos sistemas educacionais para enfrentar os desafios da nova ordem mundial.

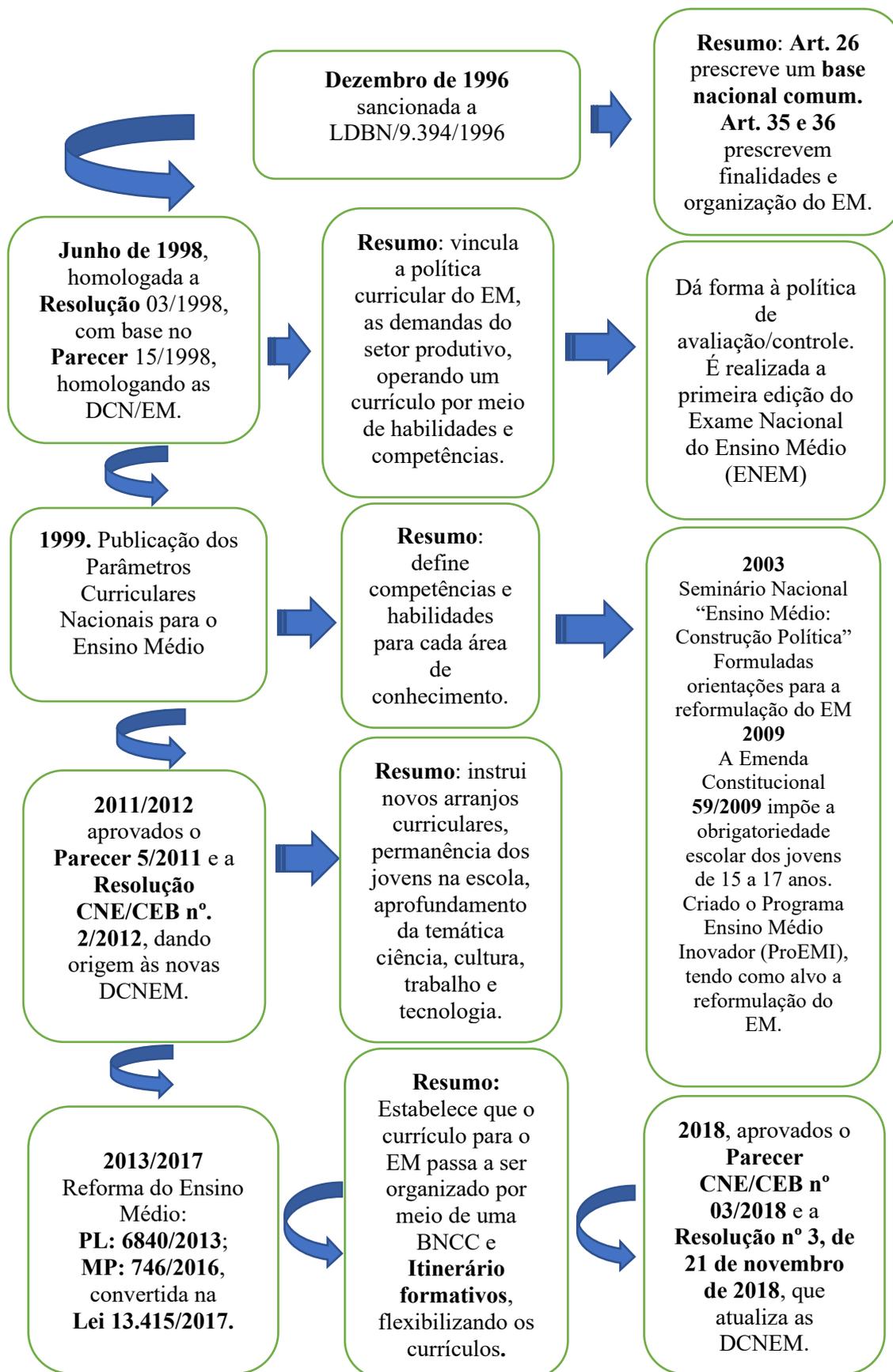
Os enfrentamentos e os desafios associam-se à noção de capital cultural, considerado

[...] como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano". [...] encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do "capital humano" que, apesar de suas conotações "humanistas", não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado - que pode ser colocado a seu serviço (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.81-82).

Depreende-se daí uma das contribuições para o retrato reformista da educação básica dos anos 1990, com a participação ativa do empresariado e das organizações da sociedade civil de caráter não governamental, demarcando *uma série* de recontextualizações no campo educacional, desde a *competência*, passando pelo *desempenho e eficiência*, até a *avaliação*. Tais bandeiras estabelecem-se como expressões de "modernização conservadora" que, segundo Apple (2006), pode ser responsabilizada pela transformação das condições materiais e ideológicas ratificada pelo currículo básico mínimo como referência, pautadas em transformações requeridas para/na educação básica.

Nos marcos regulatórios, essas transformações encontram na etapa do ensino médio, desde 1996, posições assumidas pelos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas estatais, dotando-a de uma esperança na oferta de uma educação de qualidade para diferentes grupos da sociedade, na perspectiva de um novo perfil de sociabilidade, isto é, cidadão/trabalhador; cidadão/consumidor e cidadão/empreendedor.

Essa proposta firma-se na distribuição dos "conhecimentos para fazer algo" (MACEDO, 2016), isto é, capazes de proporcionar aos jovens "sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar" (BRASIL, 2012, p. 157). Materializadas em um organograma (a seguir), vemos indícios desse perfil, a saber:



Organização: O autor, 2022.

A autoridade dessas relações imprime aos textos/documentos curriculares um

lugar central nas reformas, tidas como produtoras não exclusivamente de homogeneidade, mas também de dicotomias entre o poder central (governo) e a prática, produção da política e implantação da política, já que

[...] a reestruturação educativa requer novas demandas educacionais e articula novos processos de reorganização educacional. Tal processo torna-se necessário para atender à orientação neoliberal de que o sistema escolar é ineficaz e que o Estado social tem se mostrado incapaz de resolver os dilemas da educação pública. Dessa forma, é essencial que, seguindo as críticas neoliberais e neoconservadoras, critérios gerenciais sejam adotados para melhorar a qualidade e a eficiência do sistema; portanto, há que ser adotado um modelo baseado na ‘eficiência’ e no ‘sucesso’, ou seja, o mercado. Seguindo essa lógica, a transferência dos pressupostos aplicados pelas empresas bem-sucedidas torna-se não só desejada como necessária (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p. 77-78).

Desde a aprovação da LDB (1996), o ensino médio passou a ser caracterizado como etapa integrante da educação básica, tendo como finalidades a preparação para a continuidade dos estudos e para o trabalho e o exercício da cidadania, “[...] destacando seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui” (KRAWCZYK, 2011, p. 754). Dessa forma, indica-se o desejo de desenvolver, na educação média, uma identidade associada à perspectiva de ofertar uma formação básica garantida a todos os cidadãos, para romper a dualidade entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior.

Todavia, uma contradição se expressou entre os documentos oficiais, com a elaboração da emenda constitucional nº. 14, de 1996<sup>22</sup>, ao modificar o texto constitucional, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do ensino médio por “progressiva universalização”. Contudo, a LDB de 1996 consagra o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo objetivos abrangentes da formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico, da preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral, determinando as seguintes finalidades para o ensino médio, de acordo com o Artigo 35:

---

<sup>22</sup> A Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela lei n. 9.424/96 que, em consonância com as novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos para o ensino fundamental regular.

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.18, grifos nossos).

O artigo 36 preconiza que o currículo do ensino médio deve se orientar pelas seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.12-13).

Entre o destaque, a adoção e a inclusão, determina-se um sistema educacional flexível, associado aos conhecimentos científicos dispostos em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que assinalam a emergência de transformação dos conteúdos e métodos, tornando-os mais diversificados e adaptados e flexíveis às necessidades regionais e locais.

Tal flexibilização curricular solicita dos sistemas educativos a condição de serem

[...] suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudos, lançando pontes entre os diversos setores de ensino e, como se disse antes, dando possibilidades de retomar a educação formal após períodos de atividade profissional (UNESCO, 2001, p. 139).

A articulação entre flexibilidade, respeito e módulos de estudos revela que a educação ao longo da vida, proposta que deve ser encarada como educação ao longo da

vida produtiva, se associa ao projeto histórico de ordenação, fundamentado nos princípios de paz na mente dos homens e da segurança coletiva, assegurando a estabilidade e a permanência do sistema capitalista, calcado no desenvolvimento da empregabilidade e na defesa e promoção de

[...] um descentramento da instituição escolar como instituição formativa que vem, de fato, sendo atacada e, por vezes, tomada como reprodutora de um arcaísmo a ser extirpado, substituído por um “novo” marcadamente flexível e adaptável (RODRIGUES, 2008, p. 161).

O novo engendra a dimensão simbólica, ou seja, o poder simbólico/invisível que intervém nas relações de força fundamentais da ordem social e a flexibilização em diferentes desenhos curriculares. A flexibilização responde

[...] à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 36).

As duas possibilidades de análises abertas informam, de um lado, o fortalecimento dos discursos e dos mecanismos de controle sobre os currículos escolares e de regulação da formação e, de outro, a subordinação consentida da educação às lutas

[...] pela conservação ou pela transformação do mundo social por meio da conservação ou da transformação da visão do mundo social ou, mais precisamente, pela conservação ou pela transformação das divisões estabelecidas entre as classes por meio da transformação ou da conservação dos sistemas de classificação que são a sua forma incorporada e das instituições que contribuem para perpetuar a classificação em vigor, legitimando-a (BOURDIEU, 1989, p.174).

Na perseguição dessa “esperança reformista conservadora”, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), pelo Parecer da

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 15/1998<sup>23</sup> e a Resolução nº. 03/1998, que prescrevem normas obrigatórias para a educação básica do país. Foram fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), implantando a nova regulamentação do ensino médio, afirmada na existência de uma demanda visível, cuja “ampliação de aspirações não decorre apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” (BRASIL, 1999, p. 64).

As oficialidades foram editadas para o alcance do ensino de qualidade, centrado nas aprendizagens e no desenvolvimento do alunado, além de estratégias de participação coletiva da comunidade escolar no planejamento da escola e sua efetiva gestão democrática, orientando a integração curricular “[...] sob as denominações de competências, interdisciplinaridade e contextualização, que se constituíram nos princípios orientadores do currículo do ensino médio naquele contexto” (CARDOSO, 2017, p. 20).

Conceitos como flexibilidade, autonomia e descentralização, construídos no campo educacional como formas de emancipação e formação de uma consciência crítica, foram ressignificados, indicando o caráter conservador das reformas, assentado em uma perspectiva de libertar as instituições de ensino para sua inserção no mercado competitivo, aproximando as escolas ao contexto mercadológico (competitividade, eficiência e eficácia), por meio de rigorosos mecanismos de regulamentação e avaliação, aqui entendidas como

[...] um privilégio [nas DCNEM] conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...] Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). [...] Com o slogan de que a **“escola agora é para a vida”**, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências

---

<sup>23</sup> O Parecer 15/98 organiza-se na seguinte estrutura: introdução; uma exposição do que são diretrizes; fundamentos que devem compor a organização curricular; formalização da base nacional comum nas três áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias.

(LOPES, 2004, p. 199-200, grifos nossos).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) n. 15 de 1998:

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (BRASIL, 1998, p. 26).

As DCNEM (1998), segundo essa lógica, minimizam a concepção geral do trabalho a uma prescrição utilitarista, em que o trabalho se centraliza em princípios educativos em função do capital, buscando a formação do indivíduo produtivo contextualizado à cultura de mercado e não sob as perspectivas de formação do trabalhador.

Essa lógica, ainda, parece permanecer nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), particularmente nos Referenciais Curriculares de cada disciplina da Educação Básica, na designação da separação entre a formação geral e a formação para o trabalho, por meio da organização e da estruturação do conhecimento escolar a partir de conceitos como integração, contextualização e tecnologias, híbridos com a lógica do currículo por competências.

Os PCNEM (1999) contêm um projeto curricular similar ao da DCNEM (1998), arquitetado pelos componentes curriculares, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Arte; Física; Informática; Língua Estrangeira Moderna; Língua Portuguesa e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias: Biologia; Física; Matemática; Química; Ciências Humanas e suas Tecnologias: Filosofia; Geografia; História; Sociologia, Antropologia e Política.

Os PCNEM (1999) tornaram-se objeto de inúmeras críticas (KUENZER, 2000; LOPES, 2002; MACHADO, 2002; ZIBAS, 2005), desde a sujeição da educação ao mercado, passando pela ressignificação de conceitos como flexibilização, culminando na

permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho.

Contudo, nas últimas décadas, o papel superlativo tem conferido à educação a função de formar para a empregabilidade, atendendo às constantes mudanças tecnológicas e do mundo do conhecimento. A partir da reconfiguração das novas relações de trabalho, a empregabilidade

[...] ressalta “algo” que o indivíduo deve possuir para poder formar-se e reciclar-se, de acordo com as contingências tecnológicas, de organização e do mercado. Esse “algo” está relacionado com a capacidade de ser ensinado e de responder com eficácia a questões sucessivas e intermitentes. Como a capacidade é algo característico do indivíduo – resultado de uma identidade específica, se ele não responde às contingências exigidas, não atende à empregabilidade oferecida atualmente (LOPES, 2008, p. 120-121).

Além disso, o desafio de renovar o ensino médio ocorreu no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passou por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares, sendo afetada por uma mudança de paradigmas (no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania), imposta pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

Tal imposição parece residir em um movimento pendular. De um lado, houve a necessidade de assumir compromissos e a perspectiva de manter uma política de enxugamento e redistribuição financeira na educação, tendo em vista que o crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. De outro, a preparação para o trabalho e a formação geral foram delineadas em conteúdos cuja referência é o contexto do trabalho.

A possibilidade de generalizações ingênuas acerca da estrutura produtiva inexistiu, pois a percepção da revolução tecnológica, como algo já consumado, acabou por caracterizar padrões estáveis que permitiram a projeção de horizontes definidos para o trabalho, o mercado, a sociedade e a escola.

Entendemos que as DCNEM (1998) e os PCN (1999) tentaram estimular novas ações administrativas e pedagógicas para os sistemas de ensino, articulados com princípios da igualdade, identidade, diversidade, autonomia e interdisciplinaridade, por meio de elementos conectados a uma base nacional comum formulada a partir de três

áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, operacionalizadas por meio de competências básicas.

No entanto, a organização do ensino médio não chegou às escolas, mantendo-se um currículo conteudista, sem alinhamento aos demais componentes das áreas de conhecimento e sem a prometida aproximação aos estudantes.

Em resposta à suposta ineficiência desses textos/documentos curriculares, em julho de 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), por meio do Parecer CNE/CEB n. 5/2011 (BRASIL, 2011) e da resolução CNE/CEB n. 2/2012 (BRASIL, 2012), instruções normativas que instituíram as DCNEM (2012), destacando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos.

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. [...]. Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais (BRASIL, 2012, p. 148).

Em resposta ao desenvolvimento curricular, passou-se a recorrer a ações para promover:

a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2012, p. 4).

Segundo o parecer, as DCNEM (2012) consistem em documento norteador que oferece identidade específica para o ensino médio, além da superação de dicotomias, como a formação para o trabalho e/ou a formação para o ensino superior, por meio da afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de construção longitudinal, tencionando para a proposta de um currículo alinhado a uma base nacional comum com uma parte diversificada, colocando a formação profissional como uma entre várias possibilidades de formação.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (DCNEM, 2012, p.13).

Mencionamos, ainda, que o documento normativo prevê novos arranjos curriculares, pautados na ressignificação dos saberes escolares e na permanência dos jovens na escola, ao mesmo tempo em que prescreve a necessidade de aprofundamento da temática que cerca o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, tomado como elemento central da organização pedagógico-curricular. Trata-se de uma das grandes diferenças em comparação com as **DCNEM de 1998**.

O currículo do Ensino Médio tem uma **base nacional comum**, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma **parte diversificada**. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. **A base nacional comum e a parte diversificada** constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos

estudantes, perpassando todo o currículo (BRASIL, 2011, p. 45, grifos nossos).

A viabilidade de generalizações ingênuas acerca da estrutura produtiva inexistente, uma vez que a percepção acerca da revolução tecnológica como algo já consumado acaba por caracterizar padrões estáveis que permitem projeções de horizontes definidos para o trabalho, o mercado, a sociedade e a escola. Trazer ao debate as diversas identidades desses jovens e suas inúmeras realidades sociais, culturais, etárias, sociais e políticas liga-se a uma proposta de currículo voltada à oferta de identidade para o ensino médio, operando por meio de um caráter tanto unificado quanto diversificado.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 05/2011, as formas de oferta e de organização para o ensino médio dão sentido a esse caráter quando:

VIII – Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. IX – Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012, p. 48).

Nessas perspectivas de tratamento e ofertas, constata-se a tentativa de quebrar a tradição autoritária, pragmática e tecnicista que demarca as reformas educacionais para a escolarização média brasileira, ao mesmo tempo em que a pretensão

[...] de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012, p. 157).

Essas ações impõem ao texto/documento curricular a necessidade de assumir o

protagonismo, atendendo à diversidade nacional diante da heterogeneidade cultural, abarcando as pretensões das diversas juventudes que chegam às escolas possuidoras de múltiplas necessidades, levando à adoção de diversas formas de organização, “[...] uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, e “[...] articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.” (BRASIL, 2012, p. 170).

Dessa forma, direciona-se a naturalização do sentido de currículo como controle, ao mesmo tempo em que se deslocam as ideias de equidade e justiça como “[...] parte dos fatores de diferenciação, determinando oportunidades, condições de vida e condições de empregabilidade de maneira diferente, marcada pela origem social de cada indivíduo” (BOURDIEU, 2014, p. 27).

O protagonismo juvenil, a resiliência e a meritocracia tornam-se conceitos-propostas justificadas, em um arranjo curricular que integre ciência, tecnologia, e a cultura do trabalho como formas de atribuir estruturas estruturantes ao conhecimento escolar, produzindo vinculação entre os componentes curriculares demandados pelos baixos resultados alcançados pelo ensino médio nos últimos anos.

As capacidades não estão renunciadas pelo seu caráter estratégico. Em certa medida, encontram-se determinadas

[...] por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. Essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Em meio a isso, veio a proposta de um novo “Ensino Médio”, por meio da MP 746, edificada no interior de um conturbado cenário político<sup>24</sup> e educacional, aprovada no apagar das luzes, corporificando interesses empresariais.

A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição — PEC 241 — que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de

---

<sup>24</sup> Em maio de 2016, a presidente Dilma Rousseff foi afastada. Assumiu interinamente a Presidência do país o vice-presidente Michel Temer. Em agosto do mesmo ano, o Senado aprovou o *impeachment* de Dilma Rousseff, marcando, na história presente do Brasil, um golpe civil, jurídico e midiático.

2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. [...] O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. O uso de MP apesar de ser previsto na lei deve ser excepcional. A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? (ANPEd, 2016).

Dessa afirmação até a realização de intensos movimentos contrários ao “Novo Ensino Médio”, instituído pela PEC nº 241 e Medida Provisória 746, assistimos à promulgação da Lei 13.415 de 2017. A gênese dessa Lei remonta ao Projeto de Lei nº. 6840, apresentada pela Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados, destinada a elaborar Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), propondo alterações e inclusões na LDBEN (1996).

Tais tarefas acabaram por impor uma controversa reforma, que amputou a formação humanística e crítica da escolarização da(s) juventude(s) brasileira(s).

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA: LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Diante de tal cenário, incluiu-se a análise documental Sumário Executivo de Medida Provisória (MP 746/2016), publicada em 23 de setembro de 2016, com justificativas referentes ao fato de que a LDB (1996) não conseguiu atingir sua função social, conforme o seu artigo 35 e que os sistemas de ensino estaduais e municipais não conseguiram construir a diversificação curricular como prescreveram as DCNEM (1998, 2012).

Dessa forma, o currículo da educação média apresentou-se extenso, fragmentado e superficial, não atraindo a juventude, as demandas produtivas e a tecnologia do século XXI:

[...] o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (BRASIL, 2013, p. 8).

Em resposta a isso, a Medida Provisória objetivou a flexibilização da educação média brasileira, determinando aos jovens “escolher” seu projeto de futuro por meio de itinerários formativos, entre eles a formação técnica profissional, alinhada aos interesses do Banco Mundial e da UNICEF, com opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino.

Entre as principais críticas dessa proposta curricular está a diminuição de carga horária para a Formação Geral Básica (FGB), enfraquecendo o sentido do ensino médio como formação básica comum consagrada na LDBEN (1996), promovendo uma segunda etapa de formação por meio dos Itinerário Formativos, que parecem negar o direito à obtenção de uma formação geral básica integral, com vistas à emancipação social, política e econômica, “neste caso, justificada pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (KUENZER, 2017, p. 337).

Além disso, tem-se a inserção de chamamentos para a qualidade, além do protagonismo juvenil e a escola de tempo integral, fomentada com a perspectiva de favorecer as atividades extracurriculares e o aumento do rendimento escolar. Não fugimos às evidências de que, historicamente, as experiências de escola em tempo integral assumiram um caráter salvacionista e assistencialista. Além de serem responsáveis pelo ensino, também são transformadas em instituições de proteção e cuidados contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo (FERREIRA, 2007).

Contudo, sua rerepresentação e perspectivas repousam no binômio consenso e ampliação, ancorados nos interesses do empresariado sobre a (re)organização das funções sociais da escola, do currículo e do trabalho pedagógico, desde as alterações introduzidas na LDB (1996) e pela Lei nº 13.415 de 2017.

Nessas alterações e proposições, consolidam-se os Itinerários formativos<sup>25</sup>, fixados pela Portaria nº 14 de 28 de dezembro de 2018, operados para orientar os sistemas de ensino, a partir da estruturação de quatro bases fundamentais: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Essas bases são mecanismos fundamentais para a organização do processo de formação, uma vez que

[...] visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018).

Nessa configuração, por parte da União, são identificadas desde a inexistência de uma determinação nacional de critérios comuns de oferta para a implantação dos itinerários formativos, até a formulação de Guia de Implementação do Novo Ensino Médio<sup>26</sup>, distribuído pelo Ministério da Educação em forma de cartilha, orientando os Estados e seus respectivos sistemas educacionais na implantação das prescrições da educação média no País.

As propostas constantes na Lei 13.415/2017 posicionam-se em dois eixos, carga horária e organização curricular. No primeiro, exige-se a progressiva ampliação para 1.400 horas. As redes de ensino devem atingir 1.000 horas em até cinco anos: “A carga horária mínima anual [...], no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais

---

<sup>25</sup> A Resolução CNE/CEB nº 03/2018 define os itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino possibilita ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018). A Portaria nº 14 de 28 de dezembro de 2018 conceitua os itinerários formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (BRASIL, 2018).

<sup>26</sup> Documento previsto pela DCNEM de 2018, elaborado pelos seguintes órgãos: Ministério da Educação (MEC), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e servidores especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, orientando as redes de ensino e as instituições escolares as possibilidades para a implantação do “novo ensino médio”, dos itinerários formativos.

de carga horária”. (BRASIL, 2017).

O texto normativo determina, ainda, que parte da carga horária total dos currículos para a formação básica geral e dos itinerários formativos seja realizada a distância, até 20% (vinte por cento) no ensino médio diurno e até 30% (trinta por cento) para o ensino médio noturno.

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018).

Em relação à organização curricular, o documento normativo determina que os currículos respeitem as diretrizes de flexibilização, de forma a atender os itinerários formativos e os projetos de vida das juventudes, desenvolvidos por meio de diferentes arranjos curriculares, integrados ou não à formação comum, uma vez que

[...] a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas”. (KUENZER, 2017, p. 336).

Dessa maneira, a responsabilidade de implantação, definição de carga horária e formato curricular a ser seguido encontra-se estabelecida, exclusivamente, por meio das normatizações dos sistemas de ensino e instituições de ensino, de acordo com os cenários de infraestrutura e condições financeiras de cada estado.

Como forma de “cumprir as exigências curriculares”, a proposta reformista possibilita às Secretarias de Estado firmarem parcerias com instituições privadas conveniadas, viabilizando a execução, pelo setor privado, da parte diversificada do

currículo, principalmente para a formação técnica profissional.

Acresce-se a isso a emissão de certificados, parciais ou de terminalidade, por meio da alocação de recursos públicos ao setor privado, denotando a flexibilização e a privatização de parte dos serviços educacionais.

§ 12. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino podem estabelecer critérios para que atividades realizadas por seus estudantes em outras instituições, nacionais ou estrangeiras, sejam avaliadas e reconhecidas como parte da carga horária do ensino médio, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

As prescrições autorizam a inserção de novos elementos na educação como, por exemplo, “Profissionais de Notório Saber” (conforme alteração do Art. 61 da LDB, 1996), com comprovação apenas de experiência técnica, para atuar no itinerário formativo, na Formação Técnica e Profissional. As parcerias público-privadas também são autorizadas a atuar na formação técnica e profissional, por meio de convênios na oferta de cursos no formato presencial ou a distância, provocando a “despolitização das práticas educativas pelos setores mais conservadores da sociedade” (KUENZER, 2017, p. 352).

Como esses cursos facultam realização na modalidade a distância e/ou presencial, cria-se uma alternativa de baixo custo para cumprimento da obrigação constitucional, instituindo-se um campo de disputa em que o maior prêmio é uma fatia dos serviços públicos, neste caso, dos serviços educacionais, perfazendo a lógica neoliberal.

O "Estado regulador", segundo expressão proposta por Bernard Charlot, tem tendência a delegar aos escalões inferiores e aos serviços descentralizados, a ação cotidiana, racionalizada segundo as regras de gerenciamento dito "participativo" e conforme o esquema contratual entre níveis e tipos de administração e a generalização dos “parceiros” entre "atores" de todos os tipos. Esse Estado, guiado pelos novos princípios da ação pública, fica conhecido por definir as grandes perspectivas e avaliar, a posteriori, os resultados de uma gestão mais autônoma, com a ajuda de um sistema estatístico rigoroso, que deve permitir a "pilotagem" das unidades locais e periféricas. Segundo esse esquema é que foi pensada, e que se desenvolveu, a descentralização do sistema escolar (LAVAL, 2019, p. 13).

Em resposta a essa descentralização inicia-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prenunciada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, expandida para o Ensino Médio, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, identificado na Meta 7, a partir da Lei 13.005 de 2014, em conformidade com a LDBEN n 9.394, de 1996.

Estratégia 7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

No processo de elaboração, recontextualizam-se, de um lado, os discursos organizados pelos grupos representantes dos setores privados, entre eles o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Boticário e Todos Pela Educação, que disputam os fundos públicos educacionais e de outro, pelas defesas da flexibilização curricular, dos percursos formativos, da formação técnica e profissional, como forma de direcionamento da trajetória e projeto de vida da(s) juventude(s).

Em que pese a BNCC se apresentar como mais uma promessa de ofertar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, respondendo as múltiplas demandas e fundada na capacidade de garantir, entre outras condições, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças, ainda, assim, está proposta em um campo relativamente novo, da flexibilidade. Isto porque, em relação a sua estruturação, não apreendemos a necessária discussão sobre o que seria novo, isto é, utilizar outras formas de operar com as aprendizagens, de propor princípios (éticos, políticos e estéticos), ou mesmo, de questionar as finalidades da experiência educacional, que não seja retrato de um processo de avaliação em larga escala (SILVA, 2018, p.104).

A proposta da BNCC, como elemento de inovação educacional, evidenciou-se como fundamental para a melhoria da educação básica, constituindo arranjo de “aprendizagens essenciais” como forma de assegurar as “competências gerais da educação básica”, pensada por assessores e especialistas envolvidos na sua elaboração, posteriormente, reconhecidos pela Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, pela Portaria n. 592, de 17 de junho de

2015.

A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL,2015).

Em 16 de setembro de 2015, publicou-se o documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular (1ª versão), explicitando o princípio e as formas de organização, e disponibilizado para consulta.

Em atendimento ao Plano Nacional de Educação e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação básica, a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação dá continuidade ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a ser submetida a ampla consulta e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação” (BNC, 1ª versão, 2015, p.8).

Em resposta a essa ação, promoveu-se uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão da versão. Em abril de 2016, disponibilizou-se uma 2ª versão, também aberta à consulta pública, com a participação de especialistas, docentes e gestores.

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação ” (BNC, 2ª versão, 2016, p.24).

A terceira e última versão da BNCC, entregue em abril de 2017 ao Conselho

Nacional de Educação (CNE), foi homologada pela Resolução CNE/CP Nº 2<sup>27</sup>, de 22 de dezembro de 2017, com a promessa de ofertar qualidade à educação para diferentes classes e frações de classes em um texto/documento curricular que compõe um conjunto de competências e habilidades comprometidas com a aprendizagem, o ensino e a avaliação.

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, p. 4).

A BNCC é um texto/documento curricular prescritivo e operacional, cujo processo de formulação foi marcado não só por tensões políticas, mas também pela disputa de significações que colocam acadêmicos e pesquisadores do campo do currículo em oposição a grupos formados, principalmente, por fundações empresariais. Ambos os grupos tensionam o processo, com posicionamentos divergentes sobre os objetivos, os conteúdos, e até mesmo sobre as estratégias de elaboração do texto político.

Essa tensão ou movimento por disputa de significações e de negociações, próprio da formulação democrática de qualquer texto político, seja ele educacional ou de qualquer outra natureza, esbarra na representação social de um grupo formado em um contexto de influência social, que pode não apenas afetar o contexto de elaboração do texto político, mas que pode penetrar no contexto em que os sujeitos colocam o texto da política em jogo.

No tocante ao ensino médio, este texto político está em jogo, uma vez que a BNCC para esta etapa se apresenta posteriormente, subtraindo a consideração dos sujeitos individuais e coletivos que atuam direta e indiretamente na elaboração do texto, seus mecanismos e métodos de elaboração do texto e o cenário político nacional.

Estamos reconhecendo “O Movimento pela Base”, criado em 2013, composto e

---

<sup>27</sup> Documento que, “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

apoiado pelas instituições Itaú BBA, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Solto Vidigal, Fundação Leman, ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa (CEDAC), CONSED, UNDIME e Todos pela Educação.

De acordo com Grassi e Silva (2019), as linhas de atuação do Movimento pela Base para influenciar a política seguem ao menos duas lógicas. A primeira delas utiliza as vias formais, como as arenas institucionais de participação social. A segunda é mais complexa – forma-se em uma relação de interdependência entre atores públicos e privados com porosidade em instituições deliberativas, tal como o CNE.

As alterações na estrutura curricular do Ensino Médio contidas na MP 746/16 parecem-nos muito similares às propostas contidas no PL 6840/13, de modo que é possível encontrar uma continuidade no projeto. O Ensino Médio é dividido em duas partes: uma comum, vinculada ao texto da BNCCEM, e uma diversificada, definida por itinerários formativos.

Os itinerários formativos são organizados nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e educação profissional, entrecortados por competências, entendidas 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. 8).

Os objetivos curriculares, estruturados nas competências induzem a formação humana conectada à adaptação às lógicas mercadológicas, colocando em xeque a contribuição da Cultura, da História, da Filosofia, da Educação Física e da Política. Essas disciplinas não são significadas, mas descontextualizadas, em nome de uma visão fragmentada de mundo, consolidando-se uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar, construindo uma personalidade formativa de homem manipulável.

A prescrição de competências também visa ao controle - das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas - viabilizado

pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares - alunos e professores. Quanto aos alunos, seu desempenho mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições (SILVA, 2018, p. 8).

Dessa forma, tomamos a BNCCEM como uma política de conhecimento oficial que retroage às propostas dos PCNEM (1999) e DCNEM (1998), demarcando o retorno de um discurso interrompido e amplamente criticado (SILVA, 2008; LOPES e MACEDO, 2002), proposições retroalimentadas por justificativas que determinavam/determinam a urgente e necessária adequação dos sistemas de ensino às transformações do “mundo do trabalho”, associadas às inovações de caráter tecnológico e organizacional. O controle é fomentado pela adequação às necessidades de formação para o trabalho, preconizado por duas matrizes para as competências gerais e específicas para cada disciplina.

Junto a isso, outras tendências e adequações passam a considerar, de forma mais enfática, competências socioemocionais como categoria própria, separada das competências cognitivas. As competências socioemocionais têm origem em documentos da OCDE. No entanto, no Brasil, o principal interlocutor dessa tendência tem sido o Instituto Ayrton Senna (IAS), que compõe o Movimento pela Base e publica diversos materiais sobre o assunto.

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, essas competências passam a exercer, sob a perspectiva bourdieusiana, livres de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Suas funções tomam cada vez mais consistência, sobretudo após a publicação do Parecer CNE/CEB nº 03/2018 e a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O conjunto de documentos dá forma às demandas para uma “formação administrada/controlada” e instrumental, ou seja, são textos oficiais normativos de caráter

reformista, que se apresentam como controle/domínio principalmente das políticas curriculares do ensino médio, próprias dos discursos neoliberais e fundamentadas na recolocação da necessidade permanente de respostas para as questões suscitadas pelo quadro de abandono ou desistência escolar, dos sentidos e significados atribuídos pelos jovens à escola de modo geral e, particularmente, ao ensino médio.

A presente proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária tanto para a efetiva implementação da BNCC – Etapa Ensino Médio, quanto para a própria implantação da Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017, que introduz importantes alterações no texto da atual LDB, convertendo em Lei as propostas apresentadas pelo Executivo ao Congresso Nacional pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2018, p. 9).

O reforço na organização do currículo do ensino médio é composto por uma BNCC e por Itinerários Formativos, devendo os sistemas de ensino públicos e privados vincular a construção de seus currículos às prescrições de atualização das DCNEM (2018), aplicadas a todas as modalidades de ensino médio, destacando que essas

[...] novas Diretrizes contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação e normas educacionais vigentes, objetivando orientar a implantação de políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação de suas propostas curriculares (BRASIL, 2018, p. 9).

Mencionamos o posicionamento do Conselheiro José Francisco Soares em sua Declaração de Voto sobre o Parecer, enfatizando a imprescindibilidade de transformações sobre a educação média brasileira, defendendo a conexão do ensino técnico ao ensino médio e a flexibilização curricular, ofertando a possibilidade de os estudantes optarem por uma área de conhecimento específico, defendendo os Itinerários Formativos e colocando-os com elemento de equidade social. Todavia, faz contundentes críticas ao documento, pois, segundo o relator, não responde a quais conhecimentos, atitudes e valores os estudantes terão direito, registrando que a Reforma do Ensino Médio abandonou o entendimento de que o trabalho interdisciplinar precisa estar ajustado com o trabalho disciplinar e chamando a atenção para

[...] outros riscos que me levaram a apresentar um voto contrário. Em um país tão grande, desigual e heterogêneo, é preocupante, por razões de equidade, que não haja uma orientação geral para os itinerários. A lei permite a introdução de um número limitado de famílias de itinerários, por exemplo, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Exatas, Humanidades, Artes e Formação Técnica. Cada uma destas famílias poderia ter variações locais, inclusive com a introdução de tópicos eletivos, mas os estudantes de qualquer escola do país teriam acesso a um conjunto comum de conhecimentos nas disciplinas que compõem estes itinerários. Naturalmente as pedagogias usadas também refletiriam a riqueza existente nas experiências em curso (BRASIL, 2018, p. 15).

Diante disso, o campo educativo do ensino médio opera na arquitetura de uma imagem em que todos os jovens possuem a mesma oportunidade de desenvolvimento social, cultural e plena formação para a inserção no mercado de trabalho, sendo que a única diferença entre o sucesso e o fracasso está no esforço individual, escondendo as profundas desigualdades vivenciadas.

A principal característica desse desenvolvimento está na reprodução da ordem social, ou seja, ela é estruturante de uma ordem dominante. Isso porque o poder simbólico está estruturado para uma maior integração social, que facilita a reprodução da ordem social.

### **3 COLOCANDO EM JOGO OS DISCURSOS SOBRE O JOVEM, OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E AS COMPETÊNCIAS: cultura cultivada em textos/documentos prescritos**

[...] a política como discurso reflete aquilo que pode ser dito e pensado, quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, sendo apenas algumas influências, agendas, vozes reconhecidas como legítimas nesse processo. Assim, mesmo que existam diferentes interpretações das políticas em diferentes contextos, estas são limitadas pelos discursos (STREMEL, 2016, p. 67).

Nesta seção, discorreremos sobre os jogos expressados nos discursos produzidos pelo Estado sobre a formação dos jovens em textos/documentos curriculares oficiais, que cultivam e prescrevem “[...] não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 2-3).

Essas expressões são alimentadas por *habitus*, aproximados ao princípio de um “[...]conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção” (BOURDIEU, 1987, p. 22), mas adquirido por aprendizagem explícita ou implícita. Dessa forma, funcionam como um sistema de esquemas geradores de estratégias objetivamente em conformidade com os interesses dos seus autores, sem terem sido concebidas com tal fim (BOURDIEU, 1983).

Portadoras de uma qualidade exarada e refletida na identificação da linguagem governamental autorizada, as expressões são entendidas como *habitus* linguístico, definido por práticas culturais investidas de autoridade, alimentadas por instituições, agentes e crenças que se encontram no cruzamento dos campos em disputa, o educativo e o curricular.

Essas estruturas, ao mesmo tempo, atuam sobre a subjetividade, nos esquemas de percepção e pensamento, legitimando os jogos que informam as práticas projetadas para as formações para as juventudes, operados por meio de um mercado linguístico, contraditório, e tomados como expressão dos produtos linguísticos das classes dominantes, sancionando as diferenças de capital preexistentes.

O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é

inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto eliminação precoce acarretada por um êxito apagado. Os desvios iniciais tendem, portanto, a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e os menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem escolar sejam também os que se expõem menos tempo a essa linguagem, bem como aos controles, correções e sanções escolares (BOURDIEU, 1996, p. 49-50).

Os investimentos conectados aos discursos legitimam a corrida para a dimensão cada vez mais individualizada, aligeirada e precarizada, objetivada na formação das juventudes, principalmente destinada às camadas mais pobres da sociedade. A par disso, encontram-se “[...] a favor de uma redução dos conhecimentos julgados inúteis e aborrecidos quando eles não têm ligação evidente com uma prática ou um "interesse" (LAVAL, 2019, p. 25).

Dessa redução, os jogos alimentam-se da razão neoliberal no controle global, organizando a criação de novas cadeias de conhecimentos úteis para o mercado, a partir da formação de jovens gestores de si, particularmente no ativismo privado, na pretensão de alcançar o homem flexível e o trabalhador autônomo como parte das referências desse novo ideal pedagógico.

### **3.1 (DE)COMPOSIÇÃO DA CULTURA CULTIVADA: linguagem única, douta e comum**

Partimos do pressuposto de que a cultura cultivada, controlada pelo Estado, representa a cultura legítima, que se encontra reproduzida pelo sistema educacional em seus diferentes níveis. A esse cultivo e controle corresponde o estabelecimento de uma linguagem única, douta e comum a todo um povo e território, apesar da sua diversidade cultural, social e histórica.

Para Bourdieu (1989), acresce-se, a esse estabelecimento, o teor de um discurso político, dependente das lutas simbólicas pelo poder simbólico, que ocorrem entre os agentes do campo político. Nessas lutas, produzem-se os discursos políticos conforme as necessidades internas e externas do campo político, cujo caráter de verdade ou

legitimidade não depende do seu conteúdo, mas do seu poder simbólico, portanto, de sua capacidade de conquistar adeptos e de ser, por eles, aceito como legítimo.

Argumentamos que o processo de investigação dos discursos políticos em textos/documentos curriculares proporciona a descoberta dos mecanismos de construções ideológicas, que contribuem para desvendarmos a história incorporada, de predisposições ou simplesmente de ideias e representações.

Para esse exercício, a oficialidade configura-se em uma linguagem autorizada, homogênea e determinante do *habitus linguístico*, centralizado na cultura dos resultados e informado pela “[...] conversão da linguagem em veículo de dominação, pois a comunicação deve produzir a identidade e a unidade de pensamento” (SILVA, 2008, p.127).

Nessa produção, evidenciamos a recorrência dos discursos que hegemonizam o reconhecimento da ineficiência dos serviços públicos, em especial ofertados pelas instituições de ensino, a retração do Estado e, principalmente, a política de responsabilização social, tornando-se

[...] um imaginário que gostaria de reinterpretar todos os atos e todas as medidas pedagógicas em função de um fim único. Essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado do trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade (LAVAL, 2019, p.65).

A perda de autonomia, especificamente da escola média, ganha potência nos artigos 35 (fundamentando a concepção da preparação para o trabalho, isto é, formação de todos e para todos os tipos de trabalho) e 36 (prevendo a articulação com à preparação para o exercício de uma profissão, assegurada a formação geral), uma vez que as determinações são definidoras da organização curricular e do perfil de saída dos jovens. Dessa forma, impõe-se uma formação administrada pela indissociabilidade entre a preparação para o trabalho, ajustada a uma subliminar formação para a cidadania, de acordo com o quadro a seguir.

**Quadro 4 – Articulações formativas do ensino médio brasileiro de acordo com a LDBN de 1996**

TÍTULO	CAPÍTULO	SEÇÃO
--------	----------	-------

<p><b>TÍTULO I</b> – Da Educação: 2º A educação escolar deverá <b>vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</b></p> <p><b>TÍTULO II</b> – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:</p> <p><b>Art. 2o</b> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, <b>seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</b></p>	<p><b>CAPÍTULO II Da Educação Básica- Das Disposições Gerais</b></p> <p><b>Art. 22.</b> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a <b>formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho</b> e em estudos posteriores;</p> <p><b>Art. 27.</b> Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: <b>III – orientação para o trabalho;</b></p> <p><b>CAPÍTULO III – Da Educação Profissional e Tecnológica Art. 40.</b> A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no <b>ambiente de trabalho.</b></p>	<p><b>SEÇÃO IV – Do Ensino Médio</b></p> <p><b>Art. 35. II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando,</b> para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p><b>Art. 35-A. § 7º</b> Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção <b>de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;</b></p> <p><b>SEÇÃO IV-A Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional</b> poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.</p> <p><b>Art. 36-D. Parágrafo único.</b> Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que <b>caracterize uma qualificação para o trabalho.</b></p>
---	---	--

**Organização:** O autor, 2022.

**Fonte:** LDBEN, 1996.

Ao examinarmos as definições contidas nos documentos DCNEM e PCN, de 1998 e 1999, constatamos a centralidade das ações propostas nos eixos *competências e habilidades*, tomadas como ferramentas necessárias à formação dos estudantes. Essa formação assenta-se no atendimento às exigências das demandas produtivas em articulação com o “aprender a fazer”, intimamente ligado à questão da formação profissional. Dessa maneira, impõe a adaptação do espaço escolar ao trabalho futuro, na tentativa de se relacionar aos projetos de vida dos sujeitos.

Munidos de uma arquitetura didática e metodológica construída para as alterações curriculares, os documentos são resultantes de intensas disputas na elaboração de um projeto de ensino médio mais atrativo para as juventudes, contudo atendendo aos interesses econômicos permeados pela adoção de conceitos de flexibilização, autonomia, descentralização, competências, habilidades e protagonismo juvenil.

Tal adoção inaugura o paradigma do ativismo privado, determinado pela autonomia e pela expansão individual, ajustadas à autodisciplina e ao autoaprendizado, impondo uma metodologia centrada na sujeição mais direta às demandas econômicas. Isso porque

[...] a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (LAVAL, 2019, p. 23).

Essa mudança de sentido, operada desde as DCNEM, é projetada em campo antagônico, orientado por uma linguagem doura e oficial, que estimula a “[...] criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 1998, p. 17).

Em decorrência desse estímulo, anuncia-se a formação das juventudes por uma série de inovações, com destaque para a “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”, ancorada em racionalidade circunscrita às competências e habilidades e, essas, voltadas à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões e à adaptabilidade a situações novas. Conectadas ao mundo físico e social, enfatizam a validade de um currículo cada vez mais flexível, incorporado aos “novos padrões de qualidade” para a educação média, com a

[...] noção de "aprendizado ao longo da vida", estreitamente associada às de eficácia e performance, ou ainda à de competência, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas (LAVAL, 2019, p. 45-46).

Em crítica a essa associação, de um lado, Lopes (2002) pondera que a educação para a vida se associa aos princípios dos efficientistas, por meio dos quais “[...]a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em

detrimento de sua dimensão cultural mais ampla” (p. 390). De outro, Ramos (2004) registra que preparar para a vida “[...]significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (p. 39).

Entre a ponderação de Lopes (2002) e o registro de Ramos (2004), depreendemos “[...]o uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima” (BOURDIEU, 1996, p. 87). Trata-se de uma leitura estritamente internalista da lógica escolar média, ainda que dependente das ações curriculares, bem como da autoridade de que se reveste a linguagem dos de fora, agentes dos interesses econômicos, viabilizando os efeitos de enunciado típico e o efeito produzido por ele.

Essa mesma viabilização parece mantida no modelo reclamado pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, ajustado a “competência do fazer”, instrumentalizada por propostas pedagógicas que incluam

[...] **competências básicas**, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei: III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as **competências e habilidades** necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir **competências cognitivas** ou sociais, priorizando-as sobre as informações; II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de **conhecimentos e competências**; III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras **competências cognitivas superiores** (BRASIL, 1998, p.2, grifos nossos).

Nessa inclusão, está a formação, aliada aos eixos produtivos, identificadores dos sujeitos flexíveis, como possuidores de habilidade e competências básicas, com capacidade de realizar múltiplas atividades e de solucionar problemas. Esse quadro é mediado pelo trabalho colaborativo e pelas formas de produção, acesso e apropriação do conhecimento, de maneira a concorrer para o ganho de capitais sociais, culturais e informacionais.

Tais ganhos fazem parte da conformação do sistema cultural que estabelece uma correlação entre as estruturas culturais e as sociais, partindo da visão do que seja a juventude brasileira, assentada em uma concepção teórica, conceitualizada pela relação entre os sistemas simbólicos e a ação social. As condições sociais de representações, classificações e conhecimentos encontram-se fortalecidas entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, sem

[...] dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. § 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, 1998, p. 6).

Na identificação da tendência assumida pelos discursos políticos curriculares, nas prescrições federais, os princípios das reformas curriculares são determinados e justificados na promoção da formação social adaptada às exigências da sociedade contemporânea, descritas nas DCNEM (1998) e mantidas no Parecer n. 15 (1998), ao tomar o trabalho como

[...] o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, Parecer CNE/CEB 15/98).

O trabalho permanece nos PCNEM (1999), remetido às inovações tecnológicas e à produção, valorizado pelo eficientismo individual e coletivo, estreitando as relações com a educação, prescrevendo inovação curricular no ensino médio. A inovação aparece

como parte da reforma do Estado, mas sem refletir sobre o lugar e o papel da formação<sup>28</sup> e, ao mesmo tempo, posicionando novos fundamentos gerais do processo educacional, por meio de operações projetadas por identidades pedagógicas, orientadas pela “[...] produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado” (LOPES, 2002, p. 387).

Diante disso, os jovens tornam-se protagonistas do processo de aprendizagem, ajustados ao desenvolvimento de competências e habilidades, particularizadas no acesso aos conhecimentos espontâneos e abstratos, por meio

[...] da preparação científica e da capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 1999, p. 5).

Acrescentamos, a este jogo da preparação e da utilização das tecnologias, a necessidade da construção de um “novo saber” e de um “novo indivíduo”, operacionalizados por habilidades e competências, “ajustadas” às necessidades economicistas. Exemplifica-se isso pelo *habitus linguístico* de anteciper, de modo prático, os lucros simbólicos da ação nas trocas simbólicas das juventudes, aprisionadas por um discurso em defesa de uma formação em que

[...] todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140).

Essa perspectiva parece-nos distanciada das condições intergeracionais dos jovens, sustentada pela idealização da juventude unificada, ou seja, apta a desenvolver um programa de estudos em ruptura com suas coordenadas sociais, integrando os aprendizados requeridos pela recuperação mais ou menos assimilada ou distanciada dos

---

<sup>28</sup> Eixo configurador do mundo prático, ancorado na informação e na cultura como instrumentos integradores.

seus esquemas de pensamentos, muitas vezes repetidos sem maior aprofundamento.

Por isso, são válidos todos os esforços para encontrar, nessa lógica propriamente discursiva, as diferentes formas de argumentação, de retórica e de estilística, do princípio de sua eficácia simbólica, “[...] condenados ao fracasso quando não logram estabelecer a relação entre as propriedades do discurso, as propriedades daquele que o pronuncia e as propriedades da instituição que o autoriza a pronunciá-lo” (BOURDIEU, 1996, p. 89).

Esta condenação expressa-se na projeção da formação dos jovens para a inserção no mundo do trabalho produtivo, flexível e globalizado, fortemente dependente da capacidade de aprendizagem, mas incapaz de envolver os processos de produção de conhecimentos dependentes da posição e conduta no campo acadêmico e das suas relações com o campo do poder. O projeto está no Parecer CNE/CP nº 11/2009<sup>29</sup>, que preconiza “experiência curricular inovadora” aos jovens por intermédio do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, incorporadas na organização curricular dos sistemas escolares, por meio da “[...] construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos” (BRASIL, 2009).

Essa incapacidade ainda permanece adaptada ao jogo da reorganização dos objetivos de aprendizados, definidos por habilidades e competências, trazendo os princípios curriculares como interdisciplinaridade e contextualização, que já se encontram definidos, nos parece, por intermédio do anúncio de que a “escola agora é para a vida”, sobretudo para a vida produtiva, submetida às exigências flexíveis das demandas educacionais previstas no momento atual.

Com a perspectiva de delinear uma identidade para a educação média, prescrevendo como base estruturante do ensino médio o trabalho, a ciência e a cultura, tomados como bases conceituais para a formação das juventudes, deparamo-nos com as “Novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2011), considerada como resposta às

[...] novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. [...]. Vários movimentos sinalizam no

---

<sup>29</sup> O documento propõe desenvolver experiência curricular inovadora no Ensino Médio, nos termos do art. 81 da LDB, em regime de articulação e colaboração entre os sistemas de ensino.

sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (BRASIL, 2012, p. 148).

O repensar ancora-se no objetivo de definir uma organização curricular mais interessante e flexível, capaz de atrair os jovens minimizando a repetência e a evasão, com uma base unitária conectada com uma parte diversificada, tomando como princípio pedagógico conceitual o trabalho e a *ciência e cultura* como eixos estruturantes e determinantes para a formação humana.

[...] esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude 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. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (BRASIL, 2012, p. 157).

Em crítica, atentamos que as articulações e os atravessamentos propostos jogam com discursos de inovações curriculares, que já estava presentes em textos/documentos curriculares anteriores, bem como na proposição da base curricular unitária com uma parte diversificada. Contudo, mesmo intentando um debate entre as diferentes identidades dos jovens e suas distintas realidades sociais, identificamos o deslocamento da terminologia “flexibilização”, duramente criticada nas DCNEM (1998), para a “diversidade”. O deslocamento enfatiza uma variação de significados, tanto no que se refere às políticas de diferença e à identidade cultural, até os múltiplos interesses dos jovens, de modo geral. No entanto, o uso da diversidade impõe

[...] o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

A manutenção dessa multiplicidade de significados e trajetórias possíveis permanece identificada e operada por um *habitus linguístico*, que reproduz

[...] uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar (BRASIL, 2011, p. 13).

Entre a ansiedade, a necessidade e a inserção, parece não estar em jogo a inserção dos itinerários formativos como um elemento importante na manutenção da ordem e das relações sociais.

A aproximação a esta condição estava contida no texto preliminar intitulado *Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção*, elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2015). O texto procura a reestruturação da educação básica brasileira, propondo mudanças profundas no processo de ensino e aprendizagem, tomando a educação como peça fundamental para o desenvolvimento nacional. Concentra-se em quatro eixos: organização da cooperação federativa; reorientação curricular e da maneira de ensinar e de aprender; qualificação de diretores e de professores; e aproveitamento de novas tecnologias.

Os eixos visam a retratar preocupações com uma clara política de corresponsabilização do Estado, quanto ao fracasso da escola básica brasileira, sobretudo a pública, pela falta de preparo dos professores, e a necessidade de mudança nos currículos. Para resolver essas preocupações, o documento propõe currículos diversificados, partindo do pressuposto de que alguns alunos têm mais condições de aprendizagem que outros, centralizando a formação dos estudantes em desenvolvimento de habilidades, permitindo “[...]à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas que os impedem de aceder às capacitações analíticas. Será obra de libertação” (BRASIL, 2015, p. 6).

Soma-se a isso a proposta de um currículo nacional comum, registrando a premência do combate ao denominado “enciclopedismo raso e informativo”, propondo uma organização fundada nas habilidades centrais de análise verbal e raciocínio lógico e sublinhando a importância dos conteúdos de Português e Matemática, em detrimento de conteúdos como Arte, Sociologia e Filosofia.

Ademais, o documento Pátria Educadora pretendeu a criação de oportunidades diferenciadas para alunos de maior potencial, bem como para a formação dos professores por meio de “Centros de Qualificação Avançada”, medidas objetivadas para “sacudir a mediocridade” da educação nacional,

[...] para impedir que nossos Newtons e Darwins continuem a baixar à sepultura sem se haverem reconhecido. Mas sacode-se a mediocridade, também, para levantar a todos. Os que não quiserem ou conseguirem, em primeiro momento, admissão aos programas especiais ou às escolas de referência seriam prejudicados pela negação de oportunidades a alunos com potencial extraordinário. Seriam empurrados para baixo, como são agora, pela supressão de fontes de inspiração no sistema de ensino, ao mesmo tempo que a nação é empobrecida pela rendição à mediocridade, travestida de compromisso igualitário (BRASIL, 2015, p. 12).

Além deste impedimento, é preciso reconhecer o capital linguístico e os bens linguísticos, avaliados em mercados linguísticos, segundo leis que regem esse mercado. Neste caso, o texto/documento expressa o jogo de valorização da competitividade e da meritocracia. Isso porque, ao afirmar que todos possuem as mesmas oportunidades e,

[...] por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...] A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Avançando nessa exigência, somos envolvidos com as discussões e tarefas para a estruturação da BNCC (2018), elaborada em um campo acirrado de disputas entre setores públicos e privados, principalmente após o golpe político e midiático de 2016, corroborando a manutenção de um projeto de formação da juventude no país.

O texto/documento: A Travessia Social: uma ponte para o futuro<sup>30</sup>, fundamentado em alterações para a economia e a área social, considera os impactos profundos sobre a educação, propondo o ajustamento à redução e à flexibilização do currículo, com o desejo de formação e vinculação mais estreita na determinação do futuro e na entrada do

---

<sup>30</sup> A Travessia Social: uma ponte para o futuro, elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães e PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, (2016), foi divulgada em 2016, apresentando a política do Governo Federal para os programas sociais.

mercado de trabalho. Além disso, a decomposição do documento indica o aprofundamento da mercantilização da educação média brasileira, privilegiando os setores privados e intensificando as desigualdades econômicas, políticas e sociais.

A Medida Provisória n. 746, de 2016, sobre o Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 2009), teve a função de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012) e o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria nº 1.140, de 2013).

A Medida, regulamentada pela Lei nº 13.415 de 2017, desencadeada de forma unilateral, delinea o Novo Ensino Médio relacionado à Base Nacional Curricular Comum (BNCC, Resolução CNE/CP nº 4, de 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Resolução CNE/CNB nº 3, de 2018), apoiado por representações dos setores empresarial e financeiro, os chamados “Todos Pela Educação”.

Esse bloco de poder combina frações múltiplas de capital comprometidas com as soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para os problemas educacionais, com os intelectuais neoconservadores que quer um “retorno” a um padrão de qualidade melhor e a uma “cultura comum”, com os fundamentalistas religiosos populismo e autoritários, profundamente preocupados com a secularidade e preservação de suas próprias tradições, e com frações particulares de profissionais qualificados da nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e “administração” (APPLE, 2003, p.79-80).

Acrescentam-se, a essa “administração”, ações do Ministério da Educação (MEC) por meio de peças de propaganda, voltadas à publicização de discursos políticos-curriculares pautados nas possíveis vantagens do Novo Ensino Médio, endereçados às juventudes e aos seus familiares. Tais discursos pautaram-se na importância da flexibilidade curricular e da “liberdade de escolha”, atrelada à sua vocação ou desejo profissional, fomentando o protagonismo e seu projeto de vida.

Essa importância encontra espaço na personalização do conturbado momento político, econômico e social vivido, direcionado à formação por meio de um rol de competências e habilidades, conferindo à educação o *status* de “reformada”, que se traduz pelo alcance dos dados negativos, observados ao longo de décadas, pela consolidação de um currículo

[...] extenso, superficial e fragmentado, que não **dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI**. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. [...] Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional (BRASIL, 2016, p. 1, **grifos nossos**).

Reforçando o ideário neoliberal, e agora conservador, os diálogos projetados são “[...]revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368), preocupados com a nova arquitetura curricular, mais flexível.

A flexibilidade atende aos interesses “[...] dos grupos dominantes [...] imbricados em uma parceria histórica de poder das quais as prescrições fornecem regras do jogo bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras” (GOODSON, 2007, p. 247). Nos limites de sua proposta para o ensino médio, o documento embasa-se em itinerários formativos, centralizando nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, tendo em vista as novas demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Parte desse atrelamento expressa-se na BNCC (2018) ao recontextualizar discursos guiados por capitais escolar, simbólico e social, cujo lucro pedagógico volta-se para o desenvolvimento curricular, ao determinar o que é Comum e Mínimo para os conteúdos escolares, no campo relativamente novo e contraditório. Também induz a uma série de alterações na LDBEN (1996), em especial nos artigos 35, letra A:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Dessa alteração curricular, alcançamos o modelo diversificado e flexível, que também encontra na Lei nº 13.415/2017 modificações para a LDB, estabelecendo, no Art. 36:

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, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Essa organização, depreendemos, pauta-se na releitura da teoria do capital humano, na perspectiva da formação de jovens flexíveis, preparados para atuarem como gestores de si, correspondendo às perspectivas fundamentais desse novo ideal pedagógico, porém, guiadas pela inculcação

[...] e imposição de valor exercida pela instituição escolar, esta contribui também [...] para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de uma propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar (BOURDIEU, 2007, p. 27).

Observamos que tanto a leitura linguística que habilita o entendimento sobre a formação desse currículo quanto a leitura sobre as dinâmicas relacionais (em termos dos itinerários formativos) correm o risco de serem estabelecidas de modo ingênuo, novamente ignorando os capitais e as posições-práticas dos agentes/grupos analisados. Dessa forma, naturaliza-o (o campo social científico, sua formação, e a concretização de vantagens simbólicas nele presentes) como algo desprovido de intenções ou de interesses, por parte dos agentes.

Esses agentes, representados pelo Ministério da Educação, imputam ao “Novo Ensino Médio” a prática da “salvação” da formação da juventude brasileira e seu protagonismo, por meio dos Itinerários Formativos.

### 3.2 Itinerários Formativos como expressão da inovação curricular

Para analisar os itinerários formativos como expressão da inovação, partimos do pressuposto de que o ato de praticar competentemente um *habitus linguístico*, cada vez mais instrumentalizado, torna-se dependente da posição individual do praticante, de modo a conseguir produzir efeitos não apenas acerca daquilo que se pode (ou se deve) enunciar, mas, principalmente, dos modos de enunciá-lo.

Deste pressuposto, problematizamos a ideia de que a simples definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é suficiente para alcançar a expressão da inovação, que representa "uma mudança deliberada e conscientemente assumida “[...] visando objectivos bem precisos: a melhoria do sistema (e) o aumento da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos” (CORREIA, 1989, p. 31). A inovação é sempre um processo planificado, que visa a alcançar objetivos compatíveis com os do sistema e, assim, aproxima-se do sentido de reforma.

Essa aproximação, no caso da BNCC (2018), parece se encaixar na definição de *lógicas de inovações centralizadas* de Benavente (1992, p. 51) e caracterizadas por serem "formais, orientadas para a obtenção e avaliação de resultados quantificáveis", uniformes, inflexíveis e focadas em estruturas e suportes gerais. Essas significações de inovação e lógicas que a caracterizam estão muito perto do conceito de mudança, utilizado para "[...] referir alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva" ao passo que o conceito "de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores" (FERNANDES, 2000, p. 48).

A estratégia de escrita desse documento parece não apenas induzir às *trocias de informações*, mas conexões de arbitrariedade e distanciamento entre a linguagem oficial (currículo oficial prescrito) e a sua integração nas respectivas redes de ensino que desenvolvem a organização curricular (currículo real). Bourdieu (1989) registra que a validade de um discurso político depende das lutas simbólicas pelo poder simbólico, disputadas entre os agentes do campo político. Assim, os discursos políticos são construídos de acordo com as necessidades da arena política e sua legitimidade se impõe pelo seu valor simbólico, ou seja, pela sua capacidade de conquistar adeptos e de serem por eles aceitos como legítimos.

Isso porque evidenciamos possibilidades de intensificação das desigualdades,

devido ao interesse na melhoria dos resultados das avaliações e nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas **avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 15, grifos nossos).

O atrelamento dos currículos escolares aos ideais de competências e habilidades corresponde às demandas do capital, impondo às reformas curriculares um caráter instrumental, ou seja, uma racionalidade direcionada às práticas mercadológicas (de produção, de consumo e de flexibilização dos direitos do trabalho), própria do novo capitalismo (em todas as suas formas),

[...] envolvido num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador ideal, daquele trabalhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo **‘você é isso’**, ou mais precisamente, **‘você deve ser isso’** (SILVA, 1999b, p. 80, grifos nossos).

A par disso, a manutenção das competências e das habilidades, ao mesmo tempo em que representa o interesse interessado, noticia qual jogo científico merece ser jogado, definindo os objetos que garantam uma educação crítica e significativa e determinando uma cultura de avaliação, ranqueamento e responsabilização.

O currículo, pautado na proposição de unidades curriculares que passam a ser organizadas por áreas de formação/itinerários específicos escolhidos individualmente pelos alunos, de um lado, mobiliza o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento e, de outro, oferta e garante metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e o projeto de vida das juventudes.

Contudo, a concepção de itinerários formativos não é inédita na história da educação pública brasileira. Sua presença nos documentos curriculares prescritos, desde

1999, encontra-se direcionada à *educação profissional*, fundada na diversidade temática, teórica, metodológica e política, que agora está diante de um empreendimento complexo, isto é, a decomposição de uma “linguagem autorizada”, constante dos seguintes documentos:

**Quadro 5 – Documentos norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT)**

<b>NOME</b>	<b>ANO</b>
<b>Parecer CNE/CEB Nº 16/99</b> Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico	1999
<b>Parecer CNE/CEB Nº 39/2004</b> <i>Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio</i>	2004
<b>Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004</b> Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	2004
<b>Parecer CNE/CEB nº 11/2008</b> Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.	2008
<b>Lei nº 11.741, DE 16 de julho de 2008</b> Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica	2008
<b>Parecer CNE/CEB nº 11/2012</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	2012
<b>Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014</b> Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	2014
<b>Lei nº 13.005, de 25 DE Junho de 2014</b> Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	2014
<b>Resolução CNE/CP nº1 de 5 de janeiro de 2021</b>	2021

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.	
--	--

**Organização:** O autor, 2022.

O Parecer CNE/CEB Nº 16/99<sup>31</sup>, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educacional de Nível Técnico, conduz os sistemas de ensino à organização curricular fundamentada nos princípios de *competências*<sup>32</sup> e *flexibilidade* norteados por *itinerários formativos individuais*. O documento justifica a necessidade de tais alterações devido ao cenário de transformações dos sistemas produtivos, que exige, dos indivíduos, novas características, como: criatividade, inovação, trabalho em equipe, e autonomia na tomada de decisões. A preparação básica para o trabalho no ensino médio parte das

[...] **competências** que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº15/98) insistem na **flexibilidade curricular** e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas– **sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes**– para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1999, p. 12, grifos nossos).

Os itinerários formativos são tidos como a parte flexível do currículo escolar, para atender às individualidades dos estudantes, integrando, de maneira interdisciplinar, estudos de diferentes campos, voltados ao desenvolvimento das competências objetivadas

<sup>31</sup> O documento enfatiza que o Decreto Federal nº 20.158/31, que arquiteta o ensino *Profissional Comercial* e estabelece a *Profissão de Contador*, ganha relevância na história da educação pública brasileira por se estabelecer como primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a idéia de itinerários de profissionalização.

<sup>32</sup> O Parecer CNE/CEB Nº 16/99 delibera sobre a certificação de competências, com base no artigo 41 da LDB, em que os indivíduos poderão ter seus conhecimentos adquiridos “na educação profissional, inclusive no trabalho”, avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos. Procedimento que corresponde ao Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, instituído pela Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, que promove a certificação profissional aos trabalhadores que detêm saberes e competências desenvolvidos ao longo da vida (produtiva), fora do ambiente escolar formal. Ou seja, o governo cria um programa de certificação de saberes negando e/ou ampliando o já existente na LDBN de 1996.

pelo curso, possibilitando relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e como forma de atender

[...] igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que estes construam **itinerários próprios**, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada, de permeio ou em alternância com fases de exercício profissional (BRASIL, 1997, p. 20, grifos nossos).

Essas fases permanecem no Parecer CNE/CEB n. 39 (2004), ao propor a aplicação do Decreto n. 5.154 (2004) na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, por meio da construção de novas orientações para a organização da Educação Profissional. A organização pauta-se em cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, organizados em etapas, com terminalidade e correlacionadas entre si “[...] os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão” (BRASIL, 2004).

Também se sugere aos currículos a definição do perfil profissional do curso e, respectivamente, dos estudantes, “[...] a partir da caracterização dos itinerários formativos e de profissionalização nas respectivas áreas profissionais” (BRASIL, 2004, p. 13), nas respectivas áreas profissionais, alinhadas ao desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais, cuja integração corresponde à flexibilização curricular demarcada pelos itinerários.

Acresce-se o Decreto n. 5.154 (2004), que regulamenta os artigos 36, 39, 40 e 41 da LDBEN (1996), definindo os itinerários formativos como o “conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2004, p. 2). Os itinerários formativos são considerados como eixos definidores dos perfis de saída dos estudantes, potencializando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

O Parecer CNE/CEB n. 11 (2008), ao analisar a Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, determina que os projetos pedagógicos estejam articulados aos itinerários formativos, deliberando que os cursos

[...] serão organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos **itinerários formativos** e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica (BRASIL, 2008, grifos nossos).

A Lei n. 11.741<sup>33</sup> (2008) trata da manutenção dos eixos tecnológicos na Educação Profissional e Tecnológica, podendo ser organizados para a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (BRASIL, 2008).

O Parecer CNE/CEB n. 11 (2012), ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece normas gerais aos cursos e programas destinados para a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como para a formação inicial, continuada ou de qualificação profissional, potencializando o desenvolvimento profissional sob a lógica dos itinerários formativos, por meio de

[...] aproveitamento de estudos e de conhecimentos, **saberes e competências profissionais constituídas**. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (BRASIL, 2012, p. 9, grifos nossos).

O Decreto nº 8.268<sup>34</sup> (2014) recupera os itinerários formativos e os referências como “[...] trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2014).

Contudo, o aumento da formação da juventude brasileira, por meio da ampliação de estágios na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular

---

<sup>33</sup> Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

<sup>34</sup> Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

conectado ao “itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude” (BRASIL, 2014), só se alcança na Lei n. 13.005 (2014), ao aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE), particularmente a Meta 11.

Compõe este quadro, após a homologação da BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 1 (2021), atendendo aos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, cuja interligação com as demandas produtivas na arquitetura de itinerários formativos, em conexão com a formação profissional (operacionais, técnicas e tecnológicas), objetiva a introdução no mundo do trabalho. Em síntese, o documento institui que os itinerários formativos devem complementar cursos e programas de formação profissional a partir da arquitetura de uma organização curricular que corresponda ao desenho sócio-ocupacional e tecnológico, por meio de autonomia, flexibilização e diversificação.

Depreendemos, das intencionalidades expostas na proposição dos itinerários formativos, que a organização curricular do Ensino Médio se pauta na oferta de tempos e espaços próprios opcionais diversificados, determinados pela resposta à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

No entanto, mesmo reconhecendo-se como parte da implantação das inovações no Ensino Médio, não consegue fugir do controle, ao determinar aos jovens

[...] normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica de decidir de forma autoritária no lugar do outro (LOPES, 2019, p.71).

Esse lugar parece-nos ajustado ao projeto de vida, pensado e proposto em parcerias público-privadas, em convênios com instituições de educação a distância, constantes no Guia de Implementação da Reforma, por meio de

[...] um mapeamento prévio das possibilidades de parcerias, considerando aquelas instituições que já oferecem cursos regulamentados e as que podem oferecer em cada município. Ainda,

deve-se considerar a necessidade de reconhecimento dessas parcerias pelos sistemas de ensino (BRASIL,2018).

A Portaria MEC n. 733 (2021) determina que as instituições

[...] interessadas poderão aderir à linha de fomento como PARCEIROS DEMANDANTES (redes estaduais, distrital ou municipais responsáveis pelo Ensino Médio Público) ou como PARCEIROS OFERTANTES (instituições que ofertam cursos técnicos e de qualificação profissional da Educação Profissional e Tecnológica) para receber recursos com objetivo de viabilizar a oferta do Itinerário da Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2021).

Tais interesses aparentam-se como promotores não só da formulação de propostas de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, mas indicadores para as instituições privadas atuarem no apoio às políticas públicas educacionais ou, mais especificamente, no fundo público. Isso porque permanece a proposta de itinerário formativo ligado à

Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e o itinerário formativo (Steam) da Tríade Educacional, que também se associa ao Cieb. Como já é do conhecimento de muitos, os mantenedores do Cieb são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Península. Há também relações dessas organizações com o Todos pela Educação, o Movimento pela Base e o Instituto Inspirare. Muitas das ações dessas entidades são divulgadas pelo Porvir, portal de divulgação de inovações educativas organizado pelo Instituto Inspirare (LOPES, 2019, p. 67).

Essa perspectiva de formação inclina-se para uma formação de jovens gestores de si, por meio da lógica do ativismo privado, desenvolvendo nos indivíduos a autodisciplina e a autoaprendizagem, com o intuito de formar sujeitos produtivos, eficientes e rentáveis. Tais concepções de formação não podem ficar identificadas na associação do ensino médio ao setor produtivo, correspondendo às relações produtivistas dos anos 1990 e do início do século XXI.

As novas metodologias formativas, em especial as dos jovens, sobretudo das classes populares, com a formação voltada para a gestão de si, composta por sujeitos participativos, comunicativos, abertos ao novo, colaborativos, resilientes, produtivos, versáteis, autônomos, eficientes e, sobretudo, despolitizados, requerem, ao mesmo tempo,

que tenham autonomia e flexibilidade para produzir sua própria renda, a fim de consumirem mais e melhor, sem a necessidade de terem de recorrer à empregabilidade formal (regidos pelas normas trabalhistas) e serem autossuficientes.

Esse esboço define um sujeito imerso na razão neoliberal, distanciado das políticas sociais promovidas pelo Estado, empreendedor e protagonista de si, comprometido com o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, com condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizando novas leituras do mundo e tomando decisões responsáveis, éticas e consistentes, na identificação e na solução de situações-problemas.

Diante desse esboço, o conhecimento produzido/ofertado pela BNCC (2018) responde com competências organizadas por áreas de conhecimento, divididas em habilidades cuja formação geral básica solicita o máximo de 1.800 horas, complementadas pelos itinerários formativos em até 1.200 horas, que não correspondem apenas à administração de um modelo específico de sociedade e de escola, mas dialoga com o processo de expansão/adequação econômica.

O diálogo se mantém nos Referenciais Curriculares, para a elaboração dos itinerários formativos, ao propor a identificação das habilidades associadas aos eixos estruturantes, conforme determina a Resolução CNE/CEB n. 3 (2018), *Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; Empreendedorismo*:

**I - investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; **II - processos criativos:** supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade; **III - mediação e intervenção sociocultural:** supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; **IV - empreendedorismo:** supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos).

Tais eixos visam a integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã, favorecendo obter conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros.

Mobilizados para dar respostas, soluções e inovações às diferentes demandas e interesses das juventudes, por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, os itinerários formativos deverão estar de acordo com o perfil de formação desejado pelas instituições de ensino, seguindo as diretrizes dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos “[...] estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Por serem esses interesses e suas perspectivas centrais no processo de aculturação desse jovem nas regras do jogo de linguagem científico (bem como na forma de vida que lhe dá sentido), o resgate da noção de responsabilidade precisa de uma prática real, histórica e contextualizada de investigação das perspectivas da formação para o trabalho com os campos sociais, o que demanda um certo desatar dos nós desse discurso introjetado.

O discurso alia os Itinerários Formativos ao protagonismo juvenil, idealizando um novo modelo de cidadania, pelo qual os cidadãos atuam nos espaços deixados pela retração da esfera de atuação do Estado. Ou seja, agrega a perspectiva da retração calcada na indução de articulações entre conhecimentos e competências e é demarcado por interesses do capital na formação, precocemente projetada para ser inserida no mercado de trabalho.

Trata-se de promover a identificação de todo o conjunto linguístico estruturante do fazer social, que acompanha o fazer político da prática, como um novo paradigma capaz de responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender.

Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica da existência. **Assim, autodisciplina e autoaprendizado se completam. Se os indivíduos não são mais capazes de "gerenciar a incerteza" e de "assegurar**

**sua empregabilidade" em uma sociedade onde o risco de marginalização é cada vez maior, a eficácia global da economia será diminuída.** Os custos gerados por uma fração demasiadamente grande da população, economicamente inútil, sobrecarregarão as contas sociais e as taxas fiscais. Além disso, a expansão pessoal não é "gratuita", ao contrário, é vista como fonte de ganho para a empresa e a sociedade (LAVAL, 2019, p. 51-52, grifos nossos).

Como conteúdo de/para a sobrevivência, legitimado e reproduzido no fazer científico dos textos/documentos curriculares, tanto os itinerários quanto o protagonismo demarcam uma outra relação com o campo acadêmico e seus rituais, ao mesmo tempo em que ambicionam uma revolução pedagógica e de formação da juventude brasileira.

Nesse mercado simbólico, parece permitido, aos detentores do *habitus linguístico* dessa etapa de escolarização, concretizar vantagens simbólicas no âmbito do reconhecimento da relação entre os itinerários e as competências, como responsáveis pela inovação curricular.

Ainda que, em geral, a inovação esteja fundada na tendência de os discursos revelarem preocupação com as realidades do capital cultural (saberes, conhecimentos, habilidades e competências), do capital social (relações capitalizadas) e do capital simbólico (prestígio e/ou honra), não consegue se deslocar do sistema de disposições de cultura, nas suas dimensões materiais, simbólicas e culturais.

Este deslocamento, em si, requer, do mesmo operador prático, o reconhecimento das

[...] liberdades inerentes a condição de classe e a diferença constitutiva da posição, o *habitus* apreende as diferenças de condição captadas por ele sob a forma de diferenças entre práticas classificadas e classificantes – enquanto produtos do *habitus* - segundo princípios de diferenciação que, por serem eles próprios o produto de tais diferenças, estão objetivamente ajustados a elas e, portanto, tendem a percebê-las como naturais (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Tal naturalização é detectada nos discursos objetivados pela cultura cultivada nos textos/documentos curriculares analisados, transitando entre

[...] uma compreensão genérica e genética do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais

cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (as dos estudantes, dos operários, dos magistrados etc.) e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados a sua posição e a sua trajetória particulares no espaço social (BOURDIEU, 1997, p. 700).

Exemplo disso são os itinerários de formação técnica e profissional, que visam ao controle das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas, por meio da imposição de estratégias de avaliação voltadas mais ao produto e menos ao processo, conduzindo a oferta de

[...] diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2018, p. 467).

A diferenciação de arranjos, com propostas de carga horária mínima para a formação geral básica de 1.800 horas, somando-se as disciplinas obrigatórias, Língua Portuguesa e Matemática, nos três anos do ensino médio e as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, denominadas como estudos e práticas. Em si, essa proposição incide sobre a limitação das experiências, que apenas são disciplinares e, revelando o descaso e o caráter instrumental e minimalista para a formação das juventudes, principalmente as oriundas das classes populares.

Pensada sob a égide da diferenciação, a condição de protagonista da juventude materializa-se em palco privilegiado de mediação política, e espaço onde as imagens e representações do mundo do trabalho se disseminam associadas ao “[...]discurso novo, que produz uma nova racionalidade governamental” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 348).

Ainda que alimentada por uma “falsa objetivação complacente “[...] que procura todos os prazeres da lucidez sem questionar o essencial” (BOURDIEU, 1997, p. 702), os itinerários formativos destinam "ganhos" ao nível do desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, ambas associadas à atribuição de sentido aos saberes e às práticas escolares.

#### **4 NOTAS FINAIS (OU, OS JOVENS/AS JUVENTUDES DIANTE DOS DISCURSOS REFORMISTAS NO REINO ABSOLUTO DO MERCADO E DO CONSUMIDOR)**

[...] o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O "**homem flexível**" e o "**trabalhador autônomo**" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2019, p. 3, grifos nossos).

Nas seções precedentes, conduzimos as análises sobre a (de)composição dos documentos normativos para o ensino médio, em especial, aqueles endereçados aos debates sobre os itinerários formativos e o protagonismo juvenil. Também investigamos textos/documentos curriculares, anunciados para a (re)estruturação, modernização e inovação para a última etapa da educação básica, como produtores de uma série de feições para/na formação das juventudes no Brasil, no recorte temporal de 1990 a 2018.

Abordamos determinantes que edificam um retrato de que a Reformas do Estado, nos anos 1990, articuladas em um campo de disputas, conflituoso, de um lado representado pelos **organismos internos** (empresários, partidos políticos, associações, sindicatos, entidades religiosas e educacionais) e, de outro, por **organismos externos** (CEPAL, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial), na expectativa da reestruturação e modernização da gestão. Ambos os lados são produtores/produtos de discursos políticos a partir de interesses específicos, indutores das reformas curriculares, mediadas na arquitetura de uma nova organização produtiva e de um “novo” trabalhador, fundamentadas aos pressupostos neoliberais que indicam “[...] a necessidade de implementar políticas que privilegiam a melhoria da qualidade da educação de modo a assegurar a formação de uma mão de obra qualificada.” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 376).

As políticas foram desenvolvidas em uma arena de disputas, indicando o imediatismo e a urgência de mudanças, como “destrave” do crescimento econômico, para isso, a reestruturação do Estado e das Políticas Curriculares. Perpassando por essas disputas, está o encontro da promessa de autonomia das redes públicas de ensino, com

controle dos processos de seleção de conhecimentos, assim, o debate sobre o currículo e os processos de avaliação, ressignificaram a função social da escola.

Em que pese ser ilusório depositar sobre o currículo a capacidade de, por si só, resolver as dificuldades que recaem sobre a escola e sobre o sistema educacional, as políticas curriculares evidenciaram-se centrais no bojo das políticas educacionais no período analisado (SILVA, 2016, p. 9).

Esse depósito também materializa a condição de mudança e instrumento assumida pelas reformas, como estratégias, ditas inovadoras, de financiamento e gestão, cuja emergência, ou intensificação, refuncionaliza a implementação de medidas e/ou projetos pontuais. Os projetos, voltados ao currículo, são particularmente determinados por políticas de ensino, concretamente ao nível da organização escolar.

Entendemos que, em meio a essas políticas, o currículo reformado transita entre discursos apoiados em conceitos de formação, atentos aos interesses particulares e coletivos de seus legisladores, bem como por aqueles que anunciam os modos de interpretação das diretrizes/orientações pelas instituições de ensino.

Os conceitos e as interpretações vinculam-se ao conhecimento como instrumento de homogeneização e diversificação cultural, como recurso formativo, por meio de uma linguagem de uniformização apresentada à escola, que não a estranha totalmente, contribuindo para aquela política de ensino, idealizada por práticas curriculares, delineando conhecimentos hegemônicos e produzindo discursos com implicações diretas nas políticas curriculares, reproduzindo percursos formativos desiguais, defendendo uma formação prescritas em habilidades e competências.

Nesse sentido, “uma cultura puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não têm o mesmo sentido que teriam num conjunto mais amplo” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 33). A cultura transmitida pela escola se apresenta, então, como objetiva e inquestionável, embora seja arbitrária e de natureza social (resultante portanto de relações de força) (VALLE, 2014, p. 63).

Diante disso, nossas análises encontram a ressignificação do ensino médio, no período proposto, pautada em discursos, ora políticos curriculares burocráticos, isto é, com conhecimentos em si e para fazer, ora discursos voltados às práticas políticas de

professores e alunos. Os primeiros estão imersos no atendimento das transformações do “mundo do trabalho”, cujas inovações tecnológicas precisam estar ajustadas aos novos modelos de organização, determinando uma educação escolar de caráter instrumental e flexível, sujeita ao controle. Os segundos pautam-se em temas lexicais, como "projeto de vida", “organização por competências” e "identidade", capazes de identificar os problemas sociais, os novos desafios e a possibilidade de reedição das incertezas.

Essa reedição fundamenta-se no permanente questionamento do papel da escola, particularmente a pública, e da sua funcionalidade, em termos de resultados de aprendizagens. As reformas levam-nos a assistir às mudanças do poder do Estado para o mercado, do cidadão para o consumidor, da sociedade monocultural para a sociedade multicultural e da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento, nas formas de autoridade do saber, do texto para a imagem (KRESS, 2003).

No subcampo do ensino médio, as mudanças desvelam-se como uma expressão sistematizada da essencialidade de que os alunos dominem o conhecimento escolar, prioritário para os especialistas das macropolíticas, e que a escola trabalhe os saberes nucleares, para a formação de jovens globalizados. A formação dista dos problemas sociais desses mesmos jovens, oriundos das diferenças raciais, sexuais, econômicas, sociais, entre outras, que deixam perceber que as habilidades e as aptidões são os pilares fundamentais dessa também globalizada sociedade.

Para essa sociedade, a definição de novas identidades pessoais, profissionais, nacionais e supranacionais impõe novas regras e procedimentos para a resolução dos problemas, no âmbito do conhecimento e do capitalismo informacional. Contudo, esse processo tem sido entendido

[...] como um movimento contraditório ligado a múltiplos discursos e condições sociais, econômicas, culturais e políticas particulares. Embora seja possível afirmar que co-existem um discurso hegemônico e um contra-hegemônico, as fronteiras entre um e outro são incertas e imprecisas. Um inclui o outro e há muitas e variadas mediações entre os processos de inclusão e exclusão resultantes desses embates. Historicamente, o que significa hegemônico ou contra-hegemônico é sempre temporário; em outras palavras, a relação entre discurso(s) hegemônico(s) e contra-hegemônicos(s) pode ser mais ou menos equilibrada, mais ou menos desigual, e suas interpenetrações são constantes. Um nunca exclui o outro absolutamente (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.59).

Entre a hegemonia e a contra-hegemonia, os discursos produzidos pelo/para o subcampo do ensino médio não respondem somente às ações, como decorrentes da estrutura objetiva, tampouco as veem como decorrentes de livres iniciativas individuais, pois consideram as relações de concorrência. Tais relações encontram-se particularizadas no que farão, mas não no que são os jovens/as juventudes<sup>35</sup>.

A particularização responde à forma como a globalização funciona no tocante ao currículo e suas práticas escolares, isto é, pela discussão do conhecimento, capaz de cumprir a função de “transformação” social, formando jovens/juventudes aptos/adaptados para contribuir com o desenvolvimento social, centrados em habilidades, competências e na preparação para a “vida”.

Os Jovens/Juventudes projetam-se em uma cultura de responsabilidade, identificada nos termos "qualidade", "eficiência", "eficácia" que, no reino absoluto do mercado e do consumidor respondem pela comparabilidade e a responsabilização. Essas respostas *marketizam* as juventudes no *subcampo* do ensino médio, ressignificadas pela lógica de políticas e práticas curriculares voltadas às condições de expansão dos discursos acerca do “consumo” e da “venda”.

Para entender como funciona a produção desses discursos, eles teriam que considerar aquilo que se encontra em jogo nessa luta, imersa no poder simbólico e no poder político, que busca transformar ou conservar o mundo social.

A conservação reveste-se da ciência sobre quais são as aspirações dos cidadãos comuns, “[...]que se encontram na mera condição de consumidores de produtos políticos” (BOURDIEU, 1989, p. 168), neste caso curricular, pelo qual “criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação” (APPLE, 2006, p. 37).

A manutenção e a dominação fundam-se em discursos circunscritos aos novos conteúdos da meritocracia, isto é, afirmados na premissa de que, nesse subcampo, os jovens recebem as mesmas condições de ascensão social e as mesmas oportunidades de

---

<sup>35</sup> Jovens/Juventudes são grafados desta forma nestas notas, como reafirmação final da necessária distinção, em atenção à propriedade relacional que marca um desvio, uma diferença com relação a outrem e que funda uma hierarquia entre indivíduos e grupos. Portanto, na perspectiva de marcar o exercício de desconstruir o uso sinonímico no mercado discursivo.

aquisição e apropriação do capital cultural e do capital escolar de autoridade reconhecida (econômico, físico, cultural e social). Subjetiva-se, com isso, a economia das trocas simbólicas no mercado educacional, com elementos objetivos, externos aos jovens/juventudes, colocados a serviço do sucesso escolar, de um lado e, de outro, organizados por componentes que ativam, especialmente, o capital educacional e cultural na sua forma “incorporada”.

Passa-se, então, a organizar-se por uma lógica que desconsidera como as dinâmicas sociais distintas das juventudes – raça, sexo e classe social – interagem de maneiras contraditórias, não apenas em termos de luta por classificação social, mas na própria formação de sua identidade.

A sociedade – ou, mais precisamente, seus grupos dominantes – exige que a escola produza um tipo de indivíduo adaptado a suas estruturas e a seus modos de funcionamento. Ao assumir essa tarefa, a escola participa da socialização das crianças. Com efeito, ela lhes transmite crenças, valores, normas, saberes e *savoir-faire* próprios da sociedade na qual se insere (CRAHAY, 2013, p.10).

Nessa inserção, produzem-se/reproduzem-se múltiplas identidades, pensando os jovens/juventudes não apenas sob o ponto de vista da determinação, tampouco apenas da ausência dela, mas posicionando uma centralidade na contradição entre “o velho e o novo”, entre o “regressivo e o progressivo”:

Com a mesma frequência com a qual as formas culturais reproduzem o velho, elas têm desafiado o velho. Uma leitura ingênua dessa posição poderia sugerir que se poderia fazer uma simples intervenção ou que se pudesse fazer de alguma forma uma separação direta entre o progressivo e o regressivo. O problema com essa interpretação é, naturalmente, que ela esquece a unidade essencial do nível cultural (sobre a qual a descrição etnográfica, por exemplo, insiste) e negligencia as formas complexas pelas quais o cultural tem fraquezas especificamente internas que fazem parte de sua natureza e que são facilmente invadidas pela ideologia. Além disso, o nível cultural não flutua, em nenhum sentido, livremente. Ele tem uma relação mediada com fatores estruturais e com frequência um contexto material e organizacional institucional preciso que endossa formas de relação e padrões característicos de equilíbrio e complementaridade. Acomodação/resistência formam um par em que cada um desses termos está firmemente atado ao outro. Com frequência, eles não se despreendem um do outro e não se desprenderão por um simples desejo (WILLIS, 1991, p. 225).

Essa nova juventude figura nos textos/documentos curriculares com voz legitimada e oficializada em uma determinada representação – brancos, heterossexuais, classe média, racionais – não representando “os (EX)óticos<sup>36</sup>”, mas circunscritos por pensamentos e sentimentos que remetem ao comportamento de consumidor, reclamado por interações e trocas delineadas pela sociedade globalizada.

Os discursos das trocas alcançam o social, representando o grupo definidor das normas de comportamento que julgam apropriadas e que, ao mesmo tempo, influenciam os membros e os não membros, que “consomem” a necessidade de pertencer ao grupo. As diferenças de posições entre os jovens no grupo e os comportamentos esperados influenciam, também, o comportamento de consumo aliado ao *marketing do novo ensino médio* delineado nas referências do grupo (família, amigos, celebridades etc.), classe social e opinião dos líderes do grupo.

Dessas referências, sem dúvida a familiar é destacável, por possuir comportamentos e regras próprias. Isso ocorre mesmo com a ciência de que a estrutura familiar vem se alterando em tamanho, posição e composição, estes dois últimos fatores aliados à contribuição da renda das mulheres, principal componente da alteração na decisão de compra. Ainda na formação das juventudes, constatamos a influência das famílias, que organizam regras autônomas de dominância (do homem ou da mulher), mas, acima de tudo, regras sintonizadas (educação escolar dos filhos, por exemplo).

Observamos, a importância dos jovens/juventudes como influenciadores na decisão de compra e consumo, cujas representações se encontram marcadas pela diversidade de pertencimento, de produção de sociabilidades e de processos de subjetivação (CARRANO, 2002; GHANEM, 2004; SPOSITO; BRENNER; MORAES, 2009; DAYRELL, 2013; SANTOS, 2018).

A compra e o consumo respondem a uma imagem adulterizada e universal dos jovens/juventudes, por meio de um discurso consensual e meritocrático, tornado parte da consciência social. Talvez, nas análises que construímos, a consciência seja projetada como resposta às dificuldades enfrentadas nas escolas, especificamente as de ensino médio, uma vez que as reprovações e/ou a evasão e/ou a violência não são mais vistas apenas como resistência aos sistemas de ensino. Predomina a compreensão de que a

---

<sup>36</sup> O conceito de “exótico” vem do grego *exotikós* que, literalmente, significa o que vem de fora, do lado de fora.

compra e o consumo reconhecem a necessidade de novas *práxis* de novas aprendizagens, harmonizando os tempos da cultura escolar e da vivência da juventude.

A vivência abrange valores, crenças, preferências e gostos enfatizados pela mídia social, agora responsável pela restrição, padronização e definição da forma como os jovens/juventudes buscam a satisfação das suas necessidades. As necessidades são impressas por um *marketing do novo ensino médio*, que pretende a adequação das estratégias à pretensa cultura, destinando o conhecimento das diferenças regionais à condição de particularidades.

Compreendemos essa adequação presente nas reformas curriculares propostas ao subcampo do ensino médio, revestidas por uma linguagem atraente e sedutora, anunciando a oferta de uma educação de qualidade, apoiada na flexibilidade de ensinar e aprender, mas cujas necessidades, motivos, percepções, atitudes incursionam pela busca do autoconceito, na decisão de compra ou de consumo. A decisão baseia-se na motivação, que é a principal definição para a compreensão do comportamento do consumidor, surgido da necessidade não satisfeita que desencadeia um desequilíbrio, levando o jovem/juventude a buscar a solução para a situação.

Em outras palavras, compreendemos que as reformas curriculares ressignificam as políticas curriculares, afastando-as dos princípios de distinção útil entre necessidades, desejos e demanda. As necessidades são tidas como um estado de procura por satisfação básica, evitando a sua privação. Tal estado é criado pela sociedade, em seu projeto de escolarização, ou pelo *marketing* do novo ensino médio, formatado por: compra e consumo; desejos como satisfações específicas das necessidades, visibilizados em uma educação para o projeto de vida; e demandas como desejos de produtos específicos, formação para o mercado, apoiada na habilidade e vontade de comprá-la ou consumi-la.

Essa pauta não parece dotar o projeto de vida da linearidade e homogeneidade discursadas, porque tais endereçamentos não são mais do que projeções, dependentes de uma série de possibilidades delineadas pela quantidade de capital econômico e cultural a “ser-percebido” pelos outros, decorrentes da ação

[...] de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo,

dependendo do campo de possibilidades. Quer dizer, dependem do contexto sócio–econômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades (DAYRELL, 2005, p. 34).

O protagonismo juvenil e o projeto de vida indicam planos que exaltam o individualismo, a meritocracia e a competitividade. Derivam-se da razão neoliberal, cujos discursos ativam as necessidades de nível mais elevado, sem terem conseguido satisfazer completamente as necessidades de níveis inferiores e, no caso da educação média, sem a atenção aos comportamentos dos jovens/juventudes como consumidores, cujos processos de tomada de decisão são extremamente complexos e envolvem um conjunto de motivos e caminhos variados para a busca da satisfação.

O consumo apoia-se em uma *doxa*, um senso comum, e em um *nomos*, leis gerais que o governam. Os agentes resultam da posição social que as juventudes projetam de si e, diante disso, são ou não aceitos no campo, no jogo, devido aos critérios de reconhecimento e das suas disposições para a compra. *Doxa e nomos* ingressam-se no mercado simbólico de encontro de respostas para a eficiência, a eficácia e a produtividade, projetadas por discursos pautados em disposições sociais (o *habitus* desses agentes), com certos mercados simbólicos e seus sistemas muito particulares de formação de preços.

Tomamos o mercado simbólico como retradução nas formas do capital e do lucro, dependente da produção social de sentido, pensada a partir dos atos de compra e de consumo de uma educação média, justificada de acordo com os valores estabelecidos, mas que parecem ser diferentes de seus reais motivos. Esses efeitos respondem, no campo educativo, à premissa de que interesse maior “não está na qualidade, e sim no lucro” (APPLE, 2003, p. 35), engendrando uma radicalização burocrática, capaz de invadir o cotidiano dos professores e de alterar profundamente as escolas de ensino médio como locais de trabalho, de ensino e de aprendizagem, destinados às juventudes das classes populares.

[...] discurso de que a escola não é atrativa ao jovem não trata a questão de fundo, que é o fato de as escolas públicas se encontrarem em condições precárias de funcionamento e, portanto, essa escola, mesmo com o melhor dos currículos, não pode ser atraente, porque não oferece todas as condições para a materialização do processo de aprendizagem. Além do mais, o próprio currículo deve sistematizar não só os interesses

dos jovens, mas educar esses interesses, independentemente de sua condição social (LIMA; MACIEL, 2018, p. 15).

Nossas investigações confirmam o que anunciamos como premissa, isto é, que as políticas públicas curriculares desenvolvidas nas últimas décadas constituíram-se em marcas de controle, de reprodução e de inovação, respondendo às necessidades de formação das juventudes brasileiras, como “novo modelo de cidadania”, operado pelo “trabalhador flexível”, como nova representação do gerenciamento.

O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia (LAVAL, 2019, p. 15).

Essas formas de espera e de desejo, no campo acadêmico e, especificamente, no subcampo do ensino médio, aproximam-se do comportamento do comprador, apoiado em *habitus* informados por discursos ampliados acerca do consumo de um determinado produto ou serviço, que nunca está presente e, se presente, não detém a qualidade esperada (estamos falando da tecnologia e da informatização).

Provocado em um jogo de estímulos, em um campo qualificado por anúncios, produtos e preços anunciados pelo Estado, o *habitus* liga-se à venda de um “bem quase acabado”, cuja mercadoria é o próprio conjunto de discursos reformistas, pensados pelo empresariado para uma população específica, os jovens/as juventudes.

Na lógica da hegemonia, os agentes do Estado são pensados como estando ao serviço não do universal e do bem público como eles pretendem, mas dos dominantes economicamente e dos dominantes simbolicamente, e ao mesmo tempo a seu próprio serviço, ou seja, os agentes do Estado servem os dominantes econômica e simbolicamente e, servindo, se servem. O que resulta em explicar o que faz o Estado, e o que ele é, a partir de suas funções (BOURDIEU, 2014, p.33).

O conhecimento da marca, a preferência, e a compra propriamente dita, pelos agentes do Estado, sustentam-se na rentabilidade de uma formação que responde às demandas e aos interesses de um projeto ideológico e hegemônico, com autoridade

investida em agentes reconhecidos pelo campo empresarial, tornados dignos de fala e da aplicação dos preços aos mercados oficiais.

Subjacente às políticas neoliberais na educação e suas políticas sociais em geral está a fé na equidade e justiça essencial dos mercados. Os mercados vão acabar distribuindo os recursos de maneira eficiente e justa de acordo com os méritos de cada um. Vão acabar criando empregos para todos que o querem. São o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumidores) (APPLE, 2003, p. 51).

Os mecanismos localizam os jovens/as juventudes no subcampo do ensino médio a partir das análises dos *habitus* de consumo de um determinado produto ou serviço, por um público específico, responsável pela conversão do capital simbólico em capital linguístico, provendo importantes informações e oportunidades para o desenvolvimento de um programa de *marketing do novo ensino médio* que vá ao encontro, de forma mais focada, das necessidades e dos desejos do consumidor em questão.

Pontuamos que as políticas curriculares reformistas compreendem uma modernização conservadora, conciliando os projetos e as perspectivas das forças dominantes, em defesa de uma proposta hegemônica de nível médio. Trata-se de uma hegemonia cognitiva, que funciona como orientadora e reguladora, à medida que não busca informações sobre as diferenças entre os jovens/as juventudes no ambiente social, para auxiliá-los na compra e no consumo.

No entanto, o sistema escolar sofre “[...] a imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 32). Assim, entendemos que a(s) juventude(s) no/do ensino médio se encontra(m) diante de disposições voltadas à conservação do arbitrário cultural, para garantir a continuidade de uma dada sociedade. Isso porque o sistema educacional garante a reprodução das relações sociais e, para esse fim, demanda que não apenas sejam reproduzidas as relações objetivas, mas os sistemas simbólicos que permeiam tais relações.

O subcampo do ensino médio pauta-se no princípio dos interesses das classes dominantes, evidenciando o confronto dos valores e a disputa de poder no campo, nessa etapa de ensino frequentada por jovens oriundos de diferentes classes sociais. Nessas mesmas classes, os jovens disputam posições estruturalmente análogas de relações,

mecanismos e estruturas sociais, no espaço social em que vivem e, por meio do *habitus*, modificam-se ou adaptam-se a diversas situações, como gestos, expressões linguísticas e gostos – (produzidos/reproduzidos), perspectivas que vão além da vontade pessoal e que são intrínsecos a certas características físicas e sociais.

O produto “Novo Ensino Médio” não quebra a lógica seletiva e excludente, historicamente produzida nessa etapa de ensino. Transfere para docentes, discentes, e sociedade a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso na formação dos jovens brasileiros.

Nossa percepção dessa responsabilização caracteriza-se pelo reconhecimento da individualidade e seletividade. É individual por ser particular de cada indivíduo, e seletiva porque cada indivíduo seleciona determinados aspectos da realidade para compor seu quadro cognitivo, pela impossibilidade de um único ser humano receber, registrar e organizar todos os estímulos prometidos diariamente no ambiente escolar.

Esse ponto, para nós, representa o desafio para os profissionais do *marketing* do novo ensino médio, no que diz respeito aos discursos sobre a inovação e os benefícios do produto ou do serviço. Isso porque a mensagem comunicada aos consumidores (jovens/juventude), seja por meio de discursos ou imagens, ocorre de forma clara, focada e criativa, mas distante do universo particular e próxima do que se quer hegemônico, a fim de obter reconhecimento e registro pelo público-alvo e a sociedade.

A combinação de tais lógicas repõe a presença de recursos materiais e simbólicos, reatualizando a distinção entre as juventudes. A partir dela, reorganizam propostas para a educação e as políticas públicas, provendo o jovem de recursos e informações, para que consiga conduzir sua vida e dar coerência às diferentes experiências por entre instituições instáveis e incoerentes entre si (família, escola, trabalho, mídia, consumo etc.).

Dessa maneira, a reestruturação produtiva provoca a desregulamentação do Estado, promovendo práticas neogerenciais de flexibilização, segmentação, redução dos direitos trabalhistas, cultura da subcontratação e de ocupações em tempo parcial. O efeito é o crescimento do desemprego e da informalidade, além da maior competitividade por um posto de trabalho. As perdas de direitos individuais e coletivos e a autorização para a terceirização sem limites dos serviços públicos, em especial aqueles ligados à educação, operam sob o slogan “menos direitos, mais postos de trabalho”, materializando um cenário de precarização, particularmente para as classes de maior vulnerabilidade.

Em meio a essas finalidades e modos de organização, as juventudes deparam-se com novas figuras de dominação e de controle educativo, ao mesmo tempo em que presenciam a redução da forma dessas instituições e o chamamento das juventudes a figurarem como voluntários, protagonistas e/ou agentes estratégicos de desenvolvimento.

Nesse contexto estão inclusos os estímulos sociais como cultura, subcultura, classe social, grupos de referência, família e formadores de opinião, mas que são, também, homogeneizados em suas ambições de compra e de consumo. O processo realizado no passado continua a ser repetido diversas vezes, gerando uma percepção na memória de não compra e consumo. Ao ser acionada, a memória faz com que as análises e decisões anteriormente tomadas não sejam consultadas e não influenciem no comportamento atual, sendo necessária a realização de um novo processo.

Esse novo processo, aliado à razão neoliberal suportada pela regulação estatal, passa a criar uma imagem em que todos os jovens/as juventudes possuem a mesma oportunidade de desenvolvimento social, cultural e plena formação para a inserção no mercado de trabalho. A única diferença entre o sucesso e o fracasso é o esforço individual, escondendo-se as profundas desigualdades produzidas.

No reino do mercado, essas propostas são vistas como produtos, com a perspectiva de incrementar a qualidade, de um lado, assentada no esforço individual dos alunos, que se encontram aptos a estudar nas horas vagas, desenvolver trabalhos e pesquisas e investir no futuro profissional. De outro lado, os professores, que atuam nas salas de aula, também estão prontos para ensinar e auxiliar no processo, essencialmente administrados por uma hegemonia variável entre direção, domínio e direção-domínio, obedecendo a uma lógica de empregabilidade formal e flexível, construtora de uma identidade globalizadora própria da legitimação do desenvolvimento econômico.

O processo de tomada de decisão é alvo de inúmeras críticas. Como a realidade nem sempre ocorre de forma linear, os consumidores são expostos a múltiplas alternativas e decisões (parte dos itinerários formativos) e a múltiplos problemas correlacionados, até a efetivação da ação (projeto de vida). Mas, ainda assim, esse processo de resolução de problemas busca demonstrar, de forma simplificada, a lógica do raciocínio do consumidor.

Em síntese, o simbólico comportamento dos jovens/juventudes e do consumidor, no reino do mercado, envolve questões como a reafirmação de identidade, a definição de

posição social, o pertencimento ou não a um grupo, gênero ou etnia e a definição de hierarquia, *status* ou poder. Esse poder simbólico é criado, difundido e transferido de reforma em reforma curricular, principalmente pela ação da propaganda e do sistema da “moda”.

A linguagem discursiva analisada no ensino médio desvela elementos localizados na agenda neoliberal das últimas reformas construídas pelo governo brasileiro ligadas, sobretudo, ao capital externo, que influenciaram os documentos curriculares nacionais, produzindo marcas de flexibilização e individualização de formação, executadas pelas redes de ensino. Também mantém privilégios dos grupos hegemônicos, por meio de projetos oficiais, reforçando o poder simbólico do Estado, denotando marcas reformistas, que anunciam inovação. Isso porque

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a reconhecem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus sentidos (BOURDIEU, 1999, p.221).

O sistema repousa na formação do jovem/juventude flexível, capaz de usar as tecnologias de base científica para medir suas respostas de consumidor ao consumo exigido pelo mercado, induzindo compreensões acerca dos motivos das escolhas, dos ritos de consumo, das regras sociais e seu impacto sobre a compra.

Por fim, ao subcampo do ensino médio e às políticas curriculares impõe-se o desafio de construção de um novo ensino médio, funcionalizado na oferta, para os jovens/juventudes, em especial aqueles oriundos das camadas populares, do conhecimento que possa ser consumido, com a perspectiva da emancipação e da sólida formação humana. Esse movimento coloca em ação outras disposições de *habitus*, progressivamente ajustados às *doxas* e aos *nomos* do reino absoluto do mercado e do consumidor, reestruturados a partir da distribuição de tipos de capitais que permanecem em jogo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 5, p 25-36, maio/ago. 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade.
- ALVES, A. A. M. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, RS. 2014.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- APPLE, Michael. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, Miguel G; BUFFA, Ester, NOSELLA, Paulo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio - Autoritária na forma e equivocada em conteúdo**. Rio de Janeiro: ANPEd, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 21/11/2021.
- BENAVENTE, Ana. A reforma educativa e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, Thomas (Org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo (Org). **Cinquenta anos do Pensamento da CEPAL**. V. 2, Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BECKER, D. A. R. **Os princípios presentes na legislação do ensino médio e da educação profissional após a LDB N° 9394/96**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Paris: Éditions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996a.

- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: os que falam querem dizer**. Tradução Sergio Miceli [e outros]. São Paulo: EDUSP, 1996b.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2011.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2012.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1982-1992)**; [edição estabelecida por Patrick Champagne ... [et. al.]]. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**: Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20/04/2020.
- BRASIL, MEC; DE DIRETRIZES, Lei. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em:  
<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em 30/12/2021.
- BRASIL. Câmara da Reforma. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em:  
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>. Acesso em: 15/04/2022.
- BRASIL. Congresso. **Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Legislação, Brasília, DF, 1996. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicaodemotivos-148871-pl.html> . Acesso em: 05/01/2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL, Relatório Final da II. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**. Brasília: MARE, 23p. Cadernos MARE da reforma do Estado, 1997.

Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/642>. Acesso em: 21/08/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 20/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02/02/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica. **Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf). Acesso em: 26/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 18-18, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 10/12/2019.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Parecer n.º 11, de 12 de junho de 2008. Dispõe sobre a Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Brasília, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf). Acesso em: 17/12/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 11/2008**. Proposta de Instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008a. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf). Acesso em: 19/09/2021.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em: 08/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Apreciação da proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio. Diário Oficial da União, 25 ago. 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 15/05/2022.

Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 04/2010**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb00511&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb00511&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, 31 jan. 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16/04/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília, DF: MEC, 20 de setembro de 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10/05/2022.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer n.º 11, de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio)**.

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013). Acesso em: 17/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 2014. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm). Acesso em: 01/01/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 05/10/2022.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Ministério da Educação / Diário Oficial da União, 18 de junho de 2015, Seção 1, Página 16. Disponível em:

[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF:

MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Portaria n. 1.145 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 5 de março de 2019.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 11/11/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. 2016**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf). Acesso em: 5 de março de 2022.

BRASIL. **Proposta de emenda à constituição nº 241-A, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 25/11/2022.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. **Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei**. Brasília, nov. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>, Acesso em: 10/08/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016, p. 1-651. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> . Acesso em: 14 set. 2020.

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 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20/04/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DE](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DE)

DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10/12/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 25/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16/07/2022.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 11/11/2020.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular. *Brasília, DF: MEC*, 2018. Disponível em: [http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia\\_de\\_implementacao\\_da\\_bncc\\_2018.pdf](http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf). Acesso em: 18/12/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Brasília, DF: MEC*, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 29/12/2021.

BRASIL; MEC; CNE. **Parecer CNE/CP nº 17, aprovado em 10 de novembro de 2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP no 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 11/11/2020.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 11/11/2022.

BRASIL. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021**. Institui o Programa de Itinerários Formativos. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em 15/02/2022.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; DE CARVALHO, Daniel Dos Santos Simon. Possibilidades Para Pensar A Juventude Brasileira: Diálogos Com Pierre Bourdieu E Luis Antonio Groppo. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 27, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5384/0>. Acesso em: 02/03/2022.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. **Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2017.

Cardoso, S. S., Oliveira, L. M. V. de, & Oliveira, V. H. N. (2021). Juventudes e Neoliberalismo: Interfaces para pensar o currículo do ensino médio. **Reflexão E Ação**, 29(3), 57-73.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, p. 113-124, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wfn6zB95wTwQ8Ptbb9ntCwB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/05/2021.

CARLOS, Erasmo & CARLOS, Roberto. Emoções. Disponível em <http://letras.mus.br/roberto-carlos/48587/> . Acesso em: 13/04/2023.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CEPAL, N. U.; OREALC, UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Cepal, 1992. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>. Acesso em: 28/05/2022.

CEPAL, N. U. Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990. **En: Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Record/CEPAL, 2000-v. 2, p. 887-910, 2000. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1636> . Acesso em: 15/11/2022.

CEPAL, N. U.; OREALC, UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: resumo e conclusões. **En: Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Record/CEPAL, 2000-v. 2, p. 911-919, 2000. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1638>. Acesso em: 10/11/2022.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>. Acesso em: 12/11/2022.

CIAVATTA, MARIA; RAMOS, Marise . A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03/11/2019.

COSTA, F. M. de A. **Escola pública e ensino médio = formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)**.

2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Edições Asa, 1989.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As organizações não governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 18/12/2019.

DAYRELL, J. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem, Ed**, v. 1, 2005, p. 34-37, mar.2005. Disponível em:

[https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/livro\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_das\\_juventudes.pdf](https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/livro_por_uma_pedagogia_das_juventudes.pdf). Acesso em: 29/12/2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/12/2019.

DE MEDEIROS PEREIRA, Gilson Ricardo; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**, p. 107-120, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10279>. Acesso em: 15/01/2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 13/02/2021.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, p. 381-394, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>. Acesso em: 10/01/2020.

DUBET, François. **Discriminação: a passageira clandestina da pedagogia**. Educação clandestina. Educação e clandestinidade. Porto Alegre: Editora da PUCRS, v. 1, p. 17-28, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/download/livros/1275.pdf>. Acesso em: 21/08/2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 03, p. 531-541, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/12/2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17/12/2021.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; G. L. B. P, TARTUCE. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411- 423, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/06/2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11/06/2021.

FREITAS, Luiz Carlos. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156>. Acesso em: 15/06/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/06/2021.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril\\_v54\\_n215\\_p139](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139). Acesso em: 24/12/2022.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLpD4Sjmkq/?format=pdf>. Acesso em: 10/05/2019.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em tese**, v. 12, n. 1, p. 4-33, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4>. Acesso em: 28/10/219.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; HYPOLITO, Luís Armando Gandin. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JUNG, C. A. **“O que se ouve”, “o que se diz”, por que se diz ? : classe trabalhadora e formação escolar de nível médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

MUNDIAL, Banco. **Prioridades y estrategias para la educación**. Banco Mundial, 1996. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/715681468329483128/prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-banco-mundial>. Acesso em: 27/10/2020.

ROSAR, Maria de Fatima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da

América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 33-43, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/srQ8tJgxVKRFRrsjNDFRtNm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/11/2021.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, p. 43-62, 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRj9H4VbYsNkNW4L97Hf4Rh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/02/2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28/05/2021.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 03/07/2019.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13/05/2019.

JUNIOR, Charlie Brown; LI, Negra. Não é sério. **JUNIOR, Charlie Brown. Papo Reto**. São Paulo, Universal Music, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

LAVAL, C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16/04/2021.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em:

<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 10/12/2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt>. Acesso em: 28/12/2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 20/12/2021.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, p. 45-68, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15/07/2022.

MANGINI, F. N. da R. **A Interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos estudos**, n. 62, p. 163-181, 2002. Disponível em: <https://silo.tips/download/notas-sobre-a-noao-da-pratica-em-pierre-bourdieu>. Acesso em: 25/01/2022.

MELLO, Guiomar Namó de. Ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de, DAVANZO, Áurea Maria Queiroz (Orgs.). Situação da educação básica no Brasil. **Brasília: MEC/Inep**, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000108.pdf>. Acesso em: 12/12/2022.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista brasileira de educação**, v. 17, p. 39-58, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/11/2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10/01/2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Acesso em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Disponível em: 22/12/2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 07/08/2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002. Disponível em: [www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19/11/2020.

OLIVEIRA, V. A. de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2017.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto Editora, 2005.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, no 5/6. 1997. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24781997000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13/11/2021.

PEREGRINO, M. A fecundidade da noção de moratória (vital/social) para análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, v. 27, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t0313.pdf>. Acesso em: 13/05/2022.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 275-291, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7FR3TJdbHQ35YHH6rZ9bLSw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18/12/2022.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, n. 108, p. 07-26, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4SL7XfdGvrY9YMPRKZgWWjC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04/07/2022.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica do poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, p. 37-51, 2004.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. **Trabalho & Educação**, v. 4, p. 207-208, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9106>. Acesso em: 31/08/2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do>

[tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006](#). Acesso em: 10/09/2022.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

SFREDO, M. L. **O lugar do conhecimento escolar nas novas políticas educacionais para o ensino médio no Brasil: um diagnóstico crítico**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.

SILVA, T. T. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C. J.; S. JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

SILVA, T. T. **Os Estudos Culturais e o currículo. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Alison Fagner de Souza e. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 209-224, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5YDbJGbdDWRkkTr8bDhvZnBh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/02/2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FERNANDES, Christiane Caetano Martins. “Estudos comparados” como ferramenta metodológica de investigação de documentos curriculares prescritos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 16, p. 20-36, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/326>. Acesso em: 01/02/2023.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. A fabricação do contrato educativo da escola inclusiva: leituras e os leitores da educação para alunos com indicadores de deficiência. **Imagens da Educação**, v.12. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13305>. Acesso em: 08/07/2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o novo projeto de formação e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 02, p. 523-550, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 23/11/2019.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18/02/2020.

SILVA, S. G. da. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular?

- Currículo sem Fronteiras**, v. 17, 2017. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf). Acesso em: 18/12/2022.
- SILVA, Roberto Rafael Dias; SILVA, Denílson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=50>. Acesso em: 18/12/2022.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/11/2022.
- SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Ciências Sociais).
- SPOSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento juventude e escolarização**. São Paulo: Ação Educativa/Inep, 2000.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, p. 87-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/05/2022.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista usp**, n. 57, p. 210-226, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843>. Acesso em: 10/11/2019.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. Ação Educativa. Programa de Juventude, 2003. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/477\\_1428\\_JovensBrasil.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/477_1428_JovensBrasil.pdf). Acesso em: 10/01/2019.
- STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.
- TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2010.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A nova reforma do Ensino Médio e o debate sobre suas finalidades. **Cult - Revista Brasileira de Cultura: Bregantini**, ano 19, n. 209, fev. 2016, p. 27- 31. Disponível em: <https://www.cultloja.com.br/produto/dossie-brasil-patria-educadora-cult-209/>. Acesso em: 10/05/2021.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** – Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03/05/2019.
- URRESTI, Marcelo; MARGULIS, Mario. **La juventud es más que una palabra**. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires, Argentina: Biblos, 1996. Disponível em: [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/MARGULLIS\\_MARIOURRESTI\\_MARCEL](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/MARGULLIS_MARIOURRESTI_MARCEL)

O.pdf. Acesso em: 20/05/2020.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. Editora da UFSC, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hMZqk7tS7JMvRcTt3nhK47y/>. Acesso em: 01/02/2023.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, v. 25, p. 505-518, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ZkxxQjDk5XZHxxtVdHWvtym/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/12/2019.

WEISHEIMER, Nilson. Marialice Foracchi e a formação da sociologia da juventude no Brasil. **BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 77, p. 91-117, 2014. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/392>. Acesso em: 13/06/2021.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar ML; TARTUCE, Gisela Lobo BP. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 411-423, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20/11/2021.

WASELFISZ, J. J. **Juventude, Violência e Cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez Editora, 1998

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.