

ESCOLA, JUVENTUDE(S) E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: POR UMA REAPROXIMAÇÃO ENTRE FINALIDADES E SENTIDOS

SCHOOL, YOUTH(S) AND HIGH SCHOOL CURRICULUM: TOWARDS A RAPPROCHEMENT BETWEEN PURPOSES AND MEANINGS

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro¹
Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo²

Resumo

Tensões e contradições quanto à função e ao sentido do Ensino Médio, no contexto brasileiro, são recorrentes. Boa parte delas são provocadas pelas aproximações e distanciamentos entre a escola, o currículo e a(s) juventudes(s). Esse cenário é fortemente influenciado pelo acesso à escola de novos sujeitos, cuja pluralidade de perfis e aspirações desafiam currículos, práticas e oferecimento de uma formação humana integral (DAAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014). Considerando dados de pesquisa qualitativa (LUDCK; ANDRÉ, 1986) e inspirado no paradigma indiciário (GINZBURG 1992), este artigo reflete sobre a função e os sentidos do Ensino Médio com base nas percepções de estudantes da Baixada Fluminense/RJ. Esses sujeitos, apesar da descrença em relação à escola, reeditam a ideia de preparação para o futuro, enxergando-a como lugar de acesso ao conhecimento por meio do ensino e como espaço de formação para o trabalho.

Palavras-chave: Escola. Juventude(s). Currículo.

Abstract

Tensions and contradictions regarding the function and meaning of Secondary Education in the Brazilian context are recurrent. Most of them are caused by the proximity and distance between the school, the curriculum, and the youth(s). This scenario is strongly influenced by the access to school of new subjects, whose plurality of profiles and aspirations challenges curricula, practices, and the provision of integral human training (DAAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014). Based on qualitative research data (LUDCK; ANDRÉ, 1986) and inspired by the evidentiary paradigm (GINZBURG, 1992), this article reflects on the function and meanings of High School from the perceptions of students in Baixada Fluminense/RJ. Despite their disbelief in relation to school, these subjects reiterate the idea of preparing for the future; as a place to access knowledge through teaching; and as a training space for work.

Keywords: School. Youth(s). Curriculum.

¹ Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Email: ameliaribeiro@gmail.com ; <https://orcid.org/0000-0001-6218-4173>

² Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social Universidade Federal de Minas Gerais/ Programa Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Celetista, coordenadora Curso de Extensão Responsabilidade Social da Faculdade Pernambucana de Saúde, FPS. Email: dneide@gmail.com.br <https://orcid.org/0000-0001-6955-6232>

Introdução

À medida que as sociedades se complexificam, adotam-se novos formatos de relacionamento com e nas diferentes instâncias que a constituem e, assim, as relações entre sociedade e educação são ressignificadas. Especialmente, a partir do advento da escola como instituição à qual se tributa a função de formação das novas gerações, os significados construídos em relação à educação, especificamente em relação à educação escolar, vão ganhando novos contornos. Em outras palavras, as expectativas são cada vez mais contextualizadas histórica, cultural, econômica e politicamente. Para além de expressarem ideais mais amplos, materializam as formas como as famílias se relacionam com a escola e com os saberes escolares.

Especificamente no contexto brasileiro, após os anos 80, surgem estudos que ratificam “a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estabelecem com a escola” (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2011, p.10). Nesse sentido, tanto as famílias como a escola precisam ser analisadas considerando suas condições históricas e seus contextos socioculturais. Suas expectativas são determinadas pelas mudanças que interferem nas estruturas e dinâmicas familiares, assim como nas instituições e nos processos escolares. Essas mudanças redefinem o modo como as famílias investem na vida escolar dos filhos – da ajuda nas tarefas de casa à disponibilização de recursos financeiros. Apesar dos investimentos dos familiares, as condições objetivas em que a educação escolar ocorre permitem perceber, se consideradas as diferenças de classe sociais, as “contradições entre as políticas de democratização do ensino e a realidade concreta da população proveniente de meios socialmente desfavorecidos” (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2011, p.13). Não raro, as famílias e os estudantes, embora reconheçam a essencialidade da escolarização, se ressentem de propostas curriculares mais efetivas no curto, médio e longo prazos.

Sobre as relações dos jovens com a escola, particularmente quanto às expectativas que demonstram em relação a ela, já em 1988, estudos de Kreutzer e de D’Agostini (2018) evidenciaram que a crença na educação como forma de ascensão social está sendo, de certa forma, relativizada. Apesar disso, ainda há uma aposta na escolarização como possibilitadora de melhores condições de inserção no mercado de trabalho, a despeito da não atribuição de sentidos aos modos como a escolarização se organiza institucionalmente. Esses jovens desejam uma organização escolar mais alinhada às necessidades do tempo presente.

São relevantes, aqui, as considerações de que os estudantes

[...] estabelecem com a escola uma relação ambígua. A escolaridade não representa [...] uma possibilidade real de mudança em suas vidas, de modo a projetar no futuro uma utilidade ampla e um sentido para os estudos. Mesmo os que afirmam desejar uma profissão futura que, teoricamente, pressuponha um nível mais alto de escolaridade [...], não relacionam os estudos com a profissão almejada. (GUIMARÃES, 1998, p. 215).

Sobre o distanciamento entre os jovens e a escola, acrescenta-se

A imagem de escola construída pelos estudantes é o espelho do que ela de fato proporciona a esses seguimentos da população. Não é estranho, então, que a vejam como lugar de encontro social, de encontrar colegas, de fazer bagunça, de zoar, [...] de evitar a família ou evitar ficar em casa lavando um tanque de roupa. A estratégia pela qual se concebe a escola parece operar através de um mecanismo de inversão, onde os elementos valorizados se caracterizam por aquilo que ela não se propõe como tarefa ou por atividades que, por princípio, ela exclui. (GUIMARÃES, 1998, p. 217)

Ao analisar os dados de estudo realizado com jovens do campo e da cidade, Kreutzer e D'Agostini (2018) sugerem a necessidade de novas formas de reapropriação da escola pelos jovens. Com isso, tornam-se necessárias análises que se apoiem em uma perspectiva multirreferencial dos fenômenos educacionais e suas nuances (BARBOSA, 1998).

Assim, neste artigo, tomam-se como referências as inquietações, as tensões e as contradições que têm marcado os discursos sobre o Ensino Médio, especialmente no que se refere à demanda por um currículo que faça sentido para a(s) juventude(s). A intensão é, considerando o contexto educacional brasileiro, ampliar o olhar a respeito do(s) cenário(s) que engendra(m) os sentidos atribuídos, pela sociedade, pelos jovens e por suas famílias, a essa etapa da escolarização. Esses cenários, embora se reconfigurem com a inclusão de novos atores, parecem reeditar, ainda que inconclusas, as questões que envolvem as funções e os sentidos do Ensino Médio.

As reflexões aqui apresentadas se organizam com base em quatro eixos: (re)configurações do papel da escola para as sociedades e seus sujeitos; os modos como as juventudes se relacionam com os saberes

escolares e que sentidos atribuem a eles; indicações para pensar um currículo que faça sentido para a(s) juventude(s) e o que pensam os jovens sobre as funções da escola, sobretudo no Ensino Médio.

(Re)Configurações do Papel da Escola

Acredita-se ser importante, em se tratando de encontrar parâmetros que organizem a reflexão sobre as articulações entre escola, juventude(s) e currículo no Ensino Médio, considerar como ponto de partida as funções da escola. Tem-se creditado à educação, sobretudo à escola, uma função social e socializadora. A educação cumpre, ao mesmo tempo, um papel conservador e transformador. Apresenta às novas gerações aquilo que foi acumulado como herança cultural e busca ações voltadas para o futuro no sentido de preparar a(s) juventude(s) para uma inserção mais efetiva em uma sociedade em permanente transformação.

Quanto às funções da educação e da escola, Amar (2000), em uma perspectiva sociológica, atribui à educação a existência da sociedade. Portanto, sua função social se constitui nas articulações entre um passado histórico-cultural e um futuro ainda por construir. A educação seria, paradoxalmente, a mais conservadora e a mais transformadora das atividades humanas.

Nos últimos anos, as transformações das sociedades impactam a educação principalmente por quatro grandes mudanças: o crescimento dos processos de urbanização; a ampliação do acesso dos estudantes à universidade – o que faz aumentar o número de intelectuais; a presença das mulheres na educação e, por fim, a transformação das formas de vida, de comunicação e da organização econômica mundial (AMAR, 2000). Dessas mudanças decorrem reconfigurações dos cenários e, como consequência, novas formas dos sujeitos se relacionarem com as instituições. Reconfiguram-se, também, os modos das sociedades e de seus sujeitos se relacionarem com a educação, com a escola e com os saberes nela veiculados.

No contexto da América Latina, por exemplo, os cenários com os quais a educação se defronta são marcados pela desigualdade social, acentuada pela globalização; pelo aumento dos fluxos migratórios; pelo advento dos recursos eletrônicos que impactam as ações e estratégias de leitura e escrita e pela adoção de novas modalidades de educação (tal como a educação a distância) que conduzem a uma nova institucionalidade educativa. Nesses cenários, a educação vive diuturnamente o desafio do conhecimento em que novos saberes, habilidades e conhecimentos

são exigidos. Desse modo, a escola e seus currículos são chamados a rever seus processos. Isso exige permanente (re)conceitualização e reorganização das propostas, das concepções de conteúdos/saberes necessários a um presente/futuro pouco ou nada previsível. Aliado ao desafio quanto ao conhecimento, há também, o desafio moral no sentido de se garantir um processo formativo que seja significativo para as sociedades e para os seus sujeitos. A pergunta que organiza essa questão diz respeito ao tipo de educação necessária a um determinado tipo de sociedade. É essencial uma educação que leve em conta que os alunos não existem fora dos contextos nos quais estão inseridos, que compreenda esses contextos para, a partir deles, encontrar estratégias de motivação que despertem nessa(s) juventude(s) o desejo de aprender (RIVERO, 1999).

Ainda sobre a função social da educação, é curioso observar que, embora seja recorrente o uso da expressão “função social”, nem sempre, quando utilizada, há clareza quanto ao seu conceito. Em estudo recente, Chávez, Padrón e González (2018) fazem uma revisão bibliográfica sobre as concepções e enfoques sobre tal expressão relacionada à educação. Assinam que a educação tem sido um fenômeno social de grande importância, pois, ao mesmo tempo, permite a adaptação dos sujeitos ao meio e a transformação destes nele. Assim, a sociedade precisa da educação como fenômeno cuja função social está relacionada à socialização de valores, normas e padrões. Considerando publicações internacionais, entre 1999 e 2014, identificou-se ênfase nas funções sociais da educação na perspectiva das relações dialéticas entre educação e contexto social. Tais publicações reafirmam a essencialidade do processo de socialização para os estudantes e para a futura inserção destes, como cidadãos, no “mundo da vida”, expressão que apresenta uma visão para além do mundo do trabalho ou do mundo acadêmico, ou seja, que considera outras dimensões da vida humana, numa visão integral do ser humano. Também fica evidente, nas publicações citadas, uma oscilação entre aspectos gerais e particulares da educação como fenômeno social, a escola como instituição socializadora e o professor como um profissional que desempenha uma atribuição social. A função aqui nomeada está referida aos contextos educativos e aos conteúdos da transmissão cultural e socializadora. As publicações analisadas não deixam claro o conceito de função social.

Do ponto de vista das publicações nacionais do contexto cubano, identificado pelos autores, as perspectivas pedagógica e sociológica são fortemente marcadas pela ideia de que a função social se particulariza na busca por uma transformação voltada para a diminuição dos problemas

sociais vivenciados. Incluem-se aqui as condições histórico-sociais concretas nas quais a educação acontece e o entendimento de como se institucionalizam na sociedade. Essas publicações também não deixam claro o conceito de função social. (CHÁVEZ, PADRÓN, GONZÁLEZ, 2018)

A partir das conclusões de Chávez, Padrón e González (2018), pode-se considerar a necessidade de maior clareza conceitual a respeito dos termos ou expressões utilizadas pelo discurso educacional, em especial por aqueles produzidos nos contextos de cotidiano escolar. Essa clareza é fundamental, sobretudo ao se iniciar a elaboração de um projeto/proposta pedagógica para um determinado contexto e seus atores. A imprecisão conceitual provoca não apenas interpretações equivocadas, mas, principalmente, escolhas teórico-metodológicas pouco efetivas, ainda que sedutoras. Traz à tona, inclusive, imprecisões sobre os modos como se definem as aprendizagens necessárias a uma formação que atenda às demandas da sociedade e às expectativas dos sujeitos. Essas aprendizagens se materializam, no âmbito dos currículos, como os conhecimentos disciplinares e seus conteúdos.

Em termos dos conhecimentos necessários à promoção de uma aprendizagem significativa, observam-se contradições e dúvidas sobre “o que ensinar”, principalmente para jovens oriundos das camadas menos privilegiadas da sociedade, para os quais a escola e seus conteúdos parecem não fazer sentido. Não raro, as discussões se polarizam. De um lado, há uma tendência para ajustar os currículos, em especial os conteúdos, ao que se define como realidade dos estudantes. Buscam-se estratégias que possam equilibrar uma possibilidade de formação para o trabalho com o desejo de oferecer uma formação mais geral. De outro lado, encontra-se uma tendência que reconhece que o oferecimento – aos estudantes – do contato com os conhecimentos veiculados na e pela escola faz a diferença. Essa tendência pontua que, para muitos estudantes das camadas populares, o acesso aos conhecimentos que circulam de forma mais restritiva na sociedade só se torna possível por meio da escola.

Em referência a esse ponto, são sempre atuais as considerações de Young (2007) ao afirmar que a questão “para que servem as escolas” expressa tensões e conflitos da sociedade mais ampla e implica uma estreita articulação entre os desejos emancipatórios e a expansão da escolarização. Aponta para a necessidade de maior clareza na diferenciação entre conhecimento escolar e não escolar, afirmando que

Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento.

Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ainda na perspectiva de Young (2007), pode-se analisar o conhecimento em duas perspectivas: uma como “conhecimento dos poderosos” referido à distribuição do acesso, sobretudo à universidade, das camadas de maior prestígio social; outra como “conhecimento poderoso”, relacionado ao que este pode fazer para uma formação mais adequada, alinhada às expectativas das famílias, inclusive, que apostam na escolarização dos filhos. Refere-se à perspectiva de se oferecer aos estudantes acesso a um conhecimento útil que desenvolva novas formas de pensar e de agir. Nesse sentido,

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299)

Encontrar o equilíbrio entre o local, o cotidiano e os conhecimentos que não circulam nos contextos do dia a dia, principalmente no que diz respeito ao oferecimento de acesso a esses conhecimentos, apresentando-os como significativos objetos de aprendizagem, depende dos níveis de autonomia das escolas. Depende, também, de políticas de formação de professores que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para melhor articular as demandas das sociedades, os contextos e as expectativas dos seus sujeitos.

Considerando o cenário das reflexões sobre a função da educação e da escola, acrescentam-se, aqui, as contribuições de Santos (2019), que analisa a educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos, tomando como referência a legislação brasileira. A educação e o conhecimento são instrumentos fundamentais para a formação dos sujeitos tanto para a vida em sociedade quanto para a constituição de suas subjetividades. Assim,

Como direito social inalienável da pessoa humana, a educação é um poderoso instrumento de construção

sociocultural. Constitui-se em um ato humano de diversas faces, intensidades e manifestações, como é o caso da educação em direitos humanos, que visa promover a formação de sujeitos para a defesa e proteção da dignidade humana, para a democracia e a cultura da paz. Nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência. (SANTOS, 2019, p. 10).

Portanto, entende-se que o saber sistemático não se reduz apenas a uma herança cultural. Dominá-los “[...] é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos (CURY, 2007, p. 486).

Pelo até aqui exposto, ratificam-se os desafios que a escola enfrenta para propor e operacionalizar propostas curriculares, especialmente para o Ensino Médio, que sejam efetivas e significativas para todos os atores nelas envolvidos. Esses desafios são múltiplos, vão do enfrentamento dos interesses e das contradições engendradas na dinâmica da própria sociedade, em termos da função da escola, até a definição de um currículo que materialize em seus conteúdos as aprendizagens consideradas necessárias a um determinado contexto. E mais, que articule uma aspiração instrumental de inserção dos estudantes de forma produtiva na sociedade, uma dimensão de preparação desses estudantes para o futuro, e, em especial, para garantir uma formação ética que prepare para a vivência das virtudes democráticas nas várias instâncias da vida em sociedade. Fica evidente que a definição mais precisa das funções da escola, apesar da profusão de discussões, ainda é uma questão inconclusa.

Especificamente sobre como os desafios relacionados às finalidades e efetividade do Ensino Médio, estes são recorrentes em diferentes conjunturas.

Analisando o contexto argentino, D’Aloisio (2010) identifica o caráter elitista e seletivo do Ensino Médio, marcado por uma função política de preparar para o Ensino Superior. Chama a atenção para os dilemas vivenciados a partir dos anos 90, decorrentes das contradições entre a exclusão social e a escolarização em massa. Considera que o cenário provocado pela determinação legislativa, que torna a educação secundária componente do ciclo escolar obrigatório, coloca em xeque não apenas a função, mas, especialmente, os sentidos do Ensino

Médio para os jovens que hoje frequentam a escola. Os documentos legislativos norteadores dessa reforma mantêm uma função instrumental e propedêutica para o Ensino Médio, reafirmando sentidos e significados historicamente arraigados nos modelos e práticas institucionais. O autor ainda alerta para o tensionamento entre as experiências escolares vivenciadas no cotidiano e o que se supõe em relação ao futuro desses jovens. Tomando como foco a questão dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola e aos saberes nela veiculados por meio dos currículos, D'Aloisio (2010) investiga essa problemática considerando as dimensões sócio-histórica, política, institucional e intersubjetiva, relacionadas aos sujeitos, suas práticas e discursos. Ao contextualizar os elementos históricos, sociais, políticos, legislativos e administrativos, a dimensão sócio-histórica permite melhor compreender os fundamentos sob os quais os sujeitos constroem os sentidos que atribuem à escola e aos saberes escolares. A dimensão institucional revela de que modo os sentidos e significados são apropriados pelas políticas educacionais; como, por consequência, (re)organizam as propostas curriculares e como levam em conta as necessidades e características dos alunos. Já a dimensão intersubjetiva revela os sentidos atribuídos pelos jovens à escola e suas práticas cotidianas.

Especificamente sobre os sentidos atribuídos à escola, pelos jovens, D'Aloisio (2010) identifica como eixo principal a escola como perspectiva ou possibilidade de futuro e como espaço de formação e de autoformação. De acordo com as orientações curriculares para o Ensino Médio, a província de Santa Fé, na Argentina, afirma a dimensão social da escola, o que significa entendê-la como parte das instituições sociais que compõem um território e uma comunidade. A escola não está isolada da sociedade.

A(s) juventude(s) e os modos como se relacionam com os saberes escolares

Buscar mais conhecimentos sobre quem são os jovens que frequentam a escola, implica compreender a(s) juventudes(s) na perspectiva das diversidades sociais, econômicas e culturais que a categoria engloba. É importante esclarecer que não existe um conceito unívoco de juventude, por isso, alguns autores optam por usar o termo “juventudes”. Sendo assim, torna-se indispensável elucidar que aqui o jovem será tratado como aquele de classe social menos favorecida, estudante de escola pública e que, necessariamente, precisa ingressar cedo no mercado de trabalho.

Ao optar por esse perfil de jovem, não se desconsidera o fato de que os que são abastados também têm problemas, porém estes são de natureza diversa do que se analisa neste artigo. (PASOLINI, 1990).

Admite-se, portanto, independentemente da classe social, a fase do desenvolvimento que corresponde à ideia de jovem, ou mesmo juventude, identificada como adolescência. Historicamente, essa fase é marcada por certa instabilidade e, em muitos casos, por comportamentos distanciados dos padrões esperados. A visão construída é que essa etapa humana é revelada por conflitos e crises próprios da idade, na qual se almejam liberdade e autonomia. O senso comum e o olhar de algumas pessoas mais idosas identificam essa fase como a “idade da loucura”.

Ao se levar em consideração a realidade social, encontram-se diferentes concepções de adolescência (BARBOSA, 2006). O processo de construção da adolescência se dá, segundo essa autora, de forma individual e coletiva, partindo das necessidades sociais e econômicas dos grupos em que os adolescentes estão inseridos. Por isso, uma visão estereotipada desse grupo social pouco contribui para uma compreensão mais adequada dos jovens que vivem essa etapa.

A juventude é um momento peculiar da vida, permeado por conflitos pessoais, incertezas e sonhos que favorecem o fortalecimento da identidade, e quando a percebemos “como um momento de vida em que se fortalece a identidade; esta só é concebida pela relação social permeada pelo reconhecimento de si próprio e pelo conhecimento das diferenças” (D’AGOSTINHO, 2007, p. 15-16). É na convivência em grupo, no grupo e com o grupo que o amadurecimento se torna possível.

Na busca por essa convivência, o jovem procura grupos sociais diferentes, tendo-os no âmbito escolar, familiar e na comunidade. Essa fase da vida (a juventude) também é impregnada de aspirações, sonhos e ideais. O jovem sonha com mudanças, com uma sociedade melhor, espera ansioso poder entrar no mundo produtivo para contribuir com transformações na sociedade.

Nessa perspectiva, reconhece-se a existência de políticas públicas nacionais que vêm ratificando a consciência da importância estratégica da juventude para a sociedade. Entretanto, faz-se necessária uma busca pela inovação na concepção das políticas públicas de modo a viabilizar práticas que garantam direitos e oportunidades para os jovens, superando a tendência da proposição de ações imediatistas e instrumentais, cuja finalidade se reduz a evitar que os jovens possam se tornar “um perigo” para sociedade. Incluir e garantir a permanência do jovem na escola por mais tempo como alternativa afastá-lo da marginalidade e a proposição

de uma profissionalização precoce apresentam-se como algo natural e normal, mostram-se como solução inovadora no enfrentamento de questões decorrentes da desigualdade social.

As políticas públicas para a juventude, normalmente relacionadas ao trabalho e à educação, tanto no plano econômico-social quanto no ético-político, são consideradas tão imprescindíveis quanto complexas. São imprescindíveis por “existir uma necessidade real para milhares de jovens de ingressar precocemente na luta pela sobrevivência” e são complexas por resultar dos “impasses estruturais da economia e da cultura da elite brasileira que se mantém sócia menor e subordinada aos centros hegemônicos do capital e aposta na cópia, no atalho, e em transformar a exceção em regra”. (FRIGOTTO, CIAVATTA 2004, p. 204).

Acrescente-se que, para os jovens da atualidade, a ideia da educação e do trabalho como suficientes para o seu reconhecimento e ascensão social já não faz tanto sentido. Segundo Arroyo (2011), hoje, a busca é para além da escolarização, reivindica-se um pertencimento social amplo, [...] acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância.

Inegavelmente, a escola continua a ter grande importância na vida dos jovens. Entretanto, suas experiências e expectativas não são as mesmas; são novas e instáveis, sobretudo se considerada a inserção no mundo virtual. Irrefutavelmente, essas questões descolam-se geograficamente e ultrapassam fronteiras.

Dessa maneira, as relações que os jovens estabelecem com a escola, em especial com os saberes escolares, são marcadas por insatisfações e envolvem, como consequência, o aumento dos índices de evasão e fracasso escolar. Envolvem também críticas à escola e aos modos como ela se organiza para oferecer aprendizagens que façam sentido, especialmente para os estudantes das camadas de menor prestígio social. Para pensar sobre essas relações, tomam-se como ponto de partida as contribuições de Charlot (2000, p. 61) ao afirmar que

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade”, “as expectativas face ao futuro e à escola exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade”(CHARLOT, 1996, p. 62), e “Os jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro mais do que de saber. (CHARLOT, 1996, p. 47).

Nesse entendimento, é recorrente a afirmação de que os jovens se mostram desinteressados não apenas em relação à escola, mas também em relação às suas expectativas de futuro (CHARLOT, 2001). A esse respeito, convém assinalar que uma visão mais abrangente sobre as juventudes brasileiras pode ser encontrada nos dados compilados no Atlas das Juventudes, publicado em 2021. Os dados apresentados reafirmam que, dadas a diversidade e as desigualdades que marcam a sociedade, há que se entender quem são e como vivem os sujeitos que constituem essas juventudes. Ressaltam que esse entendimento permite a proposição de ações que, efetivamente, atendam às necessidades dessa parcela da população que representa, aproximadamente, ¼ da população. (BARÃO, 2021).

Na perspectiva da pluralidade, diversidade e multirreferencialidade, os estudos de Oliveira e Castilho (2021) sobre as juventudes pontuam que, apesar de e para além de seus contextos, os jovens demonstram conhecimento sobre si e suas realidades. Nesse sentido, por exemplo, caberia à educação escolar, por meio de seus currículos, investir nas potencialidades dos jovens estudantes e não no que lhes falta, quer em termos de letramento e conhecimentos disciplinares quer em termos culturais, sociais ou econômicos. Para isso, seria necessário rever as práticas pedagógicas utilizadas e, principalmente, investir na formação dos professores no sentido de oferecer-lhes possibilidades de (auto) reflexão sobre suas crenças, conhecimentos e (pre)conceitos. Os autores citados ratificam, ainda, a essencialidade de se considerar, na definição das propostas pedagógicas, a multirreferencialidade de aspectos que envolvem os estudos e as discussões sobre as juventudes. Dentre esses aspectos, mencionam questões relacionadas à participação dos jovens em movimentos políticos e religiosos; à relação dos jovens com as tecnologias digitais; às expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho; às diferenças de gênero e raça e à participação dos jovens na escola.

Sob esse olhar, uma política educacional voltada para as juventudes implicaria um desenho curricular que explicitasse com maior clareza a função desse nível de ensino e, sem perder a dimensão das intencionalidades da educação escolar e da própria escola, considerasse promover a disposição das juventudes para aprender, ultrapassando a visão equivocada de que “os jovens não querem nada da escola”.

(Re)pensar um currículo que faça sentido

Considerando que o Ensino Médio se destina a grande número de jovens, revisar as articulações entre escola, juventude(s) e currículo se torna

indispensável para que a escola, a educação escolar e seus conteúdos façam sentido para esses sujeitos.

No Brasil, discussões sobre o currículo do Ensino Médio e sua efetividade permeiam décadas. Historicamente, esse nível educacional vem se caracterizando por uma dualidade estrutural que contribui para o aumento da diferenciação entre as camadas sociais distintas. Pode-se afirmar que

As reformas educacionais para o Ensino Médio (propedêutico e profissional), realizadas na última década, não conseguiram avançar no sentido de eliminar essa dualidade através da escola unitária que propicie formação geral e uma habilitação profissional (NASCIMENTO, 2007, p. 77)

Os indicadores da Educação Básica brasileira, em relação à evasão e retenção no Ensino Médio, apresentaram níveis preocupantes ao longo das últimas décadas, o que se configurou como justificativa em prol da facciosa agenda neoliberal para a educação pública, resultando em mais uma reforma do currículo desse nível educacional.

Amparada na justificativa da necessidade de uma melhoria no desempenho dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, bem como em outras avaliações em larga escala, e ainda somando o argumento de que há uma segregação dessa etapa escolar aos interesses dos jovens e do mercado de trabalho, em 2017, foi homologada a Lei 13.415 que trata da Reforma do Ensino Médio, implantando o currículo do Novo Ensino Médio (NEM) afirmando uma modernização/flexibilização na sua estrutura.

Cabe ressaltar que a justificativa da baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país não é uma questão localizada nessa etapa educacional, e que tornar o currículo atrativo para os estudantes seja o suficiente para diminuir o índice de abandono e de reprovação; é necessário considerar o contexto em que esses jovens estão inseridos e as problemáticas que enfrentam.

Sem diminuir a importância do currículo escolar, reafirmem-se as considerações de Reis e Oliveira (2018) sobre a relevância do currículo na construção de uma escola pública de qualidade como expressão dos direitos sociais. O currículo, na perspectiva dos seus fins e finalidades, sugere um projeto de nação pautado na perspectiva da formação humana, da diversidade, da sociedade, do mundo do trabalho, que se expressa por conteúdos, conhecimentos, habilidades, valores, atitudes etc.

Ainda para esses autores, a construção da escola requer um constante (re)pensar sobre o currículo, pois não há escola nem ensino sem ele. Contudo, este não surge do nada; inscreve-se temporal e historicamente, retratando o contexto político-social que o país vivencia, alinhado ao planejamento proposto pelas redes de ensino. Para além disso, ao chegar no “chão da escola”, sofre influência das experiências pedagógicas dos docentes, dos seus conhecimentos e, em consequência, é retrabalhado criticamente e situado na conjuntura escolar.

Dentro desse cenário, Arroyo (2013) apresenta o currículo como um território em disputa. Todavia, não apenas disputas teóricas, pois, os professores e estudantes não se veem apenas como ensinantes e aprendentes, disputam sua presença/pertencimento no território do currículo, exigindo o reconhecimento de suas existências humanas, de suas histórias, culturas e sociedades.

Quando se trata do Novo Ensino Médio (NEM), verifica-se que este não contempla os anseios dos professores nem dos estudantes apontados por Arroyo (2013). O discurso da flexibilização e do protagonismo do estudante, a partir do seu direito de escolha quanto aos itinerários formativos apresentados no currículo do NEM, parece perder o sentido quando se condiciona a obrigatoriedade da carga horária e desobriga a escola de ofertar todos os itinerários, precisando esta responsabilizar-se por oferecer, apenas, dois. Assim, as ofertas da escola distanciam-se do desejo de escolha do estudante. A ausência da obrigatoriedade de as escolas oferecerem todos os cinco itinerários formativos é um dos aspectos que chamam a atenção da lei do Ensino Médio. Considere-se, também, o fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com essa orientação, determinar que apenas as disciplinas de Português e Matemática sejam de caráter obrigatório. Acrescente-se o desafio significativo da escassez de professores no Ensino Médio, problema que afeta todas as regiões do país, especialmente nas áreas de Física e Química, cujos docentes dessas disciplinas desaparecem como que por encanto.

Por essa razão, Motta e Frigotto (2017) argumentam que não se trata de “livre escolha”, como é defendido pelos reformadores, mas sim de uma decisão impositiva, uma vez que é exigida uma carga horária obrigatória, inclusive quando ocorre a sua ampliação com a proposta de escola em tempo integral. “Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento” (p. 368).

Essa legislação reformula essa fase da educação fundamental, reconfigurando-a com a inclusão de escolhas nos chamados itinerários formativos, incluindo aqueles voltados para a formação técnica e

profissional. Isso ocorre por meio de ajustes no currículo, que podem variar de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino e as preferências dos estudantes. Essa abordagem remonta à malsucedida tentativa de tornar a formação profissional obrigatória na reforma do ensino estabelecida pela Lei nº 5.692/1971. (AGUIAR; DOURADO, 2018)

Ressalte-se, ainda, que o aumento da carga horária diária desconsiderou a realidade dos jovens que estudam e trabalham (SILVA; SCHEIBE, 2017), bem como a insuficiência de infraestrutura e de corpo docente em quantidade adequada para viabilizar a duplicação da jornada (SILVA; SCHEIBE, 2017; MOURA; LIMA FILHO, 2017). Para que a escola consiga dar conta dessa carga horária, está prevista a realização de convênios com instituições privadas, seja para oferta de ensino a distância seja para compra de plataformas digitais, aplicativos, materiais didáticos etc. Com isso, grupos educacionais privados recebem financiamento público para a oferta de formação on-line regular e/ou técnica e profissional (SILVA, 2018), permitindo supor a privatização lenta da educação brasileira.

Importante é ressaltar que, devido à pressão de estudantes e professores, o governo atual decidiu adiar a programação de implementação do Novo Ensino Médio, originalmente planejada para ser concluída até 2022. Além disso, agora estão em andamento discussões para explorar um modelo revisado, identificado como “Novo Ensino Médio 2.0”.

Por conseguinte, (re)pensar um currículo que faça sentido para os jovens do Ensino Médio brasileiro parece ser imprescindível e urgente. Para que esse processo seja efetivo, precisa considerar como fator decisivo as percepções dos jovens sobre a função e sentidos da educação e da escola.

O que pensam os jovens sobre “para que servem as escolas”?

Apresentam-se, neste artigo, dados parciais de pesquisa qualitativa, na modalidade exploratória (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sobre as percepções de jovens entre 15 e 20 anos que frequentam escolas da Baixada Fluminense/RJ, quanto à(s) finalidade(s) e sentidos da escola. Os dados foram produzidos com base em suas respostas a um questionário com uma única questão aberta: “para que servem as escolas?”. A pergunta foi inspirada nas reflexões de Young (2007) sobre esse tema.

No momento inicial da pesquisa, buscou-se, com base nas percepções de jovens estudantes do Ensino Médio, levantar indícios sobre possíveis pontos de tensões, contradições, permanências e rupturas em termos das finalidades e sentidos atribuídos à escola. A partir deles, foram propostas algumas reflexões sobre as relações entre escola, juventudes e currículo, tendo em perspectiva a proposição de um currículo que faça sentido aos jovens.

O critério inicial para a definição do público-alvo da pesquisa foi o de ser estudante cursando o Ensino Médio em escolas da Baixada Fluminense. A escolha da Baixada Fluminense se deveu ao fato de, geograficamente, ser um território reconhecido como periférico, marcado, em grande parte, por desigualdades sociais, econômicas e culturais e que assiste a altos índices de fracasso e evasão escolar, sobretudo nessa etapa da escolarização, nível de ensino.

Foram consideradas para análise as respostas de 32 estudantes do Ensino Médio que responderam o questionário. As respostas foram agrupadas a partir das ideias mais recorrentes, formando as categorias de apresentação e análise dos dados, saber: a escola como espaço de formação/preparação para o futuro; a escola como lugar de acesso ao conhecimento através do ensino; descrença em relação à escola; a escola como espaço de formação para o trabalho; a escola como espaço de modelagem dos estudantes; a escola como alternativa de ocupação para os estudantes; e a escola como espaço de reprodução do sistema. Neste artigo, as categorias serão apresentadas em ordem decrescente com base na quantidade de ideias que constituem cada uma delas. A discussão será construída com base em uma das respostas dadas pelos estudantes que melhor sintetiza as percepções expressas na categoria em foco.

a) a escola como espaço de formação/preparação para o futuro

"[...] as escolas são o futuro; com elas nos moldamos, aprendemos, temos uma prévia do que é viver em sociedade com diferentes pessoas e diferentes opiniões
- para evitar que as crianças vão para o lado ruim; também para tentar dar um futuro para elas e o mínimo de ensinamentos

b) a escola como lugar de acesso ao conhecimento através do ensino

- a escola é uma instituição de ensino e aprendizagem, da criança ao adulto... de extrema importância; sua função para todos: lá nos alfabetizamos, aprendemos a ler e escrever, aprendemos sobre o mundo; conhecimento básico e certificado de conclusão

c) descrença em relação à escola

- é uma instituição que em teoria deveria fornecer educação formal do indivíduo, tanto na esfera intelectual como na esfera

social, mas que na prática falha nesse viés para algumas pessoas devido à falta de recursos de forma geral; apenas ensinos básicos e não educação básica

d) a escola como espaço de preparação para o trabalho

- para aprimorar nossos conhecimentos e nos preparar para o mundo de trabalho

e) a escola como espaço de modelagem dos estudantes

- tortura psicológica para algumas pessoas e entretenimento para outras; para tirar a subjetividade da criança e colocar numa caixinha, seguindo um modelo de aula antiquado que o aluno aprenda a obediência do mercado de trabalho.

f) a escola como espaço de reprodução do sistema

- eu acho que o sistema educacional brasileiro é uma forma do governo alimentar o atual sistema capitalista em que nós vivemos, porque na escola não aprendemos nada do que realmente precisamos para sermos pessoas que tenham o mínimo de informação, como política e economia. De forma que faça o pobre continuar pobre e o rico continuar rico;

Encontrou-se, ainda, de acordo com um dos estudantes, que a escola serve “para causar stress”.

A análise do conjunto das respostas dos estudantes permite perceber, em se tratando da função e sentido da escola, indícios de que a tensão entre o entendimento, arraigado no inconsciente coletivo, em especial das classes populares, de que à escola cabe a função de preparação para o futuro e para o mercado de trabalho, e uma certa desesperança e insatisfação com os modos como a escola se organiza ainda se mostra como um desafio a superar.

Nas respostas, são reeditados os três aspectos que organizam o que se tem entendido, historicamente no contexto brasileiro, como função do Ensino Médio: a preparação para o futuro, a preparação para o mercado de trabalho e a formação integral dos sujeitos.

Acrescentam-se aspectos relacionados à função social da escola, caracterizada como qualidade social, marcadamente em relação aos estudantes oriundos das camadas de menor prestígio social. Aqui, pontua-se a importância creditada à escola enquanto um espaço estratégico para minimizar os riscos de exposição das crianças e jovens a situações que

possam torná-los vulneráveis a influências provocadoras de condutas consideradas fora dos padrões.

Aliados a esses aspectos, encontram-se ainda indicações de insatisfação quanto às aprendizagens oferecidas na e pela escola; apontam-se o distanciamento entre o que é trabalhado na escola e o que se sugere como necessidades reais dos estudantes. Reivindicam-se conteúdos/aprendizagens significativas e efetivas para uma formação mais sólida.

Chama a atenção a alusão ao fato de que, ao não se estabelecer uma relação propositiva com a escola e os saberes escolares, tem-se a impressão de “perda de tempo”. Também, o fato de a visão crítica do sistema educacional brasileiro e a escola como espaço de reprodução do sistema ser apresentado como uma opção pouco considerada pelos estudantes, o que leva a refletir quanto se faz necessária um currículo e uma educação mais reflexiva e politizada.

Embora boa parte das respostas tenham sido curtas, dão indícios das marcas do tecnicismo e utilitarismo como eixo das finalidades da escola. Portanto, a visão instrumental ainda predomina, sugerindo que os currículos precisam oferecer experiências de aprendizagem e formação que possam, pelo menos, relativizar essa tendência.

A análise do conjunto das respostas dos estudantes permite perceber, em se tratando da função e sentido da escola, indícios de que a tensão entre o entendimento, arraigado no inconsciente coletivo, em especial das classes populares, de que à escola cabe a função de preparação para o futuro e para o mercado de trabalho, e uma certa desesperança e insatisfação com os modos como a escola se organiza ainda se mostra como um desafio a superar.

Nas respostas, são reeditados os três aspectos que organizam o que se tem entendido, historicamente no contexto brasileiro, como função do Ensino Médio: a preparação para o futuro, a preparação para o mercado de trabalho e a formação integral dos sujeitos.

Acrescentam-se aspectos relacionados à função social da escola, caracterizada como qualidade social, marcadamente em relação aos estudantes oriundos das camadas de menor prestígio social. Aqui, pontua-se a importância creditada à escola enquanto um espaço estratégico para minimizar os riscos de exposição das crianças e jovens a situações que possam torná-los vulneráveis a influências provocadoras de condutas consideradas fora dos padrões.

Aliados a esses aspectos, encontram-se ainda indicações de insatisfação quanto às aprendizagens oferecidas na e pela escola; apontam-se o distanciamento entre o que é trabalhado na escola e o que se sugere

como necessidades reais dos estudantes. Reivindicam-se conteúdos/aprendizagens significativas e efetivas para uma formação mais sólida.

Chama a atenção a alusão ao fato de que, ao não se estabelecer uma relação propositiva com a escola e os saberes escolares, tem-se a impressão de “perda de tempo”. Também, o fato de a visão crítica do sistema educacional brasileiro e a escola como espaço de reprodução do sistema ser apresentado como uma opção pouco considerada pelos estudantes, o que leva a refletir quanto se faz necessária um currículo e uma educação mais reflexiva e politizada.

Embora boa parte das respostas tenham sido curtas, dão indícios das marcas do tecnicismo e utilitarismo como eixo das finalidades da escola. Portanto, a visão instrumental ainda predomina, sugerindo que os currículos precisam oferecer experiências de aprendizagem e formação que possam, pelo menos, relativizar essa tendência.

Considerações Finais

A partir do que se apresentou ao longo deste artigo, identifica-se como ponto fundamental para a proposição de uma proposta curricular alinhada, ao mesmo tempo, às intencionalidades da educação e da escola circunscritas a contextos e temporalidades específicas, e às singularidades dos sujeitos para os quais se destina. Sujeitos esses plurais em seus modos de ser e de se inscrever no mundo. E, portanto, com expectativas diversas em relação ao futuro, transversalizadas pelas experiências construídas em um passado que, embora recente num certo sentido, carrega as marcas da(s) história(s) que os constituem.

Do ponto de vista dos modos como os estudantes percebem as finalidades da educação e da escola, ficam evidenciadas, ainda que reconfiguradas nos discursos, ideias arraigadas no inconsciente coletivo sobre a importância da escola e do seu papel social de preparar para a inserção no mundo trabalho. Os estudantes, contraditoriamente, ainda que aparentem não ter muitas expectativas em relação a escola, a reconhecem como um lugar que pode lhes oferecer alguma coisa, mesmo que se seja um espaço de convívio social.

Ter a visão da função da escola prioritariamente associada a um lugar de conhecimento construído através do ensino, é tradicionalmente estruturante dos discursos educacionais e permeia o imaginário dos diferentes atores que compõem a sociedade(s). Sem dúvida, não se pode negar que essa visão destaca o papel central das instituições educacionais. Entretanto, é necessário ampliar esse olhar e considerar que a escola

como um espaço privilegiado de desenvolvimento intelectual, social e emocional dos indivíduos. Ela não apenas transmite informações; forma os estudantes quanto sua percepção de mundo, preparando-os para inserir-se propositivamente no cotidiano da vida em sociedade, exercendo sua cidadania de forma mais plena.

Desse modo, reafirma-se a ideia de que mudanças substanciais são necessárias, mas mais do que necessárias, demandam disposição para realizá-las. Essa disposição envolve a participação dos diferentes atores envolvidos no processo - professores, gestores, funcionários, estudantes, pais, comunidade e representantes dos diferentes níveis da hierarquia do sistema educacional. Portanto, encontram-se evidências suficientes para afirmar que as mudanças não podem ser reduzidas a reformas. Estas, embora façam parte do processo, por si só não garantem a efetividade das ações. Nessa perspectiva, o currículo pode se transformar em um processo que se constrói a partir do equilíbrio, entre saberes da experiência e projeto de vida sem desconsiderar a importância da experiência escolar.

Reafirma-se, a necessidade da realização de novos estudos sobre as relações entre escola, juventude(s) e currículo, voltados para as singularidades das intencionalidades e funções do Ensino Médio, e dos modos como os sujeitos nele envolvidos se relacionam com os saberes a serem construídos em termos de uma formação cidadã mais plena.

Referências

- AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- AMAR, Mar José. La función social de la educación. Investigación & Desarrollo, num. 11, julio, 2000 p. 74-85 Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 2011, 27(1).
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARÃO, Marcus et al. Vozes das Juventudes. Atlas das Juventudes e TALK, Abril, 2021.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARBOSA, Maria Simara Torres. A profissionalização do adolescente aprendiz no limiar do século XXI, 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber - Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1996, n. 97, p. 47-63.

- CHÁVEZ, Yexenia Martí, PADRÓN, Bárbara Montero & SÁNCHEZ Gonzáles, Katia. La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, 2018, 14(63), 259-267. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política Educacional*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.
- D'AGOSTINHO, Fatima (Org.). *Posso escolher o meu futuro?* São Paulo: Cortez 2007.
- D'ALOISIO, Florencia. ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5542/ev.5542.pdf
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares Maia (Org) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- GUIMARÃES, Eloisa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.
- KREUTZER, Rafael Márcio. D'AGOSTINI, Adriana D'Agostini. A condição de vida e as expectativas de jovens do campo e da cidade frente ao trabalho, à educação e ao futuro. *Revista Trabalho Necessário*, 16(30), 2018. 207-232.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- 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). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017
- MOURA, Dante Henrique & Lima Filho, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, 11(20), 109–129, 2017.
- NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. *Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas*. UEPG: Ciências Sociais Aplicadas. Ponta Grossa, 15, p. 77-87, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- OLIVERA, Víctor Hugo Nedel, CASTILHO, Rosane (Orgs). *Juventudes brasileiras: questões contemporâneas*. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.
- PASOLINI, Píer P. *Os jovens infelizes – Antologia de ensaios corsários*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- REIS, G. OLIVEIRA, J. F. *A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectiva [s.l.]*: PUC Goiás, 2018. Paper.
- RIVERO, José. *Educación y evolución en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Davila Editores, 1999.
- SANTOS, Émina. *A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e184961, 2019
- SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. *Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan. /jun. 2017.
- SILVA, M. *A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-34, e214130, 2018.
- YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Submetido em abril de 2024
Aceito em dezembro de 2024
Publicado em dezembro de 2024

