

ESCOLA, JUVENTUDE E FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO MÉDIO

SCHOOL, YOUTH, AND FORMATION IN EDUCATIONAL POLICIES TARGETED AT SECONDARY EDUCATION

ESCUELA, JUVENTUD Y FORMACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN MEDIA

ÉCOLE, JEUNESSE ET FORMATION DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DESTINÉES À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE



Carlos Antônio Giovinnazzo Jr.* 

David Budeus Franco** 

Raquel Tegedor Azevedo*** 

Introdução

Mais uma vez, passados um quartel do século XXI, estamos diante das mesmas e reiteradas questões que envolvem o Ensino Médio e a formação e escolarização de adolescentes e jovens. Após a mais recente reforma, a qual foi submetida a etapa final da educação básica, ocorrida em 2017 (lei federal 13.415/2017) e remendada em 2024 (lei federal 14.945/2024), não nos encontramos mais próximos de solucionar os dilemas e impasses históricos que acompanham os discentes. Afinal, para que serve a escola que outrora fora chamada de secundária? Qual o lugar da formação integral dos estudantes e por que tal formação deve assumir essa amplitude? Que vínculos o Ensino Médio deve manter com o mercado de trabalho (ou o que restou dele em tempos de automação)?

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

*** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Estas e outras perguntas não parecem ter sido respondidas ainda, em especial, mesmo e a partir do surgimento das políticas, diretrizes e orientações curriculares dos últimos 15 anos e em vigor no Brasil. Considerando que a legislação de 2017 é resultado de uma espécie de contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que, com todas as contradições e interesses em disputa, até então tínhamos um debate democrático sobre o tema; considerando também que as denominadas forças progressistas estavam em desvantagem, já há alguns anos, e que, portanto, imperava (como hoje) a submissão da educação à economia, mediada pela indústria cultural (Horkheimer; Adorno, 1985) e pelos meios digitais de informação e comunicação, é inegável que o debate público e as políticas educacionais têm como pauta a inovação, o avanço tecnológico, o progresso técnico e a necessidade, criada arbitrariamente, de proporcionar o preparo e a adaptação das novas gerações ao mundo/mercado de trabalho. Ora, este conjunto de elementos comporiam o sentido e a função do Ensino Médio, independentemente se condizem ou não com a formação verdadeiramente integral. Sobre o significado deste último termo, voltaremos mais adiante.

De qualquer maneira, a natureza e função da etapa final da educação básica acabam por defini-la como fase de preparação para a vida pós-escola. Seus fins estão fora dela mesma, como se a frequência regular a um estabelecimento de ensino por longos três anos não fosse outra coisa que transição para a vida adulta. Sendo assim, a escola é experimentada e vivida por muitos estudantes como uma espécie de fardo pelo qual adolescentes e jovens precisam passar.

De outra parte, quando indagados sobre o que esperam e qual o sentimento em relação à escola, a despeito da interpretação mais baseada no senso comum e em percepções superficiais do que em dados de investigações, de que os estudantes não se interessariam pelos conteúdos e conhecimento escolar, encontramos respostas que indicam a relevância que atribuem à escolarização, mesmo que tais respostas não expressem a plena consciência acerca e uma elaboração bem acabada para suas necessidades e expectativas. Observa-se a valorização do espaço escolar e da educação como lócus de formação, de socialização e da individualidade (Abramo, 2005; Leão; Dayrell; Reis, 2011; Dayrell, 2007).

De um lado, parece vigorar a ideia de que os educadores precisam motivar estudantes desiludidos e entediados, de outro, é evidente que os adolescentes e os jovens querem a escola, mas uma que promova efetivamente experiências formadoras, desafiadoras e renovadoras. No entanto, anterior a este dilema, temos, no Brasil, o descaso histórico com o Ensino Médio.

O primeiro elemento que salta aos olhos, quando observamos desde uma perspectiva histórica, são as sucessivas reformas educacionais que tiveram (e tem) lugar na última etapa da educação básica. O que remete a ideia do fracasso dessas reformas. Sem a necessidade de recuar muito no tempo, pode-se afirmar com segurança que, até a década de 1970, o Ensino Médio foi uma espécie de lugar de formação das elites dirigentes. Dois dados evidenciam este fato: o acesso restrito aos cursos ginasiais e colegiais, assim chamados até 1971, por parte da massa da população brasileira, e, também, a configuração curricular, que primava por conteúdos voltados ao padrão social das elites econômicas e intelectuais, em consonância com o desenvolvimento urbano e do capitalismo no país, o que alimentava o já crônico problema da educação brasileira: além do acesso limitado, altos índices de evasão e de reprovação.

Tal situação foi se modificando, de modo lento e sem a amplitude necessária, com a reforma instituída pela lei 5692/1971 – legislação da ditadura militar –, que organizou as etapas da educação básica em ensinos de 1º e 2º graus (oitos anos iniciais e três anos finais, respectivamente, correspondente ao que, hoje, denominamos de Ensino Fundamental e Médio). Nesse momento, o governo militar estabeleceu a obrigatoriedade de o 2º grau ser ensino técnico profissionalizante, numa tentativa de, supostamente, oferecer educação escolar para as classes trabalhadoras para além do ensino elementar. Eis aqui um elemento que sobrevive nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio e à educação de adolescentes e jovens: o desprezo pelo ensino secundário/médio como etapa da educação e formação (integral) das novas gerações, uma vez que se observa a intenção de convertê-lo em preparação para o trabalho. Mesmo com a existência de disciplinas de “formação geral”, a ênfase recai sobre a instrumentalização do conhecimento escolar.

Os problemas de tal iniciativa são muitos, entretanto, basta elencar o fato de que a escolarização da classe trabalhadora não aconteceu na velo-

cidade e abrangência necessárias, porque a oferta de vagas não cresceu de forma consistente e significativa. Várias foram as situações vividas pelas escolas na busca por se adequar a legislação, mas, no geral, ainda era possível encontrar cursos de 2º grau sem a profissionalização compulsória. O fracasso dessa política educacional veio à tona e, em 1982, tivemos a revogação da obrigatoriedade do oferecimento do ensino técnico profissionalizante. Desse modo, passamos a conviver com, pelo menos, dois tipos de escola de 2º grau: de ensino regular e de ensino técnico. Aqui, temos mais um elemento que se observa nas políticas educacionais, decorrente do fato de o Ensino Médio concebido predominantemente como preparação, e não como formação integral: verifica-se o reforço da premissa que separa e praticamente opõe a formação geral básica e a educação e técnica e especializada.

Não houve e não há pesquisa, estudos ou debate público sobre o que significa esta separação. É verdade que, do ponto de vista da elaboração das premissas filosóficas sobre o currículo escolar, prevalece a ideia de que ambas as partes (geral e específica) devem ser articuladas em função dos interesses e necessidades de escolas e estudantes, mas na prática se observa a rígida cisão, com carga horária destinada e com o conjunto de conteúdos e disciplinas definido para cada uma, quase invariavelmente sem conexão entre si. Em outros termos, não perguntamos por qual razão um conteúdo deve ser considerado geral ou específico ou qual deles teria uma dimensão humanística ou técnica.

Com idas e vindas, avanços e recuos, nos últimos quase 30 anos as duas questões elencadas (a instrumentalização do Ensino Médio e a divisão mais ou menos rígida entre formação geral básica e educação especializada) têm nos acompanhado e foi reproduzida nas mais recentes propostas para o ensino. Junta-se a elas o fato de a instituição escolar, mesmo com as críticas de que está defasada e desatualizada, de que precisa incorporar os avanços tecnológicos e assumir as novas necessidades sociais e do mercado de trabalho, continua sendo compreendida como panaceia para males da sociedade, especialmente o combate às desigualdades estruturais que produziram a configuração histórica e social brasileira, como a pobreza e a violência.

Não se trata de negar que a escola pode e deve se alinhar às lutas sociais de combate ao racismo ou à dominação de gênero, ou, ainda, contribuir com a promoção da solidariedade (ou lugar da concorrência e da competi-

ção), mas, outrossim, enfatizar, mais uma vez, que a atribuição de finalidades à escola que extrapolam ou colocam em segundo plano sua função educativa e formadora das novas gerações é uma maneira de instrumentalizá-la, reduzindo-a a uma instituição voltada ao emprego de técnicas que objetivam o aperfeiçoamento social, de modo a defini-la mais por aquilo que está fora dela do que como a instituição histórica constituída, com sua vida e dinâmica próprias, encarregada de maneira sistemática e planejada da educação das novas gerações. Muito embora as questões sociais, é óbvio, também estejam presentes em seu interior, e isso é inegável e os educadores não têm o direito de dar de ombros.

Retomemos a noção de educação integral. Com essa problematização, tal noção ganha notoriedade e relevância. De modo genérico, pode-se afirmar que as políticas educacionais em curso expressam o compromisso com tal pauta. Seu conteúdo é manifestado na proposição de articular, com uma carga horária ampliada em relação à organização curricular, para o Ensino Médio, anterior às últimas reformas educacionais (de cinco para sete ou até nove horas diárias, por 200 dias letivos), a educação geral ou propedêutica, a técnica ou profissionalizante e a parte eletiva do currículo, constituída por projeto de vida, protagonismo juvenil, itinerários formativos, clubes juvenis e outros arranjos.

Esse modelo, proposto como inovador, parece reproduzir experiências pedagógicas em outros tempos e espaços. Por exemplo, o método do ensino por projetos ou a elaboração de planos de estudos por partes dos estudantes são proposições surgidas há mais de 100 anos, no âmbito do movimento pela Escola Ativa (Claparède, 1959), ideias recuperadas, no presente, com uma nova roupagem. Este fato, em si, não é problemático e elucida muito bem as tendências e interesses em jogo, qual sejam, o reconhecimento de que a prática pedagógica ainda necessita ser reformulada, porque presa a um modelo autoritário de ação docente, e a disputa em torno de projetos distintos de educação e sociedade: o ideário liberal da meritocracia e do individualismo burguês *versus* a democratização real da escola pública com vistas a emancipação social.

Não sendo a busca pela renovação educacional e pedagógica o problema, conforme ressaltado, resta assinalar que o conteúdo do termo integral poderia ganhar maior complexidade. Caberia à escola, de forma mediada, a formação intelectual (o que envolveria a apropriação de conhecimentos e a

capacidade técnica de operá-los), a formação da personalidade (o que implica no trabalho com as dinâmicas, nem sempre lineares, do desenvolvimento psicológico) e a educação política, no sentido definido por Adorno (1995, p. 137), ocupar-se e informar-se “(...) acerca do jogo de forças localizado por trás das superfícies das forma políticas” e “sem receio de contrariar quaisquer potências” reprodutoras da barbárie, da regressão e da irracionalidade presentes na vida social. E isso tudo sem necessariamente ter uma finalidade imediata, mesmo com as urgências do dia a dia.

Na sequência, são analisadas algumas tendências presentes em dois documentos que tratam e definem as premissas e diretrizes a serem adotadas na educação de adolescentes e jovens, o Estatuto da Juventude e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Sobre o estatuto da juventude

O tema juventude, tomado como categoria de discussão teórica e, sobretudo, legal, é relativamente recente. No Brasil, apenas em 2010, a partir da Emenda Constitucional 65, de 13 de julho de 2010, passa a integrar o jovem como uma camada da população. Antes disso, é verdade, houve um movimento na criação do chamado Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) bem como o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude, com a promulgação da lei 11.129/05; entretanto essas medidas apenas ganharam mais evidência no ano de 2013, quando foi editada a lei 12.852/13 que instituiu o Estatuto da Juventude.

É nesse momento que se cristalizam ideias de como, do ponto de vista legal, poder-se-ia afiançar o acesso dos jovens à educação técnica, científica e tecnológica, mesmo àqueles que, por qualquer razão, não acessaram a escolarização na idade adequada; isto é, também se afirmou ainda mais o acesso à educação, inclusive via Educação de Jovens e Adultos, conhecida sob a sigla EJA. O propósito geral do Estatuto da Juventude foi estabelecer o regramento a fim de definir quem são os jovens e o conjunto de direitos que a eles são garantidos. De uma perspectiva etária, são aqueles indivíduos que estão entre os 15 e os 29 anos.

Entre os assegurados aos jovens estão o direito à cultura, à educação, ao trabalho, ao desporto e ao lazer, à diversidade, à igualdade, à saúde, à comunicação, à liberdade de expressão, à representação juvenil, ao território e à mobilidade, à sustentabilidade e ao meio ambiente, à segurança pública e à justiça. Ainda que as garantias sejam formais e não reais – considerando o enorme contingente da juventude que não tem acesso ao Ensino Médio ou condições de circular pelas cidades onde moram, por exemplo –, mesmo assim, parecem ser um avanço na compreensão das necessidades de um grupo de pessoas que compõe a sociedade.

Além do que por ora foi destacado, a tecnologia também aparece no documento em tela em três casos, apontando para uma perspectiva da tecnologia assistiva¹ no acesso à educação, sobretudo de pessoas com deficiência, como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar e de forma a possibilitar o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Não há menção, por exemplo, ao desenvolvimento de novas tecnologias pelos próprios jovens. Prevê-se o público jovem como usuário da tecnologia, não como desenvolvedor, o que denota a perspectiva ainda vigente de que a formação dos jovens é predominantemente a ação oferecida pelas gerações mais velhas, e isso a despeito do apelo ao protagonismo juvenil, cada vez mais presente nas propostas curriculares, incluindo a BNCC.

De acordo com a lei 12.852/13, a juventude é uma espécie de fase transicional entre a adolescência e a fase, efetivamente, adulta. Nesse sentido, parece estar em sintonia com a ideia de Erik Erikson (e assumida desde há muito tempo pelos formuladores das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio) de moratória psicossocial dessa fase do desenvolvimento da vida em sociedade. Como se pode ver em:

Assim, a pseudo-espécie constitui um dos mais sinistros aspectos de toda a identidade de grupo. Mas existem também “pseudo” aspectos em toda a identidade que ameaçam o indivíduo. Pois o desenvolvimento humano não começa ou termina com a identidade; e a identidade também deve tornar-se relativa para a pessoa madura. A identidade psicossocial é necessária como base segura da existência transitória do homem, aqui e agora. (...) Aprendemos no estudo de

¹ Tecnologia Assistiva: trata-se de um conjunto de recursos, produtos, metodologias e serviços que visam promover a autonomia, independência e inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, aumentando a sua qualidade de vida.

biografias que, para além da infância, que fornece a base moral da nossa identidade, e para além da ideologia da juventude, somente uma ética adulta pode garantir à geração seguinte uma oportunidade idêntica de conhecer, por experiência própria, o ciclo completo de humanidade. E só isso permite ao indivíduo transcender a sua identidade – tornar-se mais verdadeiramente individual que nunca e, ao mesmo tempo, situar-se verdadeiramente além de toda a individualidade (Erikson, 1976, p. 41).

Como princípio norteador do documento, a ideia de emancipação aparece com destaque, mas essa não se refere à individuação, ganho de consciência ou lucidez frente aos desafios da vida coletiva ou formação cultural. Ao invés disso, a ideia está bem mais dirigida ao que se pode identificar como emancipação social (quase neste contexto o mesmo que ascensão), ou seja, adaptação à sociedade pela integração econômica e social à ordem vigente.

Bem, o princípio do materialismo histórico-dialético impõe uma análise objetiva e distanciada da realidade, a fim de que dela se possa extrair as leis imanentes e históricas da sociedade em que se vive. Vale dizer que não configura nenhuma novidade a ideia de que a formação cultural do indivíduo nada mais é que a subjetivação da realidade objetiva e não o seu contrário; em melhores palavras, as ideias não criam qualquer realidade, antes a realidade objetiva produz a realidade subjetiva do indivíduo. Diante disso, é necessário dizer o óbvio ululante: não basta ter um conjunto de regras aprovadas para que, de fato, a realidade se transforme.

O problema não é de simples inversão de ordenamento no que se refere ao que é precedente, se o pensamento à realidade ou vice-versa. A questão central, nesse processo, apresenta duas tendências opostas e complementares. De um lado, o já apontado, quer dizer, o reconhecimento de necessidades específicas de uma determinada camada da população indicando regras de funcionamento social que a beneficiam. Por outra parte, à medida que nada se realiza diretamente partindo apenas de ideias teóricas, o mesmo material legislado converte-se em instrumentalização prática do vigente, em instrumento de manutenção (e dominação).

Nessa direção, o estatuto da juventude se configura como um instrumento teórico de uma questão prática, sem que seja efetivamente contemplada. Assim, temos:

A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. Nesse universo, a tecnologia também garante a grande racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de a criatura ser autônoma, de determinar a sua própria vida. Isso porque essa não-liberdade não parece irracional nem política, mas antes uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho. A racionalidade tecnológica protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação, e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária (Marcuse, 1973, p. 154).

Em sentido amplo, a razão teórica de que a lei é imbuída é, ela mesma, a tecnologia que aprisiona a própria juventude no estado de coisas atual, fomentando em lugar de sua real emancipação, a adaptação e integração tanto mais profundas quanto seja possível fazê-lo. Ao estabelecer regras claras sobre as questões juvenis, o estatuto parece obnubilar a visão de outras perspectivas que o próprio documento não prevê, tornando-as, na prática, irrealizáveis. Portanto, o estatuto, apesar de prever direitos importantes, não tem sido colocado em prática, faltando políticas e recursos financeiros para sua aplicação.

Mas esta é só parte da questão. Os jovens continuam a lidar com altos índices de desemprego, subemprego, baixa qualificação profissional e precarização do mercado de trabalho (insiste-se, ou o que sobrou dele). Em outros termos, o debate sobre o lugar deste último na formação da adolescência e da juventude poderia ganhar novo influxo. No lugar de tomá-lo como princípio educativo, poderíamos tratar a sério o fato de que, sob o capitalismo, só há trabalho alienado. A insistência em supervalorizar esta dimensão da educação da juventude parece produzir mais conformação ou o contrário do que se deseja (autonomia e emancipação). O mesmo se pode afirmar sobre a desigualdade, o racismo, a violência, nem sempre tratados com a devida complexidade, considerando seus nexos, e, também, a relevância que os meios digitais de informação e comunicação, sob controle de grandes empresas transnacionais (as chamadas Big Tech) e convertidas em um grande negócio, têm no processo de subjetivação e socialização das novas gerações.

Além dessas observações, tratar-se-á adiante de questões que são correlatas às apresentadas até aqui, tanto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), quanto em outras publicações que versam sobre a educação da juventude na sociedade hodierna, à luz da teoria crítica da sociedade.

O projeto de educação dos jovens na perspectiva da BNCC

Dando continuidade à análise das condições pré-estabelecidas que moldam a formação da juventude na sociedade contemporânea, é pertinente esclarecer que a educação destinada aos jovens é prescrita em diversos documentos oficiais, entre os quais se destaca os currículos escolares oficiais de cada rede de ensino. Embora apresentem particularidades regionais, tais currículos prescrevem os conteúdos mínimos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como previsto na Constituição Federal de 1988 e, de maneira mais específica, no artigo 26, da Lei 9.394/1996, a qual determina que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar (...)”.

A normatização para elaboração dos currículos não se limita a organizar conteúdos, pois expressa a concepção oficial de educação para a juventude que precisa ser confrontada criticamente com as condições sociais, econômicas e culturais a que estão submetidos os adolescentes e jovens. Assim, a análise crítica desses dispositivos permite compreender os limites e possibilidades da educação formal diante dos desafios sociais, econômicos e culturais que afetam a juventude.

Nesse sentido, importa saber que, por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, José Mendonça Bezerra Filho, ex-ministro da Educação, homologou o Parecer CNE/CP n. 15/2017, que instituiu e orientou a implementação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Já a BNCC para o Ensino Médio foi homologada somente em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, à época, Rossieli Soares da Silva.

A BNCC contempla, além dos conteúdos mínimos previstos de serem transmitidos aos estudantes, os fundamentos pedagógicos que revelam as concepções subjacentes à educação presente no documento. Nesse sentido,

constata-se a estreita relação com elaborações propostas por setores vinculados a diversos e variados meios internacionais, tecnocratas e empresariais, o que têm influenciado diretamente a formulação de políticas educacionais. Stephen Ball (2014) mostra a mobilidade de políticas, que se movem de um espaço para outro por meio de relações sociais orientadas ou do agenciamento empresarial, sendo adaptadas aos distintos contextos a fim de envolver participantes locais e influenciá-los.

Apesar de sua negligência na literatura sobre transferência de políticas, empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro (Ball, 2014, p. 37).

Ao enunciar o sentido de formação desejado à juventude, a BNCC esclarece:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

No escopo das proposições educativas, destacam-se algumas passagens que reafirmam a importância da educação integral dos jovens. Assim, o documento prevê, por exemplo, que “os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas” (Brasil, 2018, p. 519). Outra referência merece destaque: além de promover essas aprendizagens “atitudinais”, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve incorporar o desafio de “desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (Brasil, 2018, p. 548). Como se vê, parece importar mais desenvolver nos estudantes habilidades, o tal do saber fazer, investigar, intervir, resolver problemas, construir modelos, dialogar etc., e menos o trabalho educativo com a

cultura, a ciência e outras formas de conhecimento, que poderiam promover o desenvolvimento intelectual, político e da individualidade.

Em continuidade, é possível encontrar ênfase no papel das tecnologias em convergência com o mundo contemporâneo:

(...) que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito das tecnologias, tanto no que concerne aos seus meios de produção e seu papel na sociedade atual como também em relação às perspectivas futuras de desenvolvimento tecnológico (Brasil, 2018, p. 539).

Entretanto, como enfatiza Horkheimer (1972), a educação precisaria garantir experiências e formação política para a consciência crítica a fim de permitir e ensinar a compreensão do que existe e suas determinações. Mas não é isso que se verifica, haja vista que a tendência presente no documento orientador do Ensino Médio é a da educação para a conformação, tornando o estudante menos ousado consigo e com o que espera do mundo e da vida social. Nesses termos, considera-se a BNCC como algo negativo, uma vez que sua inclinação é o ajustamento e a alienação. O autor citado chama a atenção para o fato de que quando a educação individualista – em nossa época isso está manifesto no empreendedorismo e na meritocracia – produz-se outro tipo de ambição e até inveja. Nos termos de Horkheimer (1972, p. 81), “(...) en la educación [política] se trata de hacer que el joven no sea ambicioso de poder ni sea envidioso. Para conseguirlo, se requiere la experiencia en toda su amplitud”. É exatamente o que parece faltar nas propostas de educação da adolescência e da juventude: experiências educativas que abarquem e envolvam toda a experiência humana, de modo a terem reais condições de conduzir a própria vida e propor novas formas de organização social. Uma educação que não aponte para outra coisa que o trabalho alienado jamais oferecerá a “experiência em toda sua amplitude”.

Apesar das diretrizes, que, com tudo o que já foi apontado, ainda remetem à formação crítica e emancipadora, com termos como “protagonismo juvenil”, “projeto de vida” e “formação crítica e autônoma”, nota-se uma distância entre a retórica expressa e a efetivação curricular, haja vista que no próprio documento da BNCC encontramos trechos que parecem sustentar a lógica da adaptação à ordem social vigente. Como exemplo, temos o excerto a seguir, que aponta para o enfrentamento dos desafios da contempo-

raneidade. No ensino, as áreas do conhecimento e os educadores devem se comprometer:

com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema (Brasil, 2018, p. 537).

Contudo, deve-se ponderar que os currículos prescritos de modo tão genérico tendem a convergir com interesses hegemônicos, pois não são tratados e considerados os conflitos e contradições. Assim, não se mostram suficientes para garantir as condições concretas para a elaboração do pensamento crítico, de maneira que os estudantes possam questionar os condicionamentos impostos pela racionalidade tecnológica. Este conceito, formulado por Hebert Marcuse (1973, p. 24), denota que “a realidade atual opera a tendência oposta [à autonomia individual e à liberdade]: o aparato impõe suas exigências econômicas e políticas de defesa e expansão sobre o tempo de trabalho e o tempo livre, sobre a cultura material e intelectual, utilizando para isso os supostos benefícios, que estariam ao alcance de todos, proporcionados pelas inovações, pelo avanço da tecnologia e pelo progresso econômico, como se fossem interesses da humanidade e não de uma classe social apenas. Um exemplo emblemático que comprova o quanto o discurso pode levar as redes de ensino a contribuírem com a manutenção da ordem estabelecida é o que segue:

Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar outras sociedades, fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos (Brasil, 2018, p. 555).

Embora o excerto aparentemente busque incentivar o pensamento crítico, o direcionamento dado pode tender para a aceitação, convergindo com a lógica da manipulação e consequente aceitação da diversidade sem que

isso implique questionamento do efeito natural das coisas. Não restam dúvidas sobre a necessidade de o currículo escolar incorporar novos conteúdos e conhecimentos, oriundos de outras sociedades e culturas, a exemplo do que asseveram as leis 10639/2003 e 11645/2008, que asseguram o ensino da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas, sendo o que é resultado do reconhecimento da imposição colonizadora e imperialista, que nega validade e legitimidade a tudo que não é centrado na Europa e nos EUA. No entanto, fazer a simples contraposição e pôr em questão a razão e a experiência, por supostamente serem “paradigmas ocidentais” tende a criar mais confusão do que promover a experiência humana em toda sua amplitude, repetindo, mais uma vez, o que propõe Horkheimer (1972).

Em continuidade, é preciso ressaltar que a linguagem utilizada em documentos oficiais não é neutra, uma vez que está impregnada de intencionalidades e ideologia. Observe-se, por exemplo, o seguinte trecho: as demandas da vida social, da cidadania “exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (Brasil, 2018, p. 477). Tal enunciado, à primeira vista, pode parecer convergente com o ideal de educação emancipatória e crítica, no entanto, ao ser confrontado com o atual cenário político e social do Brasil não apresenta possibilidades de questionamentos sobre a qual “sociedade democrática” se refere ou sobre quais “valores” são considerados como legítimos e universais. Nesse sentido, parece haver ambiguidade com o destacado no parágrafo anterior. Se lá enfatizamos a forma como o “paradigma” ocidental é desqualificado, aqui é este mesmo paradigma que é tomado como padrão para afirmar os tais valores democráticos. Além disso, apelar à democracia sem que seu conteúdo seja apresentado é uma maneira de promover um falso consenso, afinal até mesmo os movimentos de extrema direita e os fascistas do século XXI afirmam que lutam pelos mesmos princípios democráticos. Ainda, o que significa balizar a formação ou a educação da juventude pelo atual “estado de direito”, considerando que tal institucionalidade tem se mostrado historicamente violenta e excludente para com as camadas e grupos sociais com pequena ou baixa representação política (negros, mulheres, pessoas LGBTQI+). Esse tipo de discurso, sob a aparência de neutralidade, pode contribuir para conformar e até mesmo en-

gajar os jovens a defender estruturas que, na prática, agem para perpetuar as desigualdades.

Embora o excerto aparente incentivar o pensamento crítico, tal direcionamento tende à aceitação da diversidade como um dado natural, sem relacioná-lo à desigualdade, resultado da maneira como as diferenças nas experiências sociais e culturais e a composição étnica e racial da sociedade brasileira são tratadas. Ora, a diversidade presente no interior de um país é algo extremamente precioso, mas não podemos esquecer que numa sociedade desigual há relações de poder e dominação que incidem diretamente sobre determinados grupos sociais. Definir a diversidade como valor universal e sem história ajuda a ocultar a violência, a opressão e a intolerância, marcas profundas do Brasil.

De outra parte, o discurso utilizado na BNCC emprega termos e expressões como “engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas”, “participação plena dos jovens”, “participação qualificada no mundo”, “autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações”. Como já mencionado, sem conteúdo concreto, tais formulações podem servir mais à adaptação e integração acrítica ao sistema e à ordem vigente do que à promoção da ânsia e necessidade por transformação da realidade, tão premente em um país campeão da desigualdade e da violência em muitas áreas da vida social. Enfim, o que parece ser promovido é uma postura flexível e ajustada à lógica do capitalismo tardio. Deve-se considerar que, embora o termo utilizado não se desvincule das significações que lhe são atribuídas socialmente, pelo menos de forma genérica, é preciso ponderar sobre as intenções e contexto. Nesse sentido a contribuição dada por Adorno (1991) pode ser aplicada:

Nenhuma palavra que é inserida numa obra literária desvincula-se completamente das significações que possui no discurso comunicativo, mas também em obra alguma, nem mesmo no romance tradicional, essa significação conserva inalterada aquela mesma que a palavra tinha fora do texto (Adorno, 1991, p. 52).

Existem trechos que valorizam a educação integral e a formação emancipadora. No entanto, é notório que a BNCC está estreitamente ligada aos interesses internacionais e mercadológicos. Isso pode ser observado na seguinte passagem:

(...) mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 462).

Ainda em atendimento às imposições internacionais, nas expectativas curriculares para a área de linguagens e suas tecnologias, nota-se a ênfase da inserção no mundo global:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (Brasil, 2018, p. 476).

Destaque-se que, para além de enfatizar a utilização de outros idiomas e a associação a culturas de outros povos, o trecho evidencia que algumas das possibilidades de acesso serão restritas aos estudantes que souberem se comunicar em inglês, língua definida no documento como uma espécie de idioma universal. Ao considerar a diversidade regional, social e econômica do país, conclui-se que muitos jovens não conseguirão se apropriar do que está descrito e prescrito e para a maioria dos estudantes oriundos das classes sociais que não são economicamente privilegiadas o idioma ficará restrito ao básico do inglês e à língua portuguesa. Aliás, no texto há a clara ressalva de que a intenção é *selecionar* jovens para atendimento das demandas e propostas internacionais, quando afirma: “além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – *contanto que estes saibam se comunicar em inglês* –, com diferentes repertórios linguístico-culturais” (Brasil, 2018, p. 476, destaques nossos).

Outro ponto que merece relevo é o valor atribuído ao mercado de trabalho e o atendimento explícito às demandas econômicas, conforme o modelo do capital, visto que se propõe “alternativas” para jovens atuarem como produtores, convergindo com a linguagem do empreendedorismo:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) *permitem que todos sejam produtores em potencial*, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinimas, AMV e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (Brasil, 2018, p. 478, destaques nossos).

Mais uma vez, nada é mencionado sobre os efeitos das mídias digitais, considerando, por exemplo, as manifestações de ódio e a desinformação cuidadosamente planejada e, também, sobre o fato dessas mídias serem grandes empresas privadas. Seja como for, nesse panorama empresarial a que a educação está submetida, é possível notar a ênfase às supostas alterações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no modo como a educação deve atuar nessa nova realidade.

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2018, p. 462).

Diversos trechos do documento indicam que a formação para o trabalho deve estar vinculada ao empreendedorismo, à resolução de problemas e à formação de trabalhadores flexíveis, frente às transformações do capitalismo contemporâneo:

(...) projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a (...) revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização (...); (...) promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível (Brasil, 2018, p. 39).

As áreas específicas do conhecimento também se alinham a essa lógica. Em Matemática e suas tecnologias espera-se que os estudantes sejam capazes de “(...) não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o *pensamento*

computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área” (Brasil, 2018, p. 470, destaques nossos). Já na área de Ciências Humanas destaca-se a ênfase em (...) argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente” (Brasil, 2018, p. 470).

Nesse sentido, observa-se como os discursos apresentados colaboram para o fortalecimento da lógica dominante e, conseqüentemente, para o convencimento e a atuação integrada e conformada ao que é imposto como única realidade possível: a alienação no trabalho e na cultura, incluindo a educação escolar, na sociedade administrada do capitalismo tardio. Isso por meio do desenvolvimento de habilidades, disposições e comportamentos que contribuem com práticas e discursos que solidificam o senso comum da imutabilidade da ordem das coisas (economia e sociedade) e reiteram a aceitação de opiniões que não correspondem com a realidade objetiva dos fatos e com a experiência concreta dos indivíduos, especialmente aqueles que resistem e produzem outras formas de organização da vida. Sobre esse tópico, Adorno apresenta importante reflexão, evidenciando a atitude ostensiva e a aversão a tudo que é estranho, no caso da BNCC, e que não cabe no currículo:

Dentre tais comportamentos existenciais contam-se o convencionalismo, o respeito pela fachada coisificada de opinião e sociedade, a defesa contra emoções que se descontrolam com isso, ou que encontram no inconsciente do preso à autoridade algo que lhe é peculiar e que este de modo algum se confessa (Adorno 1991, p. 53-54).

Ainda em relação à categoria trabalho, a própria BNCC reconhece as diferentes abordagens para tratar a categoria trabalho, pensada por diferentes autores como Karl Marx e Max Weber, mas ressalta que “seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.” (Brasil, 2018, p. 557). Assim, ao ponderar que a produção dos currículos escolares prescritos está submetida a dominação de classe, é plausível supor o tratamento que será destinado a temática do trabalho nas mãos de quem compactua com os interesses do capital.

Face ao exposto, nota-se que a BNCC revela a existência de uma retórica que parece valorizar a formação integral dos estudantes, bem como tende a contribuir para a emancipação da juventude. Embora seja notório o

uso de termos como protagonismo juvenil, projeto de vida, formação cidadã, nota-se que esses termos são utilizados como meio para sustentar a lógica de adaptação à ordem vigente, priorizando o preparo para o mercado de trabalho em detrimento da formação plena e crítica. No documento é possível encontrar menções quanto a necessidade de auxiliar os jovens a enfrentar os desafios contemporâneos para a efetivação da educação integral e da formação cidadã, entretanto, a organização curricular prevista e expressa, deixa claro que converge com interesses que operam para a educação orientada pela flexibilização, o que pode ser lido como formação genérica e superficial, e empreendedorismo, o que compromete ou inviabiliza a elaboração de ações que promovam a emancipação dos jovens. Assim, constata-se que a BNCC reproduz e reforça um modelo de educação para a adolescência e a juventude, por meio da utilização de termos autovalidadores, que tendem a obscurecer a intencionalidade. Nesse sentido, Marcuse (1973, p. 95) apresenta uma explicação que contribui com o exposto: “os nomes das coisas são somente ‘indicativos de sua maneira de funcionar’, mas sua maneira (verdadeira) de funcionar define e ‘fecha’ o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar”.

Escola, juventude e formação no Ensino Médio

O último tópico deste artigo é dedicado a cotejar os avanços dos últimos anos em relação ao entendimento do que é a juventude como categoria social e ator político e o modo com base no qual as propostas educacionais são elaboradas e implementadas nas redes de ensino espalhadas por todo território nacional.

Em primeiro lugar, produzimos certo consenso do enviesamento de tomarmos a categoria da juventude desde o modelo consagrado no século XX, em especial entre as décadas de 1950 e 1970, justamente porque associado a uma fração de classe e ao gênero masculino, independentemente da posição política assumida pelo jovem: homem branco, pertencente aos extratos médios, com condição e acesso aos estudos, inclusive ao ensino superior. Atualmente, sem desprezar o que constitui a categoria social, é comum os estudiosos destacarem em que condições os adolescentes e jovens vivem e

experimentam suas condições juvenis (Abramo, 2005), que conformam e são conformadas pela relação com a educação, o trabalho e a cultura. Assim, haveria nuances e diferenciações necessárias a serem consideradas quando o assunto é a política educacional voltada ao Ensino Médio: território, etnia, raça, gênero, orientação sexual, entre outros. No entanto, parece ainda haver um longo caminho a percorrer nesse avanço do conhecimento sobre a juventude. A título de exemplo, podemos mencionar que os estudos sobre as jovens (meninas e mulheres) estão apenas na fase inicial e são incipientes.

De outra parte, também reconhecemos o fato de a educação da juventude necessitar ser muito mais do que preparação à vida adulta. Trata-se de momento de desenvolvimento social e psicológico e de formação. Daí, a pretensão, incorporada apenas parcialmente pelas políticas educacionais, de tornar a escola um espaço de experiências, a partir das quais o adolescente e o jovem possam conhecer a diversidade e a si mesmos, projetar o futuro, o presente e o espaço social a sua volta, estabelecer parâmetros que permitam a tomada de decisões e produzir conhecimentos e cultura.

A nomenclatura adotada para designar o que se quer enfatizar é vasta (projeto de vida, protagonismo juvenil etc.). Interessa destacar que autores como Dayrell (2007), Leão, Dayrell e Reis (2011), Costa (2020), Borges (2018), Marcondes (2023) e França e Voigt (2022) são unânimes em afirmar a necessidade de o Ensino Médio incorporar novas dimensões, incluindo, na instrução e no ensino, aqueles conteúdos, práticas, programas e projetos que proporcionem as experiências imprescindíveis à formação integral e em todas suas dimensões de adolescentes e jovens. Enfim, a perspectiva orientadora é a transformação da escola em uma espécie de centro de produção de conhecimento e cultura que leve em conta e priorize gênero, raça, classe, origem, território e demais marcadores sociais.

Em outros termos, defende-se que não se despreze o que a Pedagogia, as Ciências da Educação e demais áreas produziram para construir a escola moderna, mas, também, que se promova a abertura a outras formas de conhecimento e às situações vividas por aqueles que são a razão de ser dessa instituição, os estudantes. Além disso, o tratamento curricular não deveria ser a categorização e hierarquização do conhecimento, com determinadas disciplinas e conteúdos adquirindo ascendência sobre outros, inclusive em termos

de carga horária. Em certo sentido, o que se defende é, talvez, o definido por Walter Benjamin (1993), há mais de 100 anos, em relação as reformas educacionais.

El vínculo más estrecho que se da entre la cultura y la reforma escolar lo constituye la juventud. La escuela es la institución encargada de conservar para la humanidad el patrimonio de lo logrado por ella ofreciéndolo continuamente a las nuevas generaciones. No solo eso: también lo que hace la escuela representa un mérito y un rendimiento que se ha de almacenar desde el pasado, aun el más reciente. De cara al futuro, ella no puede ofrecer más que una estricta atención y un profundo respeto. Ahora bien, la juventud, a cuyo servicio se entrega la escuela, le ofrece o futuro. Una generación recibe el influjo de la escuela, una generación insegura en todo lo que es real y todo referente a la conciencia, probablemente egoísta y ignorante, espontánea e inculta (ha de forjarse al servicio de la escuela). Sin embargo, esa misma generación se encuentra empapada de anticipación de futuro. La cultura del futuro es la única meta de la escuela y eso ha de guardar silencio ante el futuro presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro. Incluso debe dejar obrar a la juventud: debe bastarle posibilitar e impulsar la libertad. Por este tipo de razones vemos que la más urgente necesidad de la pedagogía moderna no es otra que la que la creación de un espacio adecuado para que la cultura se autodesarrolle (Benjamin, 1993, p. 51-52).

Ante o exposto e à guisa de conclusão, algumas considerações finais são apresentadas em relação a como as propostas para a educação das novas gerações foram e são incorporadas nas políticas educacionais. Verifica-se uma apropriação que nem sempre respeita o conteúdo original das formulações dos autores mencionados anteriormente. Assim, são aprofundados alguns dos problemas antigos e outros mais recentes, enfrentados por adolescentes e jovens em seu processo de escolarização. A seguir, são apresentadas ponderações sobre situações expressivas dos problemas contínuos presentes no Ensino Médio.

Primeiro, temos a “possibilidade de livre escolha” por parte dos estudantes. É de conhecimento geral que tais escolhas, por disciplinas eletivas, itinerários formativos ou aprofundamento curricular dependem das condições materiais e dos recursos humanos que cada estabelecimento de ensino dispõe. Quer isso dizer que escolas mais equipadas permitem um leque de escolhas mais amplo, o que contribui para aprofundar as desigualdades entre os estudantes, algo que não é novidade na educação brasileira.

Segundo, a reforma do Ensino Médio, junto com outras iniciativas do poder público, quando este é dominado pelos interesses conflitantes com o projeto de fortalecimento da escola pública, laica, universal e de qualidade referenciada, tendeu a intensificar o trabalho docente, pois aumentou-se a carga horária e o número de disciplinas, bem como a burocracia de controle sobre o professor, e, também, de outra parte, desvaloriza-se o próprio magistério, uma vez que as escolas passam a poder receber educadores com “notório saber”, especialmente para o trabalho com a parte diversificada do currículo, seja para ministrar aulas ou para oferecer oficinas. Há duas consequências para a educação da juventude: o ensino propriamente dito e os conteúdos a serem ensinados, que poderiam ser cuidadosamente selecionados na elaboração do projeto pedagógico de cada unidade escolar, são depreciados; a especificidade da educação e da experiência escolar tende a se perder, passando a concorrer com outras instâncias e instituições educativas.

Terceiro, as mudanças curriculares não vêm acompanhadas de transformações estruturais, como a forma de composição da jornada de trabalho dos professores, a arquitetura das escolas no oferecimento de “novas” atividades, a produção de material didático ou paradidático adequados, em maior quantidade e mais densidade etc.

Por fim, a ênfase dos itinerários formativos na formação técnica voltado ao trabalho tem como premissa a relação entre educação, progresso econômico e desenvolvimento da tecnologia. Além disso, está baseada, sem outras considerações de ordem pedagógica, psicológica ou sociológica, no suposto interesse dos estudantes pelas áreas tecnológicas, que já fariam parte do universo e do cotidiano deles. Há um elemento de falsidade em tal afirmação: se os jovens têm consciência de que precisam se formar e se preparar para o mercado de trabalho, isso se deve a definição a priori, nas diretrizes educacionais, e na sua repetição *ad nauseam*, de que não existe outra possibilidade de pensar a educação (e a sociedade) a não ser aquela que se submete e está a serviço do capitalismo tardio, cada vez mais ávido por automação, robotização e trabalho alienado e desumanizador.

Concluimos com o lembrete de que, apesar do apelo à ligação direta e imediata entre educação e as necessidades impostas pelo mundo da produção material, reiteradamente presente na legislação educacional do Ensino Médio

e aquela voltada à juventude, em todos os autores consultados, e mesmo nos documentos analisados, identifica-se o reconhecimento de que os adolescentes e os jovens têm interesse pela educação, parte fundamental de suas vidas, pela cultura e pela ciência. Portanto, parecem desejar menos preparação para um futuro, que se afigura cada vez mais incerto, e mais formação cultural, técnica, científica e política, nos termos formulados por Adorno (2024), em *Teoria da pseudocultura*, e, também, por Snyders (1988), em *Alegria na escola*. O primeiro aponta para a necessidade de a formação ser efetivamente a apropriação subjetiva da cultura, portanto, a educação seria o tempo e o espaço para tal apropriação de modo genuíno e autêntico. O segundo indica que a experiência escolar é única e não pode ser comparada e concorrer com outras formas de socialização da juventude. Nesse sentido, a alegria que é possível na escola (e que só acontece nela) é aquela proporcionada pelo ato de conhecer e pela experiência de realizar “obras” no processo educativo.

ESCOLA, JUVENTUDE E FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO MÉDIO

Resumo: Com o objetivo de analisar a educação das novas gerações no Brasil, tomou-se as definições a respeito da juventude, presentes na bibliografia sobre o Ensino Médio e em documentos que regulamentam as políticas federais para atender as necessidades educacionais dos indivíduos que se encontram nessa faixa etária, a exemplo do Estatuto da Juventude e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Os dados obtidos por esse procedimento foram a referência para reflexão acerca das tendências presentes nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, particularmente aquelas que associam escola, tecnologia e formação para o trabalho, convertendo a educação predominantemente em preparação à vida adulta, negligenciando sua dimensão formativa. Tal reflexão foi realizada com base nos escritos de Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin sobre educação, participação estudantil e formação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Políticas Educacionais; Formação; Juventude.

ESCUELA, JUVENTUD Y FORMACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN MEDIA

Resumen: Para analizar la educación de las nuevas generaciones en Brasil, utilizamos las definiciones de juventud presentes en la literatura sobre educación secundaria y en los documentos que regulan las políticas federales para atender las necesidades educativas de las personas en este grupo de edad, como el Estatuto de la Juventud y la BNCC (Base Curricular Nacional Común). Los datos obtenidos mediante este procedimiento han servido como referencia para la reflexión sobre las tendencias en las políticas de educación secundaria, en particular aquellas que combinan la escuela, la tecnología y la formación profesional, convirtiendo la educación predominantemente en preparación para la vida adulta, descuidando su dimensión formativa. Esta reflexión se realizó con base en los escritos de Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno y Walter Benjamin sobre educación, participación estudiantil y formación.

Palabras clave: Educación Secundaria; Políticas Educativas; Formación; Juventud.

SCHOOL, YOUTH, AND FORMATION IN EDUCATIONAL POLICIES TARGETED AT SECONDARY EDUCATION

Abstract: To analyze the education of new generations in Brazil, we used definitions of youth found in the literature on high school and in documents regulating federal policies to meet the educational needs of individuals in this age group, such as the Youth Statute and the BNCC (National Common Curricular Base). The data obtained through this procedure served as a reference for reflection on the trends present in educational policies aimed at secondary education, particularly those that associate school, technology and formation for work, converting education predominantly into preparation for adult life, neglecting its formative dimension. This reflection was carried out based on the writings of Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno and Walter Benjamin on education, student participation and Formation.

Keywords: High School; Educational Policies; Formation; Youth.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Antônio Giovinnazzo Jr.

Professor e pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), área da Educação. Doutor em Educação pela mesma Universidade. Realiza investigações com foco nos seguintes temas: educação, adolescentes e jovens; escola, formação política e consciência; organização escolar, ensino e prática pedagógica; educação e comunicação. E-mail: cgiovinnazzo@pucsp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-4406>.

David Budeus Franco

Graduação em Letras (Português-Inglês), USP, em Comunicação Social, PUC/SP, e em Pedagogia, UNICID. Mestre e doutor em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP. Atualmente é professor do ensino médio, técnico e superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E-mail: davidbudeus@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8216-7032>.

Raquel Tegedor Azevedo

Doutoranda em Educação, UNIFESP. Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP. Membro do grupo de pesquisa Teoria Crítica, Formação e Cultura (PUC/SP). Supervisora de ensino, Secretária de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP), Graduada em Letras (Português e Inglês) e Licenciada em Pedagogia. E-mail: raquel.azevedo@educacao.sp.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5458-1020>.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo / Instituto Cidadania, 2005. p. 37-72.

ADORNO, Theodor W. Engagement. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. p. 51-71.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da pseudocultura. In: GIOVINAZZO JR. Carlos A.; MINHOTO, Maria Angélica P.; SASS, Odair (orgs.). *Educação e tecnologia, na sociedade administrada*. Curitiba: Appris, 2024. p. 183-208.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BENJAMIN, Walter. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: BENJAMIN, Walter. *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993. p. 47-52.

BORGES, Luís Paulo Cruz. O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 2, n. 3, p. 167-168, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

COSTA, Crisolita G. dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do Ensino Médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. *Margens – Revista Interdisciplinar. Dossiê Diálogos em Educação*, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1105-1128.

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral? *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 2, p. 6-20, maio/ago. 2022.

HORKHEIMER, Max. Ideas sobre la educación política. In: HORKHEIMER, Max. *Sociedad en transición*. Barcelona: Planeta-Agostin, 1972. p. 79-87.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011.

MARCONDES, Ofélia Maria. Ensino Médio Integrado: a experiência do Campus Registro do Instituto Federal de São Paulo. *EccoS – Revista Científica*, n. 67, p. 1-18, out./dez. 2023.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.