

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO E DOUTORADO

EDIVANDA GAMBIN ALBARELLO

**FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO JUVENIL:
UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

EDIVANDA GAMBIN ALBARELLO

**FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO JUVENIL:
UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Departamento de Ciências Humanas, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

A284f Albarello, Edivanda Gambin

Formação científica e protagonismo juvenil : um olhar sobre o Ensino Médio / Edivanda Gambin Albarello. – 2023.

131 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

1. Formação científica. 2. Protagonismo juvenil. 3. Ensino Médio. 4. BNCC. 5. Conhecimento científico. I. Cassol, Claudionei Vicente. II. Título.

CDU 37

EDIVANDA GAMBIN ALBARELLO

**FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO JUVENIL:
UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Departamento de Ciências Humanas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Claudionei Vicente Cassol (Orientador)
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Dra. Silvia Regina Canan
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Dr. Clênio Mazonetto
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS)

Dr. Odair Neitzel
(Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI/Câmpus de Frederico Westphalen;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS – CEP: 98400-000.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;

Diretor Administrativo: Dr. Alzenir José de Vargas.

Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas;

Chefia: Ms. Maria Cristina Gubiani Aita;

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado e Doutorado;

Coordenadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Orientador:

Dr. Claudionei Vicente Cassol.

Mestranda:

Edivanda Gambin Albarello.

Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão em Educação

Temática:

Relação entre formação científica e protagonismo juvenil no Ensino Médio, com foco na proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, auxiliaram nos caminhos e descaminhos da pesquisa. Talvez o passo mais difícil seja rememorar todas as pessoas que passaram pelo meu caminho e me deram aporte para conclusão da pesquisa. Dito isso, é necessário que, concisamente, eu direcione os agradecimentos a algumas pessoas especiais.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, por compreenderem os momentos de ausência, sinto-me grata por, prontamente, entenderem e me acolherem. Especialmente ao meu marido Felipe e aos meus filhos, Antony Luís e Lucas Miguel, por não terem se importado e apenas suportado as minhas crises de ansiedade, apoiando-me sempre para que eu pudesse focar nos estudos, auxiliando e dando aporte emocional. Sem vocês eu não chegaria até aqui.

Ao professor Dr. Claudionei Vicente Cassol, pela orientação cuidadosa, não apenas na realização desta pesquisa, mas em todo o processo da construção de mais este capítulo da minha vida, que me permitiu amadurecer intelectual e pessoalmente.

Ao meu grande amigo, Vilmar Gazzana, Secretário de Educação do município de Palmitinho/RS, no qual trabalho como Coordenadora Pedagógica da SMEC, e minha amiga Zaira Guterres Souza Zanatta, diretora do Instituto Estadual 22 de Maio, escola na qual trabalho na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio já há 9 anos, foram muito mais que chefes, sua compreensão foi fundamental para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos colegas do mestrado, principalmente a Rúbia, que mora na minha cidade e trabalha junto comigo, por me acompanharem nesse processo. Afinal, o que seria de mim sem as conversas pelos *meet*, nos corredores, na hora do café, nos *e-mails* e na hora do aperto?

Algumas pessoas em especial, indicaram-me a trajetória, o caminho para realizar um sonho, agora, diante da concretização deste, não posso me esquecer dos professores, pela inestimável contribuição ao me orientarem durante o mestrado, assim como os colegas de profissão que contribuíram para tornar este trabalho possível.

O futuro da educação não vai vir de uma nova lei, de uma nova reforma, de um novo método, de uma nova tecnologia ou de uma nova teoria. Vai vir a capacidade de se perceber o que já está acontecendo e de ir construindo um Momento.
(Antônio Nóvoa, 2022).

RESUMO

A dissertação estuda a relação entre a formação científica e o protagonismo juvenil a partir da proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM). O objetivo é compreender como a BNCCEM contribui para o desenvolvimento integral e o protagonismo dos/as jovens. Aborda diferentes questões ao longo de cinco capítulos. O primeiro apresenta o tema, os objetivos, as questões norteadoras e o estado do conhecimento. A indagação central versa sobre as contribuições da proposta de formação científica da BNCCEM para o protagonismo e desenvolvimento integral das juventudes. Indagações adicionais são formuladas para direcionar a investigação e abrangem concepções de formação científica, abordagens de protagonismo juvenil e integração entre conhecimento científico e protagonismo no Ensino Médio. O segundo capítulo realiza uma análise da importância do conhecimento científico na formação dos/as jovens do Ensino Médio. As propostas e diretrizes da BNCCEM são examinadas e se questiona se, efetivamente, promovem o protagonismo juvenil. Nesse momento, a reflexão considera a diversidade de culturas nas escolas. No terceiro capítulo, intitulado “O documento da BNCC e as compreensões de juventudes: possibilidades de desenvolvimento de protagonismo?”, a tematização se dá a partir das concepções de protagonismo juvenil e suas relações com a proposta da BNCCEM. As competências gerais da BNCCEM são questionadas para compreender como estão relacionadas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e à formação integral dos/as estudantes. No quarto capítulo é explorada a proposta curricular da BNCCEM no destaque dado à interligação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e seu papel para fortalecer o conhecimento científico e estimular o protagonismo juvenil. São discutidos desafios e realizadas críticas à implementação da BNCCEM, para considerar a redução de disciplinas clássicas e a necessidade de oferecer itinerários formativos atrativos. No quinto e último capítulo são otimizadas as considerações finais, buscou-se ressaltar a importância do preparo dos/as professores/as para auxiliar os/as alunos/as em suas escolhas e projetos de vida, a valorização das manifestações culturais juvenis e a transmissão do conhecimento científico. Destaca-se a necessidade de um debate amplo e aprofundado sobre a BNCCEM, que envolva diferentes agentes da comunidade educacional. A dissertação menciona aspectos como a melhoria dos currículos locais, formação inicial e continuada e valorização dos/as professores/as, infraestrutura adequada e valorização da diversidade. Essas considerações finais destacam a importância da formação docente adequada, do trabalho interdisciplinar e do uso de metodologias adequadas de ensino, capazes de potencializar as relações de aprendizado. Em estudo estão elementos fundamentais para promover uma educação que valorize o protagonismo juvenil, promova formação científica sólida e encaminhe os/as alunos/as para experiências e vivências significativas.

Palavras-chave: Ensino Médio; Protagonismo Juvenil; Conhecimento Científico; Políticas Públicas; BNCCEM.

ABSTRACT

The dissertation examines the relationship between scientific education and youth protagonist based on the proposal of the National Common Curricular Base for High School (NCCBHS). The objective is to understand how NCCBHS contributes to the integral development and protagonist of young people. It addresses different issues throughout five chapters. The first chapter introduces the topic, objectives, guiding questions, and the state of knowledge. The central inquiry revolves around the contributions of the scientific education proposal of NCCBHS to youth protagonist and integral development. Additional inquiries are formulated to guide the research and encompass conceptions of scientific education, approaches to youth protagonist, and the integration between scientific knowledge and protagonist in high school. The second chapter analyzes the importance of scientific knowledge in the education of high school students. The proposals and guidelines of NCCBHS are examined, questioning whether they effectively promote youth protagonist. At this point, reflection considers the diversity of cultures in schools. In the third chapter, titled "The NCCBHS document and understandings of youth: possibilities for the development of protagonist?" the thematic approach starts from conceptions of youth protagonist and its relations with the proposal of NCCBHS. The general competencies of NCCBHS are questioned to understand how they are related to the development of youth protagonist and the integral education of students. In the fourth chapter, the curricular proposal of NCCBHS is explored, with a focus on the interconnection between the subjects of Portuguese Language and Mathematics and their role in strengthening scientific knowledge and stimulating youth protagonist. Challenges and critiques of the implementation of NCCBHS are discussed, considering the reduction of traditional subjects and the need to offer attractive educational itineraries. In the fifth and final chapter, the concluding remarks are optimized, emphasizing the importance of preparing teachers to assist students in their choices and life projects, valuing youth cultural expressions, and transmitting scientific knowledge. The need for a broad and in-depth debate on NCCBHS, involving different stakeholders in the educational community, is highlighted. The dissertation mentions aspects such as improving local curricula, initial and continuing education, valuing, and supporting teachers, adequate infrastructure, and promoting diversity. These final considerations highlight the importance of appropriate teacher training, interdisciplinary work, and the use of suitable teaching methodologies capable of enhancing learning relationships. These are fundamental elements for promoting education that values youth protagonist, fosters solid scientific education, and leads students to meaningful experiences and encounters.

Keywords: High School, Youth Protagonist, Scientific Knowledge, Public Policies, NCCBHS.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum;
BNCCEM	Base Nacional Curricular do Ensino Médio;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CF	Constituição Federal de 1988;
CNCTI	Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação;
CRE	Coordenadoria Regional de Educação;
DCENEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
DM	Dissertação Mestrado;
EM	Ensino Médio;
FGB	Formação Geral Básica;
FHC	Fernando Henrique Cardoso;
FW	Frederico Westphalen;
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
IFs	Itinerários Formativos;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola;
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular;
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos);
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio;
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica <i>Online</i> ;
TD	Tese Doutorado;
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO, ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	12
1.1. A gênese do estudo: tema, problemas, objetivos e justificativas.....	14
1.2. Estado do Conhecimento	20
1.3. O desenho metodológico da pesquisa e opções de caminhada.....	28
2. A FORMAÇÃO CIENTÍFICA ENQUANTO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO	40
2.1. Formação Científica no Ensino Médio: a amplitude da conceitualidade.	44
2.2. A proposta de conhecimento científico em abordagem na BNCCEM.....	52
3. O DOCUMENTO DA BNCCEM E AS COMPREENSÕES DE JUVENTUDE: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE PROTAGONISMO	63
3.1. As diversas culturas juvenis que se cruzam na BNCCEM.....	70
3.2. Juventudes protagonistas e as escolhas dos percursos formativos: compreensão do minimalismo legal	75
4. A NOVA ARQUITETURA CURRICULAR DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	79
4.1. BNCCEM e Itinerários Formativos: flexibilidade curricular e comprometimento da formação científica	86
4.2. O RCGEM e os documentos norteadores do Ensino Médio	89
4.3. RCGEM – A proposta gaúcha para o Ensino Médio na perspectiva do protagonismo e da formação científica	92
4.4. As dimensões pedagógicas do RCGEM.....	96
4.5. Construção e implementação do RCGEM no Estado do Rio Grande do Sul.....	98
5. ASPECTOS A CONSIDERAR NO MOMENTO DA SISTEMATIZAÇÃO	101
5.1. Formação científica e protagonismo juvenil: uma análise da BNCCEM e os desafios da educação brasileira.	102
5.2. Contribuições da formação científica proposta pela BNCCEM e RCGEM para o protagonismo e desenvolvimento integral das juventudes	109
5.3. O protagonismo da BNCCEM na construção de um currículo integrado e contextualizado	113
5.4. Desafios e potencialidades da BNCCEM na construção de uma educação de qualidade humana, científica e profissional.....	115

5.5. As discussões em torno da reforma do Ensino Médio no Brasil e a polêmica em relação à BNCC	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE	129
Desafios da Flexibilização Curricular durante a pandemia: reflexões e obstáculos no contexto escolar.....	130

1. APRESENTAÇÃO, ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Estudos recentes apontam que a educação básica brasileira apresenta desafios de várias ordens: estruturais, pedagógicos, financeiros e, sobretudo, sociais e culturais. Para uma preocupação com a qualidade e a equidade da educação básica, o que evidencia a necessidade de a tornar tema de debates, principalmente nas regiões em que falta quase tudo – material didático, profissionais formados, infraestrutura escolar, merenda, valorização docente – o que amplia os problemas educacionais brasileiros que, além de muitos, são complexos e afetam todas as regiões do país.

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) toma corpo e segue para a implementação. Construir um currículo básico para um país tão extenso, diverso e desigual se apresenta como um grande desafio, visto que necessita contemplar em suas metas as especificidades de cada região, considerar a autonomia das Unidades Federativas e municípios para acrescentar suas expectativas curriculares, permitir que as equipes pedagógicas, professores/as e alunos/as tenham contato com a cultura da suas regiões, do país e do mundo para as levar para fora dos muros escolares e estabelecer contato com as diversas formas de manifestações e possibilidades de aprendizados.

Tantos problemas requerem soluções. Pensar a educação prevê uma reformulação de todo o sistema educacional, desde investimentos na infraestrutura, nos prédios escolares, na capacitação de professores/as, na necessidade de estabelecer um piso salarial nacional compatível com a importância do trabalho exercido pelos/as docentes e que viabilize avançar rumo à educação de qualidade, sonho de todos/as. Como coloca o filósofo Dermeval Saviani (2013), o país precisa de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), com participação de todos/as na construção das novas diretrizes.

A sociedade atual, marcada pelo avanço científico e tecnológico, abriu caminhos para novas relações culturais, sociais e econômicas. O mundo não está descolado dos contextos mais específicos e regionalizados, a escola não se constitui como um espaço inerte às tensões sociais. Exige mudanças nas formas de relações e interações, no tratamento das informações e na construção de conhecimentos, que permitam desvelar e participar ativamente na realidade. Nesse sentido nos alerta o pedagogo Paulo Freire (2011, p. 87): “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade.”

Em razão disto, eu¹, Edivanda Gambin Albarello, enquanto professora da rede pública de educação há 24 anos, atualmente Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio Gaúcho, no Instituto Estadual de Educação 22 de Maio, no Município de Palmitinho/RS, proponho refletir as questões decorrentes da implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM²) que povoam minha práxis pedagógica há, pelo menos, cinco anos. Enquanto Professora, Coordenadora Pedagógica e Pesquisadora, após ter contato com as temáticas da pesquisa por meio de leituras e vivências desenvolvidas durante o exercício profissional, percebo o quanto se faz necessário desenvolver nos/as jovens o protagonismo científico para que possam exercer a cidadania e a ciência com responsabilidade e autonomia.

Porém, a concretização deste sonho ainda está longe e muitos debates e impasses precisam ser vencidos. Desse modo, essa dissertação de Mestrado faz parte do desafio aceito por mim ao ser escolhida, em 2019, para pilotar a implantação do Novo Ensino Médio, denominado, Ensino Médio Gaúcho, pela rede estadual de ensino, na Escola em que atuo. Nessa escola, desenvolvo meu trabalho pedagógico há, aproximadamente, 17 anos, dos quais 9 anos passei na coordenação do Ensino Médio. Despertar nos/as jovens alunos/as o prazer em estudar e em aprender, por si só, já é um grande desafio, trabalhar com eles/as uma mudança da magnitude que a BNCCEM propõe se torna ainda maior, isso tem me preocupado nesses tempos de atividade profissional e acadêmica. A minha trajetória como professora no Ensino Médio e as indagações no decorrer do percurso têm me auxiliado a perceber as juventudes, os/as professores/as e a escola de maneira diferente, o que culmina, hoje, neste objeto de estudo que se constitui em minha dissertação.

O cotidiano partilhado com os/as jovens e as suas diferentes trajetórias do Ensino Médio são fontes de indagações, visto que parece haver uma carência de expectativas positivas por parte das juventudes em relação ao futuro, ao trabalho e ao estudo, o que gera uma insegurança quanto à própria vida. Observo a desmotivação dos/as jovens para a busca do conhecimento, leitura crítica do mundo, participação efetiva na sociedade, protagonismo,

¹ O texto, intencionalmente, oscila entre primeira pessoa do singular e do plural, para marcar a experiência da pesquisadora e intensificar o diálogo com plurais compreensões trazidas para a construção do estudo.

² Destaco que essa escola, o IEE 22 de Maio, foi selecionada para ser uma das onze escolas piloto da 20ª CRE para implantar o Novo Ensino Médio (NEM), agora Ensino Médio Gaúcho, a partir de 2020.

² O documento base de referência para as análises é a BNCCEM. Porém, ao longo do texto, também se utiliza a terminologia BNCC, para expressar o mesmo documento, no intuito de despertar a atenção para a noção de BNCC enquanto documento base da educação. Compreendemos que a BNCCEM é uma discussão tardia em relação ao conjunto do documento nacional denominado BNCC, portanto é parte integrante.

controle e gestão de suas próprias vidas. Parecem, por vezes, desorientados/as, sem saber para onde caminhar, perdidos/as, à espera de que alguém mostre qual caminho devem seguir.

A partir das vivências diárias enquanto Coordenadora Pedagógica, preocupa-me a maneira como a formação científica tem sido trabalhada e aprofundada diante da implantação das novas propostas da BNCCEM e do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM). A organização da matriz curricular do Ensino Médio, com a retirada ou diminuição de carga horária de disciplinas clássicas, importantes e necessárias para a formação integral, com privilégios para os Itinerários Formativos (IF), direciona o conhecimento e a formação científica para apenas duas áreas do conhecimento, no máximo, o que deixa as demais à descoberto.

Outra preocupação é que isso acontece na maioria das escolas de Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), pois as escolas geralmente não possuem o número de alunos suficiente, estabelecido pela legislação, para organizar turmas e oferecer mais de um IF ao mesmo tempo, o que acarreta desigualdade de oferta entre as escolas públicas e rede privada. Aqui ocorre o reforço da escola dualista, debatida por Saviani (2013) e por outros pensadores/as, que se colocam na crítica às imposições da BNCCEM.

Historicamente, as escolas da rede particular apresentam condições diferenciadas e específicas nas ofertas de formação. Uma das inquietações que conduzem essa investigação têm sido a propaganda midiática e o olhar pedagógico em torno de uma proposta de protagonismo e autonomia de escolha para os/as jovens que ingressam nesta etapa final da educação básica, a qual consideramos uma falácia com reforço retórico e forte propaganda, com intenções de justificar os pressupostos teórico-metodológicos do documento nacional para o Ensino Médio, em implementação no Brasil. São tematizados, nesta dissertação, conceitos que, na perspectiva de nossa proposta, podem contribuir para o debate sobre a etapa final da educação básica, com o viés de identificar possibilidades de efetividade do protagonismo juvenil e do conhecimento científico na BNCCEM.

1.1. A gênese do estudo: tema, problemas, objetivos e justificativas

A campanha publicitária do Ministério da Educação (MEC) tem a pretensão de apresentar, para a comunidade mais desatenta com os problemas educacionais, que o/a estudante poderá escolher cursar a área que melhor se encaixa em seu projeto de vida, todavia, isso cai por terra se a escola não oferecer todos os IFs e as Trilhas de Aprendizagem, por

exemplo³. As escolas de municípios pequenos, que conseguem montar uma ou no máximo duas turmas de Ensino Médio por ano, não têm profissionais, ambientes pedagógicos, laboratórios e, tampouco, formação docente para operar na dimensão das competências e habilidades, também não possui estruturas e investimentos suficientes. As escolas de Ensino Médio não são obrigadas a oferecer todos os IFs e Trilhas correspondentes, pois com o baixo número de alunos/as para realizar escolhas a partir do grande número de oferta de IFs, a rede estadual pública do RS, por exemplo, não teria condições de oferta.

Assim, o/a aluno/a irá cursar o que for disponibilizado na sua escola ou terá que se deslocar para outro município do estado, que contemple o IF de sua escolha. Outra opção que o sistema oferece seria cursar o IF à distância, já que aos sistemas de ensino também foi possibilitado estabelecer convênios com instituições que atuem com educação à distância. Questionamos a formação dos/as jovens com estes procedimentos metodológicos e organização curricular: onde estaria o protagonismo e a formação científica?

A centralidade do debate nesta dissertação procura compreender a forma como o protagonismo juvenil e o conhecimento científico são abordados, tanto pelo documento da BNCCEM, quanto pelo RCGEM, ao trazer concepções que possam contribuir para a formação de indivíduos matriculados no Ensino Médio, bem como, os desafios apresentados pelas mudanças tecnológicas e metodológicas com impacto nas suas vivências, experiências e escolhas. O entendimento é de que as compreensões e as conceitualidades contêm as potências para as mudanças de posturas e ações na condição humana nas dimensões da dignidade, da justiça social e da formação com qualidade humanista e integral.

Desta forma, nosso estudo estabelece uma relação intrínseca com a linha de pesquisa *Políticas Públicas e Gestão da Educação*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU/URI), bem como com o projeto *Educação republicana: pluralidade, identidade e políticas da vida*. A Linha de Pesquisa tem como propósito investigar as políticas públicas educacionais e a gestão da educação, para promover uma educação de qualidade humanista, científica e equitativa. A dissertação aborda a formação científica e o protagonismo juvenil, explora como a BNCCEM pode contribuir para o desenvolvimento do campo da educação. As conexões da Linha de Pesquisa e do Projeto desenvolvido no PPGEDU também podem ser vistas na amplitude das temáticas próximas, como é o caso da pesquisa de mestrado realizada por Sirleide Tavares de Melo (em construção), intitulada

³ O texto, intencionalmente, oscila entre primeira pessoa do singular e do plural, para marcar a experiência da pesquisadora e, também, intensificar o diálogo com plurais compreensões trazidas para a construção do estudo.

Possibilidades de desenvolvimento do protagonismo juvenil a partir das metodologias ativas: uma análise crítica da BNCC para o ensino de biologia.

Essas pesquisas e iniciativas de tematizações convergem com a missão e a visão da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), que busca formar cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e comprometidos/as com uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao valorizar o protagonismo juvenil, a formação científica e a análise crítica das políticas educacionais, essas pesquisas contribuem para uma educação republicana, pautada na pluralidade, identidade e políticas da vida.

Com o objetivo de analisar e debater a relação entre juventudes, conhecimento científico e desenvolvimento do protagonismo, toma como base a proposta da BNCCEM, buscamos compreender como a proposta de formação científica, na arquitetura atual da BNCCEM e do RCGEM, criaram, para o protagonismo e desenvolvimento integral das juventudes, condições, circunstâncias e perspectivas. Para orientar nosso debate estabelecemos objetivos específicos, como investigar as concepções de formação científica presentes na BNCCEM/RCGEM e como elas se estruturam para os/as jovens. Também analisamos como a BNCCEM e o RCGEM abordam o protagonismo juvenil e acerca das possibilidades de integrar o conhecimento científico e o protagonismo na formação dos/as jovens do Ensino Médio.

O problema central que norteia o estudo é expresso na pergunta: a proposta de formação científica, pela arquitetura atual da BNCCEM e do RCGEM, contribui para o protagonismo e o desenvolvimento integral das juventudes? Buscamos compreender em que condições, circunstâncias e amplitudes essa contribuição ocorre. Além disso, levantamos questões auxiliares, que ajudam a aprofundar nosso objeto de estudo, como as diferentes concepções de formação científica presentes na BNCCEM/RCGEM, a abordagem do protagonismo juvenil nos documentos e a integração do conhecimento científico e do protagonismo na formação dos/as jovens do Ensino Médio.

Entendemos que a reforma do Ensino Médio altera de maneira significativa a vida escolar de todos/as os/as envolvidos/as. Torna-se necessário analisar como a BNCCEM e, por decorrência, o RCGEM, podem impactar tanto as formas de ensino, como a formação de professores/as e, mais importante ainda, compreender como a formação geral está colocada no currículo e de que forma os conteúdos serão desenvolvidos dentro deste contexto, para permitir a formação integral, científica e o protagonismo juvenil. Ao ingressar no Ensino Médio os/as alunos/as poderão escolher em qual área do conhecimento desejam aprofundar seus estudos e já pensar em seu futuro profissional. (BRASIL, 2018). Somente esse fato é

motivo para muitos questionamentos, pois o/a aluno/a poderá assistir às aulas somente dos IFs compatíveis com as suas escolhas. Há aqui razões suficientes para indagar sobre os impactos que tais mudanças proporcionarão ao desenvolvimento, formação científica e pedagógica dos/as estudantes. O impacto, neste estudo, não pode ser buscado ou visualizado no campo prático cotidiano, mas é analisado a partir do diálogo de fundo bibliográfico e em perspectiva.

Permanece a dúvida sobre a capacidade que os/as alunos/as dessa fase psicológica têm para realizar escolhas tão decisivas, visto que tais sujeitos, em sua maioria, ainda não têm condições ou maturidade para fazer escolhas para suas existências. Mais especificamente, é preciso considerar que o Estado republicano precisa desenvolver, de modo democrático, um projeto de nação que contemple a pluralidade plural, coletividade, condição que não parece ser a veiculada com a proposta da BNCCEM, claramente aproximada do ideário neo/ultraliberal.

A opção por um trabalho desta natureza decorre da importância de se discutir e investigar aspectos que teriam ligação com a construção do conhecimento científico, a partir do documento BNCCEM e as repercussões que as mudanças em implementação do NEM, propostas pela BNCCEM, desenvolvem, para assim, considerar a necessidade de encontrar respostas aos vários questionamentos que surgem no contexto da etapa final da educação básica, na metodologia da educação, na vida das juventudes, da formação integral e na dinâmica social, com repercussões no mundo científico. Associado a esses elementos, também são acrescidos outros, de ordem pessoal e profissional, já citados, que despertam interesse e se constituem em fator motivador para a pesquisa. O estudo também se justifica por tentar sinalizar a importância da temática, pois se acredita que os debates tragam resultados positivos para ampliar a construção do conhecimento científico sob várias abordagens, o que pode minimizar as desigualdades sociais-educacionais e se constituir em um interessante campo de pesquisa.

A implementação da BNCC no Brasil, a partir de 2018, tem acirrado os ânimos e estimulado debates no âmbito educacional. Esta pesquisa de Mestrado se insere nessas tematizações mais amplas sobre as reformas educacionais em implementação no Brasil, que analisam, entre outros elementos, discussões acerca da reforma do Ensino Médio a partir da BNCCEM, a qual propõe importantes mudanças na educação básica. Neste sentido, concordamos com Frigotto e Ciavatta (2005) quando destacam, ainda que de diferentes compreensões teóricas, que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) marca o início de um período intenso de reforma, embora a perspectiva teórica e a proposta pedagógica tenham distanciamentos significativos entre si.

No documento oficial em implementação no Brasil, a BNCC (2018), conceitos como os de habilidades⁴, competências⁵, interdisciplinaridade e contextualização passam a disputar espaços e compreensões, de forma explícita, com a tradicional organização disciplinar dos currículos. Notamos uma disputa ainda mais intensa que se estabelece entre os conceitos de área de conhecimento e disciplina curricular. Essa última, estrutura até então hegemônica na organização curricular na educação básica em nível nacional (SOBREIRA, 2012a; 2012b). Embora este debate se estabeleça em todos os níveis de ensino, é no Ensino Médio que ele ganha contornos mais expressivos, dada a natureza fortemente especializada das disciplinas escolares que, historicamente, compõem esse segmento e a indefinição que esta etapa da educação básica tem assumido desde o princípio de sua sistematização, ainda no princípio da república brasileira.

Através de leituras e debates sobre o assunto, surge o desafio de aprofundar a temática, sobretudo, de compreender as alterações que podem beneficiar ou prejudicar as juventudes da etapa final da educação básica no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, a temática tem gerado debates e reflexões em torno de um currículo em processo de construção, contexto de disputas econômicas, políticas e ideológicas, já em processo de implementação desde 2021. Partimos da noção de que um número considerável de famílias considera a educação como investimento para que seus/as filhos/as tenham um futuro promissor na carreira que escolherem e em suas vidas. Por esse motivo, todas as polêmicas que envolvem algumas mudanças nas formas de aprendizado e nas matrizes escolares são motivos de preocupação e discussões. É desse modo que parece se apresentar a proposta do Ensino Médio prevista na BNCCEM, projeto federal que promete ser inovador ao pretender preparar melhor as juventudes para assumir suas posições no mundo, diante da sociedade e do mundo do trabalho e, no RCGEM, para a rede estadual pública do Rio Grande do Sul.

Essas e outras indagações são importantes para se compreender quais as prováveis consequências da implantação da reforma prevista na BNCCEM e no RCGEM e, sobretudo, compreender se as escolas, professores/as, alunos/as e demais membros da comunidade escolar estão preparados para vivenciá-las. Fala-se abundantemente sobre a necessidade de

⁴ [...]Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BNCCEM,2018, p.28).

⁵ Na competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCCEM, 2018, p.8).

mudanças no Ensino Médio, pautada na justificativa de que o modelo atual precisa de atualização para promover o interesse dos/as estudantes. Como salienta, em sua tese, a pesquisadora Valdirene Alves de Oliveira (2017), na análise da política educacional atual, há uma mudança significativa entre as marcas do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presentes nos PCNs, para uma política de regulação e centralização, a partir de 2010. Um marco desta mudança é a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, baseado nos índices do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Ou seja, segundo a autora, nota-se o acirramento do que denomina “uma política ambivalente empreendida pelo MEC.” (OLIVEIRA, 2017, p. 212).

Ao analisar os resultados de avaliações externas, o Ministério da Educação (MEC), constatou que o IDEB estava abaixo do esperado. Os altos índices de evasão escolar e a posição do Brasil na avaliação internacional PISA, demonstraram resultados prejudiciais. De posse destes dados, o MEC percebeu a necessidade de realizar mudanças para promover um currículo flexível, formação científica e protagonismo. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018) o projeto da reforma do Ensino Médio tem o objetivo de melhorar a educação no país e propor inovações no sistema. Pela proposta, o/a estudante poderá escolher a área de conhecimento na qual deseja aprofundar seus estudos. A proposta, na expressão da BNCCEM, é formada por uma parte obrigatória e comum a todas as instituições de ensino, em todos os anos do Ensino Médio e outra parte flexível, os IFs e as Eletivas. Ao concluir o Ensino Médio, os/as estudantes saberão em qual área seguir em suas carreiras, o que favorece sua entrada no mercado de trabalho. Este ponto é, também, um dos questionamentos que move a presente pesquisa. Os IFs estão divididos em áreas do conhecimento, denominadas de: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e; o conhecido quinto itinerário, Formação Técnica e Profissional. As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa serão obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

Conforme o guia de implementação do Ensino Médio (BRASIL, 2018), os/as estudantes podem ter uma formação voltada para o curso de graduação que pretendem realizar, o que permite o apressar e superficializar a formação, foca-se em uma visão voltada ao mercado de trabalho, ou seja, para a profissão que desejam para o futuro. Além das mudanças na estrutura curricular, o NEM também estabelece a ampliação da carga horária mínima do/a estudante na escola, que passa a ter um total mínimo de 3000 horas ao longo dos três anos, com o máximo de 1800 destinadas para a Formação Geral Básica (FGB) e, no mínimo, 1200 para a realização dos IFs, das Eletivas, do Projeto de Vida e, no caso do Rio

Grande do Sul, também, do item Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação Científica.

1.2. Estado do Conhecimento

O estado do debate atual acerca da temática da proposta permite uma compreensão de maior amplitude e atualidade acerca do objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo importante para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com as discussões atuais sobre a temática em investigação, proporciona uma noção ampla do nível de interesse acadêmico e o direciona aos pontos a serem explorados. Abre, desse modo, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento proporciona o contato com um leque de pesquisas em debates no mundo acadêmico e na comunidade científica, possibilita um bom entendimento sobre fontes de estudo e aponta temas e subtemas passíveis de maior exploração, com abordagens mais significativas. (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

O estudo aqui proposto consiste em realizar uma varredura, a partir de critérios previamente definidos, que nos permitem visualizar a cosmologia da produção em torno da temática, para aprofundarmos os debates da área que investigamos, com a finalidade de contatar e conhecer as reflexões acumuladas, considera-se a especificidade vinculada ao Conhecimento Científico e à Formação das Juventudes no contexto da BNCCEM.

Nessa perspectiva, partilhamos do entendimento das pedagogas e pesquisadoras Viviane Kanitz Gentil e Miriam Pires Corrêa de Lacerda (2016) que nos sinalizam que tal modalidade de pesquisa é importante para avaliar as continuidades e discontinuidades teóricas e metodológicas, o quanto se redonda ou se avança na produção de saber, para evitar a cristalização do conhecimento, a partir de então, provocar um constante movimento na compreensão e ampliação do conhecimento acerca do objeto de investigação.

Do mesmo modo, as professoras pesquisadoras Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014) destacam que o Estado do Conhecimento é a identificação, registro e categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congrega periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. O trabalho inicia na seleção do material, por isso mapeamos e selecionamos as teses de doutorado, dissertações de mestrado e periódicos produzidos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, no Brasil, que abordam as categorias centrais com as quais operamos nesse estudo. Por esse caminho nos inserimos na prática da

pesquisa como instrumento pedagógico e educativo, como escreve o filósofo e pedagogo Pedro Demo (2010), a partir das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que constituem o *corpus* do estudo.

Portanto, o Estado do Conhecimento é uma importante etapa inicial da construção de uma pesquisa, é fundamental para definirmos os rumos, caminhos metodológicos e possíveis bases teóricas discutidas no mundo científico, relacionados ao tema principal. No percurso metodológico deste trabalho realizamos uma revisão de literatura em bancos de Teses e Dissertações da CAPES, defendidas entre 2017 - ano em que houve o movimento de implementação da Lei n. 13.415 - e o primeiro semestre de 2021, na busca por produções que abordem a temática em estudo como recorte. Esses foram os nossos primeiros movimentos, o nosso ponto de partida. Precisávamos, para a compreensão de nosso objeto, iniciar de algum lugar para melhor definirmos a nossa abordagem. Assim, decidimos, em um primeiro momento, por analisar essas produções.

Para a construção do texto foram selecionados resumos de dissertações e teses, considerou-se, em um primeiro momento, os seguintes descritores: Conhecimento Científico; Formação Científica no Ensino Médio; Protagonismo Juvenil; Protagonismo Juvenil no Ensino Médio. Utilizamos “conhecimento científico” *and* “formação científica no Ensino Médio” *and* “protagonismo juvenil” *and* “protagonismo juvenil no Ensino Médio”. Também foi necessário refinar as buscas no próprio banco de dados, pois ao pesquisar estes descritores, eles acabam por trazer vários resultados, muito amplos, de todas as áreas do conhecimento e alguns não apresentam relação com a área da educação em foco. Assim, os filtros utilizados para refinar os resultados foram estabelecidos em relação ao: 1) Tipo: Mestrado e Doutorado; 2) Ano: 2017-2021 - no ano de 2017 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por isso a escolha da data corte; 3) Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; 4) Área do Conhecimento: Educação; 5) Área de Concentração: Educação Escolar.

Para melhor localização e acesso posterior aos trabalhos, foram organizados arquivos com os nomes, autores/as e respectivos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de cada descritor, a fim de que nenhum dado fosse perdido no decorrer do processo, anotou-se os dados em uma tabela. Este procedimento foi realizado com todas as palavras-chave definidas como centrais na pesquisa.

Foi necessário organizar pastas para salvar os trabalhos completos e assim realizar posterior leitura. Por abranger muitos descritores, optou-se por analisar mais detalhadamente apenas as dissertações e teses que obtinham algum tipo de vínculo com a proposta de pesquisa

em abordagem. O método de seleção das obras vinculadas se deu na seguinte ordem: 1) Leitura de todos os títulos de teses, dissertações e artigos que apareciam no resultado da pesquisa na página de Busca da CAPES; 2) Seleção do trabalho cujo título se mostrava vinculado ao tema de pesquisa para uma análise mais detalhada, transcrevemos os *links* dos trabalhos que interessavam para um arquivo de *word*; 3) Análise do resumo do trabalho. Durante as leituras, compreendemos a relevância dos resumos para conhecer a obra, tomar contato com a pesquisa e para formar a real ideia de como foi construída a reflexão, como se desenvolveu, quais caminhos foram percorridos para chegar aos resultados, descartou-se os trabalhos que não seriam utilizados; 4) Leitura da introdução, da metodologia e de parte do referencial teórico do trabalho para comprovação do vínculo.

A revisão de literatura permitiu uma avaliação crítica sobre as abordagens realizadas, considerou-se a divergência de opiniões e a amplitude de produções e hermenêuticas que há dentro da mesma temática. A comparação dos estudos já realizados sobre o tema e como cada autor/a se debruçou sobre seu objeto são de suma importância nesta análise bibliográfica, pois quem se dispõe a escrever sobre um assunto precisa saber o que já foi dito sobre ele e o não dito também. O dito e o não dito sobre o tema nos inquietou ainda mais e nos fez refletir sobre o que leva à realização de busca por respostas no exame de um objeto.

Cabe ressaltar que o procedimento enfrentou dificuldades relacionadas ao *link* que direciona ao trabalho completo de algumas universidades, o qual informava que diversas páginas não existiam. Para solucionar o problema foi necessário à complementação de outra ferramenta digital, o *Google Acadêmico*⁶. O título e o/a respectivo/a autor/a encontrado/a na biblioteca digital eram repassados para o *Google Acadêmico*, no qual se realizavam as buscas pelos trabalhos não encontrados na CAPES. Nesse sentido, deixamos sugestão ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à CAPES para ajustes e padronização, tendo em vista a seriedade com que se deve tratar as pesquisas e a qualidade esperada nas consultas. Essas situações podem revelar descaso e conduzir a descrédito ou prejuízo à ciência brasileira, inclusive, comprometer a divulgação, o acesso e as consultas a trabalhos de relevância científica.

No processo de busca pelos dados no sistema CAPES, inicialmente realizamos a coleta individual em cada um dos 4 descritores. No total geral, entre todos os descritores, foram encontrados 414 dissertações e 286 teses relacionadas com a temática de investigação, após o refinamento, conforme indicado, selecionamos 21 trabalhos de interesse, 15

⁶ Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>.

dissertações de Mestrado e 6 teses de Doutorado, dos quais foram lidas e analisadas a introdução, a metodologia e partes do referencial teórico, para confirmar a utilização delas no *corpus* da pesquisa.

Através das leituras realizadas nas dissertações e teses selecionadas, em relação ao tema conhecimento científico, verificamos um estudo de interesse, no qual Chaves e Rossi (2021) socializam uma reflexão acerca da origem, função social e natureza do conhecimento científico, trazem sua importância para a educação escolar à luz da Pedagogia Histórico-crítica. Em seu estudo, aponta reflexões sobre a contribuição do conhecimento científico e sua função social na educação escolar. A temática que prevalece e estimula a efetivação desta dissertação é o crescente esvaziamento científico, ao mesmo tempo que ocorre a desvalorização da função do/a professor/a e da educação escolar na atualidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho teórico e revisão bibliográfica. Desta forma, busca transformar a aprendizagem com intenção de humanizar.

Ao analisar a pesquisa desenvolvida na dissertação de Liane Nair Much (2021), verificamos que a instituição escolar, nesta primeira metade do século XXI, continuará a desempenhar um papel importante na vida de crianças e jovens e oportunizar situações de ensino que possibilitem a apropriação de conhecimento científico. Assim a educação formal, oferecida em instituições oficiais de ensino, afirma-se como principal meio pelo qual os indivíduos se apropriam dos conhecimentos historicamente construídos.

Já a professora e pesquisadora de culturas juvenis, Kely da Silva Oliveira (2017), constata em sua tese que, apesar dos estudos e pesquisas que defendem o diálogo integrativo com as culturas juvenis, o que permitiu que o protagonismo no espaço escolar tenha adquirido maior visibilidade nos últimos anos, ainda há falta de conhecimento em relação a este assunto. Sua pesquisa contribui, indiretamente, para “fortalecer a concepção de que o Ensino Médio não tem apenas como finalidade a função propedêutica, mas também a de formar para a vida, possibilitando aos jovens alunos a apropriação dos conteúdos científicos de maneira construtiva e crítica.” (OLIVEIRA, 2017, p. 65).

Afirma ainda que os/as educadores/as e pesquisadores/as não são favoráveis a essa forma de educação, pois ao trabalhar com as culturas juvenis no espaço escolar, os conteúdos sistematizados - disciplinas eletivas - ficam negligenciados devido ao tempo e às exigências a que os/as docentes estão condicionados/as, assim se percebe a necessidade de a escola pública considerar as manifestações juvenis durante o processo de ensino, a fim de ressignificar a experiência escolar dos/as jovens estudantes. (OLIVEIRA, 2017).

Conforme Paulo Freire (1987), a falta de sentido que o/a jovem atribui ao processo de escolarização decorre da deficiência de reconhecê-los/as como sujeitos, como cidadãos/ãs participativos/as e ativos/as na sociedade, produtores/as de cultura e transformadores/as da realidade. Assim, o/a professor/a pode articular os conteúdos trabalhados em sala de aula com o repertório cultural dos/as estudantes, para que sirvam de ponte entre o que cada estudante já sabe e o que pode aprender. Quando os conteúdos estão muito distantes da realidade dos/as estudantes, acabam por se tornar muros, barreiras, para o aprendizado significativo e contextualizado. Esse distanciamento pode ser responsável pelo desencantamento de estudantes e de docentes em relação aos processos educativos. Desse modo, não se propaga a incorporação de conteúdos e a construção de conhecimento, o que inviabiliza a proposta de formação científica que, em nossa compreensão, tem potencial para desencadear a instituição dos/as respectivos/as protagonistas entre as juventudes.

Dessa forma, “os/as jovens precisam ser ouvidos/as e reconhecidos/as como sujeitos.” (OLIVEIRA, 2017, p. 24). Não só os/as jovens, todos nós temos o dever e o direito de ouvir e ser ouvidos/as, portanto, isso não cabe apenas aos/às professores/as de Ensino Médio, mas à sociedade em geral. Ainda, para que sejamos reconhecidos/as como sujeitos atuantes na sociedade, as diferenças precisam ser valorizadas e consideradas, principalmente quando pensamos em educação escolar.

Somam-se a isso os estudos da mestrandia Fabiane Gai Pereira (2018), nos quais a pesquisadora, através da revisão de literatura e da avaliação crítica sobre as abordagens realizadas, leva em conta a divergência de opiniões que há dentro da mesma temática, compara os estudos já realizados sobre o tema e como cada autor/a se debruçou sobre seu objeto, destaca também a importância para a análise bibliográfica, pois quem se dispõe a escrever sobre um assunto precisa saber o que já foi dito sobre ele, para, desse modo, poder ampliar e aprofundar o campo da produção e da análise.

Ao realizar as buscas para construir o *corpus* da pesquisa, chamou-nos a atenção o trabalho de Ribeiro e Zanardi (2020), pois este apresenta discussões acerca da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei n. 13.415/2017. Estritamente, analisa a produção de sentidos sobre os IFs, que compõem 40% do currículo na nova legislação, contextualizando as imposições do neoliberalismo econômico. A pesquisa partiu das questões: Que sentidos estão em disputa sobre os itinerários formativos em um contexto de precarização das relações de trabalho? A escolha individual pelo processo formativo dos/as alunos/as no ‘novo’ Ensino Médio pode ser efetivada ou será definida pela oferta? Quais determinações entram em jogo com a ideia trazida de que o/a estudante têm liberdade na escolha do Itinerário Formativo?

Ao contrário das crenças e da propaganda veiculada até o final de 2022 pelo MEC, a proposta do NEM apresenta muitas fragilidades ao analisarmos suas promessas de liberdade de escolhas reiteradas aos/às jovens brasileiros/as, através da intensa propaganda midiática realizada pelo MEC, na qual o conceito de liberdade é central, ao examinarmos alguns documentos observamos que o texto da reforma do Ensino Médio apresenta uma realidade excludente. O texto busca contextualizar como a proposta curricular desenvolve seu papel no acobertamento de desigualdades que estruturam a sociedade capitalista brasileira.

O professor e pesquisador Márcio Bernardes de Carvalho (2021) aponta, em sua tese, dois questionamentos acerca do Ensino Médio no Brasil: o primeiro relacionado ao acesso do Ensino Médio pela juventude da classe trabalhadora, considera o contexto de enfrentamentos da sociedade de classes brasileira; o segundo, problematiza quais eixos estruturantes para o Ensino Médio estão voltados para a classe trabalhadora. Sabe-se que grande parte dos jovens de 15 a 17 anos não está no Ensino Médio e outra parcela sequer está estudando, afirma ser necessário questionar como se desenvolve a última etapa da educação básica pública no Brasil nos últimos anos e quais são as possíveis razões desta etapa ainda não se aproximar da universalização, como propõe a meta 3 do PNE (2014-2024).

Com os periódicos do Banco de Dados da CAPES, utilizamos a mesma metodologia adotada para a busca de dados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Consideramos, da mesma forma, os seguintes descritores: “Conhecimento Científico”, “Protagonismo Juvenil”, “Formação Científica no Ensino Médio”, “Protagonismo Juvenil no Ensino Médio” e como última busca juntamos todos os descritores. Para o refinamento, usamos os critérios: artigos; acesso aberto; idioma português; período de 2017 a 2021 e; o tópico educação ou Ensino Médio. Após, realizamos leitura de todos os títulos dos trabalhos selecionados, caso o título fosse interessante ao tema, seus resumos serão analisados.

Na sequência, se o trabalho estabelecia diálogo com a temática que estamos pesquisando, copiava-se o *link* e a bibliografia em uma tabela para posterior consulta. Caso não interessasse, era descartado. Com isso, reunimos dez (10) artigos que abordam temas relevantes para nossa pesquisa. Ao analisar os artigos selecionados, observamos que a maioria dos trabalhos estão relacionados com o conhecimento científico, a formação no Ensino Médio, BNCCEM e o Protagonismo, essas palavras-chave dialogam com o tema escolhido para essa pesquisa. Em seguida, agrupamos as pesquisas de acordo com estes quatro eixos temáticos: conhecimento científico; formação no Ensino Médio BNCCEM e; Protagonismo, que se mostraram recorrentes e pertinentes aos recortes pretendidos em nossa pesquisa.

Foram levantados poucos trabalhos científicos relacionados com a temática “Juventudes” em todos os repositórios e Bancos de Dados da CAPES. Conforme relata a socióloga Marília Pontes Sposito (2009), isso se deve em virtude de a categoria “Juventudes” ser explorada com um cunho mais social nas ciências sociais, de modo escasso, principalmente, na chamada Sociologia das Juventudes. As discussões sobre as Juventudes pela área da Educação se detêm nos dados qualitativos, como a evasão e disparidade série/idade, por exemplo, que em geral estão ligados a estatísticas. Os trabalhos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente em Educação, contribuem, igualmente, na construção de políticas públicas voltadas para a educação e o trabalho com prioridade para as juventudes. Dessa forma, o contexto social, as condições sociais, é aspecto que interfere nas vivências escolares e nas oportunidades de inserção no mundo do trabalho.

Autoras como Adilson Vilasboas Seba e Joelma Aparecida Bressanin (2021), no artigo *O discurso do ‘protagonismo juvenil’ na BNCCEM: deslocamentos e movimento de sentidos*, fazem uma análise do contexto em que o protagonismo juvenil se apresenta na BNCCEM, em seu texto, apresentam elementos que convergem para os discursos da ONU/UNESCO, reconhecem “os jovens como participantes ativos.” (BRASIL, 2018, p. 463). As juventudes são apresentadas inseridas em “uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovem o empreendedorismo, articulando competências e habilidades que convergem para o empreendedorismo e a empregabilidade.” (BRASIL, 2018, p. 466).

Neste sentido, Seba e Bressanin (2021) parecem entender que a escola que acolhe a juventude deve se ancorar no protagonismo, defendem uma reestruturação escolar que possa distinguir os jovens como sujeitos que precisam ser reconhecidos em suas pluralidades e diversidades.

José Licínio Bakes (2018), em sua pesquisa, traz para o debate as preocupações com o Ensino Médio, de maneira que sua intensificação nos últimos anos aponta para a atualidade nas disputas e tensões de outras épocas, ainda não resolvidas, entre elas o ensino politécnico e a formação profissional x formação propedêutica. Assim, o ensino voltado para o interesse das juventudes se torna mais distante, diante das decisões políticas e educacionais do século XXI. O pesquisador debate acerca das novas demandas e tensões que surgiram em função das grandes transformações culturais e econômicas, pelas quais a sociedade brasileira vem passando, inseridas no contexto global neoliberal - a mercantilização da educação, a vida para o consumo - bem como, demandas oriundas de novos movimentos sociais - raça/etnia, gênero

e outros - sem citar os avanços tecnológicos que interferem no contexto educacional em debate.

A pesquisadora Acácia Zeneida Kuenzer (2010) fez uma varredura nos documentos produzidos pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), analisou os dados referentes ao acesso e qualidade do Ensino Médio. A autora avaliou que o Ensino Médio está em estagnação, ocorrida desde a década 2001/2010, e aponta a inversão da dualidade estrutural mediante a desqualificação da sua oferta como educação geral para quem vive do trabalho, refere que aquela “década foi praticamente perdida em termos de avanços significativos para a etapa final da Educação Básica”, visto que o governo não promoveu “uma criteriosa análise da situação real da educação brasileira, discutindo-a com a sociedade civil.” (KUENZER, 2010, p. 853).

Em seu artigo *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*, Kuenzer (2000) analisa, de forma crítica, o discurso oficial que afirma que agora o Ensino Médio é para a vida, apresentado como uma proposta como ‘única’, por ser igual para todos/as e aponta caminhos para minimizar os efeitos das desigualdades. Em outro artigo, intitulado *Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível*, Kuenzer (2020), analisa a reforma do Ensino Médio e seus impactos para o projeto de educação de quem vive do trabalho, através do debate da Lei n. 13.415/2017, das estatísticas recentes e da nova proposta de organização curricular. Nesse sentido, aponta reflexões acerca da flexibilização do Ensino Médio, afirma que, com a implantação do novo currículo, segue a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. A autora visualiza a necessidade de criar outras formas de organização curricular, nas quais a escola, no exercício da autonomia, encontre a alternativa mais apropriada para a formação integral dos/as jovens.

A pesquisadora e professora Jaqueline Moll (2017) escreve que não há dúvidas acerca da necessidade de mudanças na estrutura pesada, vertical e fragmentada do Ensino Médio brasileiro. Compreende que não é a retirada de determinados componentes curriculares, justo os que podem alargar a visão de mundo dos/as estudantes, que resolverá o problema. Sugere que os novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores/as de diferentes áreas em diálogo, podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica, bem como a qualificação da infraestrutura e da carreira docente. Nesta previsão percebemos a importância da formação docente e da preparação das equipes gestoras, a fim de enfrentar as mudanças previstas para essa etapa da educação básica.

Para a construção do estado do conhecimento buscamos ainda pesquisadores/as como Ivan Penteado Dourado (2018), com o artigo *Senso comum e Ciência: uma análise hermenêutica e epistemológica do senso comum de oposição*; Aldenisia Bento de Giovanni Freitas, Reginaldo Aliçandro Bordin e Arthur Gualberto Bacellar da Cruz Urpia (2021), com o artigo *Reforma da educação com a Lei n. 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento*”; Dweison Nunes Souza da Silva (2020), com o artigo *Protagonismo Juvenil na pesquisa científica: um relato de experiência com jovens do Ensino Médio*; Celso João Ferretti (2018), com o artigo *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*”. Nas abordagens textuais, percebemos a importância de conhecer e compreender as juventudes, reconhecer, valorizar e deixar fluir as suas manifestações, com suas culturas repletas de dinamicidade. Contudo, as culturas juvenis não podem ser concebidas como um conjunto de tarefas que devem ser dadas aos/às jovens em um momento específico da aula, pois não são antagônicas ao conteúdo ‘sério’, sistematizado, elaborado e científico, pelo contrário, são caminhos para dar sentido ao estudo deles/as.

Em vista disto, torna-se necessário discutir com mais profundidade em que consiste a formação científica no Ensino Médio proposta pela BNCCEM e as finalidades apresentadas, na medida em que podem existir concepções com fundamentos teóricos, políticos e sociais diversos e mesmo antagônicos a respeito do que entender por potencial dos/as jovens e sua plena realização no desenvolvimento sustentável, preparo para o mundo do trabalho e para a cidadania.

1.3. O desenho metodológico da pesquisa e opções de caminhada

A proposta deste trabalho não é oferecer uma descrição da situação do Ensino Médio, nem simplesmente rever as deficiências atuais que se apresentam nesta etapa da educação básica no Brasil. Desenvolveremos algumas ideias que podem contribuir para o debate sobre o Ensino Médio, a partir das juventudes, do protagonismo juvenil e do conhecimento a ser obtido com a formação científica que a BNCCEM apresenta como proposta central para essa etapa da educação básica.

O texto está organizado a partir da estrutura apresentada pela BNCCEM, enquanto conhecimento científico dialoga com o protagonismo juvenil, com o intuito de contribuir para despertar e provocar reflexões, visto que a temática provoca manifestas preocupações com o presente e o futuro das juventudes. Essa dissertação se desenvolve pela metodologia dialética,

de base bibliográfica, com perspectiva crítico-analítica, a partir do documento central, a BNCCEM, do RCGEM e da sustentação teórica de pensadores como Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Zeneida Kuenzer, Gaston Bachelard e outros/as, pois compreendemos que a pesquisa é um processo no qual a humanidade busca soluções para seus questionamentos.

Por meio dela é possível descobrir o mundo e localizar como o conhecimento adquirido se transforma em ciência. Também é possível explicar as razões, fatos e fenômenos de acontecimentos do mundo concreto e do mundo da linguagem. Especificamente, a pesquisa em educação nos permite desvendar novos procedimentos e meios para alcançar objetivos com o esforço da leitura, da reflexão, do debate, da escrita e da comunicação. No processo de pesquisa a investigação é fundamental para que possamos aprender a ver o mundo ao nosso redor e nos questionar, construir uma postura diferenciada e refletir sobre a realidade e os acontecimentos para nos tornarmos pesquisadores/as mais críticos/as (SANTOS, 2010), mais autônomos/as, mais abertos/as às ideias e, a partir delas, mais reflexivos/as.

Nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que acontece o crescimento no número de pesquisas na área da educação no Brasil, observam-se mudanças nas temáticas, nos problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e, igualmente nos contextos de produção dos trabalhos científicos. Portanto, a metodologia tem se atualizado com as novas exigências, com o aprofundamento e ampliação das produções, das concepções, das possibilidades e desafios que se apresentam no crescente mundo da ciência e do conhecimento.

Os temas também se ampliam e se diversificam. Faz-se necessário compreender e interpretar grande parte das questões e problemas do campo da educação e lançar mão de enfoques inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Com isso o/a pesquisador/a deve estar disposto a investigar e utilizar as mais diversas formas de coleta de dados para poder obter um bom número de informações, suficientes para apresentar resultados convincentes.

Antônio Joaquim Severino (2013), professor, filósofo e pesquisador, explica que a ciência se constitui com a aplicação de técnicas, segue um método e se apoia em fundamentos epistemológicos. Apresenta elementos gerais que são comuns a todos os processos de conhecimento que se pretende realizar para efetivar a atividade de pesquisa. Complementa que, embora possa existir divisão entre as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas, notamos diferenças mais significativas no modo de se praticar a investigação científica, dada

a diversidade de perspectivas epistemológicas que podem adotar enfoques diferentes e as especificidades das distintas áreas do conhecimento.

Precisamos analisar criticamente o que está em produção a nível de país e de mundo nas áreas que desenvolvem pesquisas e buscar caminhos para o contínuo aprimoramento, tanto do/a pesquisador/a, quanto da área, do campo do conhecimento, da qualidade dos resultados, das análises e das propostas. Enfatiza-se que essa deve ser uma tarefa coletiva, de longo prazo, que de alguma forma se preocupe com o desenvolvimento e com os resultados, especialmente, na área da educação.

A metodologia científica é capaz de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através da construção do conhecimento. Para que essa compreensão aconteça, é necessário transitar pelos caminhos do saber, tendo como protagonista desse processo o conjunto ensino-aprendizagem, que se expressa mais significativamente, a partir do objeto de análise dessa dissertação, por construção do conhecimento. Pode-se relacionar, então, metodologia com o “caminho de estudo a ser percorrido” e, ciência, com “o saber alcançado” (PRAÇA, 2015, p. 2) ou em processo.

A atual dissertação se desenvolve pelos critérios de pesquisa básica. Utiliza o método hermenêutico-dialético, com abordagem qualitativa, de cunho descritivo e bibliográfico-documental. Está organizado em capítulos, com o intuito de apresentar a estrutura da proposta de pesquisa, facilitar o entendimento das partes que a compõem e apresentar de forma concisa os elementos mais relevantes sobre os impactos que a implementação da BNCCEM pode causar na vida escolar das juventudes e nas suas histórias de vida.

O método hermenêutico-dialético vai muito além de uma forma de investigação científica. Representa, segundo o filósofo, escritor e professor Ernildo Stein (1983), uma postura filosófica e epistemológica para perceber e compreender, por meio da razão, a realidade, suas manifestações e os sentidos que expressa. A abordagem hermenêutico-dialética, na proposta de Stein (1983), permite uma compreensão crítica da realidade ao mesmo tempo em que valoriza a subjetividade e a perspectiva individual.

A hermenêutica se preocupa com a interpretação e compreensão de textos, símbolos e outras formas de expressão cultural. A dialética, por sua vez, é uma forma de pensamento que entende a realidade como resultado de contraditórios, que se opõem e se complementam para formar uma unidade. A combinação dessas duas epistemologias permite uma análise profunda da realidade, que leva em conta tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos, permite identificar as teses presentes nos textos e contextos, e interpretar a partir dos argumentos e

ideias centrais, com base nas noções, nas propostas de fundo, perspectivas e nas compreensões que constituem as fontes e os sujeitos da hermenêutica. (STEIN, 1983).

A postura hermenêutico-dialética defendida por Stein (1993) faz uma crítica ao positivismo, que entende a ciência como a única forma de conhecimento verdadeiro. A abordagem hermenêutico-dialética reconhece a importância da ciência, mas também valoriza outras formas de conhecimento, como a arte, a filosofia e a religião. Além disso, considera que o conhecimento não é algo estático, mas está em constante transformação e construção, que o sujeito e suas perspectivas são fundamentais na ação do conhecimento.

Em termos científico-metodológicos, Minayo (2002) sugere que a construção hermenêutico-dialética impede alguns cuidados e posturas, os quais podem ser superados com: a) a realização de uma análise dos aspectos históricos e conjunturais vinculados às fontes de pesquisa; b) a imperiosidade de preservar respeito pela racionalidade - por mais superficial que seja - de fontes empíricas, documentais e/ou bibliográficas analisadas, para ampla compreensão espaço-temporal do conhecimento produzido e; c) a busca de sentido - intenção - do/a emissor/a das mensagens, quaisquer que sejam suas origens, ao invés de se crer em uma verdade essencialista e pré-formulada, colocando-se em uma posição de abertura a outras visões de mundo, além da sua.

Em termos de potencialidades, a dialética e a hermenêutica, na compreensão do filósofo Silvio Sánchez Gamboa (2013), levaria a uma atitude crítica em relação aos dados empíricos, respeitando-se o aspecto histórico e espacial vinculado ao conhecimento produzido. Neste caso, o/a cientista se tornaria um/a crítico/a da realidade e de si mesmo/a. Enquanto a hermenêutica realizaria a busca por aparentes consensos linguísticos em um tempo-espaço determinado pelo estudo, a dialética orientaria o estudo em direção a uma atividade de negação e crítica, tanto dos resultados obtidos, quanto da compreensão do/a próprio/a autor/a.

Diante disto e nos termos eleitos pelo objetivo central, surgiu a proposta de demonstrar a aplicabilidade da hermenêutica e da dialética à pesquisa posta neste documento, como alternativa de análise a objetos complexos - documentos como BNCCEM, RCGEM e às concepções de pensadores/as - e às questões da qualste estudo de pesquisa se ocupa.

O método de pesquisa qualitativa se preocupa em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados, assim privilegia as análises de conteúdo. Para o filósofo, doutor em letras, Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987), cinco características se destacam na pesquisa qualitativa. Ela tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o/ pesquisador/a como instrumento-chave,

com preocupação básica acerca do mundo em seu ambiente natural. O/A pesquisador/a é fundamental no processo de coleta de dados, pois é ele/a quem observa, seleciona, interpreta e registra. A pesquisa qualitativa é descritiva e, nesse âmbito, preocupa-se em descrever os fenômenos por meio dos significados que manifesta. Assim, os resultados são expressos na forma de transcrições de entrevistas, de narrativas, de documentos e de relatos. Os/As pesquisadores/as qualitativos/as estão preocupados/as com o processo e não com os resultados e produtos, desta forma, o que importa é conhecer como determinado fenômeno se manifesta. O significado é a preocupação essencial.

Podemos sintetizar essas características da pesquisa qualitativa de forma mais sucinta, para explicar que os/as pesquisadores/as qualitativos/as buscam compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos/as participantes, dos sujeitos envolvidos na pesquisa e relacionados/as com o objeto de estudo, de modo histórico. Nesse aspecto, a hermenêutica e a dialética, na concepção de Stein (1983), aproximam-se e ampliam as possibilidades de compreensão dos processos e das análises. Por fim, é importante destacar que a postura hermenêutico-dialética de Stein (1983) representa uma abordagem crítica e reflexiva para compreender a realidade, que considera tanto as perspectivas objetivas quanto subjetivas e que valoriza a compreensão da realidade em sua complexidade e dinamicidade. Na dimensão qualitativa da proposta metodológica para esta dissertação, compreendemos com Minayo (2002, p. 24) que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações, que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Percebe-se que, desta forma, a pesquisa qualitativa em educação pode ser vista como de abordagem eminentemente hermenêutica, pois utiliza o diálogo na construção e interpretação da cultura, como forma de educar e se educar, sendo que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem, que pressupõe abertura ao outro. No movimento de abertura ao novo, gera tensionamentos ao encontrar paradoxos, teses e antíteses que provocam o diálogo e insistem em novas compreensões e construções, porque o conhecimento e a ciência se colocam como uma estação a ser ocupada, conquistada.

Ao nos referirmos às pesquisas descritivas, o pesquisador Antônio Carlos Gil (2002) assinala que a finalidade principal é a descrição de características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas

aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. A pesquisa descritiva exige do/a investigador/a uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987).

Para Triviños (1987, p. 112), “os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação.” Às vezes, segundo o autor, não existe por parte do/a investigador/a uma avaliação crítica das informações, os resultados podem ser equivocados, bem como, as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, o que gera imprecisão, sendo necessário repensar a prática.

Acerca da pesquisa bibliográfica-documental, compreendemos que pode ser realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*. Nesse sentido, parece relevante destacar que o trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao/a pesquisador/a conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, com referências teóricas já publicadas, tendo como objetivo recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (SEVERINO, 2013).

Essas pesquisas são aquelas que se realizam a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas e devidamente registradas. Os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados. O/A pesquisador/a constrói seu conhecimento a partir das contribuições de pensadores/as dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil, por vezes, distingui-las. Na pesquisa documental se recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, vídeos, entre outros. Nestes casos, os conteúdos dos textos não foram analisados, é ainda matéria-prima a partir da qual o/a pesquisador/a vai desenvolver sua investigação. (SEVERINO, 2013). O que diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica é que a última se dá a partir de textos produzidos sobre um determinado tema, enquanto a primeira coleta os dados de uma fonte primária, a qual ainda será analisada pelo/a pesquisador/a.

Nesse sentido, todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica para que não se desperdice tempo com um problema que já foi solucionado e se possa chegar a conclusões inovadoras. (LAKATOS; MARCONI, 2007). Procura-se argumentar que a produtividade da hermenêutica como abordagem metodológica à pesquisa em educação implica na incorporação de uma leitura discursiva e, necessariamente, crítica e compreensiva da realidade, mas que não está imune aos impasses e conflitos das interpretações sedimentadas. Por isso, o esforço, nessa proposta, da observação dos dois horizontes epistemológicos: o hermenêutico e o dialético. Após a realização desta reflexão, chega-se à conclusão de que as pesquisas no campo educacional apresentam a utilização da abordagem hermenêutica em alguma de suas fases, para entender os discursos e os jogos de linguagem e as questões da historicidade humana. (SIDI; CONTE. 2017).

Para as doutoras em educação Pilar de Moraes Sidi e Elaine Conte (2017), a análise mostra que, mesmo na fase da discussão do problema de pesquisa, na interpretação de dados, na escrita do referencial teórico ou nas articulações contextuais, a hermenêutica está inserida. Complementam que, no caso da pesquisa qualitativa, juntamente com as técnicas da aplicação de entrevistas, apresenta contribuições significativas na formulação das questões a serem indagadas, nas interpretações das falas informantes, nas suas compreensões e nos referenciais teóricos propostos.

Minayo (2002) parece seguir nessa mesma perspectiva e complementar que a hermenêutica, enquanto atitude de pesquisa e metodologia no campo da educação, apresenta valiosos recursos para a interpretação textual e discursiva, amplia e aprofunda visões de mundo, tendo como foco os contextos de interação que se quer conhecer de fato. Tal compreensão hermenêutica serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários à prática educativa, propondo a realização destes nos vários contextos em que as práticas acontecem. Minayo (2002) reflete acerca da educação e a toma como um projeto político-pedagógico-social que sustenta as ações e decisões culturais, que busca uma ampliação da visão de mundo.

Na construção do aporte teórico para esta dissertação, consideram-se somente as publicações científicas que dizem respeito ao tema a ser explorado, disponível em distintas fontes, como livros, documentos publicados pelo MEC, periódicos, artigos, dissertações e teses – eletrônicos e/ou impressos dos Bancos de Dados da CAPES/SCIELO. Tem como finalidade, primeiramente, integrar o/a pesquisador/a sobre o tema proposto, fornece conhecimentos mais aprofundados acerca do assunto a ser realizado e possibilita a reflexão. A partir dos artigos selecionados, colocamos em diálogo as concepções de pensadores/as e

pesquisadores/as como Moll, Kuenzer, Frigotto, Saviani, Arroyo, Vasconcellos, Ciavatta e Bauman que, embora de tradições filosóficas distintas, confluem, em nossa compreensão, no sentido de pensar uma educação de formação integral, que opere na direção da dignidade humana, da autonomia dos indivíduos e do compromisso social da educação e da ciência.

A partir de buscas dos trabalhos por meio do BDTD, identificamos que os Programas de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado têm apresentado poucos estudos que contemplem as temáticas: juventude e BNCC; conhecimento científico no Ensino Médio; protagonismo juvenil e; BNCCEM. Talvez essa escassez se deva à novidade da temática aportada pelas discussões com a implementação das alterações para o Ensino Médio. Desse modo, compreendemos que ao pesquisarmos acerca da formação e do conhecimento científico expressos na BNCCEM, são definidas as lentes utilizadas para as análises que buscam identificar em quais contextos aparecem tais termos vinculados no escopo deste trabalho.

Estas buscas alimentam uma perspectiva dialética e hermenêutica para compreender sentidos possíveis dos textos e dos termos, de modo a interpretar os conceitos, as concepções epistemológicas, bem como, o ponto de vista de estudiosos/as das questões relativas ao Ensino Médio enquanto política pública. Nessa linha analítica predomina o qualitativo acerca da formação científica proposta na BNCCEM e se desenvolve um trabalho de busca e interpretação de termos, conceitos, categorias e contextos específicos, contidos no documento nacional e no RCGEM.

Em vista disso, mediante ao estado atual do debate, organizamos a dissertação a partir das concepções contidas na BNCCEM, com o viés de apresentar as compreensões do documento no que tange à formação científica e ao protagonismo das juventudes. A partir dos conceitos e sentidos contidos na Base, intencionamos dialogar com teorias que permitam desenvolver o objetivo de analisar as concepções de conhecimento científico como possibilidades de desencadear o protagonismo juvenil. Desse modo, a pesquisa se esforça em verificar se a proposta da BNCCEM indica possibilidades de efetividade na sua pretensão de potencializar a formação de jovens protagonistas, a partir da escola e nela, com condições de realizar escolhas e se colocar como agentes de suas existências e da dimensão social. Pretendemos, nessa lógica, tematizar compreensões conceituais e bases pedagógicas da BNCCEM, com as perspectivas teóricas de pensadores/as que têm participado do debate nacional. Este parece se constituir em caminho possível para elucidar os conceitos, os sentidos, as intencionalidades, os atravessamentos e as impossibilidades nas pretensões do documento nacional e do Rio Grande do Sul.

O que propomos nesta dissertação não é oferecer uma descrição da situação do Ensino Médio, ou mesmo rever as deficiências e lacunas que nela se apresentam. Tematizamos compreensões que possam contribuir para o debate sobre o Ensino Médio, a partir das juventudes, do protagonismo juvenil e do conhecimento científico que a BNCCEM apresenta para esta etapa da educação básica, em diálogo com pensadores/as do campo da educação. Desse modo, assume-se a função de inserir o/a leitor/a no mundo científico do tema em questão, atualizado com as últimas discussões na área de pesquisa.

Para embasar o debate, adotamos uma abordagem metodológica fundamentada nos critérios da pesquisa básica. Utilizamos procedimentos hermenêutico-dialéticos com abordagem qualitativa, de natureza descritiva-analítica, baseada em fontes bibliográficas e documentais. Nesse sentido, a escolha da hermenêutica e da dialética permite uma análise interpretativa profunda dos dados coletados, com foco na compreensão dos fenômenos em estudo e sua problematização. A abordagem qualitativa, adequada para explorar as nuances e complexidades do tema, busca compreender as múltiplas perspectivas envolvidas. O caráter descritivo da pesquisa fornece a possibilidade de detalhar mais minuciosamente os aspectos investigados e uma visão clara e objetiva dos fenômenos estudados. Utilizamos fontes bibliográficas e documentais para embasar nossa análise, realizamos, também, uma pesquisa de revisão de literatura com o estado do conhecimento, no banco de dados da CAPES, para fundamentar nossos argumentos em teorias e pesquisas de outros/as pensadores/as e Programas *Stricto Sensu* em Educação. Ao adotar essa abordagem metodológica, buscamos promover uma análise crítica e segura para a construção do conhecimento científico na área em questão.

Para estruturar as leituras, reflexões, análises e apresentação dos resultados, a presente dissertação, estruturada em cinco capítulos, reconhece que o estudo se concentra na análise da BNCCEM e do RCGEM e seu impacto na formação científica e integral das juventudes. Procuramos enriquecer os debates por meio de diálogos com tradições de pensamento de diversas vertentes e, desse modo, ampliar as concepções e acolher os ecos das vozes de distintas teorias, porque a preocupação de fundo é a possibilidade de protagonismo juvenil e formação científica intelectual e integral das juventudes na etapa final do Ensino Médio.

No primeiro capítulo são expostos o tema, os objetivos, as questões norteadoras da pesquisa e o estado do conhecimento. Destaca-se a indagação central: Qual é a contribuição da proposta de formação científica pela arquitetura atual da BNCCEM para o protagonismo e o desenvolvimento integral das juventudes, levando em consideração as condições, circunstâncias e amplitudes envolvidas? A partir disso, outras questões são formuladas para

subsidiar a construção: Quais concepções de formação científica estão presentes no BNCCEM/RCGEM e como elas se estruturam? Como a BNCCEM e o RCGEM abordam o protagonismo juvenil? De que maneira a BNCCEM e o RCGEM buscam integrar o conhecimento científico e o protagonismo na formação dos/das estudantes do Ensino Médio?

Além disso, são justificadas as razões para investigar esse tema como testemunho da formação científica no contexto do Ensino Médio e a necessidade de compreender como a BNCCEM pode contribuir para o desenvolvimento integral e o protagonismo dos/das jovens. O estado do conhecimento é apresentado com as pesquisas e discussões existentes sobre o assunto e destaca lacunas e pontos de debate. A metodologia adotada para a pesquisa é seguida e apresenta os procedimentos e instrumentos utilizados, bem como a abordagem teórico-metodológica adotada. Com base nesse contexto, o primeiro capítulo estabelece as bases para a investigação e busca fornecer uma compreensão abrangente dos elementos fundamentais que permeiam a relação entre a formação científica, o protagonismo juvenil e a proposta da BNCCEM/RCGEM.

No segundo capítulo, intitulado *A Formação Científica enquanto construção de conhecimento no Ensino Médio*, realizamos uma exploração reflexiva sobre a conversão do conhecimento científico na formação dos/as estudantes do Ensino Médio. Nesse contexto, analisamos as propostas e diretrizes apresentadas nos documentos em questão, com o intuito de compreender se, efetivamente, promovem o protagonismo e consideram a diversidade de culturas juvenis presentes no ambiente escolar. Inicialmente, abordamos a importância da formação científica como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos/as jovens, enfatizamos os benefícios que o conhecimento científico proporciona em termos de pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas e compreensão do mundo. Em seguida, nos aprofundamos nas propostas e diretrizes presentes nos documentos, analisando-as cuidadosamente, à luz da promoção do protagonismo juvenil. Questionamos se tais propostas abarcam de forma efetiva as diversas culturas juvenis existentes e consideram as perspectivas, interesses e experiências estudantis. Nessa análise crítica, consideramos aspectos como a valorização da diversidade cultural, a inclusão de conhecimentos tradicionais e locais, a incorporação de temas relevantes para a realidade dos/as jovens e a promoção de espaços de participação e diálogo.

Ao levantar essas questões, buscamos evidenciar a importância de uma formação científica que vá além do mero acúmulo de conhecimentos teóricos, capaz de dialogar com as realidades dos/as jovens, promover suas experiências e incentivar sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, nossas reflexões visam contribuir para

o aprimoramento das propostas de formação científica presentes no documento, buscam ser inclusivas, contextualizadas e capazes de promover o protagonismo juvenil, respeitar suas identidades culturais e incentivar a participação crítica e criativa na construção do conhecimento científico.

No terceiro capítulo, intitulado *O documento da BNCCEM e as compreensões de juventudes: possibilidades de desenvolvimento de protagonismo?* realizamos uma análise sobre a concepção de protagonismo juvenil e sua relação com a proposta da BNCCEM. Inicialmente, fornecemos uma definição ampla do conceito de protagonismo juvenil, para destacar sua importância no desenvolvimento integral dos/as jovens e na construção de uma sociedade participativa e democrática. Em seguida, examinamos minuciosamente o documento da BNCCEM para identificar como essa ideia de protagonismo é abordada e promovida em sua estrutura e diretrizes. Analisamos as competências gerais trazidas pela BNCCEM, para compreender como se relacionam ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e à formação integral.

Nessa análise, consideramos aspectos como a promoção da autonomia, o estímulo ao pensamento crítico, a valorização das experiências e saberes dos/as jovens, a ênfase na participação cidadã e na construção de projetos de vida. Investigamos também como a BNCCEM propõe a articulação entre o conhecimento científico e o protagonismo juvenil, visando promover uma formação que seja relevante e significativa para os/as estudantes. Ao explorar essas questões, buscamos compreender as possibilidades e os desafios da BNCCEM em relação ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e considerar as condições e circunstâncias em que a proposta é integrada nas escolas. A partir dessa análise crítica, visamos contribuir para a reflexão e o aprimoramento das políticas educacionais e a construção de uma educação promotora do protagonismo dos/as jovens e sua participação na sociedade.

Apresentamos, no quarto capítulo, chamado *A nova arquitetura curricular da formação geral básica no contexto do Novo Ensino Médio*, a compreensão de que a BNCCEM busca promover a formação humana integral dos/as estudantes, com competências que visam construir uma sociedade justa e inclusiva. O documento propõe uma organização curricular interligada, destaca as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos. As competências específicas de cada área do conhecimento são desenvolvidas em conjunto com as competências gerais, assim busca fortalecer o conhecimento científico e estimular o protagonismo juvenil. No entanto, os críticos argumentam que a implementação da BNCCEM segue uma direção oposta aos horizontes educacionais desejados, com redução

de disciplinas e falta de debate sobre suas consequências tanto para a formação científica quanto para o protagonismo juvenil.

A proposta enfrenta o desafio de garantir a permanência dos/as jovens na escola, promover aprendizagens, experiências e oferecer IFs atrativos. A necessidade de uma formação integral é destacada, assim como o papel da escola em ampliar as condições de inclusão social, acesso à ciência, tecnologia, cultura e trabalho. No entanto, é necessário um projeto mais amplo e debate mais abrangente para atender às necessidades das diversas juventudes e evitar a extensão das desigualdades sociais e culturais.

No quinto e último capítulo, apresentamos as considerações necessárias ao fechamento do debate, inseridas na dissertação de mestrado intitulada *Formação Científica e Protagonismo Juvenil: um olhar sobre o Ensino Médio*, sem objetivar uma conclusão, porque a temática está no centro de um acirrado debate e o próprio Ensino Médio no Brasil ainda carece de uma identidade. O objetivo principal deste estudo foi analisar as temáticas das juventudes, o conhecimento científico e o protagonismo a partir da proposta da BNCCEM e do RCGEM, essa discussão se encaixa no diálogo em andamento na sociedade brasileira e destaca o papel do protagonismo das juventudes, de suas famílias, dos/os professores/as e da comunidade no contexto do Ensino Médio. As análises desenvolvidas neste texto se dão, também, em referência e paralelamente ao movimento que busca revogar a Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementou elementos estranhos e provocou alterações na estrutura das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN).

Paira o desejo inicial de que essa dissertação possa fomentar o debate sobre a importância de o/a professor/a estar preparado para auxiliar o/a aluno/a nas suas escolhas, em seus projetos de vida. Ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar as manifestações culturais juvenis, nas quais as juventudes mostram seu protagonismo e as escolas não deixem de transmitir o conhecimento científico, que é a base do processo de ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento, ainda, oportunizar àqueles/as que não tiveram contato com os documentos BNCCEM e RCGEM a realizar leituras críticas e aprofundamentos nesse campo.

2. A FORMAÇÃO CIENTÍFICA ENQUANTO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO

Vivemos em um mundo dinâmico, que se renova e se modifica a partir de diversos processos, alguns deles cíclicos, outros descontínuos. Diante de paradigmas que abrangem diferentes níveis de realidade e demandam distintas formas de compreensão, a geração atual tem diante de si a urgência de criar conceitos científicos em meio à crise da concepção de verdade e responsabilidade. A construção de uma ciência comprometida em submeter o conhecimento a condições explícitas, cujos enunciados não apresentem “a realidade necessariamente como ela é, mas apenas como podemos supô-la” (GONÇALVES, 2011), abre caminhos para a pesquisa, para o debate e a produção de conhecimento. O Conhecimento científico, ainda que seja, aparentemente, a grande obviedade por trás da discussão provocada com a BNCC, está longe de ser uma noção consensual e tranquila.

Essa proposta atenta para os múltiplos debates acerca da conceituação de Formação Científica, no esforço de apresentar diversas e divergentes compreensões. Existe algum consenso entre os cientistas em torno do conhecimento científico, como se pode observar na universidade, em especial, em defesas de dissertações e de teses. (DEMO, 2010). Percebe-se assim, que o ser humano detém vários tipos de conhecimento, perpassa pelo mais simples e comum a todas as pessoas, utilizado diariamente, até o mais profundo e complexo. Nesta perspectiva, analisa-se o conceito de senso comum, o qual é estendido a todos os indivíduos e ocupa uma dimensão potente no mundo da educação. Mesmo que não o percebamos, nos é repassado por herança, por tradição, pelo hábito, costume e alguma acomodação com o que se sabe. Usa-se este conhecimento, muitas vezes, sem consciência de sua existência, de sua validade, de seus processos de criação e instituição, em atividades cotidianas.

Citamos, como exemplo, o uso secular que se faz das ervas medicinais e sua utilização em vários tipos de chás para os tratamentos de diversas doenças. Raramente se pensa como elas funcionam no organismo. Confia-se em sua eficácia porque todas as pessoas usam e, principalmente, porque é indicado por pessoas mais velhas, que já realizaram experiências. Também serve, como exemplo, o que sabemos sobre situações e questões mais complexas e científicas. Apropriar-se, compreender e acomodar-se. Recorremos, nesse sentido, aos estudos do filósofo francês do século XX, Gaston Bachelard (1972), que descreve o senso comum como conhecimento evidente que pensa o que existe tal como existe, cuja função é reconciliar a consciência comum a todo custo e é, portanto, um conhecimento conservador. Assim o senso comum, para um grupo de teóricos, é definido como um pensamento simples e

superficial, oposto ao conhecimento científico, o que traz à tona elementos epistemológicos importantes e que precisam ser mapeados. A oposição existente entre o pensamento do senso comum e o fazer científico constitui uma das formas discursivas que a ciência utiliza para ganhar força e legitimidade explicativa ao longo de toda a sua história. Bachelard (1972), por exemplo, propõe uma oposição que se aproxima de uma linha bem recorrente entre sociólogos, a oposição existente entre ciência e a opinião. Nesse sentido, reflete que:

[...] a ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. (BACHELARD, 1996, p. 48).

Desta forma, entende-se que a pesquisa é resultado decorrente da identificação de dúvidas e da necessidade de elaborar e construir respostas para esclarecê-las. A investigação científica se desenvolve porque há necessidade de construir uma possível resposta ou solução para um problema, decorrente de algum fato ou conjunto de conhecimentos teóricos.

Na continuidade da reflexão, Bachelard (1996, p. 47) escreve que “a opinião é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório.” Contudo, a ciência atual reconhece que não existem regras para uma descoberta. Os/As pesquisadores/as podem seguir caminhos diversos para chegar a uma conclusão, pois o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza.

Na extremidade oposta, então, há outro tipo de conhecimento, o científico. Este surge da necessidade e da curiosidade do ser humano em querer saber como as coisas funcionam, ao invés de apenas aceitá-las passivamente. Através deste tipo de conhecimento o ser humano começa a entender vários fenômenos naturais e, com isso, intervém cada vez mais nos acontecimentos do seu mundo. Nessa compreensão, “Todo o pensamento científico deve mudar diante duma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreve uma constituição definitiva do espírito científico.” (BACHELARD, 1996, p. 97).

Segundo Bachelard (1996), o ser humano usa a ciência para tentar explicar suas perguntas sobre como as coisas acontecem ao seu redor. Com isto são criadas tecnologias para um mundo melhor. Existem campos da ciência que trazem benefícios, ainda não conhecidos, para a vida humana, como as comunicações, a medicina e as tecnologias digitais. São

conhecimentos que auxiliam na tomada de diversas e importantes ações e decisões. Uma nação que quer ser forte não precisa, necessariamente, ser bélica e monetariamente empoderada, necessita ter, bem presente, um grande controle do conhecimento científico.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos (2008) está entre os autores que buscam repensar os conceitos do conhecimento científico, considerando-os superiores aos demais saberes. Porém, para o autor, é preciso repensar a epistemologia da ciência para superar a formação de uma imagem inadequada da própria ciência e de outras formas de conhecimento que a coloque em diálogo com o senso comum. O senso comum é, originalmente, apresentado como um conhecimento natural, com relação a algo razoável, ou seja, aquilo que merece credibilidade, tem valor de crença, é prudente e “pensa de modo local e universal.” (SANTOS, 2008, p. 39).

Ao discordar do pensamento bachelardiano, Santos (2008) realiza uma abordagem crítica e reflexiva sobre a relação de ciência e do senso comum de Bachelard (1996), que defende o rompimento do conhecimento científico com o senso comum. Pretende também demonstrar que se faz necessário um reencontro entre estes conhecimentos. Nesse diálogo, o senso comum emerge como o contrário da ciência, ora como um opositor que explica a realidade de forma superficial e sem métodos, ora como um conhecimento que pode ser modificado pela influência direta do conhecimento científico. (DOURADO, 2018).

As teorias e conteúdos consagrados hoje pelas ciências formais, que estão nos currículos e livros didáticos, são oriundos de saberes igualmente sistematizados e organizados: conhecimentos locais construídos ao longo do tempo, testados e avaliados, que acabaram por ser aceitos por um público maior. Muitos dos saberes paradigmáticos e universalizados pela cultura científica nasceram de experiências locais e singulares, realizadas por sujeitos, muitas vezes anônimos, providos de curiosidade ao buscar compreender a natureza.

Acreditamos que seja neste sentido que Paulo Freire (1996, p. 14), em *Pedagogia da Autonomia*, entende que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses ‘que-fazer’ se encontram um no corpo do outro[...]”, no entanto a iniciação científica e a pesquisa no Ensino Médio devem ser feitas de forma consciente, para servir como base tanto para os alunos/as que ingressam no Ensino Superior, bem como para aqueles/as que seguirão seus projetos de vida distante das Universidades e Cursos Técnicos, são a base de conhecimento, de ciência e de ética, visto que a proposta tem o objetivo de preparar indivíduos mais seguros de si, com características de autonomia, criatividade e cooperação.

De acordo com Paulo Freire (1996), ensino e pesquisa são duas faces da mesma moeda e não podem ser compreendidos de forma isolada. A perspectiva de Freire é que o ensino é uma forma de pesquisa e a pesquisa é uma forma de ensino. Essa integração entre ensino e pesquisa permite que os/as alunos/as tenham uma compreensão mais profunda e significativa da realidade e da vida e que os/as professores/as possam compreender melhor as necessidades e os interesses de seus/as alunos/as.

Freire (1996) acredita que o ensino não é um ato de transmissão de conhecimento, mas uma forma de produção e construção de conhecimento. Nessa perspectiva, o/a professor/a não é o detentor/a do conhecimento, mas um/a mediador/a entre o/a aluno/a e o conhecimento. A pesquisa, por sua vez, permite que o/a professor/a compreenda as demandas e as questões que os/as alunos/as trazem para a sala de aula e que os/as alunos/as possam refletir sobre as suas próprias experiências e conhecimentos e, desse modo, iniciar um processo de preparação para pensar, desde logo, a sua existência, fazer escolhas e entender que todas elas têm, sempre, alguma consequência.

A abordagem pedagógica de Freire (1996) busca desenvolver a autonomia dos/as alunos/as, o que significa que eles/as são os atores e as atrizes principais na construção do seu próprio conhecimento. O ensino e a pesquisa são vistos como processos dialógicos e colaborativos, em que os/as alunos/as e os/as professores/as trabalham juntos para compreender a realidade. A abordagem pedagógica de Freire (1996) trabalha na perspectiva de desenvolver a autonomia dos/as alunos/os e dos/as professores/as, para valorizar sua participação ativa e colaborativa na construção do conhecimento.

Essa perspectiva contribui para o debate que coloca a formação científica no Ensino Médio em questão e suscita algumas interrogações, reflexões e análises de relações entre formação para o trabalho de jovens das classes trabalhadoras e formação científica, o protagonismo enquanto retórica e práxis, a educação dualista e a educação integral. Percebe ainda, que a produção do conhecimento científico-tecnológico tem relação com as classes sociais, as raças, os gêneros e a cultura, no sentido de ser desenvolvida e acessada com condições e situações discriminatórias.

Dessa forma, que contribuições a educação científica traz para a formação de jovens estudantes do Ensino Médio de modo a romper com a unilateralidade instaurada pela ciência moderna que, cada vez mais, apresenta-se como um saber fragmentado? A educação científica compreende o trabalho como princípio educativo na sua relação com a técnica, a ciência, a tecnologia e a cultura ou incorpora a visão do conhecimento como elemento que produz a

riqueza da sociedade, transforma a natureza e realiza o ser humano? Que contribuições a educação científica traz para a superação das desigualdades educacionais?

Ao se tratar da formação científica no nível médio de ensino, não se pode descurar das desigualdades educacionais, sociais e culturais. Estudos como os de Luiz Antônio Cunha (2017); Kuenzer (2000; 2017; 2020); Ramos e Frigotto (2016) e; Moll (2017) contribuem com a análise concreta da realidade educacional brasileira ao desvelarem que a organização da oferta de educação básica de nível médio tem sido, historicamente, marcada pela diferenciação de instituições e de ofertas formativas, assim segue a divisão da sociedade em classes sociais e opera na sua reprodução.

Além do papel das Universidades na formação de pesquisadores e mão de obra altamente qualificada, é preciso dar atenção ao Ensino Médio e tecnológico. Em que pesem os progressos realizados no Ensino Fundamental no período recente, o desempenho do Ensino Médio no Brasil está muito aquém do desejado: a escolarização é precária e a qualidade inadequada, refletindo-se no baixo índice de anos de estudo da mão de obra [...]. (CNCTI, 2006, p. 85).

A política que busca promover a popularização da ciência, tecnologia e inovação, por meio de apoio a programas, projetos e eventos de divulgação científico-tecnológica, pode contribuir para a formação da cultura científico-tecnológica e possibilitar aos/às jovens a compreensão da dinâmica da sociedade e a interação, de forma consciente, nos debates e decisões que permeiam a produção do conhecimento e organizam, regulam e definem suas escolhas e suas vidas. Ainda pode se tornar instrumento de troca por melhores condições de trabalho e de educação. (SILVEIRA; MOLL; MARTINIC, 2021).

Vivemos em um mundo de contrastes, contexto que parece dialogar com os saberes, valores e interesses de diversas ordens. Aproximar-se sem compactar as singularidades e as compreensões sobre uma mesma natureza, que é ao mesmo tempo diversa, “parece ser o desafio de uma nova cosmologia dos saberes humanos, ou seja, de uma ciência da complexidade.” (ALMEIDA, 2010, p. 55). Ao ter como base as múltiplas compreensões e as incertezas do real, haveria possibilidade de subsidiar uma educação verdadeiramente formadora e autônoma, defensora das diferentes formas de olhar e explicar a natureza?

Nesse sentido, a educação científica supõe reexaminar a proposta de educação básica brasileira, não apenas para enfrentar seus limites, mas também para captar os desafios da educação científico-humanística-tecnológica e universalizar o seu acesso.

2.1. Formação Científica no Ensino Médio: a amplitude da conceitualidade.

O movimento inicial para a teorização acerca da compreensão de formação científica no Ensino Médio, contida da BNCCEM, desenvolve-se a partir de critérios da seleção das produções acadêmicas. As buscas para construir uma revisão da literatura, conforme exposto no Estado do Conhecimento (p. 19-21), deram-se pelas categorias: juventudes e BNCC; conhecimento científico no Ensino Médio; formação científica no Ensino Médio e; formação das juventudes no Ensino Médio. Constatamos poucos trabalhos com tais correspondências, especificamente, que revelassem o interesse temático da proposta ou critérios escolhidos para seleção e exclusão de trabalhos.

Face a esse cenário, compreendemos que o conhecimento científico no Ensino Médio não têm sido, a partir desses filtros, alvos de pesquisas nos programas educacionais de pós-graduação brasileiros, o que sugere que a educação científica não tem sido pensada por e para o seu público-alvo: as juventudes, especialmente, no Ensino Médio. Porém, nos últimos três anos, percebe-se um aumento nos debates que podem encorpar os estudos, em função das polêmicas da BNCCEM e do que as políticas públicas denominam de Novo Ensino Médio.

Ao examinar o documento BNCCEM, constatamos que o termo “formação científica” é citado apenas seis vezes. Analisaremos na sequência, o contexto de cada citação e as interpretaremos em abordagem hermenêutica e dialética, como previmos na metodologia, pois esse movimento já constitui em análise, a qual nos propomos para o desenvolvimento do suporte teórico.

Primeiramente, na página 466 da BNCCEM, o termo conhecimento científico explicita um compromisso de desenvolvimento intelectual, aproximação com certa racionalidade científica e tecnológica na construção dos saberes, articula as diferentes áreas do conhecimento, bem como, “a compreensão e a utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico e dos procedimentos metodológicos e suas lógicas.” (BRASIL, 2018, p. 466).

Logo mais, na página 480, ao tratar da área das Linguagens e suas Tecnologias, afirma que as práticas dos diversos campos de pesquisas abrangem textos expositivos, analíticos e argumentativos, nos quais “[...] O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.” (BRASIL, 2018, p. 480).

Outro momento em que o termo conhecimento científico aparece na BNCCEM, na habilidade EM13LP29, chama a atenção ao realizarmos os diferentes tipos de pesquisas, pois devemos utilizar fontes abertas e confiáveis [...] “como forma de compreender como o

conhecimento científico é produzido e se apropriar dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.” (BRASIL, 2018, p. 508).

Através da Competência Específica 2, das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o termo aparece de forma a consolidar, por meio de estratégias, conceitos e procedimentos, a formação científica geral de estudantes, ao permitir “atribuir importância à natureza e seus recursos, reconhecendo a imprevisibilidade de fenômenos e os limites das explicações e do próprio conhecimento científico.” (BRASIL, 2018, p. 542). Nessa mesma perspectiva, a Competência Específica 3, permite ao/à estudante:

[...] analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação. (BRASIL, 2018, p. 542).

Nessa mesma página, o termo se repete ao fazer uma análise do parágrafo aludido, para debater que “no mundo, repleto de informações de diferentes naturezas e origens” (BRASIL, 2018, p. 542), é através do conhecimento científico que os/as jovens desenvolvem a capacidade de seleção e discernimento das informações, avaliam as aplicações científicas e tecnológicas nas mais diversas esferas das vidas humanas, com responsabilidade e ética, “facilmente difundidas e acessadas, sobretudo, por meios digitais.” (BNCCEM, 2018, p. 544).

Da mesma forma, ao analisar o documento das DCNEM, percebemos que em nenhum momento do texto ocorre referência ao termo “formação científica”. Não satisfeitos com o fato de que pouco ou nada se fala sobre a formação científica nos principais documentos que tratam da normatização do Ensino Médio no Brasil, buscamos na BNCC do Ensino Fundamental verificar, com os mesmos meios, se encontrávamos o termo “conhecimento científico”, bem como as circunstâncias que se encontram, as quais não muito diferem da BNCCEM, encontramos referido em duas situações, tais quais relatadas a seguir.

Ao mencionar a formação dos anos finais da Educação Básica, a BNCC se reporta ao/à jovem mais maduro/a, sabedor/a do que quer para seu futuro. Neste sentido a formação científica possibilita:

[...] explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação (BRASIL, 2018, p. 341).

Contudo, faz-se necessário motivar as juventudes, desafiá-las para que sejam capazes de buscar soluções para seus problemas diários e para que possam traçar novos desafios, mais complexos e contextualizados, assumir o rumo de suas vidas, para se envolver na sociedade, conscientes da condição humana e da necessidade de se desenvolver integralmente enquanto indivíduos, protagonistas de suas existências. Nesta perspectiva, as juventudes do Ensino Médio buscam, em sua formação enquanto educação básica, identificar caminhos que os conduzem, através da pesquisa, da reflexão, dos diversos contextos, principalmente políticos e econômicos, para se inserir na sociedade dinâmica e exigente.

Preocupa-nos o fato de que os professores/as não consigam acompanhar as mudanças centrais da sociedade, marcada pelo rápido, porém, superficial conhecimento que se apresenta pelas redes sociais e se potencializa pela rede mundial, a *internet*. Contudo, torna-se urgente e relevante a organização de uma sala de aula na qual o conhecimento científico possa ser debatido com seriedade, criticidade, para buscar conexões com a geração do conhecimento, ampliar os debates, resolver problemas e produzir ideias criativas.

No documento BNCCEM não fica muito claro de que forma este debate vai acontecer. Porém, com a diminuição da carga horária de componentes curriculares importantes faltará tempo para o aprofundamento de muitos conhecimentos, ou seja, aumentam as desigualdades educacionais das juventudes brasileiras. No trecho seguinte, encontramos a outra situação em que aparece o termo “conhecimento científico” na BNCC do Ensino Fundamental, o qual destaca que:

Além disso, à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. (BRASIL, 2018, p. 341).

Ao analisar o trecho em destaque da BNCC, percebe-se que o documento traça como objetivo uma formação científica na qual os/as alunos/as, ao concluírem o Ensino Fundamental, sejam capazes ao ingressar no Ensino Médio, de compreender a natureza, a ciência e a tecnologia, capacitados/as para utilizar estes conhecimentos, a fim de fazer suas próprias escolhas.

O RCGEM reforça as intenções da BNCCEM ao contemplar competências e habilidades, no sentido de ampliar e consolidar as aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental e desenvolver “condições de compreender a complexidade do mundo e de suas relações e interferir em suas escolhas [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 92). Destaca ainda que a FGB privilegia o conhecimento científico e popular, de modo contextualizado,

contribui com o desenvolvimento integral do/a estudante, atende as demandas individuais e assim valoriza o espaço escolar e a diversidade.

Ao se ter em vista que essa pesquisa busca o conhecimento científico expresso na BNCCEM e, por decorrência, nas DCNEM e no RCGEM, para complementar, vemos como central destacar a compreensão de conhecimento científico expresso na LDBEN, sendo que essa se utiliza do seguinte pressuposto para explicar o termo: “Através do conhecimento científico, busca-se proporcionar ao aluno a aquisição de elementos de compreensão/manuseio de aparatos tecnológicos, de máquinas e dos processos de produção industrial e outras atividades profissionais.” (BRASIL, 1996, s/p). Ou seja, o desenvolvimento de competências, quer para enfrentar o mercado de trabalho ou para possibilitar a realização das escolhas com bases éticas, sociais e políticas, deve ser o objetivo da instituição escolar, pois dá sentido aos conteúdos escolares, deixa o/a aluno/a mais preparado para buscar seu projeto de vida e desenvolver o seu protagonismo.

Na proposta do Ensino Médio em implementação no Brasil, os Itinerários Formativos são ofertados para possibilitar escolhas e propor aprofundamento de conteúdos ou, no termo da BNCCEM e do RCGEM, objetos do conhecimento. Com isso, desenvolver competências e habilidades, bem como conhecimentos para estabelecer as relações com o mundo do trabalho, no qual o/a estudante poderá manifestar seu protagonismo e considerar a cidadania e o seu projeto de vida.

Convém lembrar que, ao incluir o/a estudante como um ser capaz de buscar a construção do seu conhecimento e não apenas um/a receptor/a de informações, a BNCCEM propõe um olhar especial ao projeto de vida de cada estudante, abre possibilidades para promover um ensino mais dialógico e flexível, capaz de se adaptar às demandas das juventudes e preparar para que cada indivíduo saiba e possa lidar com os desafios da atualidade.

Conforme as pesquisadoras Fernanda Dione Sales de Souza, Elisângela Aguiar Oliveira Andrade e Reginaldo Santos Pereira (2019), ao considerar esses aspectos, a perspectiva de análise retoma as determinações de uma BNCC na educação brasileira já previstas na LDBEN e na Constituição Federal, de 1988. Portanto, essa não é uma proposta ‘nova’ para a educação. Considera ainda que ela apenas se apresenta com um ‘novo’ formato proposto para a educação, que ganhou forças por meio dos interesses de grupos políticos e de forças nacionais e internacionais, ligadas ao ideário neoliberal/ultraliberal, que se esforçaram pelas reformas da educação básica e do Ensino Médio em favor de interesse que não

dialogam, em grande parte, com a formação integral dos indivíduos, como procuramos mostrar neste estudo.

Essas compreensões corroboram o ensino por competências e habilidades e apostam, de alguma forma, na determinação de um padrão de identidade para os indivíduos a serem formados com prerrogativas exclusivistas para o mercado de trabalho. A reforma do Novo Ensino Médio, através da Lei n. 13.415/2017, em conjunto com a BNCC⁷, apresenta um movimento forte na valorização e construção do projeto de vida dos/as jovens e apresenta o protagonismo como o ponto principal para a efetivação das escolhas dos Itinerários Formativos. Os documentos compreendem que, desse modo, pode acontecer a construção do conhecimento científico no lastro da proposta das áreas de conhecimento das Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

A partir da Lei n. 13.415/2017, a redação do artigo 36 da LDBEN⁷ passa a vigorar do seguinte modo:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, desta forma o Novo Ensino Médio e a BNCC propõem aliar a perspectiva propedêutica tradicional de aprendizagens, mas com característica interdisciplinar, com as novas competências, enquanto possibilita caminhos para os estudantes aperfeiçoarem os conhecimentos que julgarem mais importantes para a sua formação e seu projeto de vida através dos Itinerários Formativos. (BRASIL, 2018, p. 467).

Gaudêncio Frigotto (2021), em uma entrevista, fez uma crítica à maneira que tem sido conduzida a Educação Básica no Brasil, afirma que, desta forma, encaminha-se para um retrocesso, em um sentido inverso ao que exige a cidadania política, econômica e os processos de emancipação humana. A primeira, cidadania política, implica uma Educação Básica que permita a participação efetiva na vida política e social, de forma autônoma; a segunda, a dimensão econômica, demanda o acesso às bases científicas que estão implicadas no atual processo produtivo e; a terceira, a emancipação humana, desenvolve a Educação Básica para que forneça elementos críticos às mudanças nas relações sociais e não produza desigualdades, além de contribuir na sua eliminação.

⁷ A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005 e; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Neste sentido, os/as jovens precisam estar preparados/as para argumentar, debater e interferir em muitas situações cotidianas, para considerar que o conhecimento científico está implícito, no contexto educacional contemporâneo, nas mais diversas formas, com possibilidades, por meio da pesquisa, de contextualizar, problematizar, investigar e construir novos conhecimentos viabilizados pela linguagem científica, também desenvolver habilidades, justificar, organizar, registrar, selecionar e pesquisar, de maneira autônoma, os diversos campos do saber, assim como respeitar a diversidade de ideias.

A BNCC, na compreensão do pesquisador, parece qualificar ainda mais esse retrocesso, pois retira ou dilui as disciplinas que implicam diretamente as possibilidades da construção de indivíduos autônomos. São conhecimentos que oportunizam educação integral, formação ampla, cientificidade e humanidade e que tem sido removidos das matrizes em função de um apressamento e superficialização na formação científica, que acaba por deturpar o sentido de protagonismo.

Frigotto (2018, p. 10) conclui: “com isso, liquidou-se a Educação Básica.” A diluição das disciplinas na BNCCEM pode acarretar problemas na formação geral básica dos/as estudantes. Ele argumenta que essa diluição pode levar a uma perda de profundidade e de especialização em cada área de conhecimento, o que prejudica a formação e compromete o futuro científico e humanista da sociedade brasileira.

Outros/as autores/as também compartilham desta preocupação, como por exemplo, Freitas (2007) e Santos (2010), ao afirmarem que a diluição das disciplinas pode resultar em uma formação superficial e desconexa. Apresentam o argumento da importância de preservar a integridade das disciplinas para garantir uma formação mais completa e profunda. Ao compreender que a Formação Geral Básica é fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva e para a formação de cidadãos e cidadãs comprometidos/as com a comunidade. A diluição das disciplinas pode prejudicar a formação geral básica e limitar a capacidade de compreender e se relacionar com o mundo de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido também podemos aprender ao analisar o texto do Professor Odair Neitzel (2019), profundo desde o título *As velhas novas perspectivas educativas frente à crise ética*. Ao argumentar que cabe, então, à educação e à ação pedagógica fortalecer os sujeitos em seu caráter, para que constituam a sua armadura protetora, para poder se lançar ao espaço potencial desconhecido e imprevisível, ao qual o impulso vital simplesmente nos empurra a todo instante. Neitzel (2019) nos permite compreender uma tarefa fundamental da educação como constituinte da necessidade de fortalecer o caráter dos/as estudantes, como caminho para estabelecer identidades autônomas, comprometidas, críticas, livres, justas “e preparadas

para enfrentar as diversas situações da existência, não como instrumentalização, mas como formação fundamental” (NEITZEL, 2019, p. 216) e integral de estudantes e de docentes.

Essas questões refletem a redução de possibilidade de conhecimento em curso na proposta da BNCCEM. Na composição curricular os conteúdos científicos compreendem uma parte básica, correspondente a 60% da carga horária total do curso, o que equivale a, no máximo, 1800 horas. Tratando-se de formação científica, isso pode ser considerado inovação, formação integral ou conhecimento científico como o documento sugere? A outra parte, composta por no mínimo 1200 horas, denominada diversificada, de escolha pelos alunos/as e pelas escolas, cuja aplicabilidade está em debate, poderá se concentrar em um dos cinco IFs, ou seja, desenvolve-se no âmbito da formação técnica e profissional, o qual tem sido bastante enfatizado nos discursos em defesa desta ‘nova’ proposta.

A interdisciplinaridade é uma das principais propostas da BNCCEM para a formação de estudantes. Busca promover a integração entre diferentes disciplinas para ampliar a compreensão dos/as alunos/as sobre a realidade e para aprimorar sua capacidade de resolução de problemas, além de permitir aos/às alunos/as compreender a complexidade do mundo e os fenômenos sociais, naturais e culturais de maneira mais profunda e integrada. Além disso, a interdisciplinaridade pode ampliar a capacidade no enfrentamento dos desafios e solucionar problemas de forma mais efetiva, pois os/as alunos/as podem aplicar conhecimentos de diferentes disciplinas para encontrar soluções integradas.

No entanto, é importante destacar que a interdisciplinaridade não significa a diluição das disciplinas, que a partir da BNCCEM e do RCGEM passam a ser denominadas de Componentes Curriculares, mas a sua integração de forma coerente e significativa. Exige reflexão cuidadosa sobre como as disciplinas podem ser integradas de maneira a ampliar compreensões sem prejudicar a profundidade e a especialização em cada área de conhecimento.

A proposta da BNCCEM (BRASIL, 2018) também determina as competências específicas de cada área de conhecimento, os objetos mínimos do conhecimento a serem trabalhados em cada componente curricular. A Lei n. 13.415/2017 define Língua Portuguesa e Matemática como componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, enquanto os demais componentes não são expressamente obrigatórios, pois não são necessariamente ofertados em todos os anos do Ensino Médio. Essa oferta depende dos referenciais de cada Unidade Federativa e das matrizes curriculares adotadas. Também fica determinado o aumento gradativo da carga horária mínima anual de oitocentas horas (800) para mil e

quatrocentas horas (1400) para, progressivamente, atingir o ensino de tempo integral. (BRASIL, 2018).

Verificamos a dualidade expressa na base, pois de um lado estarão jovens com melhores condições de acesso e de sustentação econômica, que poderão cursar o ensino integral e, do outro, aqueles/as com mais dificuldades financeiras, sociais e culturais, que precisarão trabalhar em um ou mais turnos para sobreviver e auxiliar as suas famílias – ou mesmo sustentá-las – e em outro estudar. Desta forma, cresce o conflito que ganha reforço com a falta de estrutura das escolas e a precária formação dos/as professores/as. Tudo isso para atender às configurações das novas matrizes nos termos propostos na legislação. Estas questões reforçam as percepções de Moll (2017) e Frigotto (2021) quando alertam para o distanciamento entre o que se propõe (ou se impõe) com as reformas – muitas vezes inspiradas em outros contextos e compreensões estranhas aos processos históricos de discussões político-pedagógicas e educacionais – e as condições reais de sua aplicabilidade.

2.2. A proposta de conhecimento científico em abordagem na BNCCEM

O conhecimento científico é compreendido como um tipo de conhecimento baseado em métodos sistemáticos e objetivos de investigação, que buscam explicar e prever fenômenos na natureza e na sociedade. Este tipo de conhecimento é caracterizado pela sua objetividade, precisão e confiabilidade, é considerado o tipo mais elevado de conhecimento humano. De acordo com o filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu (1998), o conhecimento científico é um produto social, resultado da interação entre os indivíduos e as instituições que os produzem. Este conhecimento é construído a partir de um conjunto de regras, valores e normas que orientam a produção e a validação do conhecimento científico.

Já para o filósofo e cientista da computação, Hans Moravec (2000), o conhecimento científico é uma representação objetiva da realidade, que utiliza a experimentação e a observação sistemáticas para construir teorias e leis. Segundo o autor, o conhecimento científico é uma das principais fontes de conhecimento humano e é crucial para o desenvolvimento da tecnologia e da sociedade.

Os professores pesquisadores Castro, Marques e Miranda (2020), tratam a respeito da valorização da construção do conhecimento científico, afirmam que ele contribui para uma melhor compreensão das ciências na educação básica. O conhecimento científico tem sentido e significado, deve ser ensinado no Ensino Médio ao mesmo tempo que possibilita melhor compreensão do papel da formação intelectual e cidadã da ciência nas descobertas da

sociedade e na distinção da vida de cada jovem. Para os autores, para o/a professor/a, a concepção sobre as ciências ajuda a melhorar o entendimento acerca das dificuldades conceituais de estudantes, do mesmo modo que se faz necessário pensar a proposta de organização dos conhecimentos e da prática docente, a partir do discurso dos documentos oficiais que regem a educação básica, em especial a atual BNCCEM.

Assim, conforme as bases teóricas referidas, conhecimento científico é compreendido como um tipo de conhecimento baseado em métodos objetivos e sistemáticos, que busca explicar e prever fenômenos na natureza e da sociedade, é construído a partir de uma interação entre indivíduos e instituições. É guiado por regras, valores e normas que orientam a produção e sua validação. Conforme Castro, Marques e Miranda (2020), ao analisar o percurso de aprovação da BNCC, percebe-se que o documento passa por muitas etapas para se tornar a referência do que atualmente deve ser ensinado nas escolas de todo o país. Ela está pautada em alguns marcos legais. Desde a promulgação da Constituição, de 1988, é prevista uma BNCC, com o objetivo de padronizar os conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o território nacional.

Nesse sentido, de acordo com Castro, Marques e Miranda (2020), para a elaboração dos conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes, a BNCC está sustentada por dez competências gerais que promovem a inter-relação de todos os componentes curriculares ao longo das etapas, em oposição às aprendizagens fragmentadas dos conteúdos e à promoção da aplicação deles na vida cotidiana dos/as estudantes. Desta forma, compreende-se que o foco nas competências para a construção dos conhecimentos parece consolidar as aprendizagens como produto de ciência para a vida, a partir das experiências escolares. (CASTRO; MARQUES; MIRANDA (2020).

Muito se discute acerca das dez competências gerais propostas pela BNCC. Aqui se destacam as seis mais direcionadas ao conhecimento científico: 1) a valorização da construção histórica do conhecimento; 2) o exercício da curiosidade e o uso das abordagens da Ciência como a reflexão, investigação, formulação de hipóteses e resolução de problemas; 4) utilização das diferentes linguagens para entender, analisar, expressar e divulgar o conhecimento científico; 5) articular o acesso e o entendimento para a busca de conhecimentos armazenados em tecnologias digitais, de modo a compreender o uso e o acesso a essas informações; 7) argumentação com base em fatos e dados confiáveis, sempre com ética em posicionamentos e; 10) tomada de decisões no âmbito pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, pautados nos conhecimentos construídos na escola, direcionados pela ética, democracia, sustentabilidade, inclusão e solidariedade.

Desta forma, ao abordar tais competências, a BNCC “Assume que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza.” (BRASIL, 2018, s/p). Além disto, é fundamental que se analisem as seis competências destacadas e suas características que embasam a construção do conhecimento científico ao longo da Educação Básica. Nessa direção, a competência 1 trata das compreensões de ciência e impulsiona à:

[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. (BRASIL, 2018, p. 18).

Ao analisar esta competência, compreende-se que a BNCC nos remete para a revelação da ciência aos estudantes como um processo, não como um produto acabado na forma de teorias e modelos. A ciência, neste sentido, deve mostrar seu caráter dinâmico e perecível de saberes, o que impulsiona à busca do conhecimento dos fenômenos e teorias já construídas ao longo da história e das vivências, para dar sentido ao que se estuda no presente e para organizar as possibilidades futuras.

A competência 2 aponta características para a construção da ciência apoiada nas etapas da pesquisa, do método científico não absoluto, mas que, no rigor da ciência, valoriza as atividades de imaginação e criatividade, a elaboração de problemas e soluções com autonomia. Esta competência remete à:

[...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 18).

A ciência parece ter tido sempre um papel importante na sociedade, como possuidora de saber construído, a partir de observações, experimentações e formulações de leis e princípios tidos como verdade científica. Essas compreensões indicam ampla divulgação e ensinamento no âmbito escolar. Nessa mesma direção, a competência 4 salienta que, para a construção do conhecimento, é preciso saber identificar as diferentes formas de linguagens e usar delas para construir a visão de mundo e expressar entendimentos, de modo a:

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora - como Libras - e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações,

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

Desenvolver a linguagem, a partir da compreensão das diferentes manifestações culturais que despontam em seu cotidiano, pode conduzir as juventudes a criar uma imagem de conhecimento científico que facilite a compreensão dos fenômenos da natureza. A partir disto, pode-se utilizar as diversas formas de divulgação para expressar experiências:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência se torna essencial no mundo contemporâneo, uma vez que pode desenvolver o pensamento crítico e o letramento digital, ou seja, fazer com que o/a estudante consiga pesquisar, analisar e selecionar as informações e as utilizar para produzir conhecimento científico.

A competência 7 traz elementos para a construção do conhecimento científico e valoriza a formulação das habilidades necessárias para o protagonismo estudantil, a partir das suas manifestações na comunidade. Do mesmo modo, suas decisões necessitam estar pautadas nos contextos sociais e ambientais. Sob este ponto de vista, a competência 7 evidencia a importância de:

[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 19).

Diante desta competência, ter um ponto de vista que respeite o próximo e da mesma forma promova consciência ambiental, ética e o cuidado consigo mesmo são valores necessários para observar os direitos humanos e a sustentabilidade social e ambiental. Ainda convém lembrar que o documento BNCCEM apresenta a formação integral dos/as jovens como uma prioridade. Diante do contexto atual, precisamos lembrar que a formação dos/as jovens precisa ir além da formação para carreiras profissionais.

Resiliência, inteligência emocional, criticidade, criatividade e flexibilidade são algumas das habilidades exigidas para as carreiras do futuro, as quais necessitam ser trabalhadas com os/as jovens das novas gerações. Não somente na dimensão profissional, mas na vida e no cotidiano. Educar para a cidadania e desenvolvimento pessoal requer esforço. Neste sentido, a BNCCEM sugere que a educação possa acontecer nos mais diversos espaços escolares, nas experiências cotidianas e nas diferentes linguagens. O desenvolvimento de

competências e habilidades requer a compreensão de que muitos obstáculos precisam ser superados, entre eles políticas públicas educacionais que perpassam as políticas de governo, escolas públicas bem equipadas com laboratórios e recursos humanos, profissionais com formação adequada, engajados/as e valorizados/as financeiramente, famílias presentes e atuantes no cotidiano escolar, jovens com sonhos e objetivos.

Dentro dessa realidade, um dos grandes desafios da educação é a garantia da equidade no aprendizado e na formação integral. A formação científica está vinculada diretamente com a educação integral. Talvez seja essa uma preocupação da BNCC na apresentação de todas essas competências e habilidades, porém, há dificuldades de aplicação, de efetividade e de compreensão, porque a própria BNCC cria mecanismos de engessamento.

Nessa mesma linha de pensamento, a competência 10 expressa valores necessários para a construção do conhecimento científico, destaca as ações e as tomadas de decisões dos/as estudantes como cidadãos/ãs que vivem em uma sociedade, pautados/as pelos princípios da ética. Nesta competência é relevante:

[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 19).

Nas propostas para desenvolvimento de escolas em tempo integral, percebe-se que não basta simplesmente aumentar o tempo de permanência dos/as alunos/as na escola, é necessário oportunizar estrutura física e ambientes pedagógicos apropriados, além de garantir lotação de professores/as e, principalmente, oferecer um currículo que possibilite ao/a aluno/a uma formação mais ampla e mais completa. Nessa modalidade de ensino é fundamental que se atente para atividades diversificadas, que contemplem abordagens teóricas e práticas, que possam conduzir o/a aluno/a para a compreensão da importância de cada conteúdo programático – objeto do conhecimento - no processo de construção da aprendizagem.

Torna-se fundamental a inserção de conteúdos relacionados à ética, moral e interrelações pessoais, pois estes são importantes pontos que fazem parte da formação integral e possibilitam a compreensão de temas transversais, que contribuem para a elaboração do projeto de vida do/a estudante. Nesse sentido, Mazzonetto *et al.* (2017, p. 122) contribuem ao refletirem que:

[...] não basta aos seres humanos ter acesso à educação. É preciso saber que educação está sendo produzida [...]. Atrair e manter crianças na escola não significa necessariamente que lhes sejam garantidas as possibilidades concretas de se constituírem enquanto sujeitos, cidadãos pensantes, reflexivos, autônomos e possuidores de condições para superar a alienação.

Em meio a questões sociais e políticas, os autores questionam a forma como a educação se desenvolve, indagam a superficialidade do mundo contemporâneo frente às novas mudanças. Afirmam que o simples fato dos/as estudantes frequentarem a escola, não os/as torna necessariamente sujeitos autônomos e reflexivos. Essa reflexão nos permite pensar sobre a função da escola na formação integral dos/as jovens, frente ao deslumbramento apresentado pelas novas tecnologias, afastando-os/as da reflexão e do aprofundamento científico. Para ilustrar a formação integral das juventudes, podemos imaginar um currículo educacional que vai além do simples repasse de informações. Nesse cenário, a escola se torna um espaço em que os/as alunos/as não apenas adquirem conhecimentos, mas também desenvolvem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e empatia.

Os/As autores/as complementam, “os mesmos mecanismos que têm promovido o empobrecimento cultural das massas poderiam, ao contrário, estar contribuindo para seu aprimoramento intelectual.” (MAZZONETTO *et al.*, 2017, p. 122). Podemos aprofundar esse debate com Castro, Marques e Miranda (2020), que entendem a organização dos componentes curriculares, sustentados pelas competências gerais, como promotora da construção dos conhecimentos e do desenvolvimento das habilidades de forma ampla e aplicável para os/as estudantes. Para a construção dos conhecimentos científicos sustentados pelas competências, a articulação entre as etapas é de suma importância, pois prima pela construção e desenvolvimento dos aprendizados e da capacidade de fazer escolhas.

Ao analisar a BNCCEM, compreendemos que ela destaca, através do planejamento em conjunto e da integração dos conhecimentos, as possibilidades de abertura de portas para dar sentido aos conhecimentos científicos. Para cada área do conhecimento são definidas competências específicas e descritas habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, articuladas com as habilidades estabelecidas para o Ensino Fundamental. Parece que objetivam aprofundar e ampliar o conhecimento científico expresso na formação geral básica.

Não podemos nos esquecer que, nesse contexto, as universidades precisam repensar as formas de ingresso, pois poderão cair no erro de cobrar somente o que está na base e não considerar as vivências, os projetos e as experiências construídas na escola pelos/as estudantes. Porém, ao atender para essa questão, como fazê-lo, se as experiências, vivências e construções protagonistas são individuais, pessoais e particulares? Talvez se possa concluir, sem apressamentos, as novas deficiências de uma proposta para a educação nacional que não mexe nas estruturas, apenas reforma para manter os controles hegemônicos de todas as esferas da sociedade, como já denunciava o sociólogo Florestan Fernandes (2009), para manter a

dependência da nação brasileira a interesses estrangeiros. Pode-se argumentar que as recentes inadequações de uma sugestão voltada para a melhoria da educação do país podem estar relacionadas a uma abordagem que não envolve mudanças substanciais nas bases, mas sim busca reformas, com o intuito de preservar o domínio das elites sobre diversos setores da sociedade. Essa preocupação foi levantada anteriormente pelo sociólogo Florestan Fernandes (2009), que apontava para a manutenção da sujeição do Brasil às influências estrangeiras.

Além das competências elencadas na BNCC, a proposta do NEM se apresenta com alterações na LDBEN, no artigo 36, do qual destacamos:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional. (BRASIL, 1996, s/p).

Diante de todo este contexto, os conselhos da UNDIME, CONSED e a comunidade educacional, bem como a sociedade em geral, articularam-se para a consolidação dos currículos. Porém, o que poucos percebem, devido ao encantamento causado pela mídia, é que existe um grande desafio e consideráveis mudanças de paradigma pela frente. O principal é trocar o modelo que preza pelo trabalho com conceitos, conteúdos centrais e clássicos, para um modelo focado em uma proposta de protagonismo para as juventudes e na flexibilidade curricular. Mais uma contradição, pois entra em conflito com a definição conceitual do próprio documento nacional, quando expressa *base* e *comum*. Compreendemos que esses sentidos querem significar definições para a nação brasileira em todos os níveis e modalidades, em todas as instâncias e redes.

A BNCC tem como função definir e orientar sobre a construção do currículo e a garantia das aprendizagens essenciais, bem como a elaboração das propostas pedagógicas de cada região, considerando as características, a cultura e as necessidades das demandas das juventudes locais. Cabe aos sistemas de ensino adotar a organização curricular que melhor se adapte às suas necessidades e realidades, para criar situações de cooperação e trabalho em equipe que favoreçam o protagonismo juvenil, tanto no planejamento e na construção dos documentos, quanto na efetiva atividade pedagógica das salas de aula. Dentro dessa perspectiva, o currículo deve ser baseado em conteúdos significativos, que promovam o desenvolvimento das diferentes competências e habilidades, que os/as estudantes devem alcançar ao longo do Ensino Médio.

Celso Ferretti (2018), professor e pesquisador, faz uma reflexão acerca da BNCCEM e da proposta das novas Diretrizes Curriculares, examinadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2018. Para ele, as DCNEMs, ao apresentarem a concepção de juventudes, indicam que os/as pesquisadores/as que se voltam para o estudo do fenômeno não têm se preocupado apenas com as questões de ordem cultural, mas com a raiz das diferenças que as demarcam, entre elas, a condição econômica, social, a etnia e a orientação sexual.

Acrescenta, igualmente, que o tratamento dado pelo documento à questão educacional e à forma pela qual as DCNEMs atendem ou não as necessidades das diferentes juventudes são muito mais amplas e complexa do que uma reforma curricular precária, com pouco debate, preocupada somente com o número e a distribuição de Componentes, IFs e Eletivas, pela matriz curricular. Compreende que a Lei Federal n. 13.415, de 2017, caminha na direção contrária daquela pensada e esperada pela sociedade, pelos/as profissionais da educação, proposta por pesquisadores/as do campo da educação e da realidade das escolas brasileiras, ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possa ser atraente para jovens menos informados/as sobre as consequências futuras. (FERRETTI, 2018).

No entanto, o argumento defendido pelo documento nacional, sem discussão prévia com atores e atrizes da política e da sociedade brasileira, que se inserem nas escolas, nas comunidades e nos grupos, tem sido a necessidade de um currículo mais atraente e alinhado às vocações das juventudes. A solução, desse modo, se reduziu à definição de cinco IFs para escolha dos/as estudantes. No entanto, as redes de ensino não precisarão oferecer todas as opções, o que reforça o entendimento de que a liberdade de escolha, que impulsiona a reforma, não se converte em direito assegurado (KUENZER, 2017) e falha, desde sua origem, ao insinuar que o protagonismo juvenil começa a se desenvolver no âmbito escolar com as escolhas das trilhas formativas. Arma-se um circo em torno de uma miragem que não sobe ao picadeiro e não consegue promover a propagandeada formação científica nem o protagonismo.

Nessa proposta que se adjectiva nova para o Ensino Médio, haverá componentes obrigatórios e optativos/eletivos e o/a aluno/a deverá escolher o percurso formativo que deseja cursar ao eleger um IF. Porém, essa fase da juventude é um momento de transição, no qual ainda ocorre, intensamente, o processo de definição. Escolher o que estudar ou a carreira que pretende seguir é um pouco assustador, até porque os/as jovens necessitam experimentar várias vivências para poder se afirmar enquanto adultos/as e profissionais competentes. Isso para propor, no mínimo, que a escola ofereça vários itinerários para que o/a jovem possa

escolher e, caso não se adapte, possa mudar seu percurso e ter condições de fazê-lo, a fim de atender a multiplicidade de interesses dos/as estudantes. (BRASIL, 2018).

O desafio é grande, mas escolas e professores/as têm papel importante para orientar os currículos e a proposta pedagógica, para colocar as demandas da juventude em diálogo com os contextos atuais. Para isso, precisam romper paradigmas e vencer resistências, principalmente de docentes que estão acostumados em ambientes definidos como ‘gaveta’ e, a partir dessa proposta da BNCCEM, precisam atuar de forma mais ampla, auxiliar os/as alunos/as a desenvolverem suas habilidades.

Nesse viés, a BNCCEM precisa ser ‘básica’ e abrir espaço para possibilidades e oportunidades, para que os/as alunos/as sejam protagonistas, ou seja, a base parte do conceito de disciplina fechada e propõe uma aprendizagem integrada, focada nas competências socioemocionais, como o autoconhecimento, empatia, resolução de conflitos e resiliência, que fornecerão preparação de maior qualidade para as juventudes, aposta nas profissões do futuro e no desenvolvimento pessoal. O que pode conter outro engano, pois se afasta da cientificidade e, novamente, leva a superficialidade dos conteúdos da formação geral básica, que fica, de alguma forma, expressa em sua limitação pelas 1800 horas máximas.

Pode-se observar no esquema da BNCCEM (BRASIL, 2018) que ela está organizada em áreas do conhecimento, o que pressupõe um trabalho interdisciplinar e contextualizado da realidade e da ciência, exige cooperação e planejamento tanto da parte docente quanto discente, da comunidade e do poder público.

Frigotto (2021, s/p) critica a reforma por excluir disciplinas importantes do currículo e diz: “O que define a educação básica é um equilíbrio no currículo entre os campos de conhecimento, que permitem ao jovem entender as leis da natureza e as leis que regem as relações sociais e que, em última análise, definem a relação com a natureza e os meios de vida.” Frigotto (2021) vê como restrições as propostas da BNCCEM, entre outras questões, porque destrói a estrutura curricular que tem sustentado a escola até este momento.

Para ele, “Na Reforma, há um processo impactante que destrói por completo este equilíbrio: a exclusão ou a descaracterização de disciplinas, especialmente das ciências humanas e sociais.” (FRIGOTTO, 2021, s/p). Em seguida, comenta sobre este impacto na vida dos/as jovens:

[...] concomitantemente, a definição dos itinerários formativos completa a anulação do sentido de educação básica ‘encurralando’, precocemente, os jovens que frequentam a escola pública a um itinerário ou dois. Trata-se de uma traição aos jovens, pois isso os limita profundamente para o exercício da sua cidadania política e econômica. (FRIGOTTO, 2021, s/p).

Para acompanhar a reforma curricular e fragilizar ainda mais o conhecimento científico, os livros e materiais didáticos agora se apresentam conglomerados e organizados conforme as áreas do conhecimento, citadas nas páginas 32 e 33 da BNCC (BRASIL, 2018). Ao analisar esse material, percebe-se nitidamente que, nos conteúdos apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), as formas de empreendedorismo aparecem com mais força e as disciplinas de formação científica e social estão reduzidas. Além do mais, os/as professores/as terão certas dificuldades em trabalhar com os livros, pois os conteúdos dos componentes eletivos se encontram diluídos em vários volumes. Além dessas barreiras, não se visualizam momentos de formação para docentes, que os permitam entender como podem operacionalizar o trabalho pedagógico com tais materiais. Menos ainda, haverá a possibilidade de cada docente debater acerca das perspectivas e problemáticas, consequências que decorrem destas imposições, presentes nas DCNEM. (BRASIL, 2018).

Destacamos a superficialidade dos assuntos didáticos e o pouco aprofundamento nos termos conceituais que são responsáveis por apresentar a realidade e contextualizar as questões essenciais do mundo do trabalho. Mol (2017) acrescenta que é reforçada uma formação técnico-profissional, porém precária, com a exclusão da formação básica mais consistente, o que aprofunda a desigualdade de oportunidades educacionais, não muito diferente da característica do Ensino Médio atualmente é posto desta forma, pode ampliar o dualismo na educação brasileira.

Jaqueline Moll (2017) entende que a oferta do Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica se constitui como expressivo desafio na realidade brasileira, dado o conjunto dos elementos apontados. A autora sinaliza que, na medida em que avança o nível de escolaridade e a idade dos/as estudantes, também se agrava a situação de exclusão escolar por motivos relacionados tanto à estrutura e organização interna do trabalho escolar, quanto pela inserção precoce e precária ao mundo do trabalho na luta pela sobrevivência. Conforme descrito na BNCCEM, com relação ao NEM, os IFs se tornam a parte flexível da proposta. A escola terá a opção de ofertar dois dos cinco itinerários, como orienta o RCGEM, um como área focal e outro como área complementar.

Quatro deles são de aprofundamento nas áreas do conhecimento e uma na área de formação técnico-profissional. Entende-se que as instituições de ensino particulares adotarão as áreas de conhecimento, pois poderão ofertar, de forma integral, as disciplinas que agora passam a ser denominadas de componentes. Assim, aprofundam os conteúdos da base comum e abrem as portas para o Ensino Superior, em oposição à tendência da educação nas

instituições públicas, ao adotar um único itinerário, devido à falta de matrículas nas redes, ou mesmo, profissionais para atender as demandas ou o IF da área técnico-profissional. Como a implementação ainda não se efetivou por completo, não temos noção exata dos impactos que as novas medidas terão na educação, mas se este for o caminho, a tendência é que a nova proposta amplia o abismo entre a educação pública e a privada (BRASIL, 2018) e acentue o dualismo entre enriquecidos e empobrecidos, como já denuncia há mais tempo o professor Dermeval Saviani (2013).

Na opinião de Moll (2017), as inúmeras instituições educativas no Brasil têm construído interessantes e diferenciados percursos formativos, que superam tanto às 800 horas/anuais mínimas previstas na LDBEN, quanto à abordagem disciplinar rígida, desequilibrada e fragmentada, que configura escolas de jornada ampliada, escolas normais, escolas integradas, escolas com alternância e escolas com concomitância. Afirma ainda que não será um padrão único que responderá às demandas do Ensino Médio brasileiro.

No entanto, quais seriam as consequências sofridas por estudantes brasileiros/as, já que se preza pela igualdade de direitos educacionais e é essencial que todos/as os/as estudantes recebam o mesmo ensino? Pensamos que, com a flexibilidade de escolha, haverá um aumento na desigualdade de ensino, um agravamento da superficialização na formação científica e um desvirtuamento da concepção de protagonismo. Os/As estudantes perderão também o direito de ter os mesmos conteúdos, à medida que uma parte terá aulas voltadas a uma área do conhecimento e outra segue IFs diferentes. Além disso, ocorrerão prejuízos nas próprias vivências, visto que, com a superficialização do conhecimento e da cientificidade, os/as alunos/as ficam comprometidos seriamente diante da atenção central que o NEM dá ao empreendedorismo e ao mercado de trabalho.

Moll (2017) retrata, em seu estudo, que a propalada liberdade de escolha de IFs pelos/as estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo não se materializará, de fato, pois muitas escolas enfrentam a falta de profissionais em determinadas áreas do conhecimento. A cientista esclarece que tal situação poderá produzir gerações inteiras sem acesso aos conhecimentos de uma ou várias áreas do conhecimento. Nas entre linhas passará despercebida esta realidade de muitos/as jovens, que ficarão com déficit nas aprendizagens essenciais na formação geral por não ser possível, efetivamente, a oferta de todos os IFs.

3. O DOCUMENTO DA BNCCEM E AS COMPREENSÕES DE JUVENTUDE: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE PROTAGONISMO

Neste momento de debate, garimpamos a etimologia e o conceito de protagonismo para fortalecermos a teorização. Então, perguntamos inicialmente, qual a origem do termo protagonismo? O professor, pedagogo e escritor Antônio Carlos Gomes da Costa (2000) nos auxilia ao explicar que o termo deriva do grego, pelo radical *Proto*, que quer dizer o primeiro, o principal e *Agon*, que significa luta, daí decorre que *agonista* expressa um sentido de lutador. Assim, *protagonista*, literalmente, quer dizer o lutador principal. O autor ainda exemplifica:

[...] no teatro, o termo passou a designar os atores e as atrizes que conduzem a trama, os principais. O mesmo ocorrendo também com os personagens de um romance. No nosso caso, ou seja, no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2000, p. 67).

Costa (2000) descreve que, em âmbito escolar, esse conceito opera no sentido de visualizar o/a jovem como elemento central da prática educativa, que participa ativamente de todo o processo, desde a elaboração até a avaliação das ações propostas.

A expressão ‘protagonismo juvenil’ tem ganhado mais destaque na educação e na sociedade moderna, especialmente, na brasileira, a partir dos debates que transcorrem por força da implementação da BNCCEM. Percebe-se que desde a vivência em sala de aula até a participação das juventudes na economia local e nas atividades sociais e culturais, a questão do protagonismo e da responsabilidade se tornam cada dia mais presentes. Os/as jovens em preparação para assumir a liderança social, econômica, política e científica das instituições em breve, veem que suas ações, compreensões e atitudes, desde já, interferem no contexto em que estão inseridos (BRASIL, 2018), por isso a necessidade de uma educação de qualidade, que atenda todas as dimensões humanas, sem esquecer da especificidade científica da escola, do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento intelectual.

O protagonismo expresso na BNCC, nessa perspectiva, pode ser entendido como a capacidade do/a jovem de se enxergar como agente principal da própria vida, de suas experiências e histórias, responsabilizando-se por suas atitudes e escolhas, com habilidades suficientes para distinguir as suas ações das ações dos/as outros/as e demonstrar iniciativa e autoconfiança. O/A protagonista entende que pode aprender e encontrar as melhores formas de fazer suas escolhas, não apenas individualmente, mas atuando de forma colaborativa e

participativa no contexto escolar e social, de modo a rever compreensões, conceitos e atitudes sociais e individuais. (BRASIL, 2018).

O propósito da BNCCEM parece ser o de se dedicar a fazer com que as juventudes tenham uma larga participação social e possam contribuir não somente com a escola, mas com a comunidade na qual que estão inseridas. Neste sentido, entende-se que o protagonismo juvenil, na proposta do documento, tem o objetivo da formação autônoma, comprometida socialmente e de indivíduos solidários, conscientes das suas atitudes com o próximo e com o mundo. Porém, instala-se, nessa lógica governista de justificação de um projeto sem diálogo amplo, um discurso em torno do protagonismo juvenil aliado a uma concepção de escola que forma, prioritariamente, para o mercado de trabalho. Essa tendência pode ser observada nos documentos oficiais, que diretamente tratam sobre a educação do Ensino Médio. Entre eles, a Portaria n. 649/2018 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, de 2018, que contém orientações gerais e curriculares sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil.

Através da Portaria n. 649/2018, o MEC institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios para a política pública da última etapa da Educação Básica. Esses documentos têm por objetivo apoiar as Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal e de alguns municípios que ofertam o Ensino Médio na elaboração e na execução do Plano de Implementação de um novo currículo que contemple a BNCCEM, os diferentes IFs e a ampliação de carga horária para, no mínimo, mil horas anuais. A nova organização curricular possui foco em áreas do conhecimento e na formação Técnica Profissional, o que parece proporcionar fortalecimento do protagonismo juvenil, pois os/as jovens poderão escolher o seu percurso de aprendizagem, bem como a ampliação das ações de formação científica, voltadas para a construção de seus projetos de vida. Isso poderia ser interessante não fosse a realidade das escolas, que não viabiliza a oferta de mais do que um IF. Nesse caso, desaba a ideia de que o/a jovem poderá escolher o que estudar. A concepção de protagonismo na formação tropeça na própria origem.

Parece, então, que a proposta da BNCCEM não considera a realidade do sistema educacional brasileiro, as precárias políticas públicas para a educação e a formação integral. Vejamos que o MEC, através da Portaria n. 649/2018, pretende subsidiar os Estados, o DF e os municípios para que as mudanças alcancem as escolas de todo o país, para que as metas 3, 6, 7 e 11 do PNE (2014-2024) sejam atingidas. De modo geral, essas metas estabelecem a universalização do atendimento aos/às jovens de 15 a 17 anos, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas, a melhoria da qualidade da educação

básica, com o viés de elevar o IDEB e triplicar as matrículas no Ensino Médio e na educação profissional técnica, respectivamente.

Essa conta que não fecha. Costa (2000), em oposição às tendências superficializadoras e formações apressadas propostas pelas DCNEMs, alerta para que haja desenvolvimento cidadão e protagonista entre as juventudes, o crescimento científico é necessário além das disciplinas convencionais, a escola precisa estar aberta a novas possibilidades. Neste sentido, as DCNEMs orientam para um currículo interdisciplinar, que preveja a inserção de aulas inovadoras e transformadoras. Isso evidencia a pluralização dos conteúdos de diferentes disciplinas em projetos, mas sem estabelecer inter-relações e interconexões para possibilitar um aprendizado de repercussões coletivas, construído também de forma individual pelo/a estudante. Logo, o papel do/a educador/a é de fundamental importância e abre as portas para diversos cenários de amadurecimento e crescimento das juventudes, ao propor uma abordagem dos conteúdos específicos dos diferentes componentes curriculares, de forma integrada e interdisciplinar. Para que isso se efetive é necessária a seleção e articulação dos conteúdos entre os/as professores/as das áreas ou componentes afins, pensar estratégias de trabalho que efetivem ao/a aluno/a uma compreensão dos conceitos e dos processos propostos, para que consigam perceber a conexão existente entre elas e a relação com o cotidiano.

Acreditamos que esse desenvolvimento possa contribuir com a formação integral dos estudantes, pelos canais da formação científica. Em consequência, o sucesso, na prática, de um projeto de protagonismo juvenil depende de estabelecer um novo tipo de relacionamento entre jovens e adultos, em que adultos se esforcem na direção de superar a simples concepção de transmissão de conhecimento para a de colaborar, parceriar com as juventudes e incentivar descobertas, pesquisas e ações em sociedade. Aqui assume destaque o indivíduo pesquisador, que se utiliza da ciência para construir protagonismo. Percebe-se a necessidade da formação científica, intelectual dos indivíduos como ação educativo-pedagógica da escola.

A BNCCEM defende que os conhecimentos recebidos na escola devam ter aplicação no cotidiano, para dar sentido ao que é aprendido e para que exista protagonismo estudantil, tanto na aprendizagem, como na construção do projeto de vida. Nessa análise, cabe a reflexão do educador e escritor Rubem Alves (2000, p. 29), que em uma de suas crônicas reflete:

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

A escola, nessa compreensão, torna-se o espaço em que as juventudes se desenvolvem, aprendem sobre si mesmas e se relacionam. Os/As jovens têm a possibilidade de aprender para além dos conteúdos ensinados e podem buscar, através da pesquisa, descobrir o mundo, teorizar e comunicar. Ao se referir sobre as juventudes, a BNCCEM assinala que existe uma ligação entre a aprendizagem e o protagonismo, já que se apresentam interligados (BRASIL, 2018).

Ao mesmo tempo em que o protagonismo do/a jovem está centrado no aprendizado, o ensinar deve garantir esse aprendizado. Nesse processo, o/a educador/a deve respeitar as vivências dos/as alunos/as, ser mediador/a de conhecimentos, estimular a curiosidade, a fim de desafiar os/as jovens ao protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, para que eles/as próprios/as sejam construtores do conhecimento, desencadeado pela curiosidade, pelos questionamentos, pela investigação e pela busca de respostas para os problemas apresentados.

Na construção do protagonismo juvenil, o/a jovem passa a ser o sujeito principal. Desempenha um papel ativo no que se refere à participação na discussão de pautas que envolvem assuntos da comunidade, apresenta-se como organizador/a de iniciativas e estratégias individuais e para a coletividade. Espera-se que o/a jovem tenha uma ampla participação social, contribua não somente com a escola, como também com a comunidade em que está inserido, assuma a responsabilidade pela continuidade da vida, aprofundamento e efetivação da equidade, que reflita sobre a condição humana e vislumbre as prerrogativas da dignidade. É importante que o/a jovem participe de projetos sociais e políticos e desenvolva sua preocupação com o crescimento e o fortalecimento da sociedade em que vive, pois, como compreendemos, essas ações fazem parte da essência do protagonismo juvenil. E o protagonismo assume esses horizontes como necessários: o da vida pessoal, da coletividade e do ambiente. Portanto, protagonismo é ação de reflexão, de construção de compreensões, de definição de ações e atitudes e de compromisso, de ética e intervenções no cotidiano da política, do mundo do trabalho, na economia, na construção da cultura, manutenção e defesa da vida.

Para isso, os/as jovens precisam aproveitar seu espaço de voz para fazer a diferença, atuar, expor suas ideias em todos os aspectos da vida em comunidade, participar ativamente e se envolver nas atividades cotidianas. Em nossa análise, o protagonismo juvenil se estabelece quando os/as jovens têm a chance de ser ouvidos/as e suas ações serem recebidas com a mesma importância que aquelas dos adultos, isso inaugura um debate que alcança a racionalidade, a ciência, não estaciona no senso comum. Somando-se a isso, a sociedade deve abrir espaço para que as juventudes possam agir como transformadoras da sociedade sem

afastar-se das preocupações centrais e sublimes da dignidade humana. O protagonismo se desenvolve em integralidade entre o conhecimento e a ação, como atitudes e compreensões inseparáveis, portanto, complementares.

Da mesma forma, acrescenta-se que essa é uma temática que precisa ser abordada e aprofundada por todos/as, a fim de que as mudanças possam partir de quaisquer idades, como instituição de uma sociedade autônoma, emancipada e com respaldo na cientificidade. Pelos caminhos da educação se chega a cada indivíduo, visando uma escola de formação integral que acolhe, cada vez mais, todos e todas. Assim, a pesquisa, a análise, o senso crítico, o diálogo e a acolhida às diferenças passam a compor o cotidiano das atitudes, estudos e elaborações das juventudes do Ensino Médio.

Não se pode afirmar, com isso, a facilidade do processo, tampouco, a superficialidade, pois não se trata de um trabalho pedagógico fácil e distante das compreensões sócio-históricas que constituem a sociedade brasileira. O professor Juarez Dayrell (2007), em suas pesquisas, afirma que o jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói enquanto aluno. Esse processo se torna cada vez mais complexo, pois sofre interferências tanto de fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço em que vive, as pessoas com as quais convive, os contextos que enfrenta e as instituições que regulam a sociedade), quanto internos à escola (a infraestrutura, o Projeto Político Pedagógico, colegas e professores/as), o que desencadeia processos que impedem o desenvolver dos interesses e perspectivas protagonistas. Desse modo, preferem o silêncio, acomodar-se, observar e se deixar levar pelas opiniões alheias. Então contribuem com a reprodução das injustiças, dos costumes e das tradições sem questionamentos.

Neitzel (2019, p. 212), explica as mazelas da formação humana ao refletir que:

Ao que tudo indica, escapa a esse abismo quem possui uma sólida formação crítica e humana. Sem essa formação, não se tem a capacidade do distanciamento, da análise profunda, para compreender e se posicionar adequadamente diante daquilo que é ofertado. Ingressar nesse campo fluido é pisar em terreno escorregadio, instável, sem pontos de ancoragem para se arriscar no campo potencial e ampliar a auto identidade.

A fim de complementar a formação do/a estudante, os/as professores/as, de algum modo, impulsionados/as pelas demandas sociais e necessidades científico-culturais, podem orientar e selecionar elementos considerados importantes para a prática pedagógica e aproveitá-los para desenvolver conhecimento desde o ponto de partida, da bagagem de vida dos/as estudantes. É fundamental que o/a professor/a sistematize os conteúdos, considere os conhecimentos adquiridos, favoreça o desenvolvimento integral dos indivíduos e estimule o

interesse a partir do envolvimento dos/as jovens, suas integrações e atuações no fazer pedagógico. A ação, nesse sentido, é de produção de conhecimento, de emancipação, de autoria a partir das diferentes abordagens dos conteúdos programáticos. Aqui se tem uma dimensão de formação científica.

Dayrell (2007) observa que no cotidiano da escola, diariamente, os/as jovens parecem estar perdidos/as e desorientados/as. Não encontram na escola aquilo que realmente necessitam para enfrentar o presente desafiador e o futuro incerto. Complementa seu pensamento ao explicar que os/as jovens, na maneira em que vivem a experiência escolar, demonstram que não querem ser tratados como iguais, mas reconhecidos nas suas diferenças, o que implica serem entendidos enquanto jovens na sua diversidade e momento de construção das identidades, dos projetos de vida, das experimentações, das aprendizagens e exercício de autonomia. Em consequência disso, esperam de seus/as professores/as uma postura de escuta e que se tornem seus interlocutores/as diante das crises, dúvidas e perplexidades geradas, auxiliando-os/as a constituírem suas trajetórias de vida.

Esperam da escola recursos e instrumentos que possam auxiliar na condução da própria vida e de suas existências, desde o interior de uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para pensar seus destinos. (DAYRELL, 2007). O sentido de destino é, aqui, apropriado da filosofia social de Zygmunt Bauman (2011) para expressar o ainda desconhecido, aquilo que, de alguma forma, não é possível ter controle total, pois não depende exclusivamente das vontades e condições disponíveis para o indivíduo. O que seria o contrário de caráter, que na compreensão do autor, é a atitude, a escolha e o compromisso.

Com a implementação da BNCC para o Ensino Médio, ampliaram-se os debates acerca da realidade educacional brasileira. Observamos o cenário atual da etapa final da educação básica, que tem provocado polêmicas no que se refere aos constantes problemas de acesso e a qualidade do ensino oferecido, em razão da identidade cultural e do protagonismo das juventudes. Nesta perspectiva, a abordagem pedagógica se apresenta de forma distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Neste prisma, a professora e socióloga Nora Rut Krawczyk (2009) afirma que os atuais problemas do Ensino Médio no Brasil são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda em construção, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX e transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural com diversas consequências, presenciadas até nossos dias, para toda a educação pública.

O Ensino Médio, através de suas propostas, que vão além da universalização, traz também grandes desafios, entre eles: garantir a permanência e as aprendizagens dos/as jovens,

conforme suas aspirações para as vivências e experiências futuras e; trabalhar as diferentes perspectivas de futuro que pairam entre as juventudes. No entanto, as rápidas transformações no contexto nacional e internacional atingem de forma direta as juventudes, por isso, há uma considerável necessidade de pensar a formação científica e tecnológica para o enfrentamento dos novos desafios apresentados pelo mundo contemporâneo (BRASIL, 2018), nesse sentido, as juventudes precisam ter condições de realizar suas escolhas pautadas na compreensão e vivência da solidariedade, da dignidade, da justiça social, da expressão autêntica das suas subjetividades e da cientificidade.

Nesse viés, a política educacional brasileira precisa passar por uma série de mudanças, entre elas a estruturação de um novo referencial normativo que pode estar na BNCCEM. Torna-se fundamental termos em mente que este documento representa a necessidade de uma profunda mudança, já tardia, prevista desde os princípios estabelecidos pela LDB, de 1996. As diretrizes permanecem por vinte anos no aguardo de referencial normativo para toda a educação básica e, especialmente, para o Ensino Médio, que tem sido esquecido nos processos de definição das políticas públicas.

Os pesquisadores Seba e Bressanin (2021), em sua pesquisa, afirmam encontrar elementos que convergem, em nossa compreensão, com o texto apresentado pela BNCCEM, especialmente, na proposição aos/às jovens de experiências necessárias para a leitura da realidade, assim como o enfrentamento de novos desafios. Nesse ponto, reconhece “os jovens como participantes ativos.” (BRASIL, 2018, p. 463). Paralelamente, nas entrelinhas da BNCCEM, o protagonismo juvenil é apresentado nessa mesma direção, propondo “uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo.” (BRASIL, 2018, p. 466).

Ponderam Seba e Bressanin (2021, p. 9), que não se trata de “uma comparação, mas de pensar discursivamente que entre o mesmo e o diferente os sentidos sempre podem ser outros.” No protagonismo juvenil, o sentido de aluno/a se desloca para estudante protagonista e, de algum modo, “Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade.” (BRASIL, 2018, p. 463).

Percebe-se, nesta reflexão, a importância de ressaltar que somos sujeitos constituídos historicamente, com uma relação de direito e de deveres com o Estado. Assim, “temos uma liberdade sem limites, mas temos também uma submissão sem falhas.” (SEBA; BRESSANIN, 2021, p. 10). Por conseguinte, mesmo que o protagonismo represente liberdade de escolha, a autonomia também estabelece uma responsabilidade e perpetua o ciclo da individuação do sujeito jurídico pelo Estado. (SEBA; BRESSANIN, 2021).

3.1. As diversas culturas juvenis que se cruzam na BNCCEM

A cultura é construção social distinta, na qual as juventudes podem criar seus próprios espaços de convívio e transformá-los em territórios expressivos, nos quais diversas compreensões estão presentes, sentem-se atores e atrizes, identidades são construídas, elaboradas e se desenvolvem. Em compreensão ambivalente, esses espaços são *lócus* de constituição e de segurança desses indivíduos, ponto de partida para os movimentos de cidadania que podem principiar ações instituintes e de construção. Ao construir suas identidades, demarcam territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, em adição ao jogo de interesses em comum que dá sentido ao estar junto e ao ser parte de grupos. Nos territórios culturais juvenis se constroem espaços de autonomia, que permitem transformar esses mesmos ambientes a partir de suas compreensões, de suas vivências e experiências, impregnadas de significado e reconhece nelas os sentidos, o mundo e as relações que lançam sobre elas.

Sobre o tema da cultura como espaço social privilegiado, o antropólogo Clifford Geertz (2008) defende em seu livro *A Interpretação das Culturas*, que a cultura é um sistema simbólico que guia e dá significado às práticas humanas. Para Geertz (2008), a cultura é um mecanismo fundamental de interpretação do mundo, pois fornece aos indivíduos um repertório de significados compartilhados, que possibilitam a comunicação e a construção de identidades. Além disso, o autor argumenta que a cultura é produzida e reproduzida por meio de práticas sociais que ocorrem em espaços específicos, como rituais, festas e outras formas de interação simbólica. Assim, a cultura se manifesta como um espaço privilegiado para a construção de identidades e para a criação de significados compartilhados.

Esse mesmo processo pode ser observado nas instituições escolares de Ensino Médio, por se constituírem em espaços predominantemente juvenis. Do ponto de vista de Sposito (2009, p. 7), a cultura apresenta acentuada importância como campo de possibilidades, “de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais.” Afirma ainda que há “uma inquestionável motivação dos jovens em relação aos temas culturais, em oposição ao seu afastamento das formas tradicionais de participação política.” (SPOSITO, 2009, p. 7). O autor complementa ao analisar que a música é elemento importante da cultura juvenil, vista como uma das formas de agregar sociabilidades, permite às juventudes a possibilidade de participação e atuação efetiva nas questões relacionadas com a sua comunidade.

A BNCCEM, na sua compreensão, acrescenta que “jovens não são simples adultos em formação” (BRASIL, 2018, s/p), ao contrário, as juventudes, conforme o documento⁸, necessitam ser consideradas em suas múltiplas dimensões, pois produzem diversas culturas juvenis e com isso múltiplas, diversas e plurais juventudes. São interpretações que podem se somar na perspectiva da constituição das juventudes, nas suas formações e nas suas capacidades e possibilidades de ação.

Nessa lógica, sugere-se compreender que para trabalhar com jovens no contexto da escola de Ensino Médio seja necessário entender e reconhecer que a instituição é um espaço sociocultural, constituído por diversidades e redes de relações. A BNCCEM traz uma noção ampliada de juventude, que consiste, em síntese, na realidade diversa, dinâmica, participante e que exerce papel importante na sociedade e na definição dos rumos da educação. Para ficar claro que a escola pode operar na direção de considerar as juventudes em sua diversidade, indica-se reconhecer as juventudes e garantir-lhes formação integral, ampla, científica, cognitiva e emocional/afetiva, com condições de sustentar suas definições para as escolhas e traçados de seus projetos de vida. Parece ser essa uma das denúncias que o documentário *Nunca me sonharam* (2017), dirigido por Cacau Rhoden, com produção de Maria Farinha Filmes, traz em sua elucidativa crueza, para um debate amplo na esfera da política e no campo da educação.

Ao analisar o documento da BNCCEM, identificam-se termos relacionados às juventudes, os quais sugerem desenvolver processos criativos e colaborativos, com base nos seus interesses de pesquisa e nas investigações das espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes e influentes em suas vidas, bem como nas manifestações culturais das suas comunidades, articula a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre as referências históricas, estéticas, sociais e culturais. (BRASIL, 2012).

Do mesmo modo, percebe-se que as temáticas estão direcionadas para uma prática que busca atender os interesses de pesquisa dos/as jovens e de como usam seus corpos em um aspecto artístico manifestante, dotado de personalidade e reflexão. (BRASIL, 2012). Por outro lado, percebem-se considerações que traçam diálogos temáticos entre a BNCCEM e o debate desta dissertação, no ponto em que os elementos apresentados não partem do princípio de jovens vazios/as, desprovidos/as de conteúdos, capacidades, potencialidades ou, como tem

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas pela Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, regulam, por iniciativa do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, as linhas gerais a serem adotadas no Brasil, a partir das proposições da BNCCEM.

expressado a filosofia, *tábula rasa*, que precisam definitivamente da escola para se formarem, para se ‘encherem de conhecimento’. Essa denúncia é realizada pelo epistemólogo Edgar Morin (2001), na obra *A cabeça bem-feita*.

A Base, na sua pretensão de transversalidade e da propagandeada formação integral, reconhece na área das linguagens e suas tecnologias que a escrita literária, a título de exemplo:

[...] por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. (BRASIL, 2018, p. 495).

Os/As jovens nutrem interesses por manifestações culturais, cultivam gostos particulares e grupais, precisa-se considerar que possuem afinidades com uma ou várias expressões, por isso, nem tudo que são - no sentido ontológico - têm ou gostam, é articulado, definido ou construído pela escola. O Ensino Médio, ao assumir a perspectiva das juventudes e dialogar pedagógica, científica e socioeducativamente com elas, passa a contribuir na formação da autonomia, reflexão e capacidade crítica, dimensões nas quais suas experiências de aprendizagens e suas vivências podem garantir seus direitos enquanto estudantes e indivíduos.

A escola e o sentido da formação do Ensino Médio lhes apresentam o mundo da investigação e da produção, com destaque para os aspectos ambientais, sociais, culturais, emocionais e científicos como indispensáveis na consolidação da cidadania, das atitudes sociopolíticas, éticas e de âmbito pessoal. Para aprofundarmos o entendimento, revisitamos a LDBEN, no seu artigo 35, o qual estabelece as finalidades do Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
 (BRASIL, 1966, s/p).

Para que estas finalidades sejam cumpridas, a escola que acolhe as juventudes precisa se esforçar no sentido de priorizar aspectos importantes, como a garantia do prosseguimento dos estudos e a educação integral (LDBEN, artigo 35, §7º) por meio:

da firme convicção na capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades;

-da construção de ‘aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea’;

-do favorecimento à atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;

-do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida e;

-da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral. (BRASIL, 1966, s/p).

Em consequência da previsão contida no documento, Moll (2017, p. 66) se coloca de forma crítica aos caminhos traçados pela versão final da BNCCEM, nesse sentido, enuncia que “[...] a fragilidade de nossos processos democráticos se relaciona, estruturalmente, com o desafio da equidade de acesso e permanência ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, incluindo-se a ampliação do tempo escolar diário.” Nesse ínterim, compreende-se também como importante os resultados no aprendizado de cada estudante.

Moll (2017, p. 66) continua sua argumentação e explica que os “Círculos viciosos compostos de trajetórias escolares desqualificadas e inconclusas, para milhões de brasileiros, alinham-se a outros elementos estruturais que mantêm a sociedade injusta”, assinala que entre esses círculos viciosos está a “questão da distribuição de terra, do saneamento básico, do acesso à moradia, da qualidade do transporte, da saúde pública, das oportunidades de trabalho e geração de renda.” (MOLL, 2017, p. 66).

Dessa forma, percebe-se que diante dos desafios do mundo contemporâneo, a preparação para o trabalho integra e amplia as possibilidades de aprendizagem e construção dos projetos de vida dos/as estudantes. Logo, a preparação para o trabalho deve ser analisada com criticidade, com o viés de identificar as demandas e as relacionar com as habilidades necessárias para a formação integral dos/as estudantes. Ao observar as diretrizes curriculares atuais, as mudanças na base proporcionam condições à cidadania e ao aprimoramento do/a estudante como pessoa humana, pois saem do conceito das disciplinas como caixas fechadas para priorizar as habilidades e as competências, pois essas, de fato, importam para a vida e para o mundo do trabalho. A escola precisa estar disposta a construir espaços nos quais estudantes possam aprender a valorizar:

-a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes;

-o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;

-o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais;
-a participação política e social e;
-a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade. (BRASIL, 2018, p. 465).

Contudo, a proposta da BNCCEM se apresenta com, pelo menos, uma provocação, ou seja, a possibilidade de reflexão, pois se entende que o modelo tradicional de ensino já não cumpre seu papel de corresponder com as expectativas de aprendizagem e nem com o nível intelectual, plural e diversificado dos/as alunos/as. Com isso, o Ensino Médio precisa mudar, evoluir, adequar-se às novas vivências das juventudes, mover-se para atender demandas juvenis e cumprir uma função social, humana e científica. A escola tem papel importante e central na articulação com os fundamentos científicos-tecnológicos e com as diferentes áreas do conhecimento, a fim de melhorar a qualidade do sistema educacional, impacta na produtividade e na formação de profissionais mais competentes, que se formam com perspectiva integral e sócio-histórica.

A BNCCEM destaca ter sido elaborada como uma forma de adequar a educação básica, no Brasil, em face ao sucesso alcançado em outros países, decorrente da motivação com o evento ocorrido em Jomtien/Tailândia, intitulado *Educação para Todos* (UNESCO, 1990). A Medida Provisória n. 746/2016, abriu caminhos para a Lei n. 13.415/2017, regulamenta oficialmente a reforma do Ensino Médio. Por conseguinte, em março de 2018, o CNE homologou e publicou o documento como referência para o Ensino Médio.

Em virtude disto, a BNCCEM se apresenta como uma resposta aos anseios de mudanças com a finalidade expressa de assegurar uma política pública educacional com direitos e deveres voltados para o desenvolvimento intelectual, moral e social dos estudantes. Trata-se de um documento normativo, que nomeia os referenciais e objetivos de aprendizagem a ser utilizados na elaboração de currículos escolares para escolas públicas e privadas do Brasil. A proposta, além de integrar direitos de aprendizagem, tem o objetivo de orientar e defender a igualdade, a pluralidade, a diversidade e a equidade, nesse aspecto, comunga as bases teóricas eleitas para a análise nesta dissertação, contudo, difere das metodologias e nas compreensões de como as juventudes podem desenvolver conhecimento científico e, através dele, conquistar o protagonismo, a emancipação intelectual e sociopolítica para se construir e contribuir com a coletividade.

Outra preocupação constante diz respeito aos caminhos das juventudes e aos enfrentamentos para conseguir visibilidade e expressão das subjetividades. Nesse aspecto, faz-se necessário potencializar as manifestações e expressões de voz às juventudes para compreender um pouco do que é o mundo juvenil e quais suas demandas. No oposto, a

sociedade poderá continuar a contemplar o passado, viver o presente e idealizar o futuro em termos, potencialmente, angustiantes. Parece ser, nesse sentido, que Bauman (2017) escreve *Retrotopia* e permite a interpretação como um caminhar de costas para o futuro (CASSOL; SILVA, 2020). Há um sentido nesse debate, que pode estar subjacente na BNCCEM e nas discussões deste texto dissertativo.

3.2. Juventudes protagonistas e as escolhas dos percursos formativos: compreensão do minimalismo legal

Compreendemos que os/as jovens vivenciam as mais diversas e distintas culturas e possuem vidas e destinos diferentes. Os IFs, na perspectiva da BNCCEM, são uma forma de personalização dos estudos para que as juventudes se adequem às mais diversas realidades e objetivos, a partir de suas subjetividades e de suas demandas. Nesta compreensão, torna-se claro que a escolha por qual trilha de formação seguir durante o Ensino Médio está a cargo dos/as alunos/as. Contudo, trabalhamos categorias pedagógico-filosóficas e psicológicas relacionadas a pessoas jovens, em princípio de uma formação mais intensa acerca do mundo do trabalho, das circunstâncias de suas existências e da cientificidade. Por isso, as juventudes precisam de orientação na consecução de suas escolhas. Estas orientações se darão a partir da construção do projeto de vida dos/as estudantes, na proposta da BNCCEM.

O Projeto de Vida, enquanto componente curricular, trata da definição dos objetivos da vida acadêmica, profissional, pessoal e cidadã do/a aluno/a. Por sua vez, precisa ser definido com o acompanhamento profissional, que desempenha um trabalho de esclarecimento e amadurecimento de ideias, escolhas e preferências. Acerca dos IFs, podemos defini-los, conforme o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018), como um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas que possibilitam aos/às estudantes, aprofundamentos de seus conhecimentos. Desta forma, os IFs tratam da parte flexível do currículo, apresentam como objetivo preparar os/as jovens tanto para dar sequência aos estudos acadêmicos quanto para o mundo do trabalho. Os IFs, para a rede estadual do RS, estão organizados por área de conhecimento e formação técnica e profissional, pretendem mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional.

Chamamos atenção para um ponto importante na proposta do NEM (BRASIL, 2017), no qual está apresentada a divisão do currículo em cinco áreas ou IFs (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e; Formação Técnica e Profissional).

Nessa configuração, cada estudante poderá cursar um ou mais desses itinerários. Essa divisão curricular nos faz refletir acerca das consequências para o aprendizado, para a consolidação do conhecimento, formação científica e para o propalado protagonismo juvenil. Destacamos a negação do direito à formação básica comum com o aumento das desigualdades educacionais provocadas pela impossibilidade de oferta de novos itinerários pelas escolas, em função da precariedade de recursos humanos e das políticas de estado mínimo adotadas pelos governos das últimas gestões em território nacional. Nesse âmbito, o discurso oficial de protagonismo e escolha não condiz com a realidade da proposta, pois não serão os/as estudantes que vão escolher qual itinerário cursar. A distribuição desses itinerários pelas escolas será orientada pelos sistemas estaduais de educação, como já se estabelece nas entrelinhas do RCGEM, por exemplo, no caso do RS.

A definição de quais IFs ofertar é feita pelas escolas que, em tese, possuem autonomia para decidir o que será oferecido. As escolas, para as ofertas, estão orientadas pelos sistemas de ensino, no caso do RS, a considerar suas particularidades e restrições, o número de turmas, a disponibilidade de profissionais, a existência de laboratórios e os interesses dos/as estudantes. Já a escolha por quais IFs cumprir fica a cargo dos/as estudantes, que podem cursar um ou mais, de forma concomitante ou sequencial, caso a escola consiga organizar as turmas e promover as possibilidades. Os documentos, tanto a BNCCEM quanto o RCGEM, recomendam que, independentemente da/as trilha/as ofertadas, os IFs não sejam aulas expositivas, mas que se desenvolvam em formatos mais dinâmicos, para proporcionar participação mais ativa dos/as alunos/as com oficinas, cursos, laboratórios, módulos, projetos, entre outros.

Ao seguir este raciocínio, na proposta da BNCCEM (BRASIL, 2018), os IFs devem se basear nos procedimentos cognitivos, no uso de metodologias que estimulem o protagonismo dos/as estudantes e nos eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural e; Empreendedorismo. Aqui trazemos uma breve discussão dos sentidos que a escola tem para os/as jovens de hoje, principais interlocutores/as das práticas educativas e políticas educacionais. Apresentam-se alguns dilemas que se interpõem nesta etapa da educação básica e marcam a transição de vida dos/as jovens para um outro patamar, no qual a continuidade dos estudos não é mais prioridade, mas no qual o desejo e a necessidade de trabalhar se tornam mais urgentes.

Desta forma, percebe-se que a reforma tende a induzir o/a jovem para o mercado do trabalho e direcionar a educação na sua dimensão formal, para um aligeiramento na formação. Contudo, observa-se nas entrelinhas da BNCCEM (BRASIL, 2018) que o protagonismo

juvenil segue na mesma direção de precariedade, pois o documento propõe uma cultura favorável ao desenvolvimento de habilidades que visam o empreendedorismo e a empregabilidade. Ao analisar a forma com que a sequência de fatores que instituem os pilares com a pretensão de uma nova metodologia de ensinar, percebe-se uma convergência entre as competências, as habilidades da proposta e os objetivos expressos no documento, quando destaca os percursos que levam os/as jovens a escolhas profissionalizantes/empreendedoras. Neste ponto, observa-se que a BNCCEM (BRASIL, 2018) propõe a união da educação e do trabalho com o objetivo de profissionalizar as juventudes e os inserir no mercado de trabalho, de forma precoce. A gravidade, em nossa compreensão, é que está camuflado que as competências determinem a profissionalização e que esteja esvaziada a formação científica de amplitude integral. Nesse sentido, o documento escreve que isso:

[...] não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes se inserir de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. (BRASIL, 2018, p. 465).

Mesmo ao negar o sentido da profissionalização e a inserção do/a jovem precocemente no mercado de trabalho, observa-se que as competências caminham no mesmo sentido que as escolhas fomentadas pelo empreendedorismo. A escola, com o objetivo de formar jovens protagonistas, que sejam capazes de usufruir de seus direitos e deveres, que desenvolvam autonomia e empreendedorismo, acaba por ser alvo de críticas relacionadas ao insucesso das populações jovens.

O Estado empurra para a escola a culpa do fracasso/insucesso dos/as jovens e da educação. A sociedade não percebe a existência de uma pluralidade de fatores que contribuem para os resultados negativos, que vão desde as deficiências nos investimentos, as constantes alterações de políticas educacionais que não consolidam programas e propostas, até a falta de recursos humanos e investimentos pedagógicos, formação de professores/as, laboratórios, prédios escolares e espaços que, há muito se encontram em situação precária. Desse modo, entre outras consequências nefastas para a vida das juventudes e da sociedade brasileira, aumenta a distância entre a educação pública e a privada, acentua-se a exclusão social, o fosso entre a formação apressada, pragmática e a de respaldo científico e integral.

No entanto, o conjunto dos textos apresentados no documento da BNCCEM pressupõe que os jovens de 15 a 17 anos desenvolvam conhecimentos e vivências suficientes para decidir sobre seus futuros, escolher um ou dois percursos e, desta forma, construir seus futuros, empurrados pela forte veiculação midiática, que dá a falsa impressão de que o/a

jovem sairá do contexto do qual apenas recebia informações e alcançará uma posição de estudante ativo, autônomo, atuante na escola e na sociedade, terá conhecimento da produção científica desenvolvida no processo histórico da humanidade, além de uma formação integral.

Como sujeito de tal formação, passa a confrontar situações da vida real, identificar e colocar em prática perspectivas empreendedoras, usufruir dos novos componentes disponibilizados nos IFs e passa a ter uma visão empreendedora da educação e do trabalho. A BNCCEM propõe autonomia aos/às estudantes para “serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463) e, desta forma, aos poucos, estabelece relações com o discurso empresarial.

4. A NOVA ARQUITETURA CURRICULAR DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O documento da BNCCEM está estruturado de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Médio. Ao analisar o documento, compreende-se que há uma intencionalidade sobre a formação humana integral, que parece contribuir na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de maneira que os/as alunos/as ao longo de toda a Educação Básica possam se desenvolver. A formação humana integral aparece de modo abrangente nas dez competências gerais. Essas competências remetem à construção de um currículo diversificado e ao mesmo tempo interligado, pois trazem compreensões de conhecimento científico e sua aplicabilidade no cotidiano dos/as jovens, com a intencionalidade de fortalecer a construção do projeto de vida e do protagonismo juvenil.

Deduzidas essas grandes propostas contidas na BNCCEM, percebe-se sua organização em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDBEN. Compreendemos que esta organização tem por objetivos fortalecer as relações entre as disciplinas e focar na contextualização, a fim de promover intervenções na realidade, através do trabalho em conjunto e cooperativo dos/as professores/as no planejamento e execução dos currículos. (BRASIL, 2009). O destaque está na oferta de Língua Portuguesa e Matemática, pois estes componentes curriculares devem ser ofertados nos três anos do Ensino Médio.

O documento BNCCEM (BRASIL, 2018) estabelece, para cada área do conhecimento, competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo da etapa do Ensino Médio, precisam estar articuladas às competências do Ensino Fundamental e adequadas para a formação dos/as estudantes do Ensino Médio. Para desenvolver cada uma das competências propostas está relacionado um conjunto de habilidades que representa as aprendizagens essenciais. Na opinião de Castro, Marques e Miranda (2020) a organização dos currículos, sustentados pelas competências gerais, estabelece o desenvolvimento e a aplicação das habilidades para a construção do conhecimento científico, a articulação entre estes elementos curriculares promove a aprendizagem e a capacidade de fazer escolhas, as quais parecem se assentar a concepção de protagonismo da BNCCEM.

Ao realizarmos uma análise do documento BNCCEM (BRASIL, 2018), observamos o destaque apresentado ao Ensino Médio como a etapa final da educação básica. O documento demonstra preocupação com a realidade educacional histórica no Brasil, aponta diversas falhas na oferta da educação para as juventudes atendidas nas escolas públicas de todo país,

entre elas, o desempenho insuficiente dos alunos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do próprio Ensino Médio, deficiências na organização curricular, com excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.

Neste ponto convém reapresentar a compreensão de Frigotto (2021), ao argumentar que na Reforma há um processo impactante que destrói por completo o currículo já construído, a exclusão ou a descaracterização de disciplinas, especialmente das ciências humanas e sociais, são intensificadas. Na visão da proposta, pela reforma, a modernização dos currículos do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas, retira algumas consideradas ‘menos importantes’, ditas ‘cansativas’, ‘inúteis e pouco atraentes’. (FRIGOTTO, 2021). Desta forma, justifica os altos índices de evasão escolar e complementa que as mudanças são de interesse dos/as jovens desta etapa final da educação básica.

O pesquisador Celso Ferretti (2018) complementa que a Lei Federal n. 13.415/2017 caminha na direção contrária daquela que esses/as pesquisadores/as, eleitos para a sustentação teórica da presente proposta, defendem e da realidade das escolas brasileiras, ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possa ser atraente para alguns jovens. Grande número de pensadores/as, em diálogo nesta reflexão, desenvolve suas análises de forma enfática, criticam a implementação da BNCC e afirmam que a implementação da estrutura e da proposta pedagógica segue na direção contrária ao que se almeja ou, pelo menos, ao que tem propagandeado e difundido como seus grandes horizontes educacionais.

Além da universalização do atendimento, o Ensino Médio apresenta outros grandes desafios, como a permanência do/a jovem na escola e a proposta de aprendizagens significativas, é preciso considerar o interesse e a realidade local em relação com os contextos mais macros. Ao que parece, com a criação dos IFs, a escola se torna mais atraente às juventudes, que poderão escolher aprofundar seus estudos apenas na área que melhor se identificarem. Assim, a BNCC transporta a falsa ilusão de que é atrativa e que o/a jovem apresentará maior interesse pelos estudos.

Ao contrário do que tem sido difundido em grandes mídias pelas propagandas governamentais, esse ponto se constituiu, em nossas análises, em um engano, especialmente ao pensar que esse Ensino Médio proporcionará qualidade na educação, ao considerar a forma como é apresentado e os motivos pouco convincentes para sua implementação imediata e apressada, entre outras falhas que essa reflexão menciona e são objetos desta investigação. O direito à educação não pode se resumir ao acesso à escola, mas sim a sua universalização,

com a garantia aos direitos de aprendizagem, é percebido quando o/a aluno/a, ao estar na escola, nela permanece e obtém sucesso demonstrado na produção de conhecimento científico, na formação cidadã e na construção do seu projeto de vida, portanto no desenvolvimento de uma formação integral. É necessário ultrapassar as pautas simplificadoras e superficiais, enfrentar os crônicos problemas da educação a partir de compreensões socio filosóficas e político-pedagógicas consistentes, que olhem as juventudes de modo integral e a sociedade de modo contextualizado, não para reprodução, mas enfrentamento e construção de conhecimento, que emancipe com pesquisa, comunicação, reflexão e produções de ordem cotidiana, material e intelectual.

Pautado no texto das DCNs, o Ensino Médio deve trabalhar com a perspectiva de auxiliar os/as jovens e adultos/as que se encontram, pela proposta em implementação, em condições de futuros desiguais. Repensar e reestruturar o currículo do Ensino Médio para a formação integral dos/as estudantes, de forma a proporcionar o desenvolvimento pessoal, social e fortalecer o protagonismo juvenil. Mesmo que a escola não possa resolver, por si só, todos os problemas de desigualdades, parece poder, ao menos, ampliar as condições de inclusão social, possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Jaqueline Moll (2017), ao analisar a BNCC, vê a formação técnico-profissional como precária, com a exclusão de uma formação básica mais consistente, *omnilateral*, o que aprofunda a desigualdade de oportunidades educacionais, não muito diferente da característica do Ensino Médio atual, pode ampliar o dualismo na educação brasileira e aumentar as desigualdades sociais e culturais existentes. Ferretti (2018) complementa que o tratamento conferido pelo documento à questão educacional não atende as necessidades das diferentes juventudes, pois necessita de um projeto muito mais amplo do que uma reforma curricular precária, com pouco debate, que pensa apenas no número e na distribuição de componentes curriculares, habilidades, competências e objetos do conhecimento. Mesmo que a redução do número e das horas-aula das disciplinas do Ensino Médio seja atraente para os/as jovens, há dificuldades, na sociedade, em visualizar as consequências futuras para cada cidadão/ã, para a sociedade, para a ciência e para o conhecimento.

Ao compreendermos a dinâmica social contemporânea, marcada por rápidas, intensas e disfarçadas transformações nos contextos nacional e internacional, percebemos que ela atinge diretamente a população jovem, que demanda uma formação adequada para o enfrentamento dos desafios sociais, econômicos e ambientais em nível de aceleração com as mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. A BNCCEM destaca que, para o enfrentamento destes desafios, é preciso uma organização política e curricular para toda a

Educação Básica, em especial o Ensino Médio. É importante que esse público possa ser considerado em suas múltiplas dimensões produzidas pelas plurais culturas juvenis, mas não descreve em seu texto como fazer. Em consequência disso, percebe-se que o Ensino Médio, na concepção da BNCC/EM, desenvolve certa dualidade: parece ser profissionalizante, mas não é; parece ser propedêutico, mas não é. Não tem clareza em seus objetivos, métodos e intencionalidades pedagógico-educativas.

Uma questão a mais desponta nisso, que parece ser uma artimanha, a necessidade de a escola adotar uma noção ampliada de juventude, mais diversa, plural, dinâmica e participante como central na compreensão das estruturas e movimentações sociais, suas definições e organizações. Nesse sentido, a escola precisa estar preparada para receber a juventude, acolhê-la nas suas diversidades e assegurar uma formação que permita definir seus projetos de vida, contribuir na formação de jovens críticos/as, autônomos/as e alcance a possibilidade de oferecer experiências e processos interacionais, científicos, racionais e de desenvolvimento da emotividade com perspectivas de aprendizagens necessárias e respeito aos indivíduos nas suas integralidades.

É de fundamental importância que sejam atendidas todas as necessidades na formação geral dos/as estudantes e na sua integralidade. Neste sentido, a LDBEN apresenta as finalidades do Ensino Médio em seu artigo 35, o qual, de forma resumida, trata do aprofundamento dos estudos, da preparação para o trabalho e cidadania, do desenvolvimento da autonomia intelectual, formação ética e pensamento crítico e da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos. Para que estas finalidades sejam cumpridas, a escola precisa ofertar o prosseguimento dos estudos a quem assim desejar, promover a educação integral dos/as estudantes, por meio do encorajamento de todos/as na busca do conhecimento, para alcançar seus objetivos, construir aprendizagens conforme seus interesses, dar sentido ao que aprende na escola, utilizar os conhecimentos para resolver problemas da vida cotidiana, desenvolver autonomia pessoal, profissional, intelectual e política, estimular o protagonismo dos/as estudantes na construção de seus projetos de vida e contribuir para a autonomia, para que todos/as possam realizar suas escolhas. O que evidencia a necessidade de um ensino integral.

Porém, Ramos e Frigotto (2016), argumentam que a consolidação do ensino em tempo integral se contrapõe com a realidade de jovens, que precisam trabalhar, pois são fundamentais no sustento de seus lares. Nesta perspectiva, entendemos que poucos jovens terão a oportunidade de permanecer na escola de forma integral, pois desde cedo precisam ajudar com as despesas da família. Esta inserção do/a jovem no mundo do trabalho, de forma

ativa, crítica, criativa e responsável, só parece ser possível a partir da reestruturação dos currículos escolares, mediante um projeto pedagógico que explicita a importância do trabalho na transformação da cultura, bem como na modificação da natureza. Relacionar a teoria e a prática se torna necessário para compreensão de conteúdos científicos e sua aplicabilidade. Desse modo, compreende-se que o/a jovem perceba as diversas formas de trabalho existentes e seus diferentes contextos e ainda que a preparação para o mundo do trabalho não está limitada à profissionalização precoce das juventudes.

Na opinião das pesquisadoras Rochana Basso e Silvia Regina Canan (2021, p. 66-67), as políticas educacionais, historicamente, têm se apresentado como ‘relatos e constatações’ que mostram o quanto as:

Leis Orgânicas perpetuaram um dualismo que ainda hoje não foi resolvido em nível de Brasil, qual seja, para os menos favorecidos economicamente, destina-se, de maneira precária e de forma acelerada, o Ensino Fundamental e Profissionalizante, uma vez que o mercado de trabalho necessita de mão de obra barata. Àqueles de melhor condição socioeconômica são oferecidos o Ensino Médio e o Superior, permitindo-lhes uma melhor preparação para alçar cargos que necessitam de profissionais mais qualificados.

Compreendemos que, para mudar a realidade apresentada pela política educacional de educação, necessitamos não só de legislações propostas, mas também de profissionais qualificados/as, comprometidos/as com a educação, afinados/as para contribuir com a formação de jovens críticos/as, autônomos/as, com conhecimentos suficientes para prosseguirem com seus projetos de vida, seja por meio da universidade ou do mundo do trabalho, mas acima de tudo, com consciência crítica, postura ética, compreensão científica e formação humanista.

Ao considerar estes aspectos, as escolas, ao criarem os espaços de interação, conforme preconiza o documento BNCC/EM, a fim de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva para atender as necessidades pedagógicas, podem despertar nos/as estudantes a valorização da não-violência, do diálogo, da manifestação das opiniões e dos pontos de vista divergentes, estimular o respeito à dignidade de si e do/a outro/a, visando a valorização do combate às discriminações de todo tipo, para promover a participação política e social, construir projetos de vida baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade.

É importante e necessário que a escola, ao acolher as juventudes conforme trata o documento BNCC/EM, firme seu compromisso com os fundamentos científicos-tecnológicos promovidos através da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, por meio da compreensão e da utilização de conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento

científico, pela necessidade de dar continuidade à aprendizagem, aprimorar seus conhecimentos ao se apropriar das linguagens científicas e das tecnologias digitais, bem como sua utilização na comunicação e na disseminação do conhecimento. Convém lembrar que ao analisar os livros didáticos fornecidos pelo MEC, deparamo-nos com um questionamento: como construir conhecimento científico quando são apresentados livros didáticos conglomerados e divididos em áreas do conhecimento, que esquecem os objetos de estudos específicos de cada componente curricular ou disciplina?

Ainda, destacamos a superficialidade dos conteúdos apresentados, apressados, com pouco aprofundamento científico e que, em vários momentos, não condizem com a realidade. Nesta perspectiva o CNE, por meio do Parecer n. 11/2009, já previa o estímulo à construção de currículos flexíveis e a implantação de IFs, para permitir que ocorresse heterogeneidade e pluralidade nos interesses, com a oferta de componentes flexíveis, que atendessem as necessidades dos/as estudantes.

Ao seguir nessa direção argumentativa, com vistas a substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado, a Lei n. 11.415/2017, alterou a LDBEN, estabeleceu, no seu artigo 35, que a nova composição do currículo seria formada pela BNCCEM e por IFs, os quais seriam organizados com diferentes arranjos curriculares, de acordo com as necessidades e as realidades locais. Considera as cinco áreas do conhecimento, valoriza o protagonismo juvenil, proporciona o aprofundamento acadêmico e, ao mesmo tempo, uma formação técnica profissional. Frigotto (2021) destaca, em sua análise, que a descaracterização das disciplinas para a criação dos IFs traz um impacto na vida dos/as jovens, pois, precocemente, são forçados/as a fazer escolhas que, por vezes, podem ser limitadas e vão interferir profundamente nas suas vidas futuras.

O documento em análise orienta ser necessário que tudo isso seja colocado em prática e realmente aconteça nas redes públicas, que os sistemas de ensino orientem as escolas na construção e na aplicação de suas propostas pedagógicas. Porém, os sistemas elaboraram as propostas curriculares e as impuseram para as escolas e professores/as colocarem em prática sem a devida formação, inclusive para as equipes gestoras. Neste caso, a possibilidade de implementação tem poucas chances de se efetivar, pois os/as jovens, motivados/as pela mídia, com grandes expectativas, chegarão até as escolas e encontrarão professores/as desmotivados/as, sem saber como aplicar, descrentes de que a mudança possa acontecer.

Este ponto, reforça a situação de que a realidade educacional do Brasil é precária em termos pedagógicos, científicos e educacionais, ou seja, apresenta vários pontos frágeis, a começar pela valorização profissional do/a educador/a, pelas instalações, prédios escolares,

infra estruturas e reformas dos espaços, ampliação de salas, equipamentos para informática e laboratórios de ciências, salas de recreação, criação e arte, materiais didáticos e pedagógicos entre outras tantas defasagens em debate nesta dissertação.

Outra preocupação constante, que evidencia a falta de comprometimento com a qualidade do ensino trazida pela proposta da BNCCEM e das DCNEMs, tem relação com a valorização docente, a inclusão da possibilidade de contratação de profissionais com *notório saber* para lecionar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiências profissionais. Para os/as profissionais que estudam, formam-se e se mantêm em formação continuada, considera-se um desrespeito, além de comprometer a qualidade do ensino. A expectativa dos órgãos governamentais hegemônicos de defesa da proposta em pauta na BNCCEM é resolver a falta de profissionais em algumas áreas do conhecimento. Porém, diante das análises de estudiosos/as do assunto, essa não é a forma correta e eticamente mais adequada para combater o déficit de licenciados/as.

Neste sentido, entende-se que a organização da BNCCEM se dá a partir da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com vistas às competências e orientações pelo princípio da educação integral. Organizada em áreas do conhecimento, conforme o estabelecido no artigo 35 da LDBEN, a configuração com a finalidade de integrar os componentes curriculares e facilitar a compreensão dos conteúdos aplicados, fazer com que as disciplinas, ao permanecerem unidas, acabam por fortalecer e contextualizar os conteúdos, levando-os a aplicabilidade para a resolução de problemas complexos do dia a dia e dando significado àquilo que se ensina e se aprende na escola.

Para o Ensino Médio a BNCC, ainda na análise da sua estrutura, apresenta as competências específicas de cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos IFs, dos Projetos de Vida e dos componentes Eletivos. Relacionadas a cada competência se apresentam habilidades específicas a serem desenvolvidas em cada etapa. As competências e as habilidades se articulam às aprendizagens essenciais, com o objetivo de aprofundar, consolidar e ampliar a formação integral do/a estudante. Ao analisar a proposta de habilidades das áreas do conhecimento, percebemos que elas assumem a pretensão de formar jovens autônomos/as, capazes não só de resolver problemas, mas também de formulá-los e propor soluções, argumentar, analisar textos de forma crítica, ou seja, uma/a jovem protagonista.

Nesse sentido, o filósofo italiano no início do século XX, Antônio Gramsci (2006, p. 45) nos faz pensar ao sugerir que “a participação verdadeiramente ativa do aluno na escola só se concretiza se há ligação da escola com a vida.” Assim, o Ensino Médio, enquanto formação básica, deve estar conectado tanto com a formação geral básica quanto com a capacidade de

formar lideranças e ressignificar o espaço escolar, no qual os interesses não sejam apenas os de formação de mão de obra barata para os interesses do capital.

Para Gramsci (2006, p. 46) é importante que a escola oriente os/as estudantes sobre o fato de “que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do/a discente e no qual o/a professor/a exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade.” Tal afirmativa nos permite pensar que o papel fundamental da escola, à medida que favorece a construção da autonomia intelectual, permite às juventudes pensar suas práticas, evoluir na construção de suas vidas e contribuir com a sociedade. Desta forma, na medida em que o/a professor/a, consciente das diferenças culturais presentes na sociedade, organiza um processo de ensino e orienta os/as estudantes para que possam refletir sobre os saberes populares e os conhecimentos científicos, une a teoria com a prática e torna a sala de aula um espaço de produção de conhecimento. Da mesma forma, podemos dizer que os escritos de Gramsci (2006) sobre a temática educacional têm contribuído para uma compreensão reflexiva e crítica da escola contemporânea e iluminam a construção de propostas alternativas de organização da escola e de políticas para a educação, assim demarcam a atualidade das reflexões educacionais do autor.

Nessa perspectiva teórica, percebemos a necessidade de pensar no Ensino Médio para a formação da autonomia e da liberdade. Por meio de políticas públicas pautadas na transformação da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) refletem, ao expressar suas indignações com a forma que o Ensino Médio tem sido tratado pelos governos, que “de forma crescente, as políticas do Ensino Médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial.” Nessa lógica, construir um currículo que atenta às necessidades e aos interesses dos/as jovens de forma unilateral, pode negligenciar um dos papéis fundamentais da educação, o de mostrar para os/as jovens quais seriam interesses relevantes, alertá-los/as sobre a importância da formação intelectual, o acesso aos conhecimentos científicos como fundamentais para a formação integral e, inclusive, a profissional.

4.1. BNCCEM e Itinerários Formativos: flexibilidade curricular e comprometimento da formação científica

Uma série de motivos foram apresentados para a implementar a proposta de mudança para a etapa do Ensino Médio. Leva-se em consideração a grande defasagem de aprendizado

identificada no atual Ensino Médio, o elevado índice de evasão escolar, a não-permanência das juventudes na escola e a oferta de conteúdos que possam dar sentido ao que cada um e cada uma aprende na escola, ou deva aprender. O NEM foi organizado de modo a atender às necessidades dos/as jovens e adequar o ensino às suas expectativas de vida, na perspectiva da Lei n. 13.415/2017. A partir da reforma, a principal mudança é a proposta dos chamados IFs, que se soma às reduções da FGB tanto em períodos quanto em disciplinas e aos arranjos curriculares que mascaram a formação, como as Eletivas e um rol de disciplinas com acento técnico pragmático em detrimento da formação integral e intelectual.

Os objetivos dos IFs, em nossa análise, concentram-se em oferecer aos/às jovens uma trilha que melhor atenda suas expectativas. Por sua vez, caberá à escola estabelecer quais serão oferecidos e, em um trabalho conjunto com os/as alunos/as e suas famílias, orientar os/as jovens para a escolha do melhor caminho a ser seguido. Por outro lado, professores/as e gestores/as ainda encontram dúvidas quanto à implementação do novo modelo que não ajudaram a construir, que não compreenderam e sobre o qual não têm gestão.

A BNCC do Ensino Médio, conforme a sequência da análise, define as aprendizagens essenciais e orienta a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas. Torna-se fundamental considerarmos que tal processo fica a cargo dos sistemas de ensino e das escolas, que deverão construir seus currículos – ou se adaptar, como parece ser prática já histórica – para considerar as características de cada região, as necessidades de formação e as aspirações dos/as estudantes. Os IFs se apresentam como uma estratégia de flexibilização curricular no Ensino Médio ao possibilitarem opções de escolha para os/as estudantes. Os sistemas de ensino e as escolas devem adotar a melhor organização curricular, que atenda as expectativas e os interesses de seus/as estudantes e rompa com a centralidade das disciplinas, para expandir o protagonismo dos/as jovens por meio da articulação entre as áreas do conhecimento, nas quais possam ofertar ambientes favoráveis à construção de múltiplos saberes, tais como: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e núcleos de estudos e criação artística. Com isso, pensa-se em dar sentido aos conteúdos escolares, possibilitar aos/as estudantes a manifestação de suas escolhas, prezar pela cidadania e construção de conhecimentos científicos e socioemocionais.

Ao considerarmos os diferentes tipos de IFs ofertados pelas escolas, os quais, pelo menos teoricamente, devem prever a realidade local, as necessidades da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das instituições para propiciar aos/às estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolverem seus projetos de vida, valoriza-se a possibilidade de se integrarem de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do

trabalho. Moll (2017) argumenta que a tal liberdade de escolha que os IFs oferecem não se materializará, de fato, por diversos motivos. Um deles, segundo a autora, é a falta de profissionais de diversas áreas, o que pode levar gerações inteiras a ficarem sem algumas aprendizagens essenciais das disciplinas da formação geral, que não serão ofertadas pelos itinerários.

A Lei n. 13.415/2017, que implementa a reforma do Ensino Médio, sancionada pelo Governo de Michel Temer, promove alterações na estrutura da etapa final da educação básica, ancorada na criação da:

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol [...]. O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades [...]. (BRASIL, 2017, p. 1).

O NEM passa, nessa lógica, por mudanças que, segundo o MEC, visam oferecer “uma posição de maior protagonismo às juventudes e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem.” (BRASIL, 2019, p. 9). As principais alterações, são:

- a. Implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC;
- b. A escolha por Itinerários Formativos - os currículos do ‘Novo’ Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes;
- c. Formação técnica e profissional no Ensino Médio regular. Aos estudantes matriculados no Ensino Médio regular será possibilitado a escolha de cursar integralmente um itinerário técnico [...];
- d. A ampliação e distribuição da carga horária. O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica, de acordo com os conhecimentos previstos na BNCC. O restante da jornada deve ser destinado aos Itinerários Formativos. (BRASIL, 2019, p. 9).

A Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, complementa e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que passam a vigorar com esta redação:

Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei n. 9.394/1996 (LDB) pela Lei n. 13.415/2017. [...];

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na BNCC [...] e deverá ser organizada por áreas de conhecimento. (BRASIL, 2018, s/p).

A comunidade escolar se coloca em questionamento a essa reforma, primeiramente por ter sido apresentada por meio de uma medida provisória. Em nossa compreensão, em partilha com compreensões da base teórica que nos sustentam nesses escritos, é inadmissível que uma reforma estrutural do Ensino Médio seja imposta unilateralmente, sem considerar as opiniões de estudantes, docentes, pesquisadores/as e da sociedade para um debate mais ampliado. A questão da educação é central. A forma como a BNCCEM tem sido outorgada, expressa o apressamento que a política governamental dos anos 2016 a 2022 tem pretendido para a formação. Faz-se necessário estudos, investigações, debates, análises e isso demanda tempo para amplas considerações, ambiente democrático e esclarecedor, justamente o oposto parece ter sido estabelecido até o momento pelo sistema educacional brasileiro.

4.2. O RCGEM e os documentos norteadores do Ensino Médio

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) constitui um documento técnico-normativo, que apresenta diversas finalidades educacionais para o território gaúcho e para todas as redes. Traduz a proposta de educação pública da rede estadual de educação, ou seja, apresenta as políticas públicas educacionais relacionadas com os/as jovens e adultos/as. Apresenta-se como um documento importante por considerar os processos culturais e socioeconômicos da sociedade nos quais as juventudes estão inseridas. Ao mesmo tempo, convida o poder público e as instituições para desenvolver, em parceria, um ensino no qual o/a estudante seja “capaz de reconhecer, aprender e contribuir com a diversidade social e econômica.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15). O RCGEM, preconiza o protagonismo do/a jovem, suas vivências e sentidos na sociedade ao reconhecer as:

[...] diferentes juventudes como agentes com condições de protagonizar conhecimento, vivências e sentidos na sociedade. Para além do objetivo restrito de ensinar para o vestibular e ENEM, o convite do Referencial conjuga esforços para a viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividade e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15).

Para além de um documento técnico-normativo, o RCGEM se preocupa em discutir a economia, a política, a cultura e a educação, dimensões nas quais os/as jovens se desenvolvem como protagonistas, ou seja, sujeitos capazes de refletir suas práticas e desenvolver

“competências e habilidades de base científica e justiça social” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15) e primar pela equidade e a dignidade humana, através da educação integral e da construção de uma cultura científica.

O RCGEM, construído coletivamente por um grupo de profissionais da própria rede pública de ensino, ressalta o compromisso com a educação integral das juventudes das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, atento às sugestões da consulta pública, é encaminhado ao CEED-RS em 18 de dezembro 2020 e aprovado com sugestões, em 14 de abril 2021. Sua construção indica observância à Lei n. 9.394/96 (LDBEN), que estabelece, em seu artigo 35, quatro finalidades para o Ensino Médio, que são: 1ª) Garantir “a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino Fundamental” (BRASIL, 1996, s/p), neste sentido, a educação deve prever os conhecimentos e as experiências vivenciadas no Ensino fundamental, aprimorar e aprofundar os saberes; 2ª) Convida à “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1996, s/p), além dos conteúdos científicos de aprofundamento, a educação básica deve ofertar conhecimentos e habilidades que oportunizem as juventudes seguir uma carreira profissional; 3ª) A LDBEN destaca a “formação e o aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996, s/p), assim, compreendemos que a escola deve propor situações de diálogo e valorizar vivências que permitam às juventudes seguir caminhos na construção de atitudes e valores não violentos, utilizar o pensamento crítico, o diálogo e os conhecimentos científicos, valorizar as diferenças e visar o crescimento enquanto pessoa humana, e; 4ª) a finalidade expressa a importância da “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e dos processos produtivos” (BRASIL, 1996, s/p), através da articulação das áreas do conhecimento, de práticas transdisciplinares que contemplam a diversidade cultural das múltiplas juventudes do Estado do Rio Grande do Sul e possam trazer sentidos ao que é ensinado na escola, com prioridade à educação integral no Ensino Médio.

Ao refletirmos as DCNEMs, bem como seus princípios para o Ensino Médio, observamos que apresentam, em sua redação, um “avanço na arquitetura/estrutura curricular, através de uma matriz curricular diversificada e flexível.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 19). Propõem diversas mudanças e ações que renovam os currículos, a fim de garantir os direitos educacionais para todos/as sem distinção e consideram os interesses dos/as jovens. Neste sentido, os princípios estabelecidos:

[...] orientam a organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares: formação integral do estudante; construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional, mediada pelo projeto de vida; pesquisa como meio de criação e

construção de novos conhecimentos; educação com respeito aos direitos humanos como norte; constituição da identidade e alteridade nas suas relações com múltiplas realidades; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta, possibilitando múltiplas trajetórias articuladas com os diferentes saberes [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 19).

Somando-se ao exposto, a análise permite visualizar, na construção do documento, “as constantes mudanças da sociedade contemporânea mundial, marcada por profundas transformações, principalmente, pelo avançado desenvolvimento tecnológico, pela rapidez das informações e pelas alterações no modo de agir, pensar e viver das pessoas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20). Embora sua proposta inicial seja considerar as discussões e necessidades apontadas, principalmente, pelos/as professores/as e estudantes envolvidos/as diretamente com a educação, traz em sua proposta desafios a serem superados. Entre eles, motivar os/as professores/as a preparar aulas criativas, com significado científico e alinhadas aos desejos dos/as estudantes. Um diálogo com a proposta da BNCCEM que apresenta os IFs, nos quais os/as alunos/as podem fazer escolhas e como preferem desenvolver e aprofundar o conhecimento científico. No entanto, pesquisadores/as questionam o formato de ensino, afirmam que a medida provisória foi imposta e pouco discutida com profissionais da educação e pesquisadores/as que debatem os temas a ela ligados, inclusive a definição das políticas públicas.

Frigotto (2018) é enfático ao afirmar que o documento da BNCCEM transpira um excesso de disciplinas e esconde a retirada de disciplinas históricas e importantes do currículo, especialmente na área das ciências humanas, além de diminuir a carga horária. Ao refletir no âmbito da evolução tecnológica, pondera que o/a aluno/a vive na era digital e não aprende mais da maneira como era ensinado.

Em seus estudos, Nóvoa (2015) afirma que a instituição escolar precisa mudar para atender a demanda do século XXI. A velha forma de repassar o conhecimento, na qual o/a professor/a é o/a detentor/a do saber, já não poderá mais ser empregada neste século. Estamos diante de novas perspectivas e novos modelos de educação, os/as estudantes estão, o tempo todo, conectados com as tecnologias, utilizando-se destas para obter informações em tempo real.

A partir da Resolução do CEED/RS n. 349/2019, o RCGEM se torna o documento orientador da última etapa para a Educação Básica no território gaúcho. Apresenta-se como apoio pedagógico com a finalidade de organizar, unificar a ação educacional e primar por valores humanos, essenciais para o desenvolvimento integral do/a cidadão/ã. Compreende-se que é no Ensino Médio que acontece a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos

adquiridos no Ensino Fundamental. (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Assim, o RCGEM parece garantir, da mesma forma, a continuidade e o aprofundamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, porém com acréscimos que sugerem um olhar específico para a cultura e história do Rio Grande do Sul.

Através da FGB propõe-se consolidar o conhecimento científico, embora ainda siga, por força da normatização federal, a proposta BNCCEM. A oferta dos IFs e de toda a flexibilização curricular possibilita a oportunidade de escolha para os/as estudantes, ao mesmo tempo que delega autonomia para as redes de ensino ofertarem os percursos, considera diversos aspectos como o território, necessidades, potencialidades e perspectivas culturais, turísticas, tecnológicas e sustentáveis, prima pela equidade e a formação humana integral.

Alguns marcos legais sustentam a construção do documento RCGEM, tais como a CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996), a Lei n. 13.415/2017, as DCNEM (2018) e a BNCCEM (2018). No decorrer de sua construção, outros marcos legais auxiliaram no embasamento de sua construção, tais como: Portaria n. 1.432/2018 (ABMES, 2018), que estabelece as habilidades e os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos; a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que estabelecem as DCNEM; a BNC-Formação, documento nacional que trata das diretrizes da formação profissional; o PNE (2014-2024), que estabelece as metas da educação para a década de 2014 a 2018 e; a Resolução CEED-RS n. 349/2019, que orienta o Sistema Estadual de Ensino para implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.

4.3. RCGEM – A proposta gaúcha para o Ensino Médio na perspectiva do protagonismo e da formação científica

Ao realizar a leitura do documento do RCGEM, podemos observar que uma das preocupações apresentadas se relaciona com as médias do IDEB para este nível de ensino. Neste sentido, estabelecer metas de avanço se torna uma ação importante. Pensar a qualidade da educação possibilita a vivência de aprendizagens significativas, novas formas de ver a agir na realidade, de resolver problemas e formulação de hipóteses que podem levar a reflexões sobre os diversos contextos nos quais a formação integral, o protagonismo e a formação científica se aliam na promoção da autonomia, da emancipação e podem produzir significados consistentes. Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2021, p. 174) apontam que:

No Rio Grande do Sul, 42,7% dos alunos da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio, são 39,7%. Em Porto Alegre, os patamares são de 35,6% e 38,2%, respectivamente. Além disso, 65 de cada 100 jovens do estado concluem o Ensino Médio até os 19 anos.

A nível nacional, o fluxo que mede a eficiência do sistema educativo também registra os progressos, mesmo em um país marcado pela cultura da reprovação. Em 2020, 9,7% dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 22,7% dos/as estudantes dos anos finais e 26,2% dos/as estudantes do Ensino Médio apresentavam defasagem igual ou superior a dois anos em relação à série que deveriam estar cursando, números pelo menos seis pontos percentuais inferiores aos registrados em 2009. (BRASIL, 2021).

Outra preocupação do RCGEM gira em torno da distorção idade/ano, os índices do Estado apresentam dados significativos. Essa distorção gira em torno de 25% e 49% dos/as estudantes, em praticamente todas as regiões, o que nos permite refletir acerca dos fatores que promovem essas distorções e assim possibilitar uma mudança de trajetória, para que o/a jovem desenvolva as competências e habilidades necessárias, diminuir as reprovações e seja possível promover a equidade. A partir dos dados apresentados, o documento RCGEM apresenta como possibilidade a oferta dos IFs, alinhados aos interesses e necessidades dos/as jovens, como uma das formas de contribuir para a diminuição da evasão e abandono escolar na etapa do Ensino Médio.

Da mesma forma, na expectativa de alcançar avanços, o RCGEM prevê a possibilidade de proporcionar investimentos na infraestrutura, nos recursos humanos e na formação dos/as educadores/as para, nos próximos anos, apresentar melhorias na Educação Básica do Estado. Frente aos dados apresentados, o RCGEM (RIO GRANDE DO SUL, 2021) apresenta uma notável preocupação com os principais atores e atrizes da vida real, os/as jovens, que carregam consigo um mundo de diversidades, tornando-os sujeitos participantes da vida em sociedade.

Neste viés, a pesquisadora Helena Abramo (2005, p. 31) destaca em seus estudos que os/as jovens passam por “uma fase marcada por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades.” Assim, os/as jovens, segundo o entendimento da autora, participam de intensas experiências durante a passagem para a vida adulta, tornando-a significativa, assumem as responsabilidades exigidas na vida adulta.

A escola é um espaço privilegiado, no qual as vivências e experiências significativas acontecem de forma contínua e os/as jovens procuram as intensificar por meio de movimentos educativos, buscam pelos rumos que cada um/a pretende seguir. Segundo o RCGEM, as

experiências visam “estimular nos jovens a capacidade de escolhas e de tomada de decisões, ou seja, a autonomia”, preconizada através do protagonismo, fortalecem seus vínculos para o “enfrentamento proficiente dos desafios reais impostos pela sociedade e pelo mundo do trabalho.” (RIO GRANDE DO SUL 2021, p. 27). Neste sentido, o RCGEM se apresenta alinhado à BNCCEM ao apontar a importância de “fortalecer os vínculos e a autonomia nos jovens, oferecendo a eles condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir” de forma crítica e com diferentes argumentos. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 27).

Em outras palavras, a intencionalidade apresentada no RCGEM está baseada na FGB, acompanhada da flexibilização, na qual, através da oferta da escolha dos IFs, “tornam o trabalho como princípio educativo e elencam as especificidades de cada região.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 27). Ao proporcionar aos/as educandos/as um mundo de possibilidades, aproxima-se o que se ensina na escola com os interesses dos/as jovens, abre-se a escola para interagir com o mundo exterior através de parcerias “com universidades, setor privado, empresas, sistema S” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 27), contribui-se com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, aproxima-os da construção de seus Projetos de Vida.

Não devemos esquecer, porém, que para chegarmos à efetivação da proposta do documento, precisamos ouvir a sociedade, a família e sobretudo os/as estudantes. Para a construção do RCGEM, os dados coletados na aplicação de questionários de escuta foram de suma importância, pois por meio deles se pode chegar a muitas mudanças na forma de ensinar os jovens - o que ensinar, para quem ensinar e para que ensinar – os quais pelos/as educadores/as podem adotar para proporcionar condições mais eficazes na mediação do conhecimento e nos enfrentamentos estabelecidos cotidianamente em sala de aula. Neste sentido, o documento apresenta os dados compilados e nos faz refletir sobre as expectativas dos/as estudantes e as necessidades apontadas pela sociedade a qual se encontram inseridos/as.

O RCGEM apresenta pontos importantes ao fazer referência aos objetos do conhecimento que devem ser trabalhados no componente curricular Projeto de Vida, tanto sociedade, pais, mães e estudantes apontam a necessidade do mesmo na orientação das escolhas dos caminhos que os/as estudantes pretendem seguir após o Ensino Médio, bem como orientar no desenvolvimento de competências relacionadas à organização, responsabilidade, resolução de questões pessoais, estabilidade emocional, relacionamentos interpessoais, entre outros. (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Para estes/as jovens estudantes, participar de aula dialogada, na qual múltiplos saberes são compartilhados, torna a aula mais agradável e participativa. A ideia da escolha dos IFs permite que os/as jovens possam evoluir nos conhecimentos do mundo externo, pois terão a possibilidade de contato com oficinas e projetos, com a indústria e o comércio, amplia-se a visão de mundo. Assim, os IFs são apresentados aos/às jovens enquanto escolha, destaca-se alguns temas ou áreas de maior interesse, depende da região e da diversidade geográfica, socioeconômica e cultural em que estão inseridos/as. Percebemos a necessidade de proporcionar amplo debate entre a instituição escolar e os/as estudantes, para que sejam orientados/as a realizar suas escolhas a partir de suas necessidades e aspirações, para permitir que o/a jovem consigam resolver as demandas da vida cotidiana e atenda as expectativas do mundo do trabalho e do ingresso no Ensino Superior.

Todas essas questões são relevantes, pois os/as jovens clamam por um olhar, buscam na escola compartilhar com outros/as da mesma faixa etária seus sentimentos, frustrações, conquistas e aspirações. Os/As professores/as, a escola e o próprio sistema escolar precisam ter condições de efetuar a acolhida, desenvolver o papel de conhecer as juventudes e suas demandas e encontrar a melhor forma de conduzir conteúdos e as aprendizagens essenciais do currículo.

O RCGEM (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 30) foi pensado para respeitar as diversas culturas juvenis. Trata da “Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, da Educação no Campo, da Educação Indígena e da Educação Quilombola” cada um com as suas “especificidades, reconhecendo a importância da adaptação curricular.”

Diante desse quadro, cabe ao Referencial Curricular Gaúcho possibilitar o pensar de metodologias efetivas baseadas em uma matriz sólida, que respeite os valores locais, culturais e históricos e possibilite que trabalho, conhecimento, ciência e sustentabilidade resultem em equidade, flexibilidade e, conseqüentemente, garantam o acesso e a permanência na escola na idade certa, em regime de colaboração e interação nas comunidades em que a escola está inserida, fazendo com que as juventudes desenvolvam aptidões e atitudes proativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 30).

Assim, para atender as demandas precisamos refletir sobre a formação de profissionais que precisam se adequar à realidade de cada comunidade local ou regional, respeitar as diferenças, ampliar o diálogo, articular ideias e conhecimentos. Frente a estas necessidades, o/a professor/a precisa dispor de tempo para fortalecer sua formação, entender que o seu papel na vida dos/as jovens vai muito além de repassar conteúdos, ações crítico-analíticas e reflexivas precisam ser ampliadas, para assim dar materialidade ao fazer pedagógico.

Dessa forma, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio deve englobar o atendimento às diferentes demandas das juventudes e dos sujeitos de cada região, dialogando com as diferenças entre as realidades, conectando-as por suas semelhanças e necessidades em comum para, então, consolidar e aprofundar os conhecimentos, garantindo, assim, o aprimoramento humano ((RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 31).

Diante desse novo cenário, marcado pelo domínio da tecnologia, a escola precisa deixar de lado a prática pedagógica arcaica e estagnada que se alastra há muito e buscar alternativas que incentivem a educação mais formativa de caráter integral, que possibilite aos/às alunos/as serem sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, que cresçam e se desenvolvam em busca de seus sonhos, pois cada um/a necessita conhecimentos adequados para construir-se, ‘amadurecer e ser’. Como expressa o RCGEM, “a juventude é um período de dor, de passagem, mas também de amadurecimento, de aprendizado e enfrentamento que marcará suas vidas para sempre.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 33).

Construído para atender o público jovem, o RCGEM apresenta propostas para serem pensadas e aplicadas no território gaúcho, nas quais as diversas redes de ensino, em regime de colaboração, devem elaborar suas matrizes e atender a perspectiva e a demanda dos/as estudantes, da família e da sociedade. Há uma proposição de permitir flexibilidade na organização curricular, ampliar as possibilidades de escolhas, pautadas na compreensão e reconhecimento das diferenças, no respeito aos direitos humanos e construção de conhecimentos científicos que auxiliem no desenvolvimento da vida e no mundo do trabalho. Por isso, cada construção e reconstrução de documento deve primar pelo cuidado e valorização das especificidades de cada instituição escolar, de cada comunidade e das demandas das juventudes. (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Nesta perspectiva são apresentadas e articuladas as diversas modalidades de ensino, ofertadas pela rede estadual: EM Integral; EM noturno; Educação no Campo; EJA; Educação Especial; Educação Indígena e Quilombola e; Educação para a Formação Docente. Cada uma é tratada e orientada de acordo com suas especificidades, é preciso respeitar as diferenças socioeconômicas e culturais e oferecer suporte pedagógico e tecnológico para desenvolver habilidades e competências que contemplem a FGB e os IFs.

4.4. As dimensões pedagógicas do RCGEM

O Estado do Rio Grande do Sul, em suas redes de ensino, oferta a Educação Básica e considera os processos democráticos, os modos e as interferências sociais, políticas, econômicas, culturais em que os sujeitos estão inseridos. Considera as condições de acesso e

permanência, bem como a apropriação do conhecimento, ciente de estar em um campo de desigualdades, dessa realidade busca ofertar educação integral para todos/as. As orientações são direcionadas no sentido de ampliar o conhecimento científico, o pensar reflexivo, o uso das tecnologias digitais, com as quais seja possível aos/às estudantes ampliar suas visões de mundo, resolver seus desafios pessoais e ingressar no mundo do trabalho com suporte para suas escolhas e respeito a seus projetos de vida, para a resolução de problemas, desde os cotidianos até os mais complexos.

Desta forma, as condições e práticas pedagógicas precisam estar comprometidas com as necessidades do/a jovem, de suas vivências. A formação integral, a universalização da oferta, a possibilidade da construção de aprendizagens significativas com o uso de metodologias adequadas para a obtenção do sucesso e da permanência na escola parecem constituir o espírito do RCGEM. Compreendemos que é preciso que as juventudes vivam o protagonismo em suas diferentes culturas e assim exerçam seus direitos, sempre em perspectiva ética, respeito aos direitos humanos e à pluralidade étnico-racial, na busca por aprimorar seus conhecimentos individuais, científicos, intelectuais e afetivos.

De algum modo, é nesse contexto que o “Projeto de Vida se apresenta como possibilidade educativa.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 52). Durante sua construção, o/a jovem conhece seus anseios, suas potencialidades, compreende-se enquanto sujeito e pode realizar intervenções no ambiente escolar de forma planejada, contextualizada e científica, compreende a diversidade, as oportunidades e as condições de escolhas.

Há uma preocupação da rede em dar condições às instituições de ensino para que atendam a demanda das escolas. As propostas pedagógicas precisam orientar os processos de implementação do RCGEM nas diferentes esferas sociais, baseadas na formação integral, na formação humana com equidade, justiça social e solidariedade. Em conformidade com o RCGEM, compreendemos que os/as profissionais da educação têm um papel essencial na construção e transformação do sujeito. Nesse âmbito, faz-se necessária a formação permanente dos/as professores, pois o processo de conhecimento está relacionado diretamente com a prática docente. (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

A reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas com o uso das mais diversas metodologias deve primar pela valorização e anseios dos/as jovens e pela construção das subjetividades e identidades, pois são um cosmos, enquanto indivíduos, constituídos de vontades, de reflexões e de relações. As propostas pedagógicas, devem considerar as identidades linguísticas, étnicas e culturais, os conhecimentos, as potencialidades, a cientificidade, as regionalidades da sociedade do RS. O RCGEM, em consonância com a

BNCCEM e as DCNEM, busca formar jovens do Ensino Médio produtores/as de conhecimento, que estejam preocupados/as com seus futuros, participem de maneira efetiva no mundo do trabalho, capazes de resolver as demandas cotidianas. Igualmente:

[...] pretende-se a formação integral do estudante para que, ao sair desta etapa de ensino, possa atuar em qualquer área que exija raciocínio lógico, inovação, solução de problemas e tomada de decisões e, ainda, que suas ações estejam baseadas nos princípios da sustentabilidade, visando assim a um equilíbrio entre os avanços econômicos e a proteção ambiental. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 54).

É de fundamental importância que o/a estudante, ao deixar a escola, tenha consciência de sua cidadania, perceba-se como sujeito histórico, tenha plena consciência de seus deveres e direitos, atue nos mais variados campos, utilize a linguagem adequada para trabalhar em equipe e que domine as tecnologias digitais e da informação “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” para exercer “o protagonismo e a autoria de sua vida pessoal e coletiva.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 55). A formação do/a jovem do EM está amparada nos princípios da equidade e igualdade, visa a formação integral do/a estudante e abrange todos os campos, vivências e possibilidades de desenvolvimento integral humano, assim, o “contexto do qual provém os jovens se torna significativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 55).

A escola, enquanto espaço importante das vivências, constitui-se construtora de múltiplos saberes. Os/As professores/as devem atuar no desenvolvimento de competências e habilidades, as quais encaminham os/as jovens ao protagonismo e, ao mesmo tempo, priorizam a FGB.

4.5. Construção e implementação do RCGEM no Estado do Rio Grande do Sul

Diante das profundas mudanças que impactam fortemente a educação, a BNCCEM e o PNE apresentam, enquanto proposta, universalizar o acesso, assegurar a permanência e garantir as aprendizagens essenciais e significativas no Ensino Médio. No RS, a proposta para atender a BNCCEM se organiza em dois momentos: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

A Formação Geral Básica prioriza as aprendizagens das áreas do conhecimento, enquanto os Itinerários Formativos propõem o aprofundamento na área de interesse do/a estudante. Desta forma, é livre escolha do/a jovem, em conformidade aos estudos do RCGEM, observamos a relevância do Projeto de Vida, com destaque que este possibilita um amplo diálogo com as diversas áreas do conhecimento, valoriza os múltiplos saberes,

desenvolve condições para os/as jovens realizem suas escolhas pessoais, profissionais e atendam os objetivos do protagonismo juvenil, tão propagado pelas mídias, em suas amplas e diversas dimensões.

Ao tratar da educação integral, o RCGEM considera o/a jovem em todos os seus aspectos, valoriza as diversas culturas juvenis, seus múltiplos saberes, suas singularidades para a construção de suas trajetórias educacionais. Portanto, “a educação integral não se limita a ampliação do tempo no espaço escolar”, mas sim na forma como as aprendizagens são tratadas e desenvolvidas no âmbito escolar para que o/a jovem tenha “oportunidade de desenvolver de maneira plena o exercício de suas atividades individuais e sociais” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 61), em suas diversas/múltiplas dimensões.

Considerar o/a jovem em sua integralidade envolve o desenvolvimento dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender fazer; aprender ser e; aprender a conviver. Nesta perspectiva, definir as competências necessárias para alcançar estes quatro pilares tornou-se um desafio proposto por diversos/as pesquisadores/as da área da educação. Desenvolver competências e habilidades socioemocionais na educação básica compõem um dos objetivos da educação integral, contextualizada e, sobretudo, atende os interesses dos/as estudantes, colabora no desenvolvimento da autonomia, da socialização, no gerenciamento das emoções e na resolução de demandas cotidianas.

Para destacar a FGB, o documento RCGEM contempla as competências e habilidades propostas pela BNCCEM, apresenta o objetivo de ampliar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e construir conhecimentos suficientes para que o/a jovem possa se inserir na sociedade em suas diversas dimensões sociais, culturais e científicas, desenvolver “condições de compreender a complexidade do mundo e de suas relações e interferir nelas para desenvolver suas existências e realizar suas escolhas [...]” a partir da contextualização, das condições e potencialidades de cada indivíduo (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 92).

Desta forma, a FGB privilegia o conhecimento científico e popular, de modo contextualizado, contribui com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, atende as demandas individuais, valoriza o espaço escolar e a diversidade. Neste contexto, Morin (2015, p. 68) nos permite refletir ao reforçar a importância de “[...] formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos ao conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas”, de modo que “[...]a escola hoje deve se preocupar com a construção de uma cabeça bem-feita ao invés de uma cabeça bem cheia, porque somente nessa perspectiva a educação conseguirá responder aos desafios da ‘globalidade’ e da complexidade na vida cotidiana em todas as suas ordens.”

A educação precisa conduzir os indivíduos à aprendizagem da sabedoria e para isso vale ressaltar a ideia de Morin (2005, p. 64) quando afirma que:

É necessário ensinar a aprender a saber se distanciar, saber se objetivar e se aceitar. Seria necessário saber meditar e refletir, a fim de não sucumbir a essa chuva de informações que nos cai sobre a cabeça, ela mesma sucumbida pela chuva do amanhã, que nos impede de meditar sobre o acontecimento presente no cotidiano, não permitindo que o contextualizemos ou que o situamos. Refletir é ensaiar e uma vez que foi possível contextualizar, compreender, ver qual pode ser o sentido, quais podem ser as perspectivas. Mais uma vez, para mim, a linha de força de uma sabedoria moderna consistiria na compreensão.

Nesta reflexão, o autor reforça a importância de formar adultos capazes de enfrentar seus destinos, expandir seu viver, buscar conhecimentos pertinentes e compreender as complexidades humanas. Nesse sentido, a escola deve se preocupar em construir ‘cabeças bem-feitas’ em vez de ‘cabeças bem cheias’, ou seja, desenvolver uma educação que vá além da mera acumulação de informações e que possibilite lidar com os desafios da globalidade e da complexidade da vida cotidiana.

A educação, segundo Morin (2005), precisa conduzir os indivíduos a aprender, a saber se distanciar, objetivar-se e se aceitar. É necessário ensinar a meditar e refletir para não sucumbir à sobrecarga de informações que recebemos constantemente. A reflexão é vista como um ensaio, uma maneira de contextualizar, compreender e encontrar sentido e perspectivas nas informações e acontecimentos do cotidiano. A linha de força da sabedoria moderna, de acordo com o autor, está na compreensão. Portanto, a educação deve buscar desenvolver uma compreensão profunda e contextualizada dos conhecimentos, promover a reflexão e a capacidade de situar os eventos no contexto em que ocorrem.

Em resumo, queremos destacar aqui a importância de uma educação que vá além do mero acúmulo de informações, privilegie a compreensão, a reflexão e a contextualização dos conhecimentos. Essa abordagem busca desenvolver indivíduos capazes de lidar com os desafios da vida contemporânea e de compreender a complexidade humana.

5. ASPECTOS A CONSIDERAR NO MOMENTO DA SISTEMATIZAÇÃO

No decorrer da elaboração desta pesquisa, exploramos diversas questões relacionadas ao Novo Ensino Médio (NEM), tanto em âmbito nacional quanto no contexto específico do Ensino Médio Gaúcho. Agora, chegou o momento de responder as perguntas que ficaram pendentes e apresentar nossas compreensões de forma mais objetiva. Para isso, optamos por estruturar essa conclusão em um capítulo com cinco partes, que nos permitirá retomar as principais questões que motivaram esta dissertação.

Na parte 1, durante nossa pesquisa, observamos que o NEM representa uma tentativa de reformulação do Ensino Médio, visando uma maior flexibilização curricular e uma maior conexão entre a educação básica e o mundo do trabalho. Ao analisar sua implementação a nível nacional, percebemos que ainda existem desafios a serem enfrentados, tais como a necessidade de formação adequada dos professores e a garantia de acesso igualitário a todas as áreas de conhecimento.

Já na parte 2, ao direcionarmos nosso olhar para o contexto específico do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, identificamos particularidades e desafios locais. A falta de infraestrutura adequada, a defasagem salarial dos professores e a falta de políticas efetivas de valorização do magistério são algumas das questões que demandam atenção e soluções urgentes.

Assim, na parte 3, reconhecemos que a FGB, ao privilegiar o conhecimento científico e popular de forma contextualizada, contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao atender às demandas individuais, valorizar o espaço escolar e a diversidade, essa abordagem propicia a construção de adultos capazes de enfrentar seus destinos, expandir seus horizontes e compreender as complexidades humanas.

Porém na parte 4, ao seguir as ideias de Morin (2005; 2015), entendemos que a educação precisa ensinar os indivíduos a aprender, a saber se distanciar, objetivar-se e se aceitar, nesse processo, a meditação e a reflexão são habilidades fundamentais, pois a linha de força de uma sabedoria moderna está no entendimento profundo dos conhecimentos e na capacidade de os situar no contexto em que ocorrem.

Ao finalizar nossa análise, reforçamos a necessidade de uma educação que vá além da mera acumulação de informações. É fundamental que o Ensino Médio, tanto no âmbito nacional quanto no contexto gaúcho, promova a reflexão, a contextualização e a compreensão dos conhecimentos, habilite os/as estudantes para enfrentar os desafios da vida contemporânea. Além disso, é essencial investir na valorização dos/as professores/as, na

melhoria das condições estruturais das escolas e na garantia de uma formação geral básica que contemple a diversidade e as demandas individuais dos estudantes.

Ao encerrar essa dissertação, fica evidente a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre o NEM e o Ensino Médio Gaúcho. A busca por uma educação de qualidade e pela formação de indivíduos capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem deve ser um objetivo compartilhado por todos os envolvidos no processo educacional. Somente dessa forma poderemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para os desafios do futuro.

5.1. Formação científica e protagonismo juvenil: uma análise da BNCCEM e os desafios da educação brasileira.

O debate realizado na presente dissertação de mestrado, intitulada *Formação Científica e Protagonismo Juvenil: um olhar sobre o Ensino Médio*, desenvolve como objetivo principal pensar as temáticas *juventudes*, *conhecimento científico* e *protagonismo*, a partir da proposta da BNCCEM, também se insere no diálogo que toma corpo na sociedade brasileira e, geralmente, motiva o protagonismo das juventudes que frequentam o Ensino Médio, de suas famílias, de professores/as e da comunidade. As análises que compõem o texto da dissertação sincronizam com o grande movimento que protagoniza a revogação da Lei Federal n. 13.415/2017, ato derradeiro da implementação de elementos estranhos e de alterações profundas na estrutura das diretrizes e bases da educação nacional brasileira.

Os estudos, no campo da juventude, apresentados no referencial, ocuparam-se em promover o diálogo entre as culturas juvenis e a escola como ação de extrema importância no âmbito pedagógico, que encaminha protagonismo e cidadania. Ao considerar as manifestações das juventudes, seus anseios e expectativas, a escola pode estabelecer relações de respeito às múltiplas culturas presentes no ambiente escolar e às plurais demandas que encaminham as expressões das subjetividades, primeiros passos para a composições dialógicas e intersubjetividades. Essas relações enriquecem o processo educativo ao compreender que os/as jovens precisam aprender a lidar com situações diversas, reais e com demais indivíduos de pensamentos, culturas e etnias e condições diferentes.

As leituras voltadas ao campo da educação para compreender os problemas enfrentados pelas juventudes, pelas instituições de ensino e pelos/as professores/as para refletir a nova proposta em implementação nas escolas ativaram as condições críticas de pensar a proposta para o Ensino Médio a partir da prática cotidiana de sala de aula. Freire

(1996) escreveu que uma educação problematizadora é aquela que forma o ser completo, integral. É preciso acolher as manifestações juvenis e valorizar suas culturas para que o diálogo, inicialmente existente entre professor/a e aluno/a, conduza ao diálogo com a sociedade e tenha forças de contribuir na formação de cidadãos/ãs críticos, com capacidade, vontade e desejo de interferir e modificar positivamente o local que habitam, a si próprios/as e ao mundo. Não de modo egoístico, solipsista, heroico - mítico e misticamente - mas solidário, comunitário.

Os estudos nos provocaram a perceber que a educação popular no Brasil, especialmente o Ensino Médio, sofre com a falta de perspectiva, de envolvimento, de infraestrutura adequada, com uma escola com um currículo ultrapassado, com docentes cansados/as, desmotivados/as, desvalorizados/as e humilhados/os, resultados de ações de desvalorização dos/as professores/as em certo processo histórico que se desenvolve, não mais silencioso, no subterrâneo da sociedade, com o advento de *homeschooling*, das escolas cívico-militares, das desvalorização da ciência, de cientistas e universidades, da precarização do mundo do trabalho, especialmente dos/as trabalhadores/as e seus direitos. Todo esse contexto tem contribuído para afastar os/as estudantes das escolas e da formação integral e científica. Entre outras situações, essas nos fazem pensar, na luz acesa por Freire (1987), que há uma cultura do silêncio em um mundo desumanizado, no qual as forças opressoras fazem todos os esforços para manter a sistemática da conformação, da submissão, da oclusão mental - como ensina Bauman (2013) – assim, priva as juventudes do desenvolvimento de suas identidades, impõe, frequentemente, uma única visão de mundo, única forma de pensar e agir.

A cultura do silêncio ou do silenciamento está presente nas escolas, porque avança da sociedade para o espaço pedagógico enquanto reprodução, quando a escola não acolhe a pluralidade de saberes, de culturas, de experiências e possui descrença na mudança, faz com que os/as jovens se sintam alheios à ela e ao processo educativo, especialmente no âmbito da reforma educacional - que para alguns/as é contrarreforma - do Ensino Médio, na qual fica evidente a falsidade da proposta de protagonismo e cientificidade. Oferecer um ensino descontextualizado contribui para a cultura do silêncio, pois não articula o saber ao viver, torna-se fundamental considerar as experiências vividas, desenvolvidas, realizadas por estudantes para romper com a cultura do silenciamento e promover diálogo autêntico e transformador. A prática do diálogo deve considerar as experiências, as vivências, os saberes dos/as estudantes e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de pensar e de agir.

Uma possível forma de superar a cultura do silêncio e da falta de significado que os/as jovens atribuem ao processo educacional é o reconhecimento de cada um e cada uma como

sujeitos, como cidadãos/ãs com potencialidade participativa e ativa na sociedade, na escola, nas famílias, como produtores/as de cultura e transformadores/as da realidade pelo aprendizado científico, pelo estudo, pela cultura. Os/As professores/as podem vincular os conteúdos ensinados em sala de aula ao repertório cultural de seus/as alunos/as para que sirvam como uma ponte entre o que já sabem e o que podem aprender. Esbarramos aqui em uma questão delicada e urgente: a formação do/da professor/a para atender a demanda dos/as jovens desse século, jovens que carregam anseios, culturas, movimentos, problemas estruturais familiares graves, falta de incentivo; silenciados, vivem no mundo das redes sociais e trabalham conteúdos distantes de suas realidades. São pontos que acabam por distanciar os/as estudantes das aprendizagens significativas e contextualizadas.

O pedagógico parece se localizar no campo da processualidade, da continuidade, do envolvimento, nesse caso, o ponto de partida parece ser fundamental. Tememos, com as reflexões despertadas pelo estudo que produz essa dissertação, que a escola, enquanto instituição com alguma capacidade de análise, organização e sistematização do conhecimento e articulação pedagógica de compreensões e comportamentos, torna-se estranha a seus sujeitos.

Percebemos que ao lidar com as juventudes, independentemente de sua idade, fazemos uma escolha que está diretamente ligada à nossa postura ética. Portanto, é extremamente importante que promovamos ações que estimulem o respeito pelos valores coletivos, pois é neles que também se encontram os nossos. Uma educação que valoriza o respeito, o diálogo, a solidariedade, é capaz de integrar os/as alunos/as ao processo educacional, não apenas como receptores/ãs passivos, mas como sujeitos participativos, atuantes e críticos. O diálogo entre as culturas juvenis e a escola é urgente. A escola precisa acompanhar as mudanças sociais para contribuir com a sociedade. Essa contribuição é realizada por meio da formação de cidadãos/ãs que convivam com diferentes seres humanos e culturas, que saibam se inserir em um ambiente social em permanente mudança.

Nesse momento de conclusão ou de palavras finais, mais uma vez, é Paulo Freire (1996) quem nos ilumina, para mostrar a essencialidade na qual a educação está baseada, na realidade em que o processo educacional está inserido, a prioridade é o/a jovem como sujeito em seu processo de aprendizagem, como protagonista e apossado de conhecimento, de ciência.

A cultura do silêncio e a falta de sentido atribuída pelas juventudes ao processo de escolarização, à construção de um currículo não atraente, pode levar a dificuldades em manter os/as alunos/as engajados/as e motivados/as, o que resulta em altas taxas de evasão escolar e

baixo desempenho acadêmico. É importante que a escola avalie o currículo atual e encontre maneiras de torná-lo mais interessante e relevante e faça enfrentamentos que a autonomize e eduque para a emancipação dos/as alunos/as, com a promoção de debates, ampliação dos estudos político-pedagógicos e inaugure capacidades de resistência e propositividade diante das tendências neoliberais.

Essas ações pedagógicas podem envolver a adição de projetos interdisciplinares, atividades práticas e projetos colaborativos que estimulem a criatividade e o pensamento crítico, proporcionam aos/as estudantes uma educação mais significativa, que vai além da mera transmissão de conteúdos, que contribua para despertar a curiosidade, estimular a criatividade e proporcionar vivências capazes de envolvê-los/as e tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e satisfatório, o que pode produzir uma cultura e transformar a realidade.

O respeito aos valores alheios é fundamental para uma educação integradora e participativa, com consciência crítica. (FREIRE, 1996). Segundo Freire (1996), toda prática educativa demanda a existência de sujeitos e objetos, o uso de métodos e técnicas, implicados em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias e ideais. A prática educativa é política e não pode ser neutra. É um fenômeno social e universal que auxilia no desenvolvimento das capacidades físicas e espirituais dos indivíduos e os prepara para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

A escola precisa acompanhar as modificações sociais para contribuir com a sociedade, formar cidadãos capazes de conviver com diferentes seres humanos e culturas, cientes da mutabilidade do meio social. A tensão entre a escola e os estudantes do Ensino Médio é resultado de mutações profundas na sociedade ocidental, muitas delas implementadas nos subterfúgios ideológicos e midiáticos e em implementação pelo ideário neo/ultraliberal, que afetam as instituições, as pessoas e os processos de socialização das novas gerações, com interferência na produção social dos indivíduos em seus tempos e espaços. (DAYRELL, 2007).

Quando refletimos sobre escolas, é comum lembrarmos da estrutura tradicional que remonta ao século XIX: fileiras de carteiras, lousa, giz... Essa estrutura ainda está presente na realidade atual, mas é constantemente redefinida pelos sujeitos que frequentam o ambiente escolar. Para entender as relações que se estabelecem nesse ambiente é necessário considerar a coexistência de múltiplas culturas, que se entrelaçam para gerar a cultura escolar. A educação é um assunto complexo que ocorre em várias esferas, não apenas nas instituições escolares. É essencial ter consciência de como a execução da educação afeta a sociedade a

médio e longo prazo, a fim de que todos os envolvidos no processo educativo tenham princípios orientados pela ética e pelo compromisso social e político.

A relação entre o conhecimento científico que a BNCCEM promete e o protagonismo para as juventudes do Ensino Médio, foco da presente dissertação, é estudo que compreende a insuficiência da atual estrutura e condições pedagógicas no atendimento à demanda e suas aspirações. Esta relação é relevante no contexto educacional, especialmente, porque a BNCCEM, sendo um documento orientador que define os conhecimentos, competências e habilidades que todos/as os/as estudantes brasileiros/as devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, também estabelece as bases para a construção dos currículos escolares em todas as etapas da educação básica, incluindo o Ensino Médio.

O conhecimento científico desempenha um papel fundamental na BNCCEM, pois ele é a base para a construção dos conteúdos curriculares. Neste sentido, o documento valoriza a aprendizagem baseada em evidência e a compreensão dos princípios científicos subjacentes às diferentes disciplinas. Busca promover a formação de cidadãos e cidadãs com acento na criticidade e reflexividade, capazes de compreender e analisar o mundo a partir de uma perspectiva fundamentada em fatos e raciocínios lógicos e defender as posições, através da construção e comunicação de argumentações ética, filosóficas e científicas.

No contexto da BNCCEM, o conhecimento científico não se limita apenas à transmissão de informações, mas inclui a compreensão dos processos de investigação, da metodologia científica e da avaliação crítica das fontes de informação. A ideia é que os/as alunos/as não apenas absorvam conhecimentos, mas desenvolvam habilidades de análise, síntese e aplicação dos princípios científicos em diferentes contextos.

Além disso, a BNCCEM também enfatiza a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento. Isso significa que o conhecimento científico deve ser apresentado de forma integrada com outras áreas do conhecimento e relacionadas a situações do mundo real. Isso estimula a compreensão da ciência nas existências cotidianas e a compreender como o conhecimento científico contribui para a solução de problemas e para o progresso da sociedade.

Assim, a relação entre o conhecimento científico e a BNCCEM é intrínseca. A BNCCEM não apenas valoriza a integração do conhecimento científico nos currículos escolares, mas também busca desenvolver compreensões mais profundas dos princípios científicos, promover a formação de cidadãos e cidadãs conhecedores/as e capazes de aplicar o pensamento científico em sua vida pessoal e em sua interação com o mundo.

Percebe-se que a oferta da educação infantil prepara para o Ensino Fundamental e este prepara para o Ensino Médio que, por sua vez, deve ser valorizado em si mesmo, como destaca o pedagogo e pesquisador Miguel Arroyo (2014). Nessa compreensão é importante reconhecer a especificidade de cada fase da vida, da ciência, do conhecimento e dar sentido a cada uma como contribuição para que cada tempo individual seja vivido e compreendido em sua plenitude. Arroyo (2014) aborda a importância da formação científica crítica na educação das juventudes, destaca a necessidade de uma formação que leve em conta as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. A escola pode promover atividades extracurriculares para estimular o diálogo e a participação. Na continuidade, é relevante que os/as professores/as estejam preparados/as para as diversidades e necessidades individuais de cada aluno/a.

A necessidade de ouvir e reconhecer os/as jovens como sujeitos não se limita apenas aos/as professores/as do Ensino Médio, mas a toda a sociedade. É preciso refletir com seriedade sobre a categoria juventude, valorizar as diferenças e evitar a homogeneização. Dayrell (2007) destaca que os/as jovens são atores e atrizes culturais, antes de serem alunos são sujeitos jovens, portanto, é essencial compreender suas características comuns e específicas e seus desejos. Os/As estudantes, em nossas observações cotidianas no exercício da docência, parecem buscar, na escola, um espaço de convivência saudável, no qual possam estabelecer relações de respeito, solidariedade e cooperação com seus/as colegas e com os/as profissionais da educação. Parece, também, que procuram uma escola que seja inclusiva e democrática e lhes permita ter voz e vez, para que possam se sentir acolhidos/as e respeitados/as em suas singularidades.

Para cumprir a finalidade da educação é necessário adquirir um entendimento crítico da realidade e se inserir ativamente nas lutas sociais. (LIBÂNEO, 1994). Em meio à diversidade de público, necessidades, culturas e condições juvenis, é fundamental conhecer, compreender e valorizar essas culturas, estabelecer um diálogo integrativo em todos os componentes e espaços. O pedagógico parece não ter um espaço e um tempo delimitados, expande-se para o campo das relações humanas. O sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (2013), que pesquisa como as relações humanas se desenrolam nesse arranjo social complexo, destaca a rapidez das modificações que ocorrem na sociedade atual, caracterizada por inseguranças e incertezas e é nesse ambiente que necessitamos de uma escola que acolha e trabalhe as diferenças, as vivências e os saberes e valorize a participação.

No século XXI, o capitalismo tem reflexos significativos e requer indivíduos capazes de promover a conscientização ambiental, tolerância e empatia, dada a crescente ascensão de diversas culturas na sociedade. As demandas sociais deste século exigem uma formação

consciente e crítica, de pessoas capazes de dialogar e atuar na sociedade como agentes da transformação social. Nesse contexto, é crucial investir na educação pública e na valorização dos/as jovens e suas culturas, integrando-os à escola para que possam atuar na sociedade, sobretudo transformá-la. Para alcançar esse objetivo é necessário oferecer uma educação libertadora que incentive o questionamento e o debate, que crie espaços em sala de aula nos quais todos/as tenham a oportunidade de opinar, serem ouvidos e questionar.

Parece significativo destacar que os/as professores/as enfrentam pressão para seguir o currículo estabelecido e preparar os/as estudantes para avaliações externas sem ter participado da concepção, elaboração e gestão dos instrumentos. Alguns/as professores/as podem adotar uma posição de revolta contra o sistema, o que pode prejudicar a aprendizagem dos/as alunos/as. No entanto, também podem se desafiar e contribuir para o desenvolvimento do currículo escolar, participar de organizações, conselhos, associações de classe, grupos de estudos na própria instituição e outros fóruns de construção colaborativa e impactos mais amplos e sistêmicos, como participar da constituição das políticas públicas para a educação. São frentes de ação, compreendemos, também educativas e pedagógicas, que podem se desenvolver paralelas àquelas que promovem metodologias mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos/as alunos/as, como projetos e atividades interdisciplinares que estimulam a criatividade, a liderança estudantil, a participação, o compromisso com as coisas, com os problemas pessoais e da comunidade, sem descuidar da formação científica.

Como apontado nesta dissertação, a BNCCEM (BRASIL, 2018) é um documento, criado para nortear e dar força ao protagonismo dos/as jovens, ao mesmo tempo contemplar todas as escolas com a mesma formação geral básica e desempenhar uma grande importância para a educação brasileira. Sua elaboração foi um processo longo e complexo, que envolveu a participação de diversos atores, como professores, especialistas em educação, pesquisadores e representantes da sociedade civil. A BNCC tem como objetivo definir as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A formação científica proposta pela BNCCEM não se limita à transmissão de informações e conceitos, mas busca promover uma aprendizagem significativa, que articule teoria e prática, favoreça a participação ativa e o protagonismo dos estudantes.

No entanto, a BNCCEM tem sido alvo de críticas e questionamentos por parte de diversos setores e atores da sociedade. Uma das principais críticas diz respeito às fraturas na base da BNCCEM, ou seja, às fragilidades estruturais que comprometem sua coerência e sua capacidade de orientar o ensino em todo o país. O documento, em sua extensão, apresenta

algumas lacunas e omissões que comprometem sua capacidade de orientar o ensino nas diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, dedica pouco espaço para a área de Educação Física e Humanas, o que pode ser interpretado como uma desvalorização dessas disciplinas. Muitos dos objetivos e metas estabelecidos pela BNCCEM são vagos e genéricos, o que pode dificultar a avaliação do desempenho dos estudantes e a orientação do ensino pelos professores, o que a torna alvo de críticas, devido à falta de coerência entre as competências e habilidades definidas para cada etapa da educação básica, que não se conectam de forma clara e coerente com as habilidades e competências definidas para a etapa seguinte. Isso pode dificultar a progressão do aprendizado dos/as estudantes e a elaboração de projetos pedagógicos que considerem todas as etapas da educação básica.

Além disso, a BNCCEM apresenta desafios em relação à implementação, é importante lembrar que o documento prevê e orienta a prática pedagógica dos professores em todo o país. No entanto, muitos professores ainda não tiveram acesso ao documento ou não receberam orientações claras sobre como aplicá-la em sala de aula, o que pode comprometer a efetividade da BNCCEM e sua capacidade de promover a aprendizagem dos estudantes. A implementação da BNCCEM tem gerado debates acalorados no cenário educacional brasileiro, embora se almeje uma formação geral básica e um currículo único para o Ensino Médio, a realidade tem mostrado que isso pode levar a um aumento das desigualdades educacionais no país. O fato de o currículo variar conforme as especificidades de cada Unidade Federativa, pode acabar por criar disparidades entre as escolas e estudantes de diferentes regiões e assim não atender ao seu propósito inicial.

A implementação da BNCCEM não pode ser vista como algo homogêneo, mas como um processo que deve levar em conta as particularidades e demandas de cada contexto escolar. É fundamental que sejam criados mecanismos para garantir que todos os/as estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica. Para isso, é necessário um diálogo constante entre gestores/as, professores/as, estudantes e demais envolvidos/as no processo educativo, a fim de construir um currículo adaptado às necessidades dos/as alunos/as.

5.2. Contribuições da formação científica proposta pela BNCCEM e RCGEM para o protagonismo e desenvolvimento integral das juventudes

Na pesquisa bibliográfica e documental nos propomos a fazer uma análise em torno dos documentos BNCCEM e RCGEM, buscamos a formação científica proposta pela atual

arquitetura dos documentos e suas contribuições na promoção do protagonismo e do desenvolvimento integral das juventudes, também, em que condições, circunstâncias e amplitude seria possível. Observamos que os documentos têm como objetivo proporcionar uma formação científica que promova o desenvolvimento integral das juventudes e contribua para seu protagonismo na sociedade. No entanto, essa contribuição depende de algumas condições e circunstâncias específicas.

A formação científica, proposta pela BNCCEM e pelo RCGEM, tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à ciência, tecnologia e inovação, que possibilitem aos estudantes compreender e atuar no mundo em que vivem. Essas competências e habilidades incluem a investigação científica, a análise crítica de informações, a resolução de problemas, a comunicação científica e a compreensão da natureza e das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Ao pensar de modo amplo, a formação científica pode contribuir para o protagonismo das juventudes, desde que seja implementada em condições adequadas. Além disso, faz-se necessária uma formação docente que esteja em consonância com a proposta da BNCCEM e do RCGEM e que os/as professores/as estejam capacitados/as para aplicar metodologias ativas, criativas e participativas que estimulem a autonomia, a cidadania e a ciência. Conforme Moll *et al.* (2010), a formação científica não se resume apenas ao aprendizado de conceitos e teorias científicas, mas também inclui a compreensão dos processos sociais, políticos e culturais envolvidos na produção e aplicação da ciência. Moll *et al.* (2010) argumenta que a formação científica deve estar orientada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, deve levar em conta as questões de gênero, raça e classe social. Além disso, é fundamental que a formação científica seja inclusiva, valoriza as diferentes formas de conhecimento e a diversidade cultural, social e étnico-racial, integrada a outras áreas do conhecimento, como as artes, a educação física e as humanidades, para que os/as estudantes possam desenvolver uma visão mais ampla e crítica do mundo. A contribuição dos documentos citados pode se dar no âmbito do protagonismo e do desenvolvimento integral das juventudes, desde que sejam implementados em condições adequadas, inclusivas e integradas a outras áreas do conhecimento, para valorizar a experimentação e a vivência prática do conhecimento científico.

Para este estudo, as contribuições de Frigotto (2018) deram sentido ao debate, destacando a importância do protagonismo juvenil na construção de uma educação mais democrática e participativa. O autor defende que os/as jovens devem ser vistos/as como sujeitos ativos no processo educativo, capazes de participar na construção do conhecimento e

na transformação da sociedade. Para Frigotto (2018), a BNCCEM deve estar orientada para a formação de jovens protagonistas críticos e reflexivos, capazes de compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, para atuar e participar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Destaca ainda a importância da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a necessidade de uma formação que considere a diversidade cultural e social dos/as estudantes.

Outro ponto importante de análise em relação à docência, na BNCCEM, apresenta-se divergente, depende de diversos fatores, como sua formação, experiência profissional, contexto escolar e região do país em que atua. No entanto, algumas tendências podem ser observadas em relação à implementação da BNCCEM. A convivência diária no meio escolar nos permite perceber relatos de professores/as com dificuldades de compreender e aplicar a BNCCEM. A complexidade do documento é um dos questionamentos que se soma à falta de orientações claras sobre a implementação. Professores/as relatam que não tiveram acesso a materiais pedagógicos adequados para incorporar as propostas da BNCCEM e do RCGEM em suas aulas ou não receberam formação suficiente para compreender os documentos. Para esses/as docentes se torna trabalhosa a imposição de uma carga de labor adicional, exige que revisem seus planos de aula e adaptem sua prática pedagógica para atender às novas demandas. Isso pode ser especialmente difícil para os/as professores/as que já enfrentam condições precárias de trabalho e recursos limitados em suas escolas.

Outra questão que pode influenciar a percepção dos professores sobre a implementação da BNCCEM é a resistência de alguns setores da sociedade à sua implementação. Alguns críticos da BNCCEM argumentam que o documento é ideologicamente tendencioso e que impõe uma visão de mundo específica aos/às estudantes. Isso pode levar a conflitos entre professores/as, pais/mães e membros da comunidade escolar e criar um clima de hostilidade que dificulta os processos de construção do conhecimento. Apesar das dificuldades, os/as docentes reconhecem a importância da BNCCEM como um documento orientador para a educação no Brasil. Compreendem que o documento pode ajudar a garantir uma educação mais equitativa e de qualidade para todos/as os/as estudantes, desde que seja implementada de forma adequada. Nesse ponto, talvez não esteja suficientemente desenvolvida uma compreensão, por parte de professores/as e da comunidade em geral, acerca da gravidade das consequências que a Base pode desencadear, tanto na formação científica, uma vez que pode a impossibilitar, quanto no protagonismo, que pode ser reduzido a um avatar.

Pensamos que o enfrentamento das dificuldades na concepção, implementação e crítica à BNCCEM passa pela necessária e adequada formação docente, para que tenham acesso a materiais pedagógicos e recursos suficientes. Também é importante que haja uma maior articulação entre as diferentes partes da base, para oferecer orientações claras sobre como aplicá-la em sala de aula. Nos anos de prática pedagógica que desenvolvemos, a percepção é que os/as professores/as são a última preocupação dos sistemas e das gestões. As determinações, as políticas, a gestão, o financiamento e as normatizações que envolvem a educação não têm sido, com suficiência, objeto de debate nas salas de professores/as e incorporado na cultura cotidiana da classe.

Além disso, é fundamental que a BNCCEM seja acompanhada por políticas públicas que garantam a infraestrutura e os recursos necessários para implementação da educação, que refere ser seu objetivo. Isso inclui a disponibilização de materiais didáticos adequados, a oferta de formação continuada para os professores e a garantia de condições de trabalho adequadas para educadores e educadoras. Número expressivo de estudos e pesquisas abordam a percepção dos/as professores/as em relação à implementação da base. O artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, por Moraes e Oliveira (2019), intitulado *Desafios e possibilidades na implementação da BNCC: a percepção dos professores*, coletou as impressões de docentes do Ensino Fundamental de escolas públicas de uma região metropolitana do Brasil. Muitos professores relataram dificuldades em compreender a BNCCEM e sentiam que a implementação do documento impunha uma carga de trabalho adicional. Relataram, também, preocupações em relação à falta de recursos e condições de trabalho precárias. Esses estudos reafirmam a importância de ser oferecida formação continuada e recursos adequados para aprimorar o trabalho dos/as professores na implementação da BNCCEM.

Neste contexto, permitimo-nos esclarecer, de forma mais precisa, a análise que conduzimos sobre a capacidade da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) em fornecer os saberes científicos iniciais e estimulantes para a construção do protagonismo juvenil. No decorrer da avaliação desses documentos, consideramos evidente que introduzem conteúdos científicos relevantes - desde a BNCC, denominados objetos do conhecimento - em diferentes disciplinas, com o objetivo de construir uma base sólida de conhecimentos. No entanto, a abordagem desses objetos do conhecimento nem sempre refletem uma exploração completa e aprofundada dos princípios científicos. Algumas áreas do conhecimento são tratadas de

maneira superficial, o que limita a compreensão plena dos fundamentos científicos essenciais e de uma formação integral.

No que tange ao protagonismo juvenil, tanto a BNCEM quanto o RCGEM demonstram uma intenção de promover a participação ativa dos/das estudantes em sua aprendizagem. Enfatizam o desenvolvimento de habilidades, como pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de relacionar o conhecimento à realidade. No entanto, a efetivação desse protagonismo depende da interpretação e implementação das diretrizes pelos/as gestores/as e pelo sistema de ensino e instituições ou escolas. Em alguns casos, pode haver uma desconexão entre a proposta dos documentos e a prática pedagógica, a práxis.

É importante notar que a capacidade de trabalhar com saberes científicos e estimular o protagonismo juvenil não depende exclusivamente dos documentos em si, mas também da interpretação, adaptação e implementação nos contextos educacionais. É fundamental que os/as educadores/as compreendam a importância de uma abordagem mais focada no conhecimento científico e do incentivo ao engajamento ativo dos/das alunos/as. Contudo, para isso, percebe-se a necessidade de uma política pública de formação docente que tenha continuidade e que parte das demandas docentes em diálogo com os sistemas e as carências das comunidades e, especialmente, das juventudes.

A análise dos documentos BNCEM e RCGEM revela que têm a intenção de oferecer possibilidades de desenvolvimento de saberes científicos e promover o protagonismo juvenil, porém, a eficácia desses objetivos depende da maneira como são interpretados e colocados em prática nas salas de aula e das estruturas, espaços e condições pedagógicas viabilizadas pelas redes de ensino e pelo Estado. A realização desses propósitos requer um comprometimento ativo por parte dos/das educadores/as e das instituições educacionais.

Destacamos ainda a necessidade de serem criados espaços para o diálogo e a reflexão sobre a implementação da BNCEM como suporte para superar as dificuldades encontradas e garantir uma educação mais equitativa e de qualidade científica e humana para os/as estudantes.

5.3. O protagonismo da BNCEM na construção de um currículo integrado e contextualizado

O protagonismo da BNCEM está relacionado à capacidade e possibilidade dos/as estudantes fazerem escolhas dos IFs e das Eletivas, na escola e na sociedade, tomar decisões que implicam a sua existência e da coletividade. Parece representar avanços na educação ao

trazer a proposta de formação mais integrada, interdisciplinar e contextualizada. A BNCCEM e o RCGEM abordam o protagonismo juvenil como uma perspectiva fundamental para a formação integral de estudantes, valorizam a sua participação ativa e realizam uma crítica ao processo tradicional de aprendizagem e de desenvolvimento das juventudes.

Para ambos os documentos, o protagonismo juvenil se relaciona com a ideia de que estudantes são sujeitos que precisam desenvolver e cultivar a capacidade ativa, reativa e criativa, interagir de forma reflexiva e transformadora. Há uma perspectiva nos documentos que indica a possibilidade de os/as estudantes serem incentivados/as a construir e compartilhar conhecimentos, experiências e valores e contribuir com uma sociedade mais justa e democrática.

A BNCCEM e o RCGEM propõem a formação de estudantes protagonistas por meio de uma abordagem pedagógica que valoriza a construção colaborativa do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais com participação em atividades extracurriculares e uso de tecnologias digitais. Além disso, a formação de jovens protagonistas é entendida como processo que se relaciona com valores, atitudes e habilidades para a vida em sociedade, como a capacidade de argumentação, a autonomia, a empatia, a ética e a cidadania. O grande desafio parece se localizar nas transformações que o currículo exige para ser mais integrado, interdisciplinar e contextualizado. Mudanças de maior expressão na cultura escolar e na formação docente, maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, atenção do sistema, envolvimento da comunidade escolar e constituição de grupos de estudos nos ambientes de trabalho aparecem como algumas das urgências, que se somam à valorização dos/as professores/as, tanto na questão salarial, funcional, quanto pedagógica e no âmbito sociocultural.

A capacidade da BNCCEM em expressar o protagonismo está diretamente relacionada à sua habilidade em orientar a construção de um currículo mais alinhado às necessidades estudantis e às demandas do mundo atual. Isso é feito por meio da proposta de uma formação mais integrada, que valoriza a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, além de estimular o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a vida pessoal, profissional e cidadã, bem como a participação ativa de estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. A proposta é que os/as estudantes sejam protagonistas de sua formação, com a oportunidade de desenvolver habilidades e competências por meio de projetos, pesquisas, atividades práticas e formação científica.

A escola e os sistemas, apesar das propostas da BNCCEM, precisam continuar o trabalho de fomento ao protagonismo juvenil como caminho de emancipação e excelência

científica. Operar, pedagogicamente, no sentido de despertar a necessidade de que cada um e cada uma compreenda a complexidade dos fenômenos e tenha capacidade reflexiva para agir com responsabilidade. O conhecimento científico surge como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Através da ciência, os/as estudantes podem compreender a natureza dos fenômenos, as causas e consequências das transformações ambientais, das relações sociais, da história e da cultura, além de desenvolver habilidades e competências essenciais para a participação ativa em questões de relevância pessoal/individual e social, como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação, a análise de dados e a resolução de problemas. Compreender questões contemporâneas a partir de múltiplas perspectivas, integrar diferentes áreas do conhecimento e estudar os temas, os problemas e as circunstâncias, de modo contextualizado.

A ciência parece ter um papel fundamental na formação de cidadãos/ãs. Nessa ação pelo conhecimento, podem compreender as relações com a tecnologia, a sociedade e os indivíduos, identificar impactos sociais, ambientais e humanos das transformações e desenvolver perspectivas e visões sobre as políticas públicas e as decisões que afetam as vidas e as existências de todos/as. A BNCCEM, ainda que de modo ufanista, reconhece essa importância, propõe formação interdisciplinar e contextualização dos conteúdos. A distância se visualiza no concreto, na efetividade da política pública, no distanciamento entre o que parece ser uma proposta de gabinete, distante da comunidade escolar, do campo da educação, as situações e contextos dos/as estudantes e suas famílias e a necessidade da ciência, do conhecimento, do aprendizado, para a continuidade da vida e a conquista da dignidade humana com justiça social.

5.4. Desafios e potencialidades da BNCCEM na construção de uma educação de qualidade humana, científica e profissional

Vamos, nesta parte final da dissertação, a título de conclusão, retomar a discussão de três temas importantes relacionados à educação: as fragilidades estruturais da BNCCEM; o protagonismo juvenil e o conhecimento científico expressos na Base. Iniciamos ao destacar as fraturas presentes na BNCC, que refletem as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro em relação à construção de uma educação de qualidade humana integral/*omnilateral* e científica. Embora a BNCC tenha potência para a promoção de uma educação mais integrada, interdisciplinar e contextualizada, as fragilidades estruturais

presentes na sua construção, implementação e, especialmente, concepções teóricas filosófico-pedagógicas de fundo, acabam por comprometer o alcance desses objetivos.

Entre as fragilidades identificadas, destacamos a falta de diálogo com os/as professores/as e a comunidade escolar, a falta de clareza sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a falta de adequação à realidade social e econômica do país e a falta de recursos para a sua efetiva implementação. Enfatizamos a importância da formação científica, na proposta da BNCCEM, que pode contribuir para o desenvolvimento integral das juventudes ao promover o pensamento crítico, a interdisciplinaridade, a pesquisa científica e a formação cidadã em perspectiva de compromisso, mas que se esvazia desde a origem porque entra em contradição com as próprias concepções que constituem o documento, com as políticas de efetividade e com a própria deficiência de compreensão da realidade brasileira e educacional que busca transformar.

Em seguida, destacamos a importância do protagonismo juvenil na BNCCEM, que propõe uma formação mais integrada, interdisciplinar e contextualizada, que valorize a participação ativa dos/as estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Destacamos também a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento desse protagonismo, uma vez que permite aos/as estudantes, compreender e atuar em relação aos desafios contemporâneos. Nesse sentido, a BNCCEM reconhece a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos e permite que os/as estudantes possam desenvolver habilidades e competências essenciais para a participação ativa nas questões de relevância social e de ordem pessoal.

Esses três temas reafirmam a BNCCEM como documento fundamental na construção da educação de qualidade no Brasil. No entanto, compreendemos a urgente necessidade de reconhecer as fragilidades estruturais presentes na sua construção e implementação para que, efetivamente possa, enquanto política pública, garantir, pela ação do Estado e não de governos, que seja ferramenta para a promoção da educação integral, interdisciplinar e contextualizada. Defendemos aqui o documento e não a proposta que contém, as concepções que a sustentam e os modos como foi arquitetada. É necessário, portanto, que se estabeleça um diálogo mais efetivo com professores e a comunidade escolar, que sejam claras as habilidades e competências a serem desenvolvidas, que a BNCCEM seja adequada à realidade social e econômica do país e que sejam garantidos recursos necessários para a sua implementação.

Ao mesmo tempo, é preciso valorizar o protagonismo juvenil e reconhecer a importância do conhecimento científico. São questões que passam pela garantia de uma

formação mais integrada e integral, interdisciplinar e contextualizada com as situações sócio-históricas, econômicas e culturais dos indivíduos e das sociedades, é preciso valorizar a participação ativa, criativa e reativa dos/as estudantes, mas também dos/as docentes e da comunidade, para se colocar, no âmbito da política e da cidadania, em condições de resistência aos atropelos que causam alguns desgovernos. Parece que essa dimensão também é garantia de protagonismo e de crescimento na formação científica.

Na percepção de docentes do Rio Grande do Sul, em atuação próxima às nossas vivências na rede estadual de ensino, apesar dos problemas graves, das fragilidades e necessidades de repensar o processo educacional do Ensino Médio desde o princípio, embora existam desafios e dificuldades, há um olhar positivo, que enxerga nas diretrizes curriculares oportunidades para repensar as práticas pedagógicas e desenvolver formação pedagógica mais adequada, pública, para todos/as que desejarem. Nesse sentido, parece haver um despertar nas atitudes que buscam repensar as práticas e desenvolver esforços para compreender e promover o protagonismo juvenil e a formação científica. As reflexões também compreendem a necessidade de estabelecer gestões participativas e democráticas nas escolas, nos sistemas em todas as instâncias administrativas. Paralelo a essas visualizações que a prática pedagógica permite, a diversidade e a pluralidade de ideias e perspectivas, étnica e social, também impacta o trabalho pedagógico e deve compor o currículo e estar presente nas salas de aula em todos os componentes curriculares.

A reforma do Ensino Médio brasileiro tem sido um tema controverso e bastante discutido nos últimos anos. Em 2016, o governo federal apresentou uma proposta de reforma que gerou muitas críticas e debates, o que resultou em mudanças significativas no modelo de ensino adotado até então. Aprovada em 2017, tem como objetivo oferecer uma formação mais voltada para as necessidades do mercado de trabalho e para a realidade do mundo contemporâneo. Uma das mudanças mais significativas, a flexibilização do currículo, conta com uma parte obrigatória e uma parte optativa, permite que estudantes façam escolhas entre disciplinas de acordo com seus interesses e aptidões. Essa medida, no entanto, não tem sido recebida de forma unânime pela comunidade educacional e por estudantes. De acordo com especialistas, a reforma do Ensino Médio pode agravar as desigualdades sociais e educacionais existentes no país.

Há um debate sobre a flexibilização do currículo, que pode levar a uma segmentação do Ensino Médio com a criação de escolas especializadas em áreas como tecnologia, ciência e negócios e a relativização de disciplinas consideradas menos relevantes para o mercado de trabalho, como artes e humanidades. Essa segmentação pode ampliar ainda mais as

desigualdades sociais, já que nem todos os estudantes terão as mesmas oportunidades de acesso a escolas especializadas, geralmente, particulares.

Outra crítica, apontada por Moll e Garcia (2020), é que a reforma do Ensino Médio não considera as condições estruturais das escolas públicas do país, que não têm recebido recursos suficientes. A flexibilização do currículo, nesse contexto, pode agravar as desigualdades e aprofundar ainda mais a exclusão de estudantes de baixa renda. Ademais, a implementação das mudanças tem sido feita de forma desordenada e sem a devida participação dos/as profissionais da educação, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

Moll e Garcia (2020) e Frigotto (2018) assumem a crítica à reforma do Ensino Médio brasileiro, em especial às mudanças propostas na Lei n. 13.415/2017. Para Moll e Garcia (2020), a reforma não considera as demandas da sociedade e dos estudantes, não promove discussão ampla e participativa sobre as mudanças necessárias no Ensino Médio. A reforma desconsidera a importância da formação humanística e ampla e foca apenas nas habilidades técnicas necessárias para o mercado de trabalho.

Frigotto (2018), ao criticar a reforma do Ensino Médio, argumenta que ela é uma tentativa de ajuste fiscal do governo e que a lógica neoliberal está presente nas mudanças propostas. A reforma visa formar mão de obra flexível e adaptável, que possa ser facilmente absorvida pelo mercado de trabalho, desse modo reforça e contribui com a precarização do mundo do trabalho e compromete a vida dos brasileiros e brasileiras. Para Frigotto (2018) e Moll e Garcia (2020), a reforma do Ensino Médio brasileiro precisa considerar as especificidades da sociedade brasileira e promover uma formação ampla e humanista com condições de possibilitar aos/às estudantes compreender e agir sobre a realidade.

Como uma conclusão geral, pode-se afirmar que a implantação da BNCC/EM, juntamente com a Reforma do Ensino Médio, trouxe muitos desafios para professores/as, alunos/as e gestores/as. A BNCC/EM e o RCGEM propõem uma abordagem pedagógica que visa integrar o conhecimento científico e o protagonismo juvenil, com a intenção de formar cidadãos/ãs críticos e participativos na sociedade. É importante ouvir as percepções estudantis e realizar pesquisas para compreender, com maior amplitude, a proposta de uma construção de política pública democrática e de sentido humano e científico. Precisamos considerar como educativo, no sentido protagonista, de emancipação das juventudes e de sua formação integral/*omnilateral* que haja espaço para suas vozes e para sua participação ativa nas decisões educacionais.

Gaudêncio Frigotto (2018; 2021), Demerval Saviani (2013), Jaqueline Moll (2010; 2017; 2020) e Miguel Arroyo (2014) têm contribuído significativamente para a discussão sobre a educação no Brasil, com reflexões potentes sobre a necessidade de formação científica, mas que também seja crítica e reflexiva, científica e humana e desenvolva o protagonismo juvenil.

5.5. As discussões em torno da reforma do Ensino Médio no Brasil e a polêmica em relação à BNCC

Em 2023 as discussões em torno do Ensino Médio no Brasil ainda são intensas. Vozes que se opõem à atual proposta de reforma ecoam no argumento que ela não leva em conta as desigualdades sociais e regionais do país e que a flexibilização curricular pode produzir um aumento dessas desigualdades. Além dos movimentos sociais e sindicatos da educação, pesquisadores/as e professores/as, estudantes e familiares também se manifestam contrários/as. Há quem argumente que a Base é extensa e detalhista, limita a autonomia docente e a flexibilidade curricular. Manifestam-se para indicar que a BNCCEM é pouco democrática, não discutida amplamente e nem construída com a comunidade escolar e especialistas.

A revogação da BNCCEM seria uma forma de garantir a autonomia dos Estados e Municípios na definição de suas próprias diretrizes educacionais, de acordo com suas características e necessidades específicas. No entanto, é importante destacar que a falta de uma Base Nacional Comum pode gerar desigualdades na qualidade da educação, visto que cada Unidade Federativa ou município poderia adotar seus próprios padrões e deixar alunos em situações distintas em uma mesma região. É importante considerar todas as implicações como a oferta de formação continuada e a flexibilização do currículo, pois permite que cada escola possa trabalhar de forma mais adequada às suas particularidades locais. Esses debates demonstram o quanto a educação é, ainda, um tema crucial para o desenvolvimento do país, para a estabilidade republicana e democrática. Por isso, também, as grandes reclamações acerca do sufocamento de disciplinas como filosofia, sociologia, artes, educação física e língua espanhola.

Ao considerar que só no Estado do Rio Grande do Sul existem mais de 30 itinerários diferentes, as escolas mais ricas - particulares - e bem equipadas podem oferecer uma gama maior de opções, enquanto escolas mais pobres - públicas - podem ter menos recursos e menos opções para oferecer. A falta de diálogo com a comunidade e a motivação para sua

participação na elaboração da reforma, caracteriza imposição e pode motivar o não engajamento e participação. A revogação da Lei n. 13415/2017 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2012, são vistas como alternativas mais adequadas para a retomada da caminhada de formação para estudantes do Ensino Médio e continuidade do debate político-pedagógico acerca da educação brasileira.

Consideramos urgente a abertura de fóruns de debate e diálogo aberto e democrático sobre o Ensino Médio e parte da BNCC que a ele se refere, bem como a toda legislação o alterou sem perder de vista a importância da construção coletiva de um currículo republicano e democrático.

Todo esse movimento, com foco no protagonismo juvenil, leva-nos a pensar a escola de forma diferente, nas possibilidades de mudanças, de organizar o trabalho de forma interdisciplinar, com novas metodologias, unir teoria e prática em uma nova leitura das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos/as estudantes. Essa abordagem pedagógica, centrada no protagonismo juvenil, reconhece a importância de envolver os/as alunos/as de maneira ativa em seu próprio processo de aprendizagem.

Ao organizar o trabalho de forma interdisciplinar a escola possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Os/As estudantes são incentivados a explorar conexões entre diferentes disciplinas, entendem que o saber não está fragmentado, mas interligado e interdependente. Além disso, novas metodologias surgem como ferramentas poderosas nesse contexto. Abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo ganham destaque, pois permitem que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação.

A união entre a teoria e a prática é fundamental nessa nova leitura das competências e habilidades para a capacitação, dessa forma os/as estudantes são encorajados a aplicar o conhecimento adquirido em situações reais, conectando-o com suas experiências e com os desafios do mundo atual. Assim, a escola se torna um espaço de aprendizagem significativo, no qual os/as alunos/as se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado e estão preparados para lidar com as demandas e complexidades da sociedade contemporânea.

Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos pré-estabelecidos e passa a ser um ambiente animado e estimulante, no qual a criatividade, a autonomia e a participação ativa dos/as estudantes são valorizados/as. As mudanças propostas são desafiadoras, mas também representam uma oportunidade para repensar e reinventar a

educação, colocando o/a jovem como protagonista de sua própria formação e preparação para enfrentar os desafios do futuro com confiança e competência.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF: Ministério da Educação, dez. 2018.

ABRAMO, H.W. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. *In*: FREITAS, M.V. (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo/SP: Editora Ação Educativa, 2005.

ALMEIDA, M.C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo/SP: Editora Livraria da Física, 2010.

ALVES, R. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Campinas/SP: Editora Papirus, 2000.

ARROYO, M.G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: diálogo, sujeitos e currículo. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2014.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Contraponto, 1996.

BACHELARD, G. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Revista Tempo Brasileiro**, São Paulo/SP, n. 28, 1972.

BACKES, J.L. Juventudes e Ensino Médio: tensões e disputas pelos sentidos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá/PR, v. 40, n. 2, p. e38320, mar. 2018.

BASSO, R.; CANAN S.R. Educação, políticas e gestão pública. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 44, n. 168, p. 65-72, 2021.

BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2011.

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2017.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Jorge Zahar, 2013.

BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis/RL: Editora Vozes, 1998.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Brasília/DF: Todo pela Educação; São Paulo/SP: Editora Moderna, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília/DF: Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005. 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, set. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília/DF: Ministério da Educação; SEMTEC, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2009, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2009.

BRASIL. Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2019.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2018.

CARVALHO, M.B. **Educação fragmentada**: o Ensino Médio que nos foi negado. 2021, 419f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2021.

CASSOL, C.V.; SILVA, S.P. O presente esquecido entre o saudosismo e o utopismo: notas para pensar a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 36, n. e222954, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VxMGtVrLb8HJbSjTJ4jg6QH/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CASTRO, F.P.; MARQUES, R.N.; MIRANDA, M.C.R. A construção do conhecimento científico na base nacional comum curricular. **Revista Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju/SE, v. 9, n. 1, p. 107-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8740>. Acesso em: 04 out. 2021.

CHAVES, I.A.; ROSSI, R. A importância da ciência na educação escolar: reflexões da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente/SP, v. 18, n. 1, p. 49-60, 2021.

CNCTI. Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, 3., 2006, Brasília/DF. **Sínteses das conclusões e recomendações da [...]**, Brasília/DF: Ministério de Ciência e Tecnologia; Centro de Gestão e Estudos, 2006. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/682>. Acesso em: 19 out. 2021.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo Juvenil**: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador/BA: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, A.L. Ensino médio: atalho para o passado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017.

DAYRELL, J. Juventude e escola: uma nova relação? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 36, p. 1105-1118, set./dez. 2007.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. 13. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2002.

DEMO, P. Educação científica. **Boletim Técnico do SENAC**, 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/224>. Acesso em: 19 out. 2021.

DOURADO, I.P. Senso comum e Ciência: uma análise hermenêutica e epistemológica do senso comum de oposição. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 34, n. 70, p. 213-229, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57154>. Acesso em: 05 set. 2021.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Global, 2009.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Ensino de Humanidades**, São Paulo/SP, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível no endereço: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A.B.G.; BORDIN, R.A.; URPIA, A.G.B.C. Reforma da educação com a Lei n. 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento. **Perspectivas em Diálogo - Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí/MS, v. 8, n. 16, p. 105-115, 2021.

FREITAS, M.C. Novas diretrizes curriculares e a formação geral básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 101, p. 767-784, 2007.

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Revista HOLOS**, Natal/RN, v. 5, p. 245-258, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FRIGOTTO, G. Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021 (Entrevista). **Sindicato do Instituto Federal de Educação (SINTIFRJ)**, jun. 2021. Disponível no endereço: <http://sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensino-medio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-na-educacao-publica/>. Acesso em: 06 set. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Introdução: A busca entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio. In: BRASIL. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília/DF: MEC, SEMTEC, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 32, n. 116, p. 619- 638, 2011.

GAMBOA, S.S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó/SC: Editora Argos, 2013.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro/RJ: Editora LTC, 2008.

GENTIL, V.K.; LACERDA, M.P.C. Espaços de expansão do ensino superior público brasileiro (1995 -2010). In: GONZÁLEZ, M.B.A; ENTRENA, M.J.; SOTO, A.T. (Eds.). **Gobernanza, balance del proceso de Bolonia, condiciones laborales y profesionalidad docente en Educación Superior**. 1. ed. Murcia/España: Universidad de Murcia; Servicio de Publicaciones, 2016.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, M.R. **Ciência, Pós-Ciência, Metaciência: tradição, inovação e renovação**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Livraria da Física, 2011.

GOOGLE Acadêmico. **Site principal**, [S.d.]. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 2006.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo/SP: Editora Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A.Z. Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

KUENZER, A.Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia científica**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1994.

MAZZONETTO, C.V.; *et al.* **Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação**. Santa Maria/RS: Editora UFSM; NTE; UAB, 2017.

MELO, Sirleide Tavares de. **Possibilidades de desenvolvimento do protagonismo juvenil a partir das metodologias ativas**: uma análise crítica da BNCC para o ensino de biologia (em construção).

MINAYO, M.C. **Hermenêutica-Dialética como Caminho do Pensamento Social**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Fiocruz, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575414118>. Acesso em: 8 nov. 2021.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 8 nov. 2021.

MOLL, J.; *et al.* (Org.). **Currículo, conhecimento e cultura**. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2010.

MOLL, J.; GARCIA, S.R.O. **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre/RS: Editora Cirkula, 2020.

MORAES; OLIVEIRA. Desafios e possibilidades na implementação da BNCC: a percepção dos professores, **Revista Brasileira de Educação**, [S.d.], 2019.

MORAVEC, Hans. **Robot: Mere Machine to Transcendent**. Oxford: University Press, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. São Paulo/SP: Editora Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a forma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, E. **Amor, poesia e sabedoria**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2005.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação por escrito**, Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MUCH, L.N. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021, 284f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23606>. Acesso em: 05 set. 2022.

NEITZEL, O. As velhas novas perspectivas educativas frente à crise ética. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 35, n. 77, p. 205-222, set./out. 2019.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador/BA: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Nada será como antes. **Revista Pátio**, Porto Alegre/RS, n. 72, p. 18-21, nov./jan. 2015.

OLIVEIRA, K.S. **Culturas juvenis no ensino médio: ressignificando a prática escolar**. 2017, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente/SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152194>. Acesso em: 05 out. 2021.

PEREIRA, F.G. **Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil**. 2018, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7123>. Acesso em: 25 set. 2021.

PRAÇA, F.S.G. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, São Paulo/SP, n. 1, p. 72-87, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/fnsa/revista>. Acesso em: 6 out. 2021.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória n. 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas/SP, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RIBEIRO, M.P.; ZANARDI, T.A.C. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 45, p. 1-20, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio (RCGEM)**. Porto Alegre/RS: Secretaria Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CEEed n. 349, de 20 de dezembro de 2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para a implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, conforme dispõe a Lei Federal n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre/RS, dez. 2019.

- SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008.
- SANTOS, M.F.R. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís/MA: Editora UemaNet, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2013.
- SEBA, A.V.; BRESSANIN, J.A. O discurso do ‘protagonismo juvenil’ na BNCCEM: deslocamentos e movimento de sentidos. **Web-Revista Sociodialetto**, [S.l.], v. 12, n. 34, jul. 2021.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2013.
- SIDI, P.M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, 2017.
- SILVEIRA, É.S.; MOLL, J.; MARTINIC, S. Ensino médio e educação integral: contradições, reflexões e possibilidades. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 29, n. 3, p. 05-09, 2021.
- SOBREIRA, S. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. **Revista Per Musi**, Belo Horizonte/MG, v. [sn], n. 26, p. 121-127, 2012b.
- SOBREIRA, S. **Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre Educação Musical**: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei n 11.769/2008. 2012, 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2012a.
- SOUZA, F.D.S.; ANDRADE, E.A.O.; PEREIRA, R.S. A BNCC do Ensino Médio: apontamentos e reflexões sobre Currículo e Educação. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista/BA, v. 7, n. 7, p. 105-119, 2019.
- SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte/MG: Editora Argumentum, 2009.
- STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: Uma controvérsia sobre o método em filosofia. **Síntese Revista de Filosofia**, Belo Horizonte/MG, v. 10, n. 29, 1983.
- TRIVIÑOS, A.W.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 1987.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien/Tailândia, mar. 1990.

APÊNDICE

Desafios da Flexibilização Curricular durante a pandemia: reflexões e obstáculos no contexto escolar

No ano de 2020, na escola em que trabalho - Instituto Estadual de Educação 22 de Maio, de Palmitinho/RS, pertencente à rede estadual gaúcha de ensino, estávamos entusiasmados/as com o planejamento de duas propostas de flexibilização curricular – Itinerários Formativos – que visavam atender as necessidades dos/as estudantes e da comunidade. Como instituição de ensino piloto, tivemos a oportunidade de realizar testes no novo modelo de educação no Ensino Médio, no qual implementamos duas propostas de flexibilidade.

A primeira se chamou Sustentabilidade II, na qual as Ciências da Natureza e suas tecnologias foram a área focal, enquanto Matemática e suas tecnologias atuaram como área complementar. A segunda proposta ganhou o nome de Expressão Cultural III, com as Ciências Humanas e Sociais como área complementar, enquanto Linguagens e suas tecnologias desempenharam o papel de área focal. Porém, fomos surpreendidos/as pela pandemia da COVID-19, o que resultou na suspensão das aulas presenciais. Essa situação provocou mudanças significativas no cotidiano escolar, afetou o desenvolvimento da experiência educacional e dificultou o diálogo entre os indivíduos/sujeitos envolvidos.

Em março de 2020, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul determinou o fechamento das escolas públicas e antecipou o recesso escolar para estudantes e professores/as. Isso resultou na paralisação temporária do processo de escolarização, o que exigiu uma reavaliação das possibilidades de ação pedagógica diante das adversidades e da reconfiguração dos tempos e espaços escolares.

Realizamos inúmeras reuniões na tentativa de retomar as atividades de forma remota, enfrentamos um processo complexo, devido à realidade dos/as docentes e discentes. Enfrentamos, também, dificuldades como a falta de equipamentos tecnológicos adequados, a falta de familiaridade com a linguagem e operação dos dispositivos, perda de empregos por parte de familiares dos/as estudantes, alto índice de contágio, apreensões em relação às novidades e desconhecimento dos procedimentos para acessar conteúdos e aulas.

Durante todo o ano de 2020 aguardamos ansiosamente o retorno às aulas presenciais para retomar as ações planejadas com dedicação. No entanto, mesmo em 2021, com o retorno parcial das atividades presenciais, ainda enfrentamos desafios que nos impedem de concretizar completamente o que havíamos planejado. A impossibilidade de nos aproximarmos fisicamente, a falta de estudo e compreensão da BNCCEM, refletiu em uma

formação frágil dos/as professores/as, além das restrições financeiras e de pessoal. Sentimos o aumento de exigências burocráticas relacionadas com a implementação das Propostas de Flexibilização Curricular e a escassez de recursos que haviam sido prometidos, via Programa Dinheiro Direto na Escola.

É importante destacar que a dinâmica das aulas remotas acarretou prejuízos no trabalho pedagógico tanto de professores/as quanto de alunos/as. Foi um ano repleto de dúvidas e incertezas, mas sabíamos que o mais importante era chegar ao final com saúde. Mesmo diante das dificuldades, buscamos trabalhar os conteúdos de forma teórica e, sempre que possível, relacioná-los à prática cotidiana dos/as estudantes. Essa metodologia também foi eleita pelos/as professores/as responsáveis pelos Itinerários Formativos.

Diante desse contexto desafiador, é fundamental ampliar o debate sobre os obstáculos encontrados na flexibilização curricular durante a pandemia. Os prejuízos enfrentados pelos/as professores/as e alunos/as são evidentes e, ao que parece, tendem a causar impactos importantes do âmbito educacional e social, exigem reflexões mais profundas acerca de estratégias pedagógicas e políticas a serem adotadas e das condições necessárias para um ensino de qualidade humanista, científico e afetivo. A busca por soluções efetivas e o apoio adequado às escolas se tornam ainda mais urgentes para garantir uma educação significativa e inclusiva em tempos tão adversos.