



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA
EM REDE NACIONAL

**NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS SOBRE O PROTAGONISMO JOVEM E O
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

ANDRÉIA DA CONCEIÇÃO DIAS DE LIMA

JUAZEIRO/BA
2023

ANDRÉIA DA CONCEIÇÃO DIAS DE LIMA

**NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS SOBRE O PROTAGONISMO JOVEM E O
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Mês/ano de ingresso: Abril/2021

Área de concentração: Ensino de Sociologia

Linha de pesquisa: Juventude e questões contemporâneas

Orientador: Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira

JUAZEIRO/ BA
2023

L732n Lima, Andréia da Conceição Dias de
Novo ensino médio: Impactos sobre o protagonismo jovem e o ensino de sociologia /
Andréia da Conceição Dias de Lima. – Juazeiro - BA, 2023.
xi, 105 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) Universidade Federal do Vale
do São Francisco, Campus Juazeiro, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira .

1. Sociologia - Estudo e Ensino. 2. Escola - Ensino Médio I. Título. II. Oliveira, Adelson
Dias de. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 301.07

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Márcio Pataro. CRB - 5 / 1369.

ANDRÉIA DA CONCEIÇÃO DIAS DE LIMA

**NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS SOBRE O PROTAGONISMO JOVEM E O
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia

Aprovado em 23/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ADELSON DIAS DE OLIVEIRA
Data: 23/03/2023 12:45:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Documento assinado digitalmente



ROSICLEIDE ARAUJO DE MELO
Data: 23/03/2023 07:26:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosicleide Araújo de Melo (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Documento assinado digitalmente



MIRELA FIGUEIREDO SANTOS IRIART
Data: 22/03/2023 20:17:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Documento assinado digitalmente



ALEXANDRE JUNIOR DE SOUZA MENEZES
Data: 23/03/2023 12:38:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Alexandre Junior de Souza Menezes (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco - UPE

Aos meus pais, Kaká e Lourdinha, por terem me apoiado em todos os momentos da minha trajetória formativa, dando-me a certeza de que podemos sim ir além, e que o sonho nunca é grande demais quando temos coragem para lutar.

Ao meu esposo Carlos Alberto por nunca soltar a minha mão, dando-me sempre a segurança de que eu poderia seguir por qualquer caminho, por mais que estes demonstrassem ser áridos, pois ele sempre estaria lá.

AGRADECIMENTOS

*“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.”
Jean de la Bruyere*

Gratidão a Deus por fazer de mim fortaleza, não me permitindo fraquejar, mesmo quando o corpo e a cabeça ofereciam resistência, quando a solidão era acompanhada apenas pela tela em branco do computador e um cursor piscando em harmonia com as batidas do meu coração.

A minha família, meus pais, irmãos, filhos e marido que acompanhavam o meu sonho e reiteravam que era uma realidade.

Aos amigos que me emprestavam os ouvidos e me incentivavam nos momentos de desânimo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Adelson pela paciência e motivação, não foi apenas um orientador, foi meu amigo nesta trajetória que por vezes se apresentou difícil, agradeço por confiar em mim e alimentar a confiança em desenvolver conhecimento nos momentos de desolação.

Meu muito obrigada a todos que direta ou indiretamente me apoiaram na transformação deste sonho em realidade.

*Ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética.
Che Guevara*

RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa sobre Ensino de Sociologia Juventude e questões contemporâneas. O objetivo central foi documentar a minha experiência pedagógica como coordenadora de uma escola piloto na implantação do Novo Ensino Médio e os impactos deste formato de ensino para o protagonismo jovem e o Ensino de Sociologia. Como o novo Ensino Médio com seus itinerários formativos e a seleção de componentes curriculares dialoga com o projeto de vida dos jovens que cursam o Novo Ensino Médio? Estes jovens têm delineado projetos de vida? A escola propicia espaços para que o protagonismo jovem frente a sua condição juvenil seja desenvolvido? Discuti o conceito de juventude e protagonismo juvenil considerando a condição juvenil dos jovens que estavam cursando o Novo Ensino Médio. A pesquisa foi conduzida em duas etapas: na primeira realizei uma coleta dos documentos da escola e revisei meu acervo pessoal com os registros da experiência pedagógica vivida por mim até o momento da pesquisa, e na segunda, realizei uma análise dos documentos e das minhas narrativas onde lancei mão da etnografia escolar, da autoetnografia, da análise documental por meio da análise interpretativa. Por meio das análises, os resultados revelaram que a escola tem grande importância no que tange a perspectiva de futuro para os jovens e seus familiares, legitimando assim a relevância da formação escolar para seus projetos de vida, apesar de não ter encontrado dados que indicassem que a escola tenha estratégias para se trabalhar à diversidade juvenil e seus projetos de vida. Conclui-se que a implantação do Novo Ensino Médio ainda é um lugar de incertezas que afetam diretamente aos jovens e seus familiares, que o protagonismo juvenil em consonância com a condição juvenil não é pauta de ação para as práticas pedagógicas e que neste viés a disciplina de sociologia, do modo que é abordada, tem um lugar tímido e sem grandes significados para esta juventude.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Protagonismo juvenil. Projeto de Vida. Sociologia

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line on Youth Sociology Teaching and contemporary issues. The central objective was to document my pedagogical experience as coordinator of a pilot school in the implementation of the New Secondary School and the impacts of this teaching format on youth protagonism and Sociology Teaching. of curricular components dialogue with the life project of young people who attend the New High School? Have these young people outlined life projects? Does the school provide spaces for the young protagonism in face of their youth condition to be developed? I discussed the concept of youth and youth protagonism considering the youthful condition of young people who were attending New High School. The research was conducted in two stages: in the first one, I collected school documents and revisited my personal collection with the records of the pedagogical experience lived by me until the moment of the research, and in the second, I carried out an analysis of the documents and my narratives where I used school ethnography, autoethnography, document analysis through interpretive analysis. Through the analyses, the results revealed that the school is of great importance regarding the perspective of the future for young people and their families, thus legitimizing the relevance of school education for their life projects, despite not having found data that indicated that the school has strategies to work with youth diversity and their life projects. It is concluded that the implementation of the New High School is still a place of uncertainties that directly affect young people and their families, that youth protagonism in line with the youth condition is not a guideline for action for pedagogical practices and that, in this regard, discipline sociology, the way it is approached, has a timid place and without great meaning for this youth.

Keywords: New High School. Youth protagonism. Life Project. Sociology

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Competências gerais da educação básica – Ensino Médio	pág.57
Figura 2 – Itinerário Formativo: Ênfase em Linguagens	pág.59
Figura 3 – Itinerário Formativo: Ênfase em Matemática	pág.59
Figura 4 – Itinerário Formativo: Ênfase em Ciências da Natureza.....	pág.60
Figura 5 – Itinerário Formativo: Ênfase em Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.....	pág.61
Figura 6 – Nova Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – Formação Geral Básica	pág.64
Figura 7 – Novo Itinerário Formativo : Ênfase em Linguagem e Novos Letramentos	pág.66
Figura 8 – Novo Itinerário Formativo: Ênfase Matemática e suas Tecnologias: Construindo relações.....	pág.67
Figura 9 – Itinerário Formativo: Ênfase em Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Consumo, energia e sustentabilidade.....	pág.68
Figura 10 – Itinerário Formativo: Ênfase em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade e pensamento.....	pág.69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CPM – Colégio da Polícia Militar
CNE Conselho Nacional de Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT – Grupo de Trabalho
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NEM – Novo Ensino Médio
PAPFC – Programa de Apoio ao Programa de Flexibilização Curricular
PEC Projeto de Emenda Constitucional
PFC – Programa de Flexibilização Curricular
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE Plano Nacional de Educação
POPI – Programa de orientação profissional intensivo
PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1 Erro! Indicador não definido.
2. CAMINHOS DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA	24
2.1. Os sujeitos e Lócus da pesquisa	25
2.2. Pesquisa Narrativa	26
2.3. Autoetnografia	28
2.4. Etnografia Escolar	31
2.5. Análise Documental	34
2.6 Análise Compreensiva-interpretativa	38
3. CONSTRUINDO DIÁLOGOS: REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDE E NOVO ENSINO MÉDIO	42
3.1. Juventude	44
3.2 Ensino Médio	46
3.3 Novo Ensino Médio	49
3.4 Protagonismo Juvenil	72
4. IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS	76
4.1 Uma Vida em meus registros	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
6. REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a documentar a minha experiência pedagógica como coordenadora de uma escola piloto na implantação do Novo Ensino Médio e os impactos deste formato de ensino para o protagonismo jovem e o Ensino de Sociologia. Como questões de pesquisa, me utilizei das seguintes indagações. Como o novo Ensino Médio com seus itinerários formativos e a seleção de componentes curriculares dialoga com o projeto de vida dos jovens que cursam o Novo Ensino Médio? Estes jovens têm delineado projetos de vida? A escola propicia espaços para que o protagonismo jovem frente a sua condição juvenil seja desenvolvido.

Para tanto, considero que as etapas educacionais com seus ciclos e progressões fazem parte da vivência de todos os jovens, mesmo os que não conseguem acessar estas etapas ou acessam e não concluem, são nivelados por elas, o ensino médio como último ciclo da educação básica se apresenta como passaporte para a vida adulta e, por conseguinte o mundo do trabalho.

É no ensino médio que o jovem por meio dos conhecimentos trabalhados em sala de aula tem suporte para o seu desenvolvimento de forma crítica, o que contribui para a construção do protagonismo jovem que considere a condição juvenil de modo a propiciar que estes jovens sejam efetivamente sujeitos de suas histórias dentro e fora dos muros da escola.

O que impulsionou escolher esta temática como norte desta pesquisa não foi o acaso, é fruto de vários questionamentos que me inquietavam, pois fui um exemplo de jovem que precisou lutar por um espaço, espaço este que veio no ensino médio por meio do curso de magistério, o que me impulsionou a seguir a carreira docente, ao galgar novos degraus para esta construção deparei-me com várias quimeras, o medo só não era maior que a necessidade de me construir enquanto sujeito nesta sociedade por meio da produção da subsistência.

Ainda jovem na minha vida acadêmica, tive que optar por um ensino médio que atendesse as minhas expectativas de futuro e ao mesmo tempo as minhas necessidades imediatas, a moratória juvenil para o trabalho não é um privilégio para todos os jovens, o vir a ser é o agora.

Cursei magistério como um meio para conseguir espaço no mercado de trabalho antes de atingir a maior idade, ao mesmo tempo em que lutava para acessar a universidade, lutando com a concorrência em condições desiguais. Observo acontecer o mesmo hoje com a proposta do novo ensino médio, onde a formação é com foco em áreas específicas, e o exame nacional do ensino médio é propedêutico, abordando de modo amplo todas as áreas do conhecimento, o que propicia um aumento na condição de desigualdade de acesso ao ensino superior, asseverando-se ainda mais quando o jovem cursa o quinto itinerário formativo que tem foco profissionalizante.

Mesmo com dificuldades de diversas naturezas consegui acessar o ensino superior. Na minha caminhada formativa tive que abrir mão de muitas vivências inerentes a construção experiencial de muitos jovens, o experimentar, as festas, os momentos de ócio foram raros e caros para uma jovem negra e pobre. Consegui concluir a graduação em Letras Língua Portuguesa e Inglesa, depois fiz outras graduações, entre elas cursei Pedagogia, o que me possibilitou desenvolver um trabalho na sala de aula como professora e o de coordenação.

No ano de 2017, eu estava coordenadora de uma escola que participaria como uma das escolas piloto para a implantação do novo ensino médio na Bahia, o colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna, participei das reuniões, discussões para desenvolver as estratégias para implantação, critérios e instrumentos para os discentes optarem pelos itinerários formativos que mais se identificavam, que são eles: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas tecnologias e o quinto itinerário formativo que é Formação Técnica e Profissional.

Foi desenvolvido pela rede educacional da qual a escola campo de estudo faz parte, por uma equipe de psicólogos o Programa de Orientação Profissional Intensivo-POPI, para ser trabalhado com discentes do nono ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de orientá-los quanto à adesão dos itinerários formativos e os campos profissionais que desejam seguir.

A aplicação do POPI ocorre no final do ano para os alunos que cursam o nono ano do Ensino Fundamental, a partir deste trabalho é que os alunos fazem suas opções, mas além do desejo outros critérios administrativos por parte da escola são

utilizados para assegurar que os quatro itinerários formativos sejam contemplados, esta rede educacional não oferta o quinto itinerário formativo que é o profissionalizante.

Acompanhei a aplicação do POPI, presenciei o surgimento das dúvidas e angústias dos discentes quanto à escolha do itinerário formativo, pois cada itinerário privilegia uma área do conhecimento e uma vez iniciado o curso na primeira série do Novo Ensino Médio não se pode mudar de itinerário formativo na segunda série, bem como foi possível constatar nos primeiros meses de curso a procura dos discentes para mudar de itinerário por não conseguirem se adaptar, a mudança no início é possível, mas existem questões administrativas a considerar, por exemplo, o quantitativo máximo de alunos por sala de aula, e também o quantitativo mínimo para se manter a sala de aula aberta.

Outra questão que se destaca e contribui para a inquietação dos discentes e familiares é o fato de o Novo Ensino Médio privilegiar áreas do conhecimento, de acordo com cada itinerário formativo, e o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM apresentar o certame com critérios não dialogados com segmentos específicos em acordo aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, ou seja, há uma estrutura avaliativa propedêutica que se distancia da falácia veiculada de um ensino pautado no protagonismo juvenil.

Enquanto o ENEM apresenta uma estrutura que exige conhecimentos básicos em todas as áreas do conhecimento, o novo ensino médio privilegia campos específicos deixando preteridos outros campos que também são avaliados no ENEM.

Visto que participei como coordenadora e professora em uma das escolas piloto para implantação deste modelo de ensino médio, possibilitou-me vivenciar a trajetória de adesão e angústia dos discentes e familiares quanto esta nova formatação de ensino. Destacava-se entre as inúmeras indagações a questão de acreditarem que não acessariam os conhecimentos sistemáticos de modo global, mas apenas em parte, o que resultaria em uma formação parcial.

Em decorrência de ter acompanhado os conflitos e incertezas vividas pelos jovens alunos que cursaram o novo ensino médio ainda no processo piloto, ter acompanhado as primeiras reuniões com os alunos e pais destes alunos para explicar sobre como seria o novo ensino médio, trouxe-me uma inquietação para

saber mais, para dar a ouvir como estes jovens se vêem no futuro, fora dos muros da escola, como se imaginam para além do ensino médio

A obrigatoriedade de se optar por um itinerário formativo em uma perspectiva de já ter em mente qual profissão seguir causa temor em muitos jovens que ainda não delinearão sua meta de futuro, o que ainda dificulta mais este processo é o fato de nem todos os alunos poderem optar por um itinerário formativo, pois para que não haja um esvaziamento de carga horária de docentes de alguns campos do conhecimento os alunos são obrigados a cursarem itinerários formativos que não tem afinidade, ou pior, que tem mais dificuldade, foi o que desencadeou a inquietação de conhecer os projetos de vida dos jovens que cursam o novo ensino médio e como o que é vivenciado nesta etapa escolar contribui para este projeto de vida.

A BNCC nos apresenta que os desafios construídos no cenário escolar por meio de maior permanência dos jovens na escola e que deverão ser acompanhados pela devida importância a ser atribuída ao projeto de vida e suas conexões com os itinerários formativos ofertados pela escola.

Diante do exposto é relevante salientar os dois vieses do projeto de vida, um é o projeto de vida que estes jovens delineiam para si mesmos com base em sua condição juvenil e o outro é a disciplina projeto de vida, que com base no que tenho acompanhado nestes cinco anos de prática do novo ensino médio na escola em que trabalho, apresenta o programa da disciplina vazio e não há uma especificidade formativa para o educador que ministrará a disciplina, servindo administrativamente como complemento de carga horária para os docentes que não sabem bem de que se trata o que e como trabalhar a disciplina.

Soares reflete sobre como o projeto de vida vai além de aspirações profissionais, traz consigo as subjetividades dos indivíduos.

O projeto é, ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado. (SOARES, 2002, p. 76)

Em decorrência das experiências vivenciadas por mim, as observações que fiz quanto aos desafios de se desenvolver processos dialógicos entre as juventudes e o currículo nas práticas educativas, frente aos aspectos de mudança com a BNCC, as

inferências, o protagonismo discente, ganhos e perdas das disciplinas e sua contribuição para a formação dos jovens, que elegi como referência para o estudo uma escola estadual do município de Juazeiro-BA, que é uma das escolas piloto para implementação do Novo Ensino Médio na Bahia.

A educação no Brasil passa por uma série de questionamentos e discussões sobre currículo e programas, principalmente quando se refere ao Novo Ensino Médio, à nova configuração com que se apresenta o Novo Ensino Médio e a forma como se propõe a sua implantação levanta uma série de inquietações quanto à existência de um diálogo entre o que se propõe no currículo e as perspectivas das juventudes participantes dos processos formativos.

O Novo Ensino Médio é visto como elementar para a formação das juventudes de forma que estes possam desenvolver a criticidade e o conhecimento de mundo, sem o qual ficam margeados, deixando de participar de forma produtiva em que se constroem possibilidades de emancipação social e financeira, no entanto, o que se descortina na prática é o inverso destas proposições, pois a conclusão do ensino médio não garante o acesso a melhores condições de vida, e na vertente apresentada ainda traz em seu cerne uma redução dos saberes sistematizados pela escola.

A formação do povo brasileiro vem de um processo de muitas lutas e conflitos, abuso de poder ou sobreposição de uma classe sobre a outra, e as classes subjugadas, apesar de já ter passado meio milênio, ainda encontram uma série de enfrentamentos para se fortalecerem enquanto indivíduos e grupos identitários. A escola tem se apresentado como lugar de luta, onde ainda presenciamos os processos de dominação e de reafirmação de violência simbólica, principalmente quando tratamos das escolas frequentadas por jovens das comunidades.

O entendimento dos anseios da juventude que cursa o Novo Ensino Médio e principalmente a escuta dos projetos, direciona-nos a refletir sobre a formação da sociedade contemporânea, as mudanças pelas quais passará, bem como mediar possibilidades em que o currículo e as práticas pedagógicas contribuam para um debate mais amplo.

Pensar em que envolver não só os teóricos, mas também os próprios sujeitos do processo educacional, viabilizando uma mudança no panorama educacional e uma autonomia nas relações sociais dos discentes norteadas pelas discussões temáticas em sala de aula.

O Novo Ensino Médio traz mais desafios com a redução do currículo de algumas disciplinas, um exemplo é a área da sociologia, pois o coletivo discente que optapor umaáreadoconhecimentoquenãoprivilegiaoestudodasociologia, fica semcargahorária deste componente curricular entre outros tão importantes quanto para a construção reflexiva das juventudes.

Énecessárioentenderasociedade,suaformação,eohoje,quemsomos,quaisperspectivas do para onde vamos. Nesta vertente pesquisar as perspectivas de futuro dos jovens que cursam o Novo Ensino Médio - NEM, a partir dos conhecimentos adquiridos no NEM, a presença ou não de dialogicidade entre juventudes e currículos é pertinente por nos revelar uma tela em que se pinta as perspectivas das juventudes com base no desenvolvimento da construção dos sujeitos entre muros da escola.

Surge com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira (Lei n.º 9.394/1996) em seu artigo 26 a primeira referencia a uma Base Comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Este foi um marco na discussão de currículos, pois a partir deste recorte temporal e documental muitos outros documentos forma produzidos com a finalidade de delimitar as linhas curriculares a serem trabalhadas na Educação Básica do Brasil, a exemplo das diretrizes e parâmetros curriculares, que, por conseguinte originaram novos documentos. (SILVA, NETO, VICENTE, 2015).

A proposta de unidade curricular envolve várias linhas sociais não se restringe ao ciclo educacional, temos os aspectos sociais e econômicos fortemente envolvidos nesta demanda, a delimitação de um currículo traz em sua construção marcadores sociais que precisam ser levados em consideração, caso contrario haverá o fortalecimento do campo de disputa e fortalecimento das desigualdades sociais

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares. (NÓVOA, 1997, p. 10)

A reforma do Ensino Médio ocorre de forma controversa e desvinculada do dialogismo necessário para uma construção coletiva que inserisse docentes e discentes no processo, traz consigo em mesmo cenário a atuação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que é um documento oficial, que define direitos e objetivos de aprendizagem e norteia a orientação para elaboração dos currículos nacionais. Assim, o documento preconiza objetivos que devem percorrer as etapas de parte da Educação Básica. (BRASIL 2017).

Considerando que a BNCC é um documento de orientação e não de imposição cabe aos educadores as indagações de como as escolas se adaptarão nas construções de seus currículos, bem como na estruturação dos itinerários formativos ofertados, e o lugar que o ensino da sociologia ocupará neste novo cenário, evidenciando que já possuía uma carga horária reduzida, e a reforma do Ensino Médio trouxe em seu cerne muitos prejuízos para o oferecimento de uma educação pública de qualidade, com a fragmentação das disciplinas a serem trabalhadas.

Segundo a BNCC é assegurado como um ponto indispensável na oferta do Novo Ensino Médio, considerar as individualidades dos jovens, vejamos:

A BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na

realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (BRASIL, 2017, pág. 16)

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Falar em autonomia no sistema escolar, considerando que existe um leque de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas segundo um cronograma de conteúdos em sua maioria não dialogados com as questões locais destes estudantes. Vale salientar que apesar da mencionada autonomia as escolas e suas práticas são medidas pelas avaliações nacionais aplicadas aos estudantes.

Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (COSSIO, 2014, p. 1581).

O Ensino Médio para muitos jovens é determinante quanto ao seu processo de formação. Neste sentido vale evidenciar o papel normatizador e até por que não dizer

um rito de passagem exigido para o processo de formação dos jovens para a vida adulta, e é neste período que acessam grandes reflexões sobre si mesmos e a vida em sociedade, o currículo ofertado e como é ofertado nas disciplinas contribui para o aprofundamento destas reflexões. A reforma do Ensino Médio traz uma série de indagações para as dinâmicas pedagógicas e formativas, tanto na perspectiva docente quanto discente.

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoiar-se, para tal, em duas justificativas:

- a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país;
- a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. (FERRETTI, 2018, pág.26)

O modelo colonialista de escola não acolhe este jovem que se vê deslocado e desestimulado, é desafiante esperar que invistam tempo e recursos financeiros, que às vezes não possuem, em uma atividade que não apresenta perspectiva aplicativa para estes jovens.

Para Ortega y Gasset (1983) o projeto de vida é inerente a existência humana eles destacam dois pontos muito importantes que seriam a circunstância e a vocação, mas será que nossos jovens têm a oportunidade de escolha dentro destas vertentes, à vocação seria uma concretização do desejo e as circunstâncias que a vida lhes oferece é urgência pela sobrevivência. Esta condição juvenil desprovida de moratória não oferece tais condições de escolha, as circunstâncias e a ausência da liberdade de sonhar, de ansiar por buscar concretizar seus desejos vocacionados, principalmente porque a maioria destes jovens ao iniciar o Novo Ensino Médio pensa em sobrevivência.

Diante do exposto, objetivando compreender, por meio da minha experiência pedagógica e documentos internos da escola, quais os impactos do Novo Ensino Médio para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e como ocorrem às negociações entre os jovens e a escola na construção de seus projetos de vida, considerando a implementação do Novo Ensino Médio com suas propostas de formação holística mencionadas na BNCC.

Neste sentido, pensar em como o Novo Ensino Médio com seus itinerários formativos e seleção de componentes curriculares inferem para a construção do protagonismo juvenil destes jovens que cursam o Novo Ensino Médio é uma tarefa que margeia a prática escolar e alicerçam caminhos a serem percorridos nesta pesquisa, enquanto revisito minhas memórias. A escola é o espaço onde o jovem se desenvolve, ocorrem grandes transformações, por meio do papel da educação e sua pluralidade de pensamentos, sejam eles de cunho das políticas sociais e/ou políticas educacionais, pois esta exerce “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, como premissa básica que a educação está sempre inserida a uma sociedade concreta e historicamente situada”. (SAVIANI, 1980, p. 120).

Deste modo vale salientar que é responsabilidade da escola o desenvolvimento holístico dos jovens por meio de práticas educativas que corroborem para o desenvolvimento do senso de criticidade para a diversidade social, assumindo o ser sujeito para o seu papel político.

Os objetivos desta pesquisa se apresentam da seguinte forma:

Objetivo geral: Refletir sobre a minha experiência pedagógica como coordenadora de uma escola piloto na implantação do Novo Ensino Médio e os impactos deste formato de ensino para o protagonismo jovem e o Ensino de Sociologia.

Objetivos específicos:

- Analisar como ocorre o protagonismo juvenil no projeto de vida e qual a contribuição da escola para que os projetos de vida sejam construídos;
- Identificar os fatores sociais e familiares que interferem no processo de construção do projeto de vida dos adolescentes.
- Analisar a relação entre itinerários formativos, o projeto de vida destes jovens e o Novo Ensino Médio.

A pesquisa foi construída e distribuída em capítulos que abordam a temática e buscam aprofundamento em discussões que revelem em seus resultados os objetivos e as questões de pesquisa. No capítulo Caminhos da pesquisa: reflexões da trajetória, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa, evidenciando a abordagem autobiográfica. É o espaço em que exponho um diálogo sobre o estudo autobiográfico na pesquisa e suas contribuições bem como os instrumentos de análise utilizados

O capítulo Construindo Diálogos aborda os campos de estudo norteadores dos conceitos de Juventude, Ensino Médio, Novo Ensino Médio, Protagonismo Juvenil e o Ensino de sociologia, propondo uma caminhada em aspectos que margeiam a construção destes jovens na nossa sociedade.

No terceiro capítulo intitulado Minhas narrativas, trago uma construção narrativa baseada em minhas memórias e acervos pessoais e institucionais, propondo uma discussão norteada pela documentação narrativa do experiencial pedagógico sobre as concepções das inferências do novo ensino médio e o ensino de sociologia para a construção do protagonismo juvenil.

Ao final do texto, retomo as questões de partida, convido a rememorarmos os pontos que se revelaram ao longo da caminhada, evidencio aspectos que contribuíram e se destacaram para o como chegamos até aqui, ainda os convido para a continuidade desta história, pois estamos apenas começando.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA

Saber onde se quer chegar e considerar todas as variantes do caminho é preponderante para se iniciar qualquer trajetória, como a Alice no País das Maravilhas, obra de Lewis Carroll, perguntava ao Gato qual caminho deveria seguir para sair de onde estava, eu também me perguntava qual caminho seguir para desenvolver uma pesquisa que buscasse compreender de forma clara e real a relação existente entre a proposta do Novo Ensino Médio e os impactos sobre a construção do protagonismo jovem e o ensino de sociologia nas vidas dos alunos que cursam o Novo Ensino Médio em uma escola estadual do município de Juazeiro-BA, sobre o caminho a seguir Goldenberg (2002, p. 14) nos responde: “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

A reflexão sobre as minhas experiências pedagógicas por meio da análise autobiográfica das minhas indagações seria o caminho, bem como analisar os documentos pessoais construídos e arquivados por mim ao longo do processo de implantação do Novo Ensino Médio na unidade de ensino Lócus da pesquisa em que eu fiz parte diretamente de todos os processos, além do principal que são as minhas memórias.

Faço parte da comunidade desta unidade escolar, mas atualmente desenvolvo um trabalho diferente, não estou mais na coordenação, hoje faço parte da SOPAS – Seção de Orientação Psicossocial, o que estreitou mais o contato com os jovens desta unidade de Ensino, estou cotidianamente ouvindo os anseios destes jovens, partilhando de suas dores e dúvidas, o que é possível adentrar as diversas realidades e batalhas travadas por eles todos os dias.

Considerando estas questões que optei por desenvolver uma pesquisa narrativa, lastreada pelos pensamentos de Suarez (2017), Castañeda e Morales (2017) Bertaux (2010), Claudinin e Connelly (2015), utilizando a autobiografia, minhas memórias, documentos pessoais e documentos públicos da unidade escolar, etnografia escolar de André (1995) e Etnografia e educação de Pereira (2012).

2.1 Sujeitos e Lócus da Pesquisa

O Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna, também conhecido como CPM Juazeiro, lugar em que vivi a experiência da implantação do Novo Ensino Médio faz parte de uma rede de ensino que se destaca na Bahia pela qualidade da educação ofertada, no entanto a unidade da qual faço parte ainda se destaca dentro desta rede no que se refere às avaliações nacionais, ocupa nos últimos anos o primeiro lugar no Índice de desenvolvimento educacional do Brasil – IDEB das escolas públicas da Bahia.

O Colégio é destaque no município de Juazeiro, onde está situada, o número de alunos que pleiteiam uma vaga na escola é muito maior do que ela pode atender, recebe alunos da circunvizinhança do Vale do São Francisco, os discentes têm domicílio em cinco cidades, Petrolina, Juazeiro, Curaçá, Sobradinho e Casa Nova, além de outros jovens que mudam de domicílio e vão morar na casa de parentes em Juazeiro para poderem estudar nesta escola, é uma unidade escolar estadual de médio porte, possui 20 salas de aula e oferta o ensino fundamental séries finais e o ensino médio. Funciona nos turnos matutino e vespertino com 20 turmas de ensino médio e 20 turmas de ensino fundamental. A unidade escolar faz parte de uma rede composta por 16 unidades espalhadas pela capital e municípios da Bahia.

É comum que os discentes sejam residentes da circunvizinhança da escola, no entanto, a escola em questão apresenta um diferencial neste quesito, tem alunos oriundos de várias cidades vizinhas e dos bairros mais distantes, as famílias não medem esforços para terem suas crianças e jovens nesta escola.

A diversidade geográfica que caracteriza o corpo discente também se apresenta nos processos formativos destes em relação ao ensino fundamental, são discentes que vieram de escolas públicas e privadas, crianças e jovens com mais e menos poder aquisitivo, com as mais diversas estruturas familiares, fortalecendo o padrão de campo de disputa que caracteriza a vida escolar.

A diversidade de condições possibilita com este público que dispõe de condições sociais distintas, estratificar o panorama social dentro dos muros da escola, com todos os seus conflitos e desigualdades. Essas desigualdades também são latentes e

exteriorizadas na formação das turmas por itinerários formativos, considerando este viés que optei por trabalhar com as minhas memórias na construção deste processo de implantação do Novo Ensino Médio, onde por vezes fui mediadora de conflitos e acolhedora de angústias, por isto traço aqui o perfil desta escola para que possamos viajar em minhas memórias conhecendo o espaço e os outros com quem partilhei a jornada.

Durante a trajetória construí um arquivo pessoal de documentos que fui elaborando ao longo da jornada, diários, registros de atividades desenvolvidas nas reuniões com os pais de alunos, com psicólogos, com os alunos em diversos momentos e com as mais variadas finalidades, desenvolvendo o trabalho de coordenadora, além destes outros documentos com mais corpo para a pesquisa foram desenvolvidos por mim ao desempenhar a função de professora, onde fizemos ao longo destes anos debates, construção de textos, fórum, apresentação de seminários, todas as etapas realizadas com os alunos, onde pude de forma mais incisiva mergulhar na realidade destes jovens, conhecer os contrastes entre o que vivenciavam dentro dos muros da escola e fora deles.

Além disso, em concomitância, nos últimos anos ao desenvolver um trabalho na seção de orientação psicossocial pude conhecer intimamente o perfil socioeconômico de grande parte destes jovens, como também por meio da escuta guiada nos momentos de atendimento enquanto desenvolvo a atividade de orientação psicossocial, conhecer seus medos e perspectivas de futuro, salientando que realizei este trabalho por ter passado por processos formativos que me permitiam e permitem realizar este trabalho, sou especialista em neuropsicopedagogia, psicopedagogia e psicanálise.

2.2 Pesquisa narrativa

Como afirma Bertaux (2010) as narrativas de vida trazem um cunho profundo de memórias onde existe uma linearidade dos fatos, mesmo considerando a existência de um movimento constante de ir e vir entre presente, passado e futuro, fatos e/ou eventos que ocorrem durante a narração, nesta perspectiva que me proponho a percorrer este

caminho para documentar a minha experiência pedagógica, revisitando vários recortes temporais da minha história e construir e reconstruir minhas narrativas.

Há uma naturalização do contar, narrar uma história é muito comum, faz parte de forma muito íntima das nossas realidades, das conversas amistosas entre conhecidos, mas as narrativas de vida carregam em seu cerne algo maior, pois são lembranças que revivem momentos, as emoções são tomadas e retomadas durante a narração.

Segundo Suarez (2017) a pesquisa narrativa é foco de grande discussão nas Ciências Sociais para construção do conhecimento, no entanto fica claro que as narrativas dos povos sempre esteve presente como fontes primárias na construção de várias pesquisas, possibilita constatar que apesar de recente o uso dessas estruturas em teses e projetos de investigação atribui muita potencia na pesquisa narrativa, pois possibilita registrar experiências, neste dialogo vejo-me entusiasmada a fazer uso deste método que a priori já me é peculiar, no entanto ainda me sinto desafiada, pois por mais natural que seja narrar, contar a minha história, muitas reflexões surgiram durante a jornada, mas reiteraram-me que este era o caminho certo para o registro.

A pesquisa narrativa e autobiográfica possibilita tornar públicas as construções experienciais, vários aspectos de mudanças da sociedade, englobando todos os campos constituintes dos sujeitos, numa perspectiva de registro antropológico, aspectos geográficos, históricos sociais e emocionais, retratando inclusive como esses seres humanos se sentem frente às experiências que são contadas, como elas são ressignificadas durante a narrativa.

Castañeda e Morales (2017, p.75) afirmam que "todo assunto humano é histórico, contextualizado, e aberto ao devir. " Partindo desse pressuposto torna evidente a importância epistemológica da pesquisa narrativa, a consideração enquanto sujeito das suas construções históricas e da importância de ressignificar esses saberes.

Castañeda e Morales (2017), afirmam que um fenômeno importante nas relações sociais para construção de nossas narrativas de vida são os ritos, inicialmente desenvolve-se por meio dos hábitos das suas experiências sociais que se arraigam como os rituais sociais, cognitivos e emocionais. São nas relações sociais exteriores que os indivíduos compartilham suas experiências, interseções da vida onde os saberes diferentes são evidenciados, momento em que ocorrem as trocas entre os

sujeitos e estes se constroem e se reconstroem nas trocas cotidianas por meio de suas narrativas.

O termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia*/aee remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece. Larrosa (2002) e Martin Jay (2009) lembram a associação entre experiência e perigo, na medida em que “provar” (*expereri*) contém a mesma raiz (*per*) de “perigo” (*periculum*). Mas, foi a partir da reflexão sobre os termos *Erlebnis* e *Erfahrung*, equivalentes de experiência em alemão, que começamos a dar uma atenção especial à ressignificação da experiência e a melhor problematizá-la em nossos estudos (PASSEGGI, 2011, p.148)

Por meio das experiências vividas pelos discentes que cursavam o Novo Ensino Médio e que comigo compartilhavam por meio de suas narrativas, pude ao longo dos últimos cinco anos construir o acervo pessoal desta experiência, varias atividades desenvolvidas por mim enquanto professora em sala de aula com alunos do ensino médio, entrevistas, questionários, redações, registros das demandas de escuta de pais e alunos, documentos produzidos no período da implantação enquanto exercia a função de coordenadora, experiência registrada que não era só minha, e que hoje me serve como dado para alicerçar este trabalho, possibilita-me revisitar o que foi dito de modo oral validando minha memória e os textos escritos ainda vividos..

Para Castañeda e Morales (2017), o campo da experiência é muito mais importante do que o que estamos habituados dentro de uma vertente estética e seus diversos aspectos, a experiência possibilita concatenar saberes antigos a novos saberes, transformando os sujeitos e por conseguinte a sociedade moderna em que ele vive, o que me permite por meio das narrativas da experiência vivida por mim e por estes jovens, perceber qual a realidade em que ele está inserido e ao mesmo tempo visualizar os seus anseios de futuro com base neste processo de formação e construção das identidades destes jovens.

2.3 Autoetnografia

A autoetnografia escorrega, evita definições simplistas. É a colisão entre as ciências humanas e as artes, as teorias e as emoções, a

“performatividade”– o que acontece agora – e a performance – o que já aconteceu (estudo feito) – é a presença do corpo do(a) pesquisador(a) na linha de frente da pesquisa, no momento da criação (texto ou a performance/apresentação) (BRILHANTE; MOREIRA, 2016, p. 1100).

A autoetnografia traz um viés desafiador ao pesquisador por não pesquisar o outro, mas a si mesmo, Grant (2014) aborda a pesquisa autoetnográfica como algo inovador apesar de não ser nova por propor externar o não dito, apenas vivido, a observação e registro do outro é mais fácil por ser em sua maioria norteadas pela razão, mas quando observa a si mesmo o viés aumenta o desafio para registrar o vivido e o sentido.

Partindo deste pressuposto e alicerçada por minhas experiências e inquietações lanço mão das minhas vivências para por meio da autoetnografia discorrer sobre este experiencial pedagógico quanto à implantação do novo ensino médio em uma escola do município de Juazeiro.

A autoetnografia me proporciona embarcar em uma máquina do tempo para retornar a um recorte temporal de minhas memórias, onde revisitarei experiências vividas e compartilhadas, o que lastreia a pesquisa com uma riqueza na forma de captação de dados, documentar o que não foi escrito, apenas vivido no passado, um passado não tão distante, mas é passado pois foi vivido há quatro anos.

Penetrar nas próprias experiências em determinado lapso temporal, identificar, analisar e registrar as minúcias guardadas pela razão e pela emoção, desvelar aspectos que pareciam irrelevantes, mas que fizeram parte da trajetória e foram determinantes para o como cheguei até aqui.

Es un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y muestran las sutiles percepciones y saberes de quienes las viven. Es una oportunidad para comprender e introducirnos en el mundo de las prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, en una geografía e historia singulares, el sentido de la escolaridad. (DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS Y VIAJES PEDAGÓGICOS, 2007, p. 10)

Refletir sobre a minha prática, todas as experiências vividas nos últimos quatro anos da implantação do novo ensino médio, visitar os recortes temporais em que participei protagonizando ou apenas como coadjuvante na experiência de outros que

também eram sujeitos no processo da minha experiência pedagógica, pois atuei como professora e coordenadora neste período, possibilita-me conhecer a mim mesma, como me configurei enquanto sujeito de saberes adquiridos ao longo da minha vida acadêmica e profissional, ao mesmo tempo que percebo como o outro também é impactado na construção desta história enquanto personagem principal ou apenas como narrador onisciente do enredo.

A percepção ao revisitar as memórias é diferente às vividas no momento da experiência, pois não somos mais os mesmos, somos modificados ao longo das vivências, somos redefinidos e reiniciados a cada nova etapa, e quando retornamos as memórias em uma versão mais moderna conseguimos perceber de forma mais clara e com novos significados cada saber adquirido ao longo da caminhada

[...]autoetnografia como uma combinação de elementos da etnografia e da autobiografia. Como na autobiografia, a epifania é muito frequentemente utilizada. Nela, o pesquisador/narrador relata, de maneira retrospectiva e seletiva, um evento emblemático, pois ilustrativo de um processo social transformador que marca sua experiência como indivíduo. A passagem do individual para o mais geral, a partir da epifania, se constitui numa importante estratégia literária que tem por objetivo aproximar o leitor dos acontecimentos, deixando que este participe de sua interpretação e facilitando um entendimento mais direto e pessoal sobre a cultura em questão. (MAIA, BATISTA. 2020, pág. 241)

Motta, Barros reflete sobre a autoetnografia a partir da resenha da obra HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY, onde observaremos que não significa que esteja indicando que um método é melhor que outro, mas que possibilita traçar outros caminhos, outras abordagens nos estudos socioculturais.

A pesquisa social na maior parte das Ciências Sociais busca a impessoalidade, já a autoetnografia emerge para estudar a experiência pessoal, para ilustrar como esta experiência é importante no estudo da vida cultural [...] (MOTTA, BARROS, 2015, p. 1339)

Motta, Barros (2015) destacaram pontos que consideraram muito relevantes como características nas pesquisas autoetnográficas, o que revela segundo os autores que a condição de pesquisador é um lugar de invisibilidade e que nesta modalidade de pesquisa o pesquisador se torna visível, parte do processo e no relacionamento ambiental e interpessoal; outros pontos considerados relevantes também foram destacados como a flexibilidade, o engajamento, a vulnerabilidade e rejeição a

conclusões, questões que agregam sentido a ação do pesquisador, pois, a objetividade cede espaço para a comunicação por meio de uma visão mais crítica da realidade, engajamento pessoal com o outro e com o fenômeno social, além de possibilitar que as fraquezas e forças sejam exploradas, o pesquisador é um ser holístico, somos construções, processos e mudamos, por isso, conclusões acabadas são rejeitadas neste processo.

A pesquisa autoetnográfica aborda o trabalho de modo a não fazer um levantamento estático e engessado, por considerar que não tratamos de dados, são experiências, são extratos de emoções vividas, pode-se apresentar como uma experiência em um recorte temporal, mas transcende esta definição por se dar a reviver a emoção, a alegria, a tristeza, resgata lágrimas e sorrisos, possibilita-nos até sentir o calor do abraço, aromas e sabores, questões muitas vezes ignoradas na pesquisa qualitativa.

Para muitos de nós, não basta apenas escrever ou falar sobre nossos assuntos. Estamos condenados a vivê-los – ao menos o tanto quanto podemos, às vezes porque atuamos como estudiosos de determinados pontos de vista ou movimentos em nossas áreas de pesquisa, em vez de, para emprestar um termo de Frank Furedi (2004), sermos simples tecnocratas educacionais. Para algumas audiências reais e virtuais, isso pode ser cativante, envolvente e conectado, enquanto para outros isso pode confirmar o quão maus, rebeldes, perigosos, indisciplinados e não acadêmicos muitos de nós somos, com falta de distanciamento, equilíbrio e objetividade. (GRANT, 2014, s/p)

Falar sobre o que vivi, refletindo o quanto esta experiência me tocou, fez transformações na minha forma de ver o mundo e principalmente de ver o outro e o quanto esta vivência causou impactos naqueles que comigo compartilharam da trajetória que é a pedra de toque desta pesquisa. Vi na autoetnografia a metodologia de pesquisa que abraçaria em seu âmago ao que se propõe este trabalho, onde por meio das minhas memórias refletiremos sobre os impactos do Novo Ensino Médio no protagonismo juvenil e as contribuições da disciplina de sociologia para este contexto.

2.4 Etnografia escolar

Ao delinear os caminhos que percorreria para a trajetória da pesquisa em que foco na autoetnografia, considerando como principal fonte da pesquisa as minhas

memórias, percebi que era importante entender o espaço em que vivi a experiência e buscar caminhos que viessem ao encontro da autoetnografia, o onde da pesquisa é uma escola, falar em como observei as experiências vividas pelo outro, impactando a mim e sendo impactado pela minha dentro da escola, encaminha-me para a etnografia escolar, vejamos o que nos revela esta metodologia.

Estruturar a definição teórica da terminologia etnografia é algo que motiva a reflexão que transpõem os aspectos morfossintáticos e mergulha na amplitude das definições semânticas. Partindo da definição do que diz o dicionário Aurélio de que a etnografia¹ é a parte da antropologia que se dedica ao estudo das múltiplas etnias, de suas implicações antropológicas, sociais. Registro feito com o intuito de descrever a cultura material de um povo, que nos debruçamos sobre as perspectivas desta definição evidenciadas por Malinowski e Boaz.

É mais que o estudo descritivo das culturas e etnias humanas, é um mergulhar na realidade do objeto de estudo, é se despir de suas lentes e utilizar as lentes dos pesquisados para entender como estes vêem e sentem o mundo em que habitam, é marcado e nos proporciona uma metáfora interpretativa da prática quando no documentário de Bronislaw Malinowski Estranhos no Exterior²: Fora da Varanda redesenha a perspectiva etnográfica de que observar não era o suficiente, era necessário descer da varanda para efetivamente compreender e registrar o mais próximo da realidade da cultura material do povo observado.

O método etnográfico se apresenta como um divisor de águas no trabalho antropológico e, mais especificamente, no modo de entendermos a cultura. Malinowski e Boaz, através da imersão no cotidiano dos povos estudados puderam observar com propriedade seus hábitos, ritos e tradições, descrevendo e registrando que havia de mais singular, sua materialidade cultural sem as inferências dos supostos elementos de desenvolvimento.

¹<https://www.dicio.com.br/etnografia/> Acesso em 04 de outubro de 2021.

²Estranhos no Exterior: Fora da Varanda https://www.youtube.com/watch?v=Qn_gLroH3bQ Acesso em 29 de setembro de 2021

Franz Boaz³ revela as diferentes realidades das etnias envolvidas em determinado processo, proporcionando uma reflexão que associa a natureza antropológica que busca estudar as condições e possibilidades da vida humana em localidades específicas, obturando o olhar do pesquisador para práticas que na observação distanciada não apresenta relevância, todavia ao se aproximar verdadeiramente da significação das práticas para os povos que as vivenciam, além das construções e desconstruções do objeto e do próprio pesquisador.

Pensar e repensar método etnográfico na perspectiva moderna inaugurada por Malinowski e Boaz considerando os vários campos, antropologia cultural, linguística, física/biológica e a arqueologia. A possibilidade de abordagem acontece em vários campos de estudo configurando sua importância para o pesquisador compreender a epistemologia de determinado objeto de estudo e suas particularidades no tocante a cultura e étnico.

Na etnografia escolar - André (1995) diz que “A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Por considerar que a etnografia nos oferece um olhar sensível do ponto de vista epistemológico para com a realidade estudada, e penetrar mais profundamente na trama que constitui as relações docentes, discentes e saberes escolares que a elegi para esta pesquisa.

Pode-se dizer que para André (1995) a pesquisa do tipo etnográfica traz em sua estrutura possibilidades do pesquisador relacionar-se de forma estreita com o objeto da pesquisa, observando e reconstruindo a imagem do quadro composto pelas relações e construções do chão da escola. Fica claro segundo a autora “ que por meio de técnicas etnográficas de observação participante. e entrevistas intensivas” André (1995, p. 41) se é possível ouvir o não dito, perceber o que não fora revelado, obter respostas a perguntas não feitas por meio das emoções, pit vocal, pausas e adendo de informações durante as entrevistas..

³Estranhos no Exterior: As correntes da Tradição

Esta estrutura de pesquisa etnográfica nos permite ver além das construções dos conhecimentos que são trabalhados em sala de aula, modelando e remodelando conceitos sistematizados oriundos de currículos, além de uma infinidade de saberes que não são curriculares, construídos nas trocas interpessoais.

A visão antropológica empregada na pesquisa etnográfica convida a despir os olhos das imagens construídas e restaurar os olhos para os complexos e densos emaranhamentos constituídos nas relações sociais, a escola é espaço de disputa e conflitos, opressores e oprimidos, valores validados, construídos e reconstruídos a partir da ação e saberes de uns para com os outros.

Para Pereira (2012) a escola é um lugar de construção para os jovens, e não só a construção de um saber documental, mas a construção de experiências, memórias, de trocas entre o que sou e o que o outro é, e nos tornamos em algum momento, transgredindo o obvio e reformulando possibilidade do ser, contrapondo-se ao vir a ser, fica claro a potencia que se tem na pesquisa etnográfica escolar quanto a acessar realidades não documentadas no chão da escola, neste caso ficaram em sua maioria registradas em minhas memórias.

2.5 Análise Documental

A pesquisa documental nos possibilita acessar um cabedal de recursos amplos, pois a diversidade de documentos que podemos acessar se apresenta de diversos gêneros e formas de documentar, o presente estudo utilizou a técnica de análise documental para tratamento dos dados para sintetizar e clarear as informações obtidas e agregá-la a outras fontes da pesquisa.

Lancei mão dos documentos internos da escola, principalmente o que dizia o Projeto Político Pedagógico – PPP, que nas diretrizes estratégicas nos apresenta na missão:

Oferecer ensino de excelência, do 6º ano do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio, observando os valores sociais, costumes e tradições do ensino militar, com o objetivo de assegurar a formação dos alunos, através da INOVAÇÃO, INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE, contribuindo com o desenvolvimento de suas potencialidades, tanto nos aspectos intelectuais, físicos, sociais e do trabalho, mediante

conhecimentos, competências e habilidades, oferecendo à sociedade, serviços educacionais de excelência, a fim alcançar os maiores índices educacionais do país formando cidadãos comprometidos com a justiça social e “seres” realizados enquanto humanos. (PPP, 2019-2021, p. 4)

E relevante destacar que quanto este PPP foi produzido o colégio já havia vivenciado seu primeiro ano de Novo Ensino Médio, em uma condição experimental, pois ainda estavam analisando como este novo formato se apresentava e principalmente como os sujeitos da dinâmica de movimentavam.

Percebemos que na missão do PPP já são mencionados critérios embasados pela BNCC para a sua prática pedagógica e principalmente quanto aos objetivos que se busca alcançar, a unidade escolar conseguiu alcançar os maiores índices escolares neste período, ocupando os primeiros lugares no IDEB da Bahia, cumprindo a missão a que se propunha, no entanto os outros objetivos ainda requerem um pouco de cautela nesta análise, sendo necessário pontuar que vivenciamos a pandemia do COVID 19 nos anos de 2020 e 2021 de forma mais severa, afetando o modo de atuação na prática pedagógica, e principalmente o distanciamento físico entre os membros da comunidade escolar.

Para Moreira (2005) a análise documental apresenta-se com a finalidade de apreciar os documentos com objetivos bem definidos de modo a extrair dados que reflitam com fidelidade as informações contidas na fonte original, proporcionando a localização, identificação, organização e avaliação das informações apresentadas no documento de modo dialogado com o estudo em tela.

Do mesmo modo outros autores dialogam com Moreira quando a definição e aplicação deste procedimento, Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. O que nos impulsiona a utilizar esta técnica com o devido cuidado e respeito que a fonte requer.

Ao analisar os documentos do POPI foi possível perceber que ao longo destes cinco anos de vivência do Novo Ensino Médio a maioria dos jovens optaram pelos itinerários de ciências da natureza e ciências humanas como primeiras opções, mas que não foi possível atender a todos nas suas primeiras opções tendo que alocar-los nas terceiras e quartas opções que eram matemática e linguagem, questão que causou

insatisfações e desânimo nos alunos por tiveram que cursar itinerários formativos com que não os atraíam.

Ao delinear o que buscava frente a análise dos dados apresentados nos documentos encontrei vários conflitos, pois ao tempo em que me debruçava para extrair dados objetivos de documentos, a análise que me propunha fazer vinha revestida de subjetividades, pois verificar como orientações e metas traçadas por quem não as vivenciaria influenciaram e determinaram a construção de experiências de muitos jovens, uma pergunta latente sempre ressurgia, em que momento encontro o protagonismo juvenil neste arcabouço teórico que determina ações de outros.

Além do PPP, outros documentos foram analisados, a construção do POPI, documento este que eu conhecia desde 2017, no entanto, neste momento eu o via com outros olhos, de forma empática, via-me como pais de alunos naquela situação, e em outros momentos via-me como os jovens que realizavam o POPI para ajudar a decidir o itinerário formativo, mudar de lado do processo provocou em mim uma série questionamentos, questionamentos estes que eu já havia ouvido e tentado dirimir dúvidas inúmeras vezes, mas agora eu era o outro, foi quando percebi que responder as indagações não é o suficiente, pois nem sempre o que se responde serve como resposta.

Revisitei a BNCC e o manual do aluno que tem no Colégio da Polícia Militar para refletir sobre pontos dialógicos entre eles, é uma temática sensível, mas no ano de 2022 o manual foi atualizado buscando dentro das normativas regimentais da rede dos Colégios da Polícia Militar muito foi feito no sentido de propiciar mais protagonismo a estes jovens.

Além dos documentos básicos de orientação para as práticas docentes, como o plano de curso, as propostas de projetos interdisciplinares, os programas do SEFD – Seção de Educação Física, que apresenta um ótimo trabalho de incentivo ao esporte, incluindo no seu leque os dois principais esportes da mente, o xadrez em primeiro lugar e em segundo lugar o tênis de mesa, tudo desenvolvido dentro de um comprometimento com a inclusão e fomentar o protagonismo jovem dentro do espaço escolar.

Inclusive lembrar as práticas desportivas me fez buscar registros de textos produzidos em forma de diário por uma aluna que no final do ano me presenteou, tocante o que me escreveu, pois falava o quanto sua vida havia se modificado a partir de experiências promovidas pelo tênis de mesa, perdeu o medo do outro e ganhou confiança em si mesmo, aspectos importantes para esta construção do protagonismo juvenil.

Revisitei meus apontamentos das escutas guiadas, registros feitos enquanto orientadora psicossocial, rememorei muito do que angustiava os jovens que eu atendia, pois em sua maioria sofriam por tirar uma nota baixa, desencadeava até crise de ansiedade, o que me faz refletir o quanto estes estavam tão focados no agora, no medo de falhar que pouco externavam as perspectivas de futuro.

As grades curriculares fornecidas pela SEC - Secretaria de Educação da Bahia em 2017 utilizadas no início do Novo Ensino Médio, para a produção dos programas de conteúdos, documentos produzidos pelos professores do CPM Juazeiro, e a nova grade curricular também fornecida pela SEC para o ano de 2023, o que causou desconforto em alguns professores que receberam uma disciplina nova, sem grade de conteúdos e materiais didáticos norteadores.

Minayo (2009, p.14) nos afirma que: “O objetivo das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social seria a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”. Neste sentido e pensar em analisar os documentos que trazem em seu cerne o registro de dados que norteiam e descrevem momentos das vidas dos jovens que cursam o Novo Ensino Médio na escola campo de pesquisa nos reitera a riqueza e delicadeza com que se deve tratar estes dados.

2.6 Análise interpretativa-compreensiva

Realizar uma análise compreensiva-interpretativa das narrativas não se restringe apenas em ouvir as narrativas e transcrevê-las, segundo Souza (2014) pode-se dizer que na entrevista narrativa o entrevistado em algum momento se reveste do papel de entrevistador, questionando a si a mesmo. As narrativas coletadas por meio escrito ou

oral, nas pesquisas são corpus de análise compreensiva-interpretativa por sua natureza subjetiva.

Para o autor existe uma estrutura colaborativa nas construções das narrativas, partindo da produção individual e que alimentada e remodelada com as interações com o outro, com o coletivo, podemos então afirmar que a produção das narrativas são formativas, mesmo que o viés da pesquisa não seja formação, pois os indivíduos se ressignificam por meio de suas próprias narrativas, e ressignificam suas experiências através das reflexões que fazem ao narrar.

[...] busquei compreender, numa perspectiva colaborativa e de auto revelação de cada ator sobre suas experiências e lembranças, mediante implicações e distanciamentos de cada um em relação à sua escrita narrativa, conhecimentos e aprendizagens individual/coletiva construídas ao longo da vida. (SOUZA, 2014, p.43)

Conforme o que afirma o autor, pode-se dizer que análise compreensiva-interpretativa das narrativas permite que as congruências e incongruências das narrativas sejam reveladas por meio da observação da relação entre o objeto da pesquisa e a própria prática da pesquisa, que constrói processos formativos elencando o individual e o coletivo.

Para analisar as narrativas é necessário um critério metodológico atento e cuidadoso que respeite os sujeitos da pesquisa, suas experiências e ao mesmo tempo seja capaz de identificar as marcas das singularidades individuais nas narrativas, para isto utilizarei os critérios descritos por Souza (2014) quando destaca que o processo de análise compreensiva-interpretativa das narrativas requer cuidado metodológico obedecendo uma estrutura hierárquica, seguindo uma sequência entre as etapas da análise que ele subdivide em tempo I, tempo II e tempo III.

Configurado como tempo de análise cruzada ou pré-análise, o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. (SOUZA, 2014, p.43)

Neste sentido iniciei no Tempo I fazendo uma leitura dos meus registros, onde ao longo dos cinco anos registrei muito do que foi dito a mim pelos alunos, em seguida realizei leitura de textos que recebi durante este percurso em produções feitas

pelos alunos, leitura de material produzido pela comunidade escolar como coletividade, que foram relatórios, atas de reuniões, solicitações da comunidade, queixas de alunos, propostas didáticas produzidas, ppp entre outros documentos administrativos da unidade escolar. Neste processo pude perceber que tanto as minhas narrativas, quanto as narrativas dos outros que eu havia registrado apresentavam pontos de congruência em alguns pontos, mas outras eram totalmente distanciadas quanto à forma como viam a escola e se viam nela.

“O primeiro tempo de análise revela-se como singular, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva.” (SOUZA, 2014, p.44) esta etapa foi realizada desde os primeiros momentos da pesquisa, onde consegui traçar um perfil sociocultural do jovens que compartilharam comigo desta trajetória, observando e registrando os aspectos que influenciavam no delineamento dos projetos de vida destes jovens.

“Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como Tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa.” (SOUZA, 2014, p.44) perceber por meios das narrativas quem são esses sujeitos, o que contam de suas vidas, qual panorama biográfico me é apresentado, que elementos posso apreender dentro das regularidades e irregularidades apresentadas nas narrativas, quais são suas subjetividades.

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contem as fontes (auto)biográficas. (SOUZA, 2014, p.44)

Ao avançar para o Tempo II da análise consegui separar os dados por categorias que foram formadas a partir de suas singularidades, não foi surpresa constatar que as congruências nas narrativas se encontravam por meios de marcadores sociais bem definidos, onde foi possível perceber que em relação ao protagonismo juvenil, a condição juvenil estava intimamente associada. Os jovens de menor poder aquisitivo tinham como angústias questões relacionadas à situação econômica, como a compra

do uniforme, o transporte escolar, a própria refeição diária, instabilidade familiar, violência doméstica, transtornos psicossocial, urgência em ter uma fonte de renda.

Por outro lado os jovens que compunham o quadro de melhor condição econômica também apresentavam alguns transtornos de ansiedade causados em sua maioria pela cobrança em ter as maiores notas, a preparação para ascender ao ensino superior em universidades públicas, com áreas bem específicas, direito e medicina. Nestes também encontramos alguns problemas de instabilidade familiar, mas em menor número.

A compreensão interpretativa ou a análise da interpretação das narrativas lidas me possibilitará traçar referências de congruências nestas narrativas, para em seguida formar os grupos por repetição de informações ou congruências temáticas.

“O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas[..]”Souza, (2014, p.46) esta é a etapa mais delicada, visita e revisita as narrativas, aos grupos e subgrupos, análise das narrativas observando a trajetória de vida do sujeito narrador, com olhos e pré-conceitos obturados para conseguir captar o acontecimento de se repensar a experiência que se constrói no encontro entre entrevistado e entrevistador.

Na etapa do Tempo III utilizei todo cuidado necessário ao revistar os dados, pois não foram poucos os momentos em que me questioneei sobre conceitos que eu havia formado anteriormente e que agora ao revisitar o material, analisar o que eu disse e o que o outro me disse, e ao mesmo tempo confrontar com o que eu pensei e senti no momento da experiência que as minhas verdades não eram todas as verdades, aqueles jovens tão distintos no extramuros da escola precisavam ser iguais dentro da escola para se enquadrar ao que era proposto, alguns se anulavam no processo e apenas queriam passar por este rito, concluir o ensino médio e conseguir um emprego, sem grandes perspectivas.

Utilizando desta proposta metodológica seguindo os três tempos descritos por Souza (2014) que desenvolvi a pesquisa narrativa, utilizando a entrevista narrativa na perspectiva autoetnográfica e a etnografia escolar e analisando os dados com a análise interpretativa-compreensiva, tendo como sujeito da pesquisa minhas memórias

enquanto professora e coordenadora da experiência pedagógica com jovens que cursaram Novo Ensino Médio em uma escola Estadual do Município de Juazeiro-Ba.

3 CONSTRUINDO DIÁLOGOS: REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDE E NOVO ENSINO MÉDIO

Construir diálogos acerca de questões tão contundentes quanto à discussão sobre interseccionalidade juvenil, fortalecimento das individualidades frente a um coletivo social é algo que me desafia e ao mesmo tempo me instiga.

A sociedade, as relações sociais, os corpos, os indivíduos; refletir sobre sociedade moderna e esses seres nesta sociedade, como nos constituímos ou somos constituídos, enveredar sobre os aspectos teóricos estruturadores das estruturas sociais e como estas se apresentam no modo de vida de cada indivíduo que em antagonismo segue o social coletivo, é um desafio que Giddens substituindo a terminologia indivíduo por agência e sociedade por estrutura discorre de forma fluída e sistemática.

Para Giddens são questões interligadas a estrutura e a agência, pois por meio da ação do agente a estrutura se concretiza, esta legitimação não ocorre de forma imposta, é algo que o agente executa e por vezes sem tomar consciência de todos os meandros que a sua ação pode ocasionar.

A estrutura segue de forma estruturada em processo de retroalimentação, onde os agentes produzem ações que refletem em outros agentes e estes, por conseguinte, seguindo este pensamento somos impulsionados a refletir que fazemos parte de uma estrutura que de modo involuntário, ou seja, sem grandes tomadas de consciência seguimos instintivamente algumas ações que nos identificam, que qualificam e que contribuem nas nossas construções identitárias, caminhando por este viés encontramos o diálogo de Bourdieu quando fala da teoria do habitus, onde cada indivíduo reproduz ações próprias do nicho social ao qual foi inserido, e que partindo deste princípio viveríamos em um “*looping*”⁴ de reprodução social, sem possibilidade de traçarmos novos desafios, a subjetividade ficaria em segundo plano onde as experiências externas de produção tradicional que ao longo da história se reproduz, infere diretamente nesta subjetividade individual prevalecendo a objetividade do coletivo.

Ao evidenciar a teoria do habitus em que os indivíduos são reflexos de nichos sociais teríamos então que nos acomodarmos às estruturas sociais ao qual estamos inseridos? E se a reflexão enveredar para os jovens que vivem no semiárido nordestino, espaço onde as determinações territoriais são áridas e tão quão o solo também são as vidas dos jovens que vivem nestas áreas, em sua maioria filhos de pais que não conheceram sequer o chão da escola, ainda mais distante seria serem usuários assíduos de seus bancos. Seriam estes jovens reprodutores enjaulados em seus destinos?

Silva (2018) Em seu trabalho etnográfico sobre o pobre e a escola no sertão nordestino corrobora com as teorias em evidencia sobre como as heranças culturais eram passadas de pais para filhos e como o contato com as gerações mais velhas contribuía para a estruturação das estruturas sociais, como expõem Giddens, mas por outro lado o trabalho mostra um viés de rompimento com a teoria do habitus A estrutura de classes delineadas desde o Brasil colônia, onde cada espaço de ocupação individual era determinado na nascença, em qual classe se nascia, pois na mesma classe permaneceria.

Dados do censo (IBGE 2010) mostram que mais de 800.000 jovens deixaram o campo, o que traz a reflexão de deixar de reproduzir um saber cultural tradicional dos seus antepassados, mas por outro lado estes jovens ainda trazem em seus anseios o desejo de melhoria de vida, não apenas sua, mas também de seus familiares.

É inerente a vida em sociedade um coletivo de regras e ritos, somos construídos além do querer por hábitos que imitamos e se tornam nossos, as verdades são construídas nas relações sociais, as próprias escolhas que se parecem nossas, por fim nos foram ensinadas a escolher práticas sociais, reprodução de classe, pois deixam o campo, mas não deixam o território de subemprego, de mão de obra barata, passa do campo para o urbano, mas sem grandes transformações na estrutura social.

Refletir sobre a subjetividade destes jovens e nestas estruturas sociais, um retorno a teoria do habitus de Bourdier mesmo percebendo a latência da subjetividade frente ao objetivismo estrutural, pois reproduzir o que sempre foi feito por familiares parece não ser mais atrativo para os jovens que buscam outros caminhos, mas alguns por falta de

oportunidades terminam reproduzindo o caminho que muitos de seus familiares, que não tiveram acesso a melhores colocações na cadeia social.

No entanto Bourdieu nos diz que é engano pensar que estamos criando algo, que surge da interiorização da subjetividade, mas que toda prática social é na verdade uma reprodução de uma realização preexistente. Pensaríamos então que muitos no passado já desafiaram a estagnação e buscaram novas oportunidades no rompimento da estruturação do campo? O que nos faria retornar ao princípio quando vemos a estrutura do looping.

(GIDDENS, 2009, p. 7) faz uma reflexão sobre as intencionalidades das ações e como os agentes agem sobre os outros e esperam de outros ações, mesmo que não aja uma intencionalidade subjetiva nas práticas sociais.

A ação intencional não se compõe de um agregado ou série de intenções, razões e motivos isolados. Assim, é útil falar de reflexividade como algo assentado na monitoração contínua da ação que os seres humanos exibem, esperando o mesmo dos outros. A monitoração reflexiva da ação depende da racionalização, entendida aqui mais como um processo do que como um estado, e como inerentemente envolvida na competência dos agentes.

A educação para muitos jovens do sertão nordestino passa a ser a esperança de quebrar os estigmas de nascença, os pais já acreditam que os filhos por meio da educação tragam para suas famílias novas perspectivas de vida e construam novas práticas sociais.

Tratarei na sequência de categorias que balizam a discussão e contribuem para o aprofundamento da temática central da pesquisa.

3.1 Juventude

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica. (DAYRELL, 2003, p. 44).

A definição de jovem, Juventude, Juventudes nos leva a refletir sobre a temática, pauta que tem levantado muitas discussões, trazendo um aspecto biológico, fisiológico, de temporalidade, uma cronologia de existência humana, todavia os fatores que efetivamente nos determinam jovens ou não jovens ainda é campo de discussão. Buscar uma representação única de juventude, com características uniformes é algo desafiador, pois são sujeitos plurais, desbravadores, controversos e principalmente transgressores das homogeneidades.

(GROPPO, 2017) reflete baseado nas teorias sociológicas da juventude contemporânea de que os jovens são vistos em duas concepções uma é como problema social, envolto em perigo, em risco, envolvido em atos de violência, drogas, promiscuidade e prostituição e a outra é a de sujeito social, onde trás a perspectiva de ouvir os jovens, entendê-los como sujeitos, dar voz para que participem como protagonistas da vida escolar, no mundo do trabalho e na construção de políticas públicas voltadas para esta juventude.

O entendimento do jovem como sujeito social é uma perspectiva que contrapõem a arbitrária conceituação e ação que se destina ao tratamento para com os jovens, sempre observados com ressalva, é presente a falta de confiança depositada neste segmento social, pois a transgressão é um estigma que os acompanha sem um olhar investigador de se entender a condição juvenil, quais problemáticas revestem as vidas destes jovens, o que os movimenta, quem são estes jovens, quais seus sonhos, e principalmente dentro do real, quais as perspectivas de vida.

Segundo Reis (2018) podemos afirmar que os jovens são indivíduos plurais, que há uma diversidade muito grande no que eles são, como são e como se relacionam com os outros e se transformam nos espaços sociais em que estão inseridos.

As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre impondo limites e produzindo uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar” (BOURDIEU, 1983, p. 112).

Dayrell (2007, 2009) traz uma abordagem da Juventude, como é vista no processo de transitoriedade, no vir a ser, dentro de uma estratégia interseccional entre infância e a vida adulta, no entanto, o autor deixa evidente que não se é possível fazer uma representação desta fase da vida, uma diversidade de fatores transformam estes

indivíduos, a busca por um protagonismo juvenil frente aos acordos sociais de cada grupo, com seus ritos e elementos idiossincráticos, o que é ser jovem, esse jovem dentro deste grupo social.

Para País (2003) as concepções e discussões sobre o que é estudar essas juventudes, os conceitos que se constroem, invalidam a realização de uma análise estratificada, de uma situação estática, porque existem mudanças, flexibilidade de processos interpretativos de como essa sociedade constitui esse jovem, como esses jovens se relacionam dentro dessa sociedade, o que vai muito além de uma questão biológica, cronológica.

Ancorada nas concepções de País (2003) evidencio o desafio de pesquisar o sujeito jovem, pois há uma riqueza de diversidade e conflitos, urgência, transformações, mudanças e autoconstruções das trajetórias que esses indivíduos projetam em relação à sociedade que estão inseridos, sendo transformados e transformando-a.

Como bem aborda Dayrell (2003), a questão da transitoriedade de como os jovens são vistos nesse processo de construção do ser, o que é encarado pela sociedade, como alguém que precisa ser guiado, dominado, construído, uma problemática, e a escola também ver o jovem dessa forma, pois exige uma série de regras para se adentrar aos muros da escola, após se romper as barreiras e transpor os muros outras regras, com outras estruturas, de uma diversidade cultural, social e emocional, da construção e desconstrução dos significados e das significâncias, além principalmente do capital simbólico que estes trazem consigo, que são reconsiderados e adaptados aos parâmetros da escola.

A Fundação Getúlio Vargas-FGV Social realizou uma pesquisa sobre a juventude no período de pandemia, analisando a condição destes jovens em relação à escola e ao trabalho, a pesquisa que foi intitulada Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem, divulgada em maio de 2021, a pesquisa mostra um quadro preocupante quanto à perspectiva de projeto de vida destas juventudes, abordando os Nem estuda e Nem trabalham em aumento percentual significativo em relação a 2019, evidenciando a alta vulnerabilidade dos jovens brasileiros e que ficou pior com a pandemia, pois a taxa de jovens nem-nem que se encontrava em 23,66% acelera, chegando ao recorde histórico de 29,33% no segundo trimestre do ano.

Manter os jovens nas escolas ainda é um desafio, e estes quando matriculados e freqüentando a escola ainda apresentam um quadro de apatia quanto ao que é vivenciado na escola e como é vivenciado. As redes sociais exercem grande influencia no modo como vivem suas vidas e buscam rotas de fuga para sobreviverem na selva de pedra, o caminho de monetização por meio da imagem tem sido algo altamente propagado, aumentando o distanciamento de se fomentar por meio dos bancos da escola autonomia para ser autor da construção dos seus projetos de vida.

Stoski e Gelbcke (2016) refletem sobre a escola por ser um espaço em que as juventudes por um processo de normatização devem freqüentar e cumprir uma estrutura de regras para que se construam enquanto sujeitos dos processos sociais, todavia questionam que escola é esta e como esta escola se apresenta para as juventudes? Destacando a importância de se observar as individualidades destes entre muros da escola, no entanto não se percebe este enlace entre escola e juventudes, pois os conteúdos que são trabalhados na escola não são significativos aos olhos de muitos destes jovens, que não tem seus processos socioculturais considerados na trama educacional.

Pensar a escola como um espaço acolhedor e socializador da juventude é ação necessária para que se entendam as demandas que estruturam as vidas dos jovens que fazem parte desta parcela da juventude que freqüenta a escola, e viabilizar mecanismos para que permaneçam, por meio de políticas públicas que sejam resultado das escutas destes jovens. E em outra vertente procurar entender quais são as quimeras que tiram do meio escolar a outra parcela da juventude que não freqüenta a escola.

3.2 Ensino Médio

A educação no Brasil apresenta-se dividida em etapas, etapas escalonadas que mantêm dependência entre elas. A educação básica que é um direito de todos e dever do estado é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino Médio, esta subdivisão foi constituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Ao observar a história do ensino médio no Brasil nos deparamos com um marco temporal que dá início a esta etapa, foi na década de 1930 que o ensino médio no Brasil passou a fazer parte do então ensino secundário, composto pelos anos finais do atual ensino fundamental e o ensino médio. Desde então muitas mudanças ocorreram na formatação do ensino médio.

Segundo Dallabrida (2009) podemos afirmar que mudanças significativas na estrutura do ensino secundário ocorreram apenas na década de 1930, com as divisões e seriações dos ciclos, além dos critérios para conclusão das etapas, como a frequência obrigatória dos alunos, havendo novas mudanças apenas depois de década de 1950. Para o autor o ensino médio era o único que preparava os alunos para acesso ao ensino superior, por apresentar uma formação propedêutica que se distanciava do ensino técnico profissionalizante e do ensino normal.

Após décadas de discussões, muitos debates entre educadores foi outorgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1961, a Lei nº 4.024/1961 Brasil (1961). A LDB nº 4.024/1961 que reestrutura o ensino secundário, momento em que ocorre a modificação do nome e passa a ser nominado de ensino médio.

Pode-se dizer que segundo afirma Cury (2002), que maiores mudanças ocorreram com a redemocratização do ensino médio, após a ditadura militar com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que proporciona uma série de movimentos em todos os segmentos da conjuntura nacional, desaguando em debates que originam a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9.394/1996, que atribui por meio de lei ao estado a responsabilidade de ofertar o ensino médio a todos como etapa conclusiva da educação básica.

Mesmo depois de quase um século de discussões e remodelagem do ensino médio, este ainda é um lugar dual em perspectivas, preparação para o mundo do trabalho ou para uma formação propedêutica que desaguaria no acesso a Universidade, no entanto, pensar estes lugares para as nossas juventudes não tem sido tarefa fácil, a cada dia o espaço que é privilegiado em monopólio do tempo desses jovens, não tem apresentado estruturas significativas para que estes alcancem a

universidade e bem menos ainda uma colocação no mercado de trabalho que ultrapasse a baixa expectativa de apenas sobreviver.

Dayrell (2009) na série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio traz reflexões sobre quem são esses jovens que estão no Ensino Médio, quais seus anseios e abre uma discussão da importância desta escola para que a escola seja este espaço de acolhimento e realizações, principalmente por ser um território de obrigações e não de escolhas. Conforme a Emenda Constitucional 59/2009 que confere a obrigatoriedade de ensino à faixa etária dos 4 aos 17 anos, os jovens devem estar na escola neste período, apesar de haver discrepâncias quanto a idade de se ser jovem, bem como devem ser pensados os acessos e permanência na escola para que se conclua este ensino médio.

3.3 Novo Ensino Médio

O ensino médio vem marcado por uma série de mudanças desde 1930, e ao longo deste quase um século de discussões e remodelagem ainda continuamos com dúvidas e insatisfações, uma sociedade de desigualdades que valida dentro dos muros da escola estas diferenças, o ensino médio ainda é um espaço de conflitos.

Poderíamos partir de um dado: o Ensino Médio está sendo repensado, resignificado. Onde? Na prática das escolas, nas salas de aula, na criatividade dos professores, no material didático que cada docente cria e incorpora. Há um currículo de Educação Básica reinventado na prática escolar. Quem são os sujeitos dessa reinvenção do currículo? (ARROYO 2014, p.55)

Segundo Young (2011) mudanças nos currículos têm ocorrido como instrumentos políticos para solucionar problemas de demandas sociais ou econômicas, e não é uma resposta para a problemática, a discussão sobre currículo deve existir e é válida, mas não neste viés. Na atual conjuntura educacional, a mudança no currículo do ensino médio pautada na falácia de se fomentar o protagonismo das juventudes como meio de motivar a permanência na escola é algo questionável, considerar uma mudança em que a seleção dos conteúdos acessados não partirá de um terreno fértil, mas da

aridez da falta de perspectiva, é algo que não favorece a educação e menos ainda aos jovens que deveriam fazer parte do debate.

Dayrell (2003) faz uma reflexão sobre a condição juvenil e o vir a ser, seria este o lugar da escola no processo formativo destes jovens, o norteador do vir a ser. A escola não tem considerado quem são estes jovens, não devem ser vistos como estado de transitoriedade, a condição juvenil destes influencia em suas escolhas que não são pautadas no futuro, mas no que vivem agora.

Questionar como um jovem que vive em uma situação social de desprivilegio, onde a moratória do trabalho não existe, pois já trabalham e a maioria dos jovens trabalha e estuda, sem grandes perspectivas de futuro diferente do que já vivem, podem ter o arcabouço teórico para optar por um itinerário formativo específico a atender determinada área do conhecimento em detrimento de outros é algo a questionar.

Outra questão ainda a se avaliar é sobre quais parâmetros são utilizados para eleger as disciplinas e suas cargas horárias em termo de importância para as construções formativas destas juventudes em uma prática de distanciamento de sua condição juvenil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB traz o ensino médio como educação básica, prevê no seu Art. 35, § 7º “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” Dialogando com o que preconiza a BNCC quando trata do projeto de vida destacando a importância de um acolhimento holístico dos discentes, propiciando um campo de reflexão entre o ser e o vir a ser, abraçando discussões e interações entre a compreensão do espaço de socialização do eu e do outro.

Todavia há um distanciamento entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas brasileiras, a diversidade existente entre muros e extramuros da escola não é considerada, o capital cultura destes jovens é qualificável, e por estes são medidos e classificados, o que infere diretamente no modo como estes jovens se relacionam com a escola. Segundo (BODART 2010):

Observando o desempenho das crianças em idade escolar Bourdieu notou que o estoque de capital cultural delas era diferente de acordo com a classe social originária. Considerando o capital cultural um “arbitrário cultural”, notou que crianças que chegavam à escola com capital cultural valorizado no interior da escola eram melhor recompensadas pelos professores, assim como possuíam melhores condições de absorver o que estava sendo ensinado; haja visto que não se tratava de algo estranho a suas vidas cotidianas. Já as crianças originárias das classes populares, além de não apresentar “docialidade”, não enxergavam os conteúdos escolares como algo atrativo, isso por estar distante de suas realidades cotidianas. (BODART, pág. 01, 2010)

Considerando que enquanto ainda crianças já sofrem a distinção e por que não dizer o cerceamento de saberes e espaços para sua condição social, o que se assevera quando chegam à adolescência, a juventude se subdivide em classes bem definidas e o capital cultural destes tem grande influência nesta segregação de grupos.

Bodart (2010) diz que a família tem grande influência na construção deste capital cultural e, por conseguinte no modo como os jovens se relacionam com a escola e a sociedade, sucessos e fracassos estão interligados a esta condição juvenil, onde estes jovens vivem e como vivem, questões desconsideradas dentro dos muros da escola e mais ainda das propostas curriculares para se trabalhar projeto de vida.

O Documento de Orientação do Novo Ensino Médio da Bahia (2020) diz que “A escola é a instituição social onde as contradições, relações de poder e os conflitos também se manifestam e precisam de tratamento e mediação nas relações interpessoais”, no entanto a escola continua sendo um lugar de disputa e as desigualdades sociais não são niveladas para oferecer uma mediação nas condições de acesso a saberes significativos que contribuam de forma igualitária para o projeto de vida das juventudes que compartilham o espaço escolar.

Considerando ter vivenciado aos processos iniciais de implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, em uma escola piloto, acompanhado a construção de instrumentos para auxiliar nos processos de escolha dos itinerários formativos, as dúvidas e o receio dos pais e alunos para esta escolha frente à novidade do processo e o receio de ter o acesso a formação básica restringida, e por outro lado a angústia docente, por existir a possibilidade de não optarem pelo itinerário formativo que completaria sua carga horária.

Medidas administrativas são tomadas nas escolas, antagonizando o anunciado protagonismo discente onde o aluno escolhe seu itinerário formativo, estabelecendo mais uma estrutura de desigualdade, pois no final, critérios que se distanciam do querer, do opinar, são criados para que todos os itinerários formativos sejam formados, mesmo que não haja procura por estes.

O desanimo é algo que acontece com os jovens que são submetidos a itinerários formativos que não optaram e o dado se alarma quanto estes têm como componente curricular principal disciplinas que estes jovens têm menos afinidade, aumentando a dificuldade de assimilação e engajamento com os saberes propostos. Discutir reflexivamente projeto de vida, como estes jovens o formulam, como a escola pode contribuir para este feito é desafiador ao considerar a distancia que ainda existe das práticas do chão da escola e os documentos norteadores destas práticas.

As discussões para esta implantação ocorreram em 2017 para as escolas piloto, pois estas já implantarem em 2018, enquanto que as outras escolas discutiram a implantação em 2018 para implantarem em 2019. É importante ressaltar que antes de se chegar neste ponto a BNCC apresentou três versões até apresentar à final, o período transcorrido na construção deste documento foi de 2014 até 2018 onde se conclui com a terceira versão com a sua homologação, no entanto discussões sobre a unificação da base para o território nacional tem inicio ainda em 2010 com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, através da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, em seu artigo 14, cita que :

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (MEC, 2010)

Uma discussão sobre a construção deste documento é se se tratava de currículo ou de parâmetros, orientações ou diretrizes, para Fiorelli Silva e Alves Neto (2020) a conclusão é de que é currículo, pois a partir do que se delinea com as habilidades e

competências recai diretamente sobre uma sistematização curricular de uma lista conteudística sem dialogismo com as realidades locais, mais uma vez o campo de disputa e desigualdades são acirrados e validados pelos grupos diretamente envolvidos nesta sistemática, questões políticas e econômicas que afetam diretamente a educação ofertada.

[...] pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas. (FIORELLI SILVA, ALVES NETO, 2020, p.265).

O currículo não é apenas uma relação vazia de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ele traz em seu cerne construções e desconstruções sociais, do certo e do errado, do aceitável e do reprovado pela sociedade em que os indivíduos aprendentes estão inseridos, ao se falar de jovens que vivenciam a fase escolar como determinante para seus futuros e principalmente para o presente, o que se ensina ou mais preocupante ainda é o que se deixa de ensinar são fatores norteadores para esta etapa formativa.

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país.

Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes. Onde tem Base, tem Movimento! (MpB, 2020).

Nesta vertente documental apresenta uma tela em que a imagem ilustrada retrata um panorama educacional onde o jovem é o sujeito e para quem todas as construções são pensadas e desenvolvidas, no entanto, quando se vivencia o chão da

escola a realidade é outra e bem distante das normativas documentadas, outras questões recebem a atenção que deveria ser destinada a este jovem em idade escolar.

Na BNCC, 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. (BRASIL, 2017, p. 08).

Apesar de vir descrito na BNCC ao longo de todo o seu corpo que é um documento de referência para as construções curriculares e práticas pedagógicas das instituições de educação básica no âmbito municipal, estadual e federal, pública e privada, considerando os pormenores de cada instituição desde do aspecto estrutural no que tange a estrutura física às questões humanas, realidades docentes e discentes, o que se encontra na realidade é uma disparidade entre as realidades das unidades escolares e os cumprimentos burocráticos administrativos cobrados desta comunidade.

Ao discutir educação e como este jovem permanecerá na escola com base na BNCC, Lopes (2018) diz que a criação de uma base comum não traz a garantia de uma educação de qualidade e muito menos assegura a permanência dos jovens na escola, principalmente porque o Brasil apresenta dimensões vastas de território e, por conseguinte, em aspectos culturais, o que possibilita uma diversidade interpretativa dos contextos ao que se propõe a base comum.

Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (LOPES, 2018, p. 26)

A proposta da BNCC como documento orientador apresenta um conjunto com 10 competências gerais para a Educação Básica, por meio desta busca assegurar que um conjunto de saberes selecionados como essenciais para os estudantes brasileiros em formação tenham garantido o seu desenvolvimento holístico. Vejamos as competências a serem desenvolvidas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a

realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. 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 criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. 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.

5. 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 e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. 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, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 09 e 10)

Ao refletirmos sobre estas competências retomamos a problemática curricular onde este ainda é um capital político que assegura a perpetuação das desigualdades

classistas, pensar que o que se propõe encaminha para um empobrecimento curricular, onde o ensino propedêutico na sua prática dá espaço para uma formação fragmentada voltada para um campo de trabalho, no entanto, sem grande processo formativo o que dificulta a mudança de cenário para os jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social.

(...) à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (AGUIAR, 2018,p. 19).

Tratar o currículo como um produto que para facilitar sua produção e lucro busca-se homogeneizar é desqualificar as individualidades, os aspectos idiossincráticos dos estudantes e professores, traz um empobrecimento do currículo com o esvaziamento na produção de sentido dos conteúdos trabalhados, é possível perceber este esvaziamento ao analisarmos os programas propostos para as disciplinas no itinerários formativos.

Arroyo (2014) fala sobre a problemática na mudança dos currículos, na dualidade existente entre trabalhar os conteúdos existentes nos programas e adicionar novos baseados em experiências, em vivências destes alunos e professores, o que é necessário reconhecer a pluralidade de saberes, no entanto com a Base Única presenciamos um distanciamento, um silenciamento destes saberes contextuais das vidas dos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem.

O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os Outros mestres e educandos. (ARROYO, 2014, pág. 160)

A juventude vista como transgressora e em constante conflito consigo mesma e com o sistema que a educa, encontra neste novo modelo de educação outros conflitos

a serem trabalhados, o currículo trabalho fragmentado traz um viés político-econômico voltado para o campo do trabalho ao apresentar entre seus itinerários formativos o curso profissionalizante, o que provoca uma série de indagações quanto a esta temática, a exemplo do extinto ensino médio profissionalizante que não oferecia as condições necessárias para que os jovens formados nestas modalidades ingressassem no ensino superior, pois a formação não era voltada para o vestibular e nem atendessem as exigências do mercado de trabalho.

O que se exige hoje destes jovens considerando todo o avanço tecnológico é uma formação que abranja de forma ampla a diversidade de conhecimento sem deixar de lado as questões individuais, como os acessos aos equipamentos públicos e a saúde mental e emocional. A discussão das problemáticas sociais também é outro viés que alcança estes jovens em suas vidas, nas práticas cotidianas, o que nos remete a refletir sobre o que propõe os itinerários formativos para a formação destes jovens, alicerçados pelas competências elencadas.

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p. 221).

Ao observarmos as competências propostas na BNCC, muitos questionamentos surgem, entre eles o lugar que cada disciplina ocupará e quais conteúdos serão trabalhados para dar vida ao desenvolvimento dos indivíduos em formação com a régua das competências.

Questionando este programa de disciplina que se apresenta veremos o espaço que cada disciplina ocupará neste cenário e quais as possibilidades de atuação, focaremos principalmente como a sociologia se delinea nesta nova perspectiva.

Considerando que o ensino da sociologia no Brasil enfrentou e enfrenta vários desafios para ocupar o seu lugar enquanto disciplina curricular na grade da educação básica, o que pode ser ratificado por alguns marcos históricos, em 1870 Rui Barbosa propõe que seja disciplina para o curso de Direito e como disciplina obrigatória da Educação Secundária a partir do ensejo de Reforma da Educação Secundária de Benjamim Constante em 1890, o que não se concretizou.

Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. (BRASIL, 2006, pág. 102)

A sociologia é marcada por muitas idas e vindas ao currículo escolar, um espaço de disputa constante para se inserir neste contexto, o que se evidencia inclusive ao se observar a sociologia como campo de pesquisa, algo muito tímido em termos de produção como nos evidencia (Brasil, 2006, pág. 104) “ As pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos.”

O reduzido número de trabalhos acadêmicos produzidos segundo o viés da sociologia traz a luz a grande sensibilidade com que esta temática precisa ser abordada, para esta discussão ao visitarmos a LDB encontramos:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Ao pensar no que descreve principalmente os três primeiros parágrafos nos questionamos se de fato encontramos a consolidação dos estudos ou uma fragmentação esvaziada de saberes que construam sentidos para os jovens estudantes, o que também nos traz a luz o papel do ensino da sociologia que tanto contribui para esta formação crítica e desenvolvimento da autonomia intelectual, as possibilidade de se ver e interpretar os fenômenos sociais, no entanto nem todos os itinerários formativos com as suas competências gerais contemplam a oferta da disciplina de sociologia, vejamos:

Figura 1 – competências gerais da educação básica – Ensino Médio



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 469)

Figura 2 – ITINERÁRIO FORMATIVO - APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS

Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 45 minutos		Nº de H/aula/dia: 06	
BASE	Área de	Componente Curricular	1ª. série	2ª. Série	3ª. Série	C. H.			

NACIONAL COMUM	Conhecimento		Nº	C.H.	Nº	C.H.	Nº	C.H.	Total	
			h/a.	Anual	h/a.	Anual	h/a.	Anual		
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	02	80	02	80	02	80	240	
		Língua Inglesa	01	40	01	40	01	40	120	
		Educação Física	01	40	01	40	01	40	120	
		Arte	01	40	01	40	01	40	120	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	120	03	120	03	120	360	
	Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Física	02	80	02	80	02	80	240	
		Química	02	80	02	80	02	80	240	
		Biologia	02	80	02	80	02	80	240	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	01	40	01	40	01	40	120	
		Geografia	01	40	01	40	01	40	120	
		Filosofia	01	40	01	40	01	40	120	
		Sociologia	01	40	01	40	01	40	120	
	SUBTOTAL			18	720	18	720	18	720	2160
	ITINE RÁRIO FORM ATIVO	Pesquisa Aplicada à Língua Portuguesa		01	40	01	40	01	40	120
		Práticas Integradoras em Língua Portuguesa		02	80	02	80	02	80	240
		Língua Portuguesa Elementar		01	40	01	40	01	40	120
Pesquisa Aplicada à Língua Inglesa		01	40	01	40	01	40	120		
Práticas Integradoras em Língua Inglesa		02	80	02	80	02	80	240		
Língua Inglesa Elementar		01	40	01	40	01	40	120		
Filosofia da Linguagem		-	-	01	40	01	40	80		
Sociologia da Língua						01	40	40		
Redação Científica		01	40	-	-	-	-	40		
Práticas Integradoras em Arte		-	-	01	40	01	40	80		
Instrução Militar		01	40	01	40	-	-	80		
Desporto		01	40	01	40	-	-	80		
Fundamentos Sociais do Trabalho		-	-	-	-	01	40	40		
Projeto de Vida, Filosofia e Trabalho		01	40	-	-	-	-	40		

ISUBTOTAL	12	480	12	480	12	480	1440
TOTAL GERAL DO CURSO	30	1200	30	1200	30	1200	3600

Fonte: SEC BA

Figura 3 – ITINERÁRIO FORMATIVO - APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA

Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 45 minutos		Nº de H/aula/dia: 06	
BAS E NAC ION AL COM UM	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. Série		3ª. Série		C. H. Total
			Nº h/a.	C.H. Anual	Nº h/a.	C.H. Anual	Nº h/a.	C.H. Anual	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	02	80	02	80	02	80	240
		Língua Inglesa	01	40	01	40	01	40	120
		Educação Física	01	40	01	40	01	40	120
		Arte	01	40	01	40	01	40	120
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	120	03	120	03	120	360
	Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Física	02	80	02	80	02	80	240
		Química	02	80	02	80	02	80	240
		Biologia	02	80	02	80	02	80	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	01	40	01	40	01	40	120
		Geografia	01	40	01	40	01	40	120
		Filosofia	01	40	01	40	01	40	120
		Sociologia	01	40	01	40	01	40	120
SUBTOTAL			18	720	18	720	18	720	2160
ITIN ERÁ RIO FOR MAT IVO	Pesquisa Aplicada à Matemática		02	80	02	80	02	80	240
	Práticas Integradoras em Matemática		03	120	03	120	03	120	360
	Matemática Elementar		02	80	02	80	02	80	240
	Sociologia em Matemática		-	-	-	-	01	40	40
	Matemática Aplicada à Física		-	-	01	40	01	40	80

	Interface com a Biologia	01	40	01	40	01	40	120
	Interface com a Química	01	40	-	-	01	40	80
	Redação Científica	01	40	-	-	-	-	40
	Instrução Militar	01	40	01	40	-	-	80
	Desporto	01	40	01	40	-	-	80
	Fundamentos Sociais do Trabalho	-	-	-	-	01	40	40
	Projeto de Vida, Filosofia e Trabalho	-	-	01	40	-	-	40
SUBTOTAL		12	480	12	480	12	480	1440
TOTAL GERAL DO CURSO		30	1200	30	1200	30	1200	3600

Fonte: SEC BA

Figura 4 – ITINERÁRIO FORMATIVO-APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 45 minutos		Nº de H/aula/dia: 06	
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. Série		3ª. Série		C. H. Total	
		Nº h/a.	C.H. Anual	Nº h/a.	C.H. Anual	Nº h/a.	C.H. Anual		
BA SE NA CI ON AL CO M U M	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	02	80	02	80	02	80	240
		Língua Inglesa	01	40	01	40	01	40	120
		Educação Física	01	40	01	40	01	40	120
		Arte	01	40	01	40	01	40	120
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	120	03	120	03	120	360
	Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Física	02	80	02	80	02	80	240
		Química	02	80	02	80	02	80	240
		Biologia	02	80	02	80	02	80	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	01	40	01	40	01	40	120
		Geografia	01	40	01	40	01	40	120
Filosofia		01	40	01	40	01	40	120	
Sociologia		01	40	01	40	01	40	120	

SUBTOTAL		18	720	18	720	18	720	2160
ITINERÁRIO FORMATIVO	Pesquisa Aplicada à Biologia	01	40	01	40	01	40	120
	Práticas Integradoras em Biologia	02	80	02	80	02	80	240
	Pesquisa Aplicada à Física	01	40	01	40	01	40	120
	Práticas Integradoras em Física	02	80	02	80	02	80	240
	Física Elementar	-	-	-	-	01	40	40
	Pesquisa Aplicada à Química	01	40	01	40	01	40	120
	Práticas Integradoras em Química	02	80	02	80	02	80	240
	Química Elementar	-	-	01	40	-	-	40
	Redação Científica	01	40					40
	Instrução Militar	01	40	01	40	-	-	80
	Desporto	01	40	01	40	-	-	80
	Fundamentos Sociais do Trabalho	-	-	-	-	01	40	40
Projeto de Vida, Filosofia e Trabalho	-	-	-	-	01	40	40	
SUBTOTAL		12	480	12	480	12	480	1440
TOTAL GERAL DO CURSO		30	1200	30	1200	30	1200	3600

Fonte: SEC BA

Figura 5 – ITINERÁRIO FORMATIVO - APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 45 minutos		Nº de H/aula/dia: 06	
BAS E NAC ION AL COM UM	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. Série		3ª. série		C. H. Total
			Nº h/a.	C.H. Anual	Nº h/a.	C.H. Anual	Nº h/a.	C.H. Anual	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	02	80	02	80	02	80	240
		Língua Inglesa	01	40	01	40	01	40	120
		Educação Física	01	40	01	40	01	40	120
		Arte	01	40	01	40	01	40	120
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	120	03	120	03	120	360

	Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Física	02	80	02	80	02	80	240
		Química	02	80	02	80	02	80	240
		Biologia	02	80	02	80	02	80	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	01	40	01	40	01	40	120
		Geografia	01	40	01	40	01	40	120
		Filosofia	01	40	01	40	01	40	120
		Sociologia	01	40	01	40	01	40	120
SUBTOTAL			18	720	18	720	18	720	2160
ITINERÁRIO FORMATIVO	Pesquisa Aplicada à História		01	40	01	40	01	40	120
	Práticas Integradoras em História		02	80	02	80	02	80	240
	História Elementar		01	40	01	40	01	40	120
	Pesquisa Aplicada à Geografia		01	40	01	40	01	40	120
	Práticas Integradoras em Geografia		02	80	02	80	02	80	240
	Geografia Elementar		01	40	01	40	01	40	120
	Pesquisa Aplicada à Sociologia		01	40	01	40	01	40	120
	Pesquisa Aplicada à Filosofia		-	-	01	40	01	40	80
	Instrução Militar		01	40	01	40	-	-	80
	Desporto		01	40	01	40	-	-	80
	Redação Científica		01	40	-	-	-	-	40
	Fundamentos Sociais do Trabalho		-	-	-	-	01	40	40
	Projeto de Vida, Filosofia e Trabalho		-	-	-	-	01	40	40
SUBTOTAL			12	480	12	480	12	480	1440
TOTAL GERAL DO CURSO			30	1200	30	1200	30	1200	3600

Fonte: SEC BA

Com base nas matrizes unificadas do Ensino Médio da Escola em que atuei como coordenadora no processo de implantação do Novo Ensino Médio, evidenciadas nos programas acima listados, percebemos a presença da disciplina de sociologia na base comum, com uma carga horária de apenas uma aula por semana, apresentando diferença apenas no itinerário de ciências humanas e sociais aplicadas onde a carga

horária é dobrada por apresentarem um espaço na parte diversificada do itinerário formativo.

É perceptível que a sociologia tem um papel importante na formação do jovem e principalmente na compreensão da sociedade em que estar inserido com todas as suas problemáticas e desdobramentos para o seu futuro, inclusive sendo possível dialogar esta disciplina com a de projeto de vida para contribuir incisivamente no desenvolvimento do protagonismo destes jovens na sua caminhada formativa e para a vida além muros da escola.

Considerando que o que se apresentava na carga horária do ensino de sociologia era pequena, com a nova matriz curricular a coisa piora, pois mesmo no itinerário formativo de ciências humanas e sociais aplicadas a carga horária extra não mais foi contemplada, tendo sua redução mesmo na área que se intitula de sociais aplicadas. Vejamos as novidades na matriz a ser trabalhada a partir do ano de 2023, é importante frisar que em menos de cinco anos de prática de uma matriz esta já é modificada retirando disciplinas e agregando outras, o que nos levanta uma luz discursiva quanto aos critérios de umas serem elegíveis e outras não.

Veremos nas matrizes que elas trazem nos itinerários formativos disciplinas específicas quanto a sua peculiaridade a temáticas relacionadas exclusivamente ao estado da Bahia e ainda nesta mesma matriz um leque de disciplinas sem precedentes, nem material didático existente para este fim, bem como a abertura de uma disciplina eletiva que ficará a cargo das unidades escolares escolherem qual será.

As Ciências Humanas devem propiciar um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais. Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento (BRASIL, 2016, p. 153).

Ao analisarmos o que prever a BNCC em relação ao itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é inevitável o questionamento se pela forma

como a matriz curricular se apresenta é possível realizar este feito no processo de desenvolvimento dos jovens que cursam este itinerário formativo, e se assevera ao pensarmos nos outros itinerários e o foco de aprendizagem que cada um oferece, retomamos a inquietação de perceber uma fragmentação nos currículos e uma deficiência formativa

[...] a Sociologia responde a duas ordens distintas de missão no Ensino Médio: de um lado, a de compartilhar teorias e conceitos consagrados pelas comunidades científicas dessas três tradições e, de outro, a de contribuir para estimular os estudantes a desenvolverem valores e atitudes compatíveis com a democracia, ao ensiná-los a estranhar e a desnaturalizar o senso comum, e, com isso, a desenvolver leitura crítica sobre fenômenos como intolerância, preconceitos, estereótipos e estigmas.(BRASIL, 2016, p. 164)

As matrizes curriculares anteriormente apresentadas eram vivenciadas pelas escolas piloto da Bahia, que eram um total de 100 unidades escolares, no entanto a estas matrizes foram agregadas algumas especificidades próprias dos Colégios da Polícia Militar que é a disciplina de Instrução Militar.

Logo abaixo temos a nova matriz curricular do Novo Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar da Bahia, o que se é possível verificar o quanto as diversidades se convergem tornando-se unificações que requerem atenção e cuidado ao se analisar quais os benefícios que este tipo de saber trará para estes jovens ao longo dos três anos do Ensino Médio e qual o embasamento para se optar por um itinerário em detrimento de outro.

As matrizes de 2018 faziam parte do experimento da implantação, utilizando como referência a BNCC, enquanto que a nova matriz foi construída por um coletivo de maior valor numérico de docentes, utilizando a mesma estratégia da matriz construída na implantação piloto, onde grupos de trabalho, divididos por área do conhecimento construíam programas a serem trabalhados no Novo Ensino Médio na Bahia.

Vejamos como a matriz se apresenta na parte diversificada e como a flexibilização curricular ocorre ao considerar as questões territoriais para sua construção.

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO							
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)							
1ª Série			2ª Série			3ª Série	
Componente Curricular	Nº h/se m	CH Anual	Componente Curricular	Nº h/sem	CH Annual	Componente Curricular	Nº h/sem
Língua Portuguesa	2	80	Língua Portuguesa	2	80	Língua Portuguesa	2
Língua Inglesa	2	80	Língua Inglesa	1	40	Língua Inglesa	---
Ed. Física	1	40	Ed. Física	1	40	Ed. Física	---
Arte	1	40	Arte	1	40	Arte	---
Matemática	2	80	Matemática	2	80	Matemática	2
Química	1	40	Química	1	40	Química	2
Física	1	40	Física	1	40	Física	2
Biologia	1	40	Biologia	2	80	Biologia	1
História	1	40	História	1	40	História	2
Geografia	1	40	Geografia	1	40	Geografia	2
Filosofia	1	40	Filosofia	1	40	Filosofia	1
Sociologia	1	40	Sociologia	1	40	Sociologia	1
Total	15	600		15	600		15

SEC BA - 2023

ITINERÁRIO FORMATIVO :LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS APROFUNDAMENTO: LINGUAGEM E NOVOS LETRAMENTOS						
1ª SÉRIE	CH semanal	CH anual	2ª SÉRIE	CH semanal	CH anual	3ª SÉRIE
Iniciação Científica I	03	120	Iniciação Científica	03	120	Iniciação Científica
Para além dos números	03	120	Cultura Popular	02	80	Literatura e Movimentos Sociais no contexto c

**ITINERÁRIO FORMATIVO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS
 APROFUNDAMENTO: CONSTRUINDO RELAÇÕES**

Leitura e Escrita de Mundo	02	80	Linguagem e Empoderamento Social	02	80	Produção Textual
História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira.	02	80	Identidade e Representação da Cultura Corporal	03	120	Arte e Contemporaneidade Hibridismo, Novas Mídias, Política e Sociedade
Projeto de Vida	02	80	Projeto de Vida	02	80	Projeto de Vida
Instrução Militar	01	40	Instrução Militar	01	40	Instrução Militar
Eletiva	02	80	Eletiva	02	80	Eletiva
Total	15	600		15	600	

SEC BA - 2023

1ª SÉRIE	CH semanal	CH anual	2ª SÉRIE	CH semanal	CH anual	3ª SÉRIE
Iniciação Científica I	03	120	Iniciação Científica	03	120	Iniciação Científica
Leitura e Escrita de Mundo	02	80	Você, o mundo e suas relações.	02	80	Tomando decisões dos números
Para além dos números	03	120	Investigações: como fazer previsões.	02	80	Modelando situações entendendo o mundo
História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira.	02	80	Um estudo através da história: trigonometria	03	120	Dobrando e desdobrando geometria
Projeto de vida	02	80	Projeto de vida	02	80	Projeto de vida
Instrução Militar	01	40	Instrução Militar	01	40	Instrução Militar
Eletiva	02	80	Eletiva	02	80	Eletiva
Total	15	600		15	600	

SEC BA - 2023

**ITINERÁRIO FORMATIVO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS
APROFUNDAMENTO: CONSUMO, ENERGIA E SUSTENTABILIDADE**

1ª SÉRIE	CH semanal	CH anual	2ª SÉRIE	CH semanal	CH anual	3ª SÉRIE	CH semanal	CH anual
Iniciação Científica I	03	120	Iniciação Científica II	03	120	Ciência e Tecnologia	03	120
Leitura e Escrita	02	80	Tecnologias Verdes e Sociais	03	120	Tecnologia e Saúde	02	80

a de Mund o								
Para além dos números	03	120	Caminho das Águas	02	80	PlanetaSustentável	02	80
História e Cultura Indígena, Africana e Afro- Brasileira.	02	80	Do Sol aosabor.	02	80	Energia e Sociedade	03	120
Projeto de vida	02	80	Projeto de vida	02	80	Projeto de vida	02	80
InstruçãoMilita r	01	40	InstruçãoMilitar	01	40	InstruçãoMilitar	01	40
Eletiva	02	80	Eletiva	02	80	Eletiva	02	80
Total	15	600		15	600		15	600

SEC BA - 2023-02-14

ITINERÁRIO FORMATIVO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS APROFUNDAMENTO: SOCIEDADE E PENSAMENTO

1ª SÉRIE	CH semanal	CH anual	2ª SÉRIE	CH semanal	CH annual	3ª SÉRIE
Iniciação Científica I	03	120	Iniciação Científica	03	120	Iniciação Científica
Leitura e Escrita de Mundo	02	80	A Bahia e seus recantos	03	120	Geopolítica: o que é tenho com isso?
Para além dos números	03	120	PensarEmpodera!	02	80	Horizontes do Pensamento.
História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira.	02	80	NossosDireitos Humanos.	02	80	Cidadania e Democracia no Bras

Projeto de vida	02	80	Projeto de vida	02	80	Projeto de vida
Instrução Militar	01	40	Instrução Militar	01	40	Instrução Militar
Eletiva	02	80	Eletiva	02	80	Eletiva
Total	15	600		15	600	

SEC BA - 2023

A implantação do Novo Ensino Médio na Bahia tem o ano de 2023, como oficial para que todas as escolas da rede de ensino público do estado se adaptem, para que isso ocorresse algumas medidas foram tomadas a exemplo da orientação do DCRB que orienta a implantação e a produção dos documentos que serão utilizados nesta etapa, para isto vemos como exemplo a nova matriz curricular que será utilizada por todas as escolas no Novo Ensino Médio.

A escola é, em sua essência, um local diverso, de corpos, de identidades, de pertencimentos étnico-raciais, de gerações, de saberes singulares e diversos. Tal ambiente envolve uma variedade cultural apresentada não apenas por diversos formatos linguísticos, mas também por diversas demonstrações de tradições, crenças, culturas, valores, posicionamentos políticos, expressões, orientações afetivo-sexuais, identidades de gênero, sexualidades e etnias variadas. (DCRB, 2022)

É possível observar na parte diversificada da matriz curricular novas disciplinas a serem trabalhadas, infelizmente apesar de a matriz vir apresentada com temáticas que acompanham debates atuais, ainda encontramos entraves bem como na anterior que é qual programa seguir, com quais objetivos, o processo formativo dos professores, a disponibilidade de material didático e principalmente o papel do aluno frente as novas discussões, a possibilidade de se fomentar o protagonismo destes jovens, em que parte desta estrutura se discutido a condição juvenil e o respeito a construção de identidades destes jovens.

3.4 Protagonismo Juvenil

A terminologia protagonista nos remete rememorar o campo artístico, seja no cinema, no teatro, na televisão ou na literatura, o protagonista é o elemento principal da

trama, onde o enredo se desenvolve em torno dele, para ele e por ele. Para levarmos este conceito para a escola faremos algumas reflexões sobre a atuação deste jovem e como de fato pode assumir este papel protagonista e não apenas de coadjuvante como tem sido ao longo da história da educação no Brasil.

Apesar de ser um debate recente em torno desta temática desfraldada pela BNCC, a idéia do protagonismo juvenil não algo novo a terminologia traz na sua construção de sentidos a ação do jovem estudante de forma ampla ultrapassando suas limitações de atuação no âmbito pessoal e familiar e abrangendo a sociedade e seus fenômenos de modo a produzir significados para vida social em que está inserido, partindo deste viés podemos dizer que a idéia de protagonismo juvenil já era pauta de discussão fora das matrizes curriculares, podemos atribuir como marco de uso da terminologia o pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa, que em sua obra *Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática*, utiliza a definição do conceito supramencionado.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes (COSTA,2000, pág 65).

O Protagonismo juvenil é o que motiva o estudante a delinear os passos para sua construção enquanto sujeito da sua formação, alicerçado por seus anseios, e o planejamento de qual caminho seguir para alcançar seus sonhos, dialogando com o que nos traz Dayrell (2003) sobre as concepções do vir a ser, o jovem ser um ser em transição, virá a ser, na visão que a sociedade tem da juventude, do mesmo modo age a escola com suas estruturas formativas, desconsideram o agora destes jovens, a transitoriedade é algo que não pertence à realidade da maioria dos jovens, pois a

realidade vivenciada por eles exige que sejam, que ajam e principalmente que produzam.

Essa concepção está presente na escola onde em nome do “vir a ser” do estudante, assegurado após a formatura e pelos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais, bem mais presentes (DAYRELL, 2003, p. 41).

A BNCC traz no seu texto ao abordar a participação dos jovens no processo educacional que se supere a fragmentação dos conhecimentos trabalhados, o que acarreta na não fragmentação das disciplinas, no entanto, não é o que realmente acontece na prática escolar. Segundo o documento orientador deve-se favorecer o estímulo ao desenvolvimento de saberes em consonância com sua aplicação na vida real, dando sentido ao que se aprende e fomentando o protagonismo dos estudantes na sua trajetória de vida, o que deságua em sua construção de projeto de vida, que inclusive é uma disciplina dos itinerários formativos.

A relação da educação com o jovem, as suas vivências e realidades distintas, evidencia a pluralidade existente dentro da escola e mais que isso a pluralidade da juventude, entender a juventude como pluralidade tem um marco temporal em uma entrevista de 1978 com Pierre Bourdieu publicada em *Les jeunes et le premier emploi, Paris*, onde ele aborda de forma crítica as associações de critérios etários homogeneizando a juventude, não se é possível demarcar etariamente o que é ser jovem, apesar de termos várias definições etárias na literatura. Ao seguirmos a definição etária levaríamos como pressuposto para o debate a questão da moratória do trabalho que é assegurada pela lei, mas não pela condição juvenil. Ao dialogar sobre esta questão Lisboa (2010) evidencia o quanto a questão da condição juvenil esta imbricada a condição de se assumir um protagonismo, pois conciliar trabalho e estudos é uma dificuldade e, por isso, o abandono dos estudos para trabalhar é uma prática comum entre os jovens de baixa renda.

Ao vivenciarmos o chão da escola, sentir e ver sentirem as angústias dos jovens que depositam a possibilidade de melhoria de vida na continuidade dos estudos, mas encontram em sua condição juvenil dificuldades, onde o trabalho é uma necessidade de

subsistência, precisamos refletir sobre o que nos diz a BNCC sobre o protagonismo juvenil e como ele se relaciona com a proposta do projeto de vida, “[...] tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”, realmente há condição dentro da pluralidade juvenil de alcançarmos esta formação crítica e reflexiva que possibilite novas tomadas de direção por meio dos projetos de vida.

O projeto é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. [...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significados à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade” (VELHO, 1994, p. 101).

Para a escolha do itinerário formativo o delineamento do protagonismo juvenil é importante para dirimir dúvidas quanto a que itinerário optar. A BNCC preconiza em suas orientações o destaque para que haja a prática de processos formativos holísticos que abranja todos os elementos estruturais do estudante favorecendo a formação integral dentro de princípios éticos e que fortaleçam o ser protagonista de modo que os estudantes sejam sujeitos de suas narrativas.

[...] algumas pesquisas mostraram também que, apesar de os alunos atribuírem relevância aos estudos e à escola, relacionando-os com a possibilidade de melhoria de condições no futuro, a configuração do EM (com itinerários formativos, e/ou integral) não faz parte da realidade de muitos deles, que já trabalham para auxiliar na renda familiar e/ou para ter certa independência, como apontam os estudos de (CORREA E CUNHA (2018), LAGE E PRADO (2018), PEREIRA E LOPES (2016), SALES E VASCONCELOS (2016). SANTANA, CHAMON , SORDILLO (2021))

A BNCC evidencia que os jovens devem ser valorizados por sua condição juvenil, e por atividades desenvolvidas fora dos muros da escola, no entanto, a teoria se distancia da prática na realidade educacional.

Para se trabalhar com os jovens na escola como prevê a BNCC, uma série de questões precisam ser abordadas nas práticas pedagógicas, é preciso contemplar aspectos pessoais, algo tão sensível nesta fase da vida, mudanças embebidas em uma ebulição de hormônios, transformações físicas em uma era tecnológica onde a imagem é tão explorada nas redes sociais, os aspectos sociais e profissionais.

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (COSTA, 2000, pág 90)

A luta por espaço é uma batalha travada pelos jovens na necessidade de pertencimento, os subgrupos sociais dentro de outros grupos, critérios rígidos de seleção, que tem causado muito sofrimento emocional, Bauman (2013) quando aborda a modernidade líquida nos relato o aspecto hedonista e de autofagia das relações sociais dos jovens.

Para Laranjeira, Iriart, Rodrigues (2016) é importante entender a juventude como um segmento da sociedade com características próprias, e que o Ensino Médio ainda é visto por estes jovens como caminho de transição que por meio da escola, busca romper o padrão reprodutivo das vivencias familiares de dificuldades, no entanto, segundo as autoras há um afastamento entre o que os jovens estudantes projetam para suas vidas pessoais e o que a escola oferta institucionalmente.

Segundo Mandelli, Soares, Lisboa (2011) para estruturar seu projeto de vida o jovem tem que ter apropriação de seus anseios, terem delineado uma perspectiva concreta, crítica e consciente das suas habilidade e limitações. A escola precisa passar por transformações que a possibilite prover condições dos jovens efetivamente serem atores protagonistas no palco de suas vidas.

4 IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS

A memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAUI, 2014, p. 16).

Ao debruçar-me sobre minhas lembranças, e observar o potencial narrativo para a construção desta documentação narrativa, vasculhei os recônditos da minha memória para categorizar tudo o que foi vivido por mim tanto na esfera da coordenação pedagógica no processo de construção para participar da implantação do novo Ensino Médio na Bahia, quanto na posição de realizar a orientação psicossocial e de professora

los relatos pedagógicos [...] constituyen una visión o interpretación acerca de lo acontecido y vivido por ellos que, a su vez, está abierta a distintas interpretaciones o reinterpretaciones futuras (SUÁREZ, 2011, p. 110)..

Na fala de Suárez (2011) encontro o lugar que ora me desafia a registrar esta experiência e principalmente refletir sobre o que ela poderá vir a ser no âmbito da discussão do protagonismo juvenil, como pode se configurar neste modelo de escola e principalmente neste formato de itinerários do Novo Ensino Médio.

As incertezas eram constantes, participaríamos de um processo sem precedente, o que não nos favorecia no sentido de ter um esteio para servir de base, as conjecturas e inquietações fomentavam as discussões em todas as esferas da comunidade escolar, professores receosos com as mudanças, as incertezas quanto à carga horária, inexistência de uma grade curricular, o que ensinar, partir de qual pressuposto eram algumas das indagações.

A orientação para o Novo Ensino Médio– NEM eram de compor a matriz curricular com duas partes, a parte I a base para todos os itinerários contendo todas as disciplinas que são as obrigatórias, e a parte dois, a Parte Flexível, seriam as Eletivas, que compõe o quadro de componentes que são, nesse primeiro momento, organizados pela escola com base na realidade local. Depois de termos passado por grandes desafios para realizar este trabalho, foi produzido um documento pela governo da Bahia em 2020 que apresenta:

A parte flexível é a parte mais desafiadora da nova arquitetura curricular do Ensino Médio e deve ser configurada de forma mais dinâmica, respondendo aos interesses dos estudantes, mas igualmente focada no processo de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Para o ano de 2020, os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, terão acesso a Unidades Curriculares, eletivas e obrigatórias, na parte flexível do currículo e, dessa forma, terão oportunidade de fazer a escolha, efetivamente, para o Itinerário Formativo a partir da 2ª série do Ensino Médio, em 2021. A flexibilização deve considerar o Projeto de Vida dos estudantes, os aspectos territoriais e oportunizar ao estudante diferentes vivências (BAHIA, 2020, p. 13)

Todavia este documento orientador só surgiu dois anos após termos realizado a implantação na escola piloto, ou seja, já havíamos enfrentado os desafios iniciais sem referências que norteassem a estruturação deste modelo de ensino e, por conseguinte das práticas pedagógicas.

No outro lado estavam os alunos que temiam o novo, como escolher um itinerário formativo, e se tivessem que cursar um itinerário que ofertasse em sua maioria os componentes curriculares de maior dificuldade, além dos pais que também se preocupavam quanto ao ENEM como ficaria, e se precisassem transferir seus filhos para outra escola, considerando que as outras ainda não haviam aderido ao Novo Ensino Médio como ficariam.

4.1 Uma vida em meus registros

Na atualidade, não se lembrar do nome de uma pessoa pode parecer uma ofensa para esta última, sobretudo se o esquecimento é manifesto em sociedade. Ela terá o sentimento de ser negada em sua individualidade, naquilo que Bourdieu denomina “sua constante nominal” (cf. RICOEUR, 1985, p. 194). Ao contrário, chamar alguém por seu nome – e mesmo escrever corretamente seu sobrenome – é lembrar-se da atribuição e do reconhecimento social de uma identidade igualmente, “fazer o nome” é agir para a posteridade, ter a esperança estéril de não desaparecer no esquecimento. Como mostram esses diferentes exemplos, não é suficiente apenas nomear para identificar, é preciso ainda conservar a memória dessa nomeação, o que é a razão de ser memória administrativa registrada nos atos de estado civil (CANDAU, 2014, p. 69).

O processo de implantação do Novo Ensino Médio na Unidade Educacional em trabalho foi cheio de idas e vindas, os professores foram incumbidos de formarem grupos de estudo para formularem as grades dos conteúdos programáticos para serem aplicados no ano de 2018, eram 15 escolas da rede na Bahia, curtos prazos para executarem as etapas do processo, pois após cada fase concluída eram analisados todos os trabalhos produzidos para formarem um só programa a ser utilizado por toda a rede, outro desafio era construir um programa para disciplinas que não existiam e nem dispunham de material didático para consulta, a exemplo da disciplina de projeto de vida, esta orientação só foi produzida em 2020, no entanto em 2018 por meio da Portaria nº 649/2018 do MEC (BRASIL, 2018), tem se o início desta orientação com o Plano de Flexibilização Curricular - PFC tem por função orientar as escolas participantes no sentido de que estas devam:

[...] elaborar Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, tendo como base as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC da SEE, o projeto pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, de modo que contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e a redução da evasão dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 20).

Diante disto, faço uma reflexão a partir da frase “A gente escreve o que ouve, nunca o que houve” de autoria de Oswald de Andrade, poeta modernista brasileiro, traz para mim uma luz quanto ao viés desta pesquisa e principalmente a mim enquanto pesquisadora ao utilizar a autoetnografia, sou parte da pesquisa, sou a pesquisa. As experiências vividas por mim foram muitas, mas tão significativas quanto foram os relatos ouvidos por mim durante esta caminhada, ao mesmo tempo em que fazia parte da sistematização da implantação, também dirimia dúvidas e acalentava as angústias dos pais e estudantes que cursariam o Novo Ensino Médio, mesmo sendo eu uma pessoa com dúvidas e angústias frente a implantação do NEM.

Para (MOTTA E BARROS, 2015) “[...] autoetnografia busca alcançar dimensões maiores que a de um método científico, propondo, por meio do engajamento e reflexividade, que cada autor viva e escreva sobre a vida de forma honesta, complexa e apaixonada”. Assim me sinto ao debruçar-me sobre a pesquisa para registrar minhas memórias, entendi que precisava me aprofundar nas nuances da narrativa, o como, onde, quando. Parece fácil, mas apenas parece, algumas técnicas seriam necessárias para realizar a escrita da pesquisa da forma mais clara e objetiva, principalmente por se tratar em grande parte do trabalho de minhas subjetividades.

Utilizei como fonte orientadora para o registro de minhas memórias o estudo dos fascículos “*Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos, (2007)*”. Este material que aborda o que é a documentação narrativa, como documentar e como registrar relatos serviu de guia para aclarar alguns pontos obscuros que surgiram ao longo da pesquisa.

Comecei pela epistemologia da narrativa lançando mão das falas de Jovchelovitch e Bauer (2002), reflito sobre os meandros da narrativa, ao me colocar na posição de estimuladora das narrativas, entrevistadora de mim mesma, enquanto entrevistada vejo-me como informante que pintarei por meio de minhas lembranças narradas um quadro sobre o que desejo registrar, segundo os autores é algo simples o ato de narrar, mas é preciso saber estimular o informante para que ele reconstitua por meio das suas perspectivas dos fatos narrados e com toda a estrutura que requer uma boa narrativa que é textura detalhada, fixação da relevância e fechamento do gestalt.

.Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) a narrativa é feita com base nas experiências e valores que o informante tem da vivência de mundo, como estas relações produzem sentido para ele e por meio dele constrói todo o enredo da narrativa estabelecendo o que é relevante detalhar, qual o ápice da narrativa, o que requer do entrevistador a obturação dos olhos e dos pré-conceitos para que consiga compreender tudo que o informante tem a informar, neste caso reavalio a mim mesma e as minhas narrativas.

Trilhando por este caminho ponho-me a dissecar minhas memórias revelando por meio de lembranças uma série de registros que me marcaram profundamente, sentir as emoções e inquietações do outro e me embriagar com o reviver momentos conflitantes entre o medo do novo e o desejo de me apropriar deste desafio.

Ao intitular esta seção como uma vida em meus registros falo da minha vida, no entanto, acredito que falho, pois muitas vidas serão relatadas em meus registros, entendi ao longo da pesquisa que o um só faz sentido com o outro, cada experiência que relatarei foi vivida por mim, mas com outras pessoas, fui impactada e impactei ao viver o momento e ao rememorar para fazer o registro percebo que vou dando novos significados ao momento, não sou mais a mesma pessoa que viveu a experiência, fui modificada ao longo do tempo, o que me faz refletir sobre o distanciamento temporal do relatado e o que foi sentido no momento da vivência, e o que sinto agora ao documentar.

Convido a todos a fazerem junto comigo esta viagem ao passado, faremos dentro do que minhas memórias possibilitem uma viagem cronológica, no entanto, as vezes a memória prega peça e a emoção falar mais alto, poderemos ter que retomar em alguns momentos.

Iniciamos nossa jornada em 2017, quando fui informada que deveria me dirigir à cidade de Feira de Santana/Ba para participar da reunião de alinhamento para a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, um misto de emoções tomou conta de mim, primeiro porque precisaria me deslocar a outra cidade, depois pensar o peso da responsabilidade que seria participar deste momento histórico na educação baiana e porque não dizer brasileira.

Depois de acomodar as emoções tratamos dos preparativos, para nossa surpresa ao chegar em Feira de Santana, não seria apenas uma reunião, mas um fórum de discussão que durou dois dias, estavam presente na reunião os diretores PM e Sec, as coordenadoras PM e Sec de todas as unidades dos Colégios da Polícia Militar da Bahia, além deste público se fazia presente o Diretor do Instituto de Ensino da PM e a secretária de educação do Ensino Médio da Bahia e professores representantes.

As discussões sobre a implantação tinham mais perguntas que respostas, muitas problemáticas foram levantadas, todavia, as soluções eram inexistentes e muitas questões levantadas faziam parte apenas dos que tratariam diretamente com o corpo docente e discente das unidades de ensino que seriam piloto da implantação.

A primeira indagação diz respeito à sua “natureza”: *mais prescritiva ou menos prescritiva?* Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação sob controle*. (SILVA, 2018, p. 45)

Nesta perspectiva em que Silva (2018) aborda traz bem delineado o que sentíamos no momento das discussões, qual protagonismo teria a unidade escolar, os professores e principalmente os alunos, que modelo de ensino seria este.

Os debates continuaram e depois de transcorrido os dois dias, retornamos às nossas unidades com muitas questões a serem compartilhadas com a comunidade escolar, logo de início a grande dúvida era como se configurariam os itinerários formativos e que impactos ocasionariam nas vidas dos docentes, em seguida a preocupação com os discentes, como orientar e esclarecer questões que a nós indivíduos responsáveis pelo processo de implantação ainda eram obscuras.

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem

juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (SILVA, 2015, p. 375).

A primeira ação foi reunião com os professores e explicar que precisariam fazer grupos de trabalho com base nas áreas do conhecimento que atuavam, pois deveriam com base na BNCC com suas habilidades e competências adequar o conteúdo curricular para a criação de uma matriz, no entanto vale ressaltar que a BNCC ainda não estava concluída, não havia sido homologada, a homologação ocorreu em abril de 2018 e estamos falando do final de 2017.

Na BNCC, 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. (BRASIL, 2018, p. 8).

Muitas foram às insatisfações quanto à realização deste trabalho, pois estavam construindo algo sem um alicerce norteador que assegurasse a validade da sua execução, mesmo assim os grupos de trabalhos foram criados e realizaram nas aulas atividades de modo satisfatório o que lhes havia sido solicitado, trago aqui abaixo um modelo dos primeiros documentos produzidos neste período .

CONSTRUÇÃO DO PLANO DE CURSO DO COMPONENTE CURRICULAR DA BNCC

GT SOCIOLOGIA

Etapa de Ensino: Ensino Médio

Série: 1ª série

Itinerário Formativo: Ciências humanas e sociais aplicadas

Componente curricular: Sociologia e Sociedade

Objetivo geral:

Unidade Didática	Competências	Habilidades (aspectos cognitivos e sócioemocionais)	Conhecimentos/conteúdos
------------------	--------------	---	-------------------------

1ª Unidade	Compreender o conhecimento humano em particular aquele voltado para o estudo da realidade social, a partir do campo de atuação da sociologia e das demais Ciências Sociais na modernidade.	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os fundamentos da Sociologia relacionando com o surgimento do capitalismo. · Compreender a Sociologia como proposta de interferência na realidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revolução Industrial; Formação das Ciências Sociais; Surgimento da Sociologia; Indivíduo e Sociedade;
2ª Unidade	Identificar a realidade social como objeto de estudo científico, através dos princípios sociológicos como subsídio teórico-prático, para a interpretação das sociedades humanas.	Diferenciar as Ciências Humanas e Ciências Naturais. (Métodos Objeto e Tecnologia)	Auguste Comte (Positivismo); Karl Marx (Sociedade de Classes); Émile Durkheim (Fato Social); Max Weber (Ação Social);

3ª Unidade	<p>Compreender os principais conceitos sociológicos para a interpretação das relações entre os diferentes grupos humanos e suas sociedades e processos de socialização.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificar o processo de desenvolvimento das sociedades, segundo as relações de produção estabelecidas. · Analisar a função das principais instituições sociais e sua influência sobre o comportamento social dos indivíduos. 	<p>Compreender a Sociologia como uma produção do pensamento se apreende e se interfere sua realidade social.</p> <p>a Processo de Socialização; Interação Social (Contatos e Grupos Sociais); Comunidade e Sociedade; Instituições e Controle Social;</p>
------------	---	---

FONTE: CPM JUAZEIRO – 2017

Série: 2ª série

Itinerário Formativo: Ciências humanas e sociais aplicadas

Componente curricular: Sociologia, Política, Cidadania e Trabalho.

Objetivo geral:

Unidade didática	Competências	Habilidades (aspectos cognitivos e sócio emocionais)	Conhecimentos/conteúdos
------------------	--------------	--	-------------------------

1ª Unidade	Compreender a reestruturação do Estado dentro da economia e da política mundial. · Compreender as funções do Estado Moderno em relação as exigências do mercado Neoliberal.	Analisar as relações humanas sob as perspectivas do poder (micro e macro) e suas implementações na ordem política e econômica.	Estado e Cidadania; Tipos de Estado; Modelos de Estado Contemporâneos; Globalização;
2ª Unidade	Compreender as mudanças no mundo trabalho, considerando a participação política dos indivíduos e dos grupos sociais na construção da plena cidadania.	Analisar as novas situações e impactos tecnológicos no cotidiano, discutindo a condição de homens e de mulheres e suas possibilidades de vida e de trabalho na sociedade atual.	Organização Social do Trabalho; O Trabalho nas Diferentes Sociedades;
3ª Unidade	Identificar a realidade social como objeto de estudo científico, através dos princípios sociológicos como subsídio teórico-prático, para a interpretação das sociedades humanas.	Diferenciar as Ciências Humanas e Ciências Naturais. (Métodos Objeto e Tecnologia)	Karl Marx e a Divisão Social do Trabalho; Durkheim e o Conceito de Solidariedade; Modelos de Produção Industrial do Século XX;

Série: 3ª série

Itinerário Formativo: Ciências humanas e sociais aplicadas

Componente curricular: Mudança Social, Movimentos Sociais e Modernidade

Objetivo geral:

Unidade didática	Competências	Habilidades (aspectos cognitivos e sócioemocionais)	Conhecimentos/conteúdos
1ª Unidade	Compreender a realidade brasileira a partir da investigação sociológica dos aspectos sociais, políticas, econômicas e culturais.	Estabelecer as relações entre conhecimentos teóricos e as práticas sociais.	Estrutura Social e Estratificação; Castas e Estamentos; Capitalismo e as Classes Sociais; Conceito de Mais-valia; Desigualdades Sociais no Brasil;
2ª Unidade	Identificar através do estudo da sociologia as questões humanas como objeto de pesquisa científica.	Explicar através da metodologia científica os procedimentos utilizados pela pesquisa sociológica na investigação dos fenômenos sociais.	Movimentos Sociais; A problemática ambiental; Questões de gênero, multiétnicas e raciais;
3ª Unidade	Compreender a utilização das novas tecnológicas e sua interferência no cotidiano.	Diferenciar as várias formas de tecnologia e suas influências na dinâmica social.	Tecnologia e Sociedade; A modernidade social; A racionalidade do Estado e do Direito;

FONTE: CPM JUAZEIRO – 2017

Com base neste documento, que foi produzido pelos professores do CPM Juazeiro da área do conhecimento de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, podemos afirmar que apesar de veicularem a autonomia da escola na formação do programa de conteúdos este era margeado por um componente de habilidades e competências que não permitiam grandes mudanças no que seria estudado em sala de aula.

Depois do trabalho desenvolvido pelos GTs, as pautas eram comparadas entre as 15 unidades da rede para observarem as congruências até sair uma grade curricular com os conteúdos programáticos que atendesse ao que orientava a BNCC.

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (SILVA, 2018, p. 11).

Com outro lado da escola que se referia aos estudantes e, por conseguinte aos seus familiares, tivemos reuniões com os familiares dos alunos que estavam nas séries finais do ensino fundamental, uma vez que os alunos que já estavam cursando o ensino médio regular não seriam afetados pela mudança.

Durante a reunião com os familiares dos discentes pouco foi discutido, pois em meio a tantas dúvidas não havia muito a dizer além da existência de medos e incertezas, fizemos enquetes, caixas de perguntas para que os familiares que não quiseram se pronunciar em público também pudessem expor suas inquietações, na medida do que se foi possível naquele momento, e com base nas informações que tínhamos tentamos acalmar aos estudantes e seus familiares.

A formação tornase *administrada* quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil. Adquire o *status* de semiformação (ADORNO, 1996, p. 92).

A questão mercadológica logo foi levantada, pois pautar a escolha do itinerário formativo nas projeções profissionais dos alunos é minimizar o papel social da escola e principalmente o momento formativo destes jovens que merecem mais do que apenas pensar em mercado, existem outras questões de cunho pessoal e social relevantes nesta discussão.

Por fim chegamos ao momento de lidar com os discentes que seriam diretamente afetados naquela ocasião, os alunos que cursavam o nono ano do ensino fundamental, reunimos todos os alunos no pátio e de forma didática apresentamos os itinerários formativos, com os focos de aprendizagens que teriam, logo o silêncio foi rompido por um turbilhão de questionamentos que se emaranhavam e se tornavam

difíceis de entender, todos queriam falar ao mesmo tempo, era possível ver a ansiedade nos olhos daqueles jovens que se sentiam inseguros por um novo que se apresentava como uma quimera.

Muitas mudanças afetaram o que se entende por escola, e a pressa por se buscar uma colocação no mercado de trabalho, e que mercado de trabalho é esse e o que espera destes jovens tem se apresentado de forma que causa serias transformações nas abordagens das individualidades que perdem espaço para uma formação da massa onde a coletividade é a única preocupação.

[...] as modificações foram tão intensas que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2002, p. 23)

Segundo Antunes (2002) que traz uma forte crítica ao que a escola tem se tornado, atribui aos avanços tecnológicos que inferiram diretamente na robotização da linha fabril, modificando o mercado de trabalho e a urgência em uma formação voltada para a mecanização, corroborando com este autor temos Sennett, (2004) que diz O jovem, diante das transformações, passou a ser compreendido como força de trabalho, produto de mercado, e como potencial transformador por sua reconhecida flexibilidade, sendo inclusive uma das características que se busca neste NEM, a capacidade de se adequar, mas deveríamos falar em capacidade de transformar a sociedade de reflexiva e atuante, garantindo o merecido protagonismo juvenil e não mercadoria juvenil.

E para tratar de questões tão sensíveis as vidas destes jovens, ficou claro que uma reunião não foi suficiente para estes esclarecimentos, tomamos outro caminho, fizemos momentos mais intimistas com uma sala por vez, e finalmente apresentamos o momento de optar pelo itinerário formativo que desejassem, pensamos na autonomia que estes jovens teriam, no entanto, não era tão fácil assim, pois nem todos poderiam permanecer no itinerário escolhido e, além disso, eles nem sabiam que itinerário formativo escolher, para que esta celeuma fosse resolvida apresentamos o POPI – Programa de Orientação Profissional Intensivo, mas os primeiros a participarem do POPI não seriam os alunos, e sim seus pais.

Para a aplicação do POPI fizemos uma comissão com os coordenadores, uma assistente social e duas psicólogas, durante a reunião com os familiares dos discentes,

foram esclarecidos os motivos da aplicação do POPI, que serviria como um norteador para auxiliar na hora de opinar pelo itinerário formativo, principalmente por termos conhecimento que a escolha profissional dos jovens estudantes sofre grande influência dos familiares.

O POPI consiste em formulários de perguntas e respostas que traçam um perfil psicológico-profissional, além de possibilitar coletar as intencionalidades dos familiares, esta dinâmica ocorre em vários momentos, um com os familiares e os outros com os alunos, o documento é aplicado e analisado pelas psicólogas, que ao final do processo avaliam e emitem um parecer sobre o perfil destes jovens estudantes e indica qual itinerário formativo eles têm mais afinidade, no entanto, é importante frisar que este trabalho é orientador e o aluno pode optar por um itinerário distinto ao indicado ao final no parecer psicológico-profissional.

Apesar de todo trabalho psicossocial desenvolvido, muitos desafios ainda se configuravam para o futuro, pois neste presente discutíamos uma tomada de decisão baseada em propostas para projetos de vida que ainda não haviam se delineado, jovens de 14 anos, vivenciando a transição entre ser criança e ser adolescente, a profissão e o futuro era algo que não margeava suas ações.

A MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Outras propostas dizem respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio; a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês; a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos. (SILVA, 2018, P.3)

A reflexão que faço sobre a fala de Silva é de que a perspectiva é desanimadora, inclusive por se observar a não obrigatoriedade de disciplinas que aguçam o senso crítico e a capacidade de ver o mundo além das lentes borradas das desigualdades

sociais, a filosofia e a sociologia fomentam debates importantes que consideram as subjetividades destes jovens e de sua condição juvenil, trazendo posicionamentos pautados em argumentos que se sustentam por meio das reflexões.

Após percorrer este estreito caminho entre angústias, dúvidas e falas vazias, chegamos a pensar que estava tudo certo e alinhado, é o que parecia, porém não era verdade, no ato da matrícula no final do ano de 2017 para o início do ano de 2018 as indicações dos itinerários foram feitas, mas não se indicava apenas um itinerário, era necessário indicar os quatro ofertados pela escola em ordem de preferência, este foi um momento crítico, pois não entendiam o porquê de ter que indicar mais que um se o que eles queriam seria apenas um.

O momento de conflito quando se tem que explicar que caso um itinerário atinja o limite máximo de alunos por turma que a escola poderia comportar este seria migrado para sua segunda, terceira e quarta opção; muitos questionamentos surgiram em torno de quais seriam os critérios para que ficassem na primeira opção, neste ponto vemos se revelando o espaço de disputa e desigualdades, puro mérito, mérito acadêmico, os alunos que tivessem a média global do nono ano maior ficariam com as primeiras opções.

Para Ferretti (1988) diz que muitos jovens não tem a oportunidade de escolher uma área profissional, pois as condições de desigualdade social em que suas famílias estão inseridas cerceia esta autonomia, corroborando com este ponto de vista Almeida e Pinho (2008) nos dizem que a família é determinante para a formação dos jovens, o primeiro contato social é a família e por isso os fenômenos comportamentais sofrem interferência direta deste nicho, o que nos faz refletir que muito do que o jovem viverá já será ditado, não por escolha, mas por falta dela, não há autonomia, onde não condição de sobrevivência

Deste modo torna-se latente uma mudança nesta construção social que margeia o jovem que vem automatizado e não autônomo, desconhecedor de seu direito de protagonizar sua história, mas o lugar que deveria propiciar o espaço para este acontecimento fortalece as disputa e corrobora para as desigualdades.

A escola é o lugar onde o jovem busca segurança, os grupos são formados por meio de suas afinidades, é onde crescem e se identificam enquanto indivíduo social, no

entanto, algumas medidas precisam ser tomadas, preconceitos rompidos para que efetivamente a escola seja este lugar seguro onde se cresce e se supera seus medos. No entanto o que percebemos é que “uma trajetória socialmente normalizada em direção à idade adulta deixou de existir. O ponto de chegada desta trajetória, por sua vez, é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo” (Leccardi, 2005, p. 49).

O primeiro dia de aula independente em que fase formativa estejamos é sempre um dia de expectativa e ansiedade, principalmente para os jovens. O primeiro dia de aula no ano de 2018, muita novidade, mudamos de prédio, casa nova, com infraestrutura velha, a mudança do ensino fundamental para um ensino médio é um rito de passagem que indica uma série de mudanças nas vidas dos jovens, sentem-se mais senhores de si mesmos, no entanto, é um espaço temporal de conflitos, pois nem são crianças, e nem são adultos, momento de encontros e desencontros de si mesmos.

Muitos autores falam sobre a diversidade de condição da vida dos jovens e o quanto é importante se perceber esta existência, para Dayrell (2007): “na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens enquanto sujeitos que se experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2007, p. 4). O que nos faz reiterar que há diversidade e principalmente desigualdade nas condições culturais, geográficas, sociais e econômicas nas vidas destes jovens.

O CPM traz em seu corpo discente uma amostra desta diversidade nas condições juvenis, pois tem alunos das mais diversas áreas, bairros centrais e periféricos, com poucas ou muitas oportunidades, e dentro deste cenário, acolhendo esta diversidade divulgamos as listas das turmas, uns sorriam, outros choravam, mesmo com todo turbilhão foram para suas salas, mas não demorou muito para ser procurada por jovens em prantos, receio sobre o itinerário, optou por humanas e foi terminar na turma de matemática, os argumentos de que dispunha naquele momento eram poucos, pois aquelas lágrimas me afetavam intimamente, eu era tocada pela indignação.

Foi uma semana bem difícil, alguns pais procuraram a escola para pedir a transferência dos filhos, pois estes não queriam permanecer naquela modalidade de

ensino ofertada, argumentávamos que em breve todas as escolas estariam do mesmo modo, mas para os pais o que importava era o agora.

Depois de um mês de aula vem à calmaria, pensava eu erroneamente, pois os alunos que permaneceram nos itinerários formativos que opinaram como primeira opção perceberam que não era o que queriam, que não se adaptaram, e nem podemos culpá-los por isso, havia uma inflexibilidade quanto a migrar os alunos de itinerário, pois administrativamente poderia causar transtornos com superlotação de uns e esvaziamento de outros, o que reitera que de fato a escolha é mínima, pois esta precisa se adequar a uma série de critérios que vão além da vontade do jovem estudante.

Esta questão levanta conflitos que requerem discussão, pois a escola deveria ser um espaço de acolhimento e por fim se torna mais uma estrutura social que nega aos jovens o seu lugar no palco da sua história.

[...] a dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva dos aspectos que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre. (BRENNER, DAYRELL e CARRANO (2008, p.175).

Já se passaram cinco anos desde os acontecimentos deste relato, todavia, as incertezas parecem menores ao escolherem os itinerários, mas as angústias que envolvem estes jovens continuam as mesmas, inúmeras vezes tirei um tempo para ouvir estes jovens, até porque no final de 2019 sai da coordenação e fui trabalhar na SOPAS - seção de orientação psicossocial, na mesma escola, durante este tempo fiz o curso de psicopedagogia, neuropsicopedagogia e psicanálise que me prepararam para melhor saber escutar e não apenas ouvir.

Durante as várias escutas questionava aos alunos quanto ao projeto de vida deles, imediatamente correlacionavam a pergunta com a disciplina ofertada na parte diversificada do currículo, ao evidenciar que eu estava falando sobre outras questões além muro da escola, muitas incertezas eram reveladas e entre elas a própria escolha do itinerário formativo e como eles esperavam que estes contribuíssem para as suas carreiras ao concluírem o ensino médio.

Alguns exemplos do quanto ainda é equivocada esta formatação de ensino é que durante estas várias conversas alguns alunos diziam que optaram por estudar o itinerário de ciências humanas e sociais aplicadas por considerar que os ajudaria a

entrar em uma faculdade de direito ou de psicologia, vemos que há um distanciamento de áreas e de dúvidas quanto ao delineamento dos projetos de vida, isso em se tratando de alunos que já estavam no segundo e terceiro ano.

A escola deveria ser um espaço em que as potencialidades do ser protagonista fossem fomentadas, fortalecidas e realizadas, no entanto o que percebo nesta minha caminhada é que os jovens estão a cada dia mais dependentes, inseguros, e cheios de dúvidas do futuro e infelizmente do presente, onde se sentem amedrontados e com poucas perspectivas. O projeto de vida tem seu lugar, mas bem delimitado onde as classes sociais ainda marcam quais jovens acessarão o ensino superior que lhes propiciará um espaço de relevância na sociedade e quais se tornarão mão de obra flexível para o mercado de trabalho imediato.

Isso exigirá que a escola ofereça a condição para que esse jovem se enxergue atuando no mundo a partir daquilo que ele projetar para si como ser humano autônomo, solidário e competente. Dessa maneira ele será dotado de condições para organizar e sistematizar seus sentimentos e suas atitudes, harmonizando valorações e consequentemente capaz de adotar um comportamento coerente e correto, facilitando a tomada de consciência dos valores e das crenças e das opções vitais de cada pessoa (BARRETO, 2013, p. 03)

Nos inúmeros contatos e diálogos com os jovens desta escola enquanto conversávamos sobre como as aulas estavam ocorrendo e as reflexões que elas possibilitavam, a disciplina de sociologia não era citada e quando eu introduzia esta temática normalmente diziam que trabalhavam atualidades, mas poucos conseguiam perceber as reflexões dos fenômenos sociais, era apenas a mecanização de mais uma atividade, infelizmente o lugar da sociologia neste processo é tímido e pouco valorizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi refletir e documentar a minha experiência pedagógica como coordenadora de uma escola piloto na implantação do Novo Ensino Médio e os impactos deste formato de ensino para o protagonismo jovem e o Ensino de Sociologia. Revisitei minhas memórias, meu acervo pessoal de documentos construídos ao longo dos cinco anos que trabalhamos o Novo Ensino Médio e os documentos institucionais da escola.

Os documentos do acervo pessoal utilizado foram mais de 100 questionários respondidos por alunos que cursavam o nono ano e eram meus alunos, mais de 80 redações de alunos do ensino médio, os documentos produzidos enquanto preposto da orientação psicossocial onde ouvia pais e jovens sobre suas angústias, relatórios do POPI dos últimos cinco anos, fomentaram e dialogaram com o que vivi, ouvi e senti neste período, ao fazer a análise de revisitar outros conceitos foram produzidos por mim, e a preocupação de como estes jovens se sentem neste contexto aumentaram.

A discussão se deu partindo do conceito de juventude de modo amplo sem delimitar a faixa etária, mas por se tratar de alunos que cursaram o Novo Ensino Médio no CPM, estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos, além de incluir os jovens que cursavam a nona série do ensino fundamental, pois estes ainda aos 14 anos tinham que realizar a escolha do itinerário formativo que desejaria cursar no NEM.

As construções e delineamento destes jovens neste período revela como a sociedade vive em constante mudança, os jovens deste novo ensino médio são diferentes dos que cursaram o ensino médio há dez anos, vivi esta experiência por trabalhar com este público há mais de 17 anos.

A experiência que vivi na escola me fez perceber a diversidade e as aprendizagens que ela proporciona, e o quanto o outro também partilhou desta experiência e teve sua própria experiência, como os jovens com quem eu lidava todos os dias traziam suas bagagens, experiências de vida que ditavam suas trajetórias.

Lutar por uma condição educacional em igualdade de oferta parece o mais óbvio a se fazer, no entanto, ficou evidente durante a pesquisa que não é uma realidade e vários fatores influenciam para que a desigualdade de condições ganhe espaço,

partimos da escolha do itinerário formativo e a meritocrácia e chegamos na condição juvenil, onde por questões alheias a escola o jovem optar por trilhar caminhos que os levam mais rápido ao mercado de trabalho, abrindo mão de tentar acessar o ensino superior e melhores condições formativas.

As conversas que tive com os pais dos alunos e com os alunos nestes cinco anos em que vivenciamos a implantação do Novo Ensino Médio como escola piloto lapso de tempo me fizeram compreender a importância das novas relações sociais construídas por estes jovens dentro dos muros da escola.

Os familiares e os jovens estudantes depositam na formação escolar a esperança para a ascensão social, apesar de que para alguns esta permanência na escola requer mais esforços da família, considerando a questão econômica, no entanto a confiança que é dada a escola, evidencia o quanto somos responsáveis pela formação destes jovens e o fomento do protagonismo juvenil, apesar de que há uma maior centralidade no que se espera os familiares na preparação destes jovens para a entrada no mercado de trabalho.

No entanto, os jovens pouco sabem sobre seus projetos de vida, a disciplina projeto de vida também não propicia este delineamento, a sociologia tem pouco espaço nesta dinâmica, por isso, Machado (2006), nos diz que não há um projeto, mesmo quando há uma intencionalidade de se alcançar objetivos, pois os jovens de modo não planejado criam estratégias, mas sem o planejamento e a organização é improvável que consigam alcançar os objetivos desejados.

Após percorrer uma longa jornada ao passado onde revivi momentos que me fizeram refletir sobre como a implantação do Novo Ensino Médio trouxe uma série de questões, que merecem ser debatidas e compartilhadas, não são apenas documentos estáticos que regimentam uma prática pedagógica, é um novo modo de ver o futuro e a educação neste viés, e como ela produz impactos sobre as vidas de jovens que por conta disso precisam se posicionar acerca do futuro ainda mais cedo.

Ao relatar esta experiência percebi que muito há por ser feito, e que a timidez com que a disciplina de sociologia aparece no currículo pouco se realiza no campo discursivo, há grande potencial em se aproveitar o pequeno espaço desta disciplina ao dialogarmos com a disciplina de projeto de vida por meio de um projeto de intervenção

que abrace as dúvidas e angústias destes jovens de modo a traçarmos juntos estes projetos de vida para além muros da escola.

Durante a pesquisa ficou evidente que a escola que temos hoje não é a escola ideal, a realidade que se apresenta no chão da escola consegue ser pior a apresentada em documentos estruturantes que deflagram debates. É necessário que tenhamos uma escola que compreenda os projetos juvenis e que principalmente abra espaço para que os sonhos se tornem projetos de vida, para que tenham um norte a seguir para alcançarem seus objetivos.

Quando provocamos adolescentes de 14 anos de idade a nos delinear suas perspectivas de futuro, apresentar um projeto de vida. Atribuímos a responsabilidade de pensar o futuro a estes jovens que muitas vezes ainda não sabem o que fazer e muito menos qual caminho seguir. Compreender as potencialidades destes jovens e apresentar campos de possibilidades é algo que enquanto escola precisamos fazer, enxergando as adversidades que estes jovens enfrentam no dia a dia.

Para que este jovem tenha autonomia, seja protagonista da sua história é preciso que seja aparelhado para tal, que metas sejam traçadas, não apenas para o futuro a longo prazo, fora do contexto escolar, mas ainda neste momento da experiência, fazendo entender que não se chega ao topo da escada sem percorrer todos os degraus.

A elaboração de um projeto de vida se apresenta eivado de obstáculos, para não dizer impossível de se fazer, a dinâmica escola e a colaboração dos professores neste processo é pequena, pois estão todos tão preocupados em trabalhar seus conteúdos programáticos, cumprindo as exigências administrativas que resta pouco tempo para olhar o aluno e suas individualidades, os jovens alunos por sua vez se vêem compelidos a trabalharem estes conteúdos ofertados que em sua maioria não tem aplicabilidade prática, seja na vida social ou no mercado de trabalho, ainda assim correm tanto professores quanto alunos atrás dos resultados quantitativos que rotulam a aprendizagem.

No decorrer da pesquisa foi possível identificar o perfil socioeconômico-cultural destes jovens que partilharam comigo a experiência da implantação do NEM, pois os

marcadores sociais inferem em como estes jovens se vêem no futuro e quais perspectivas não são apenas sonhos.

Nesse sentido identificar jovens com projeto de vida era em sua maioria, entre os poucos que tinham, jovens que apresentavam uma condição socioeconômica mais confortável. “Tais elaborações dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja, dependem do contexto sócioeconômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências.” (DAYRELL, CARRANO, 2010, p. 67).

Ao assumir o entendimento de que o projeto de vida é uma ação a se realizar no futuro, transcende a relação imediatista de visualizar apenas o campo profissional, pois o indivíduo humano é composto de por muitas questões de cunho emocional e social que devem ser consideradas neste contexto, o que nos conduz a reflexão que este projeto de vida serão ações que estes jovens desejam realizar em algum momento no futuro, englobando campo profissional, social e afetivo, inclusive o lazer.

Meu intuito ao trazer a minha experiência pedagógica na implantação do NEM foi relatar de forma mais íntima o que foi este momento para os jovens e como a preocupação com estudo é presente, mas o espaço para que estes tenham protagonismo e elaborem os seus projetos de vida de forma concreta ainda não é uma realidade, apesar de tudo que traz a BNCC neste sentido.

O Documento de Orientação do Novo Ensino Médio da Bahia (2020) diz que “A escola é a instituição social onde as contradições, relações de poder e os conflitos também se manifestam e precisam de tratamento e mediação nas relações interpessoais”, no entanto a escola continua sendo um lugar de disputa e as desigualdades sociais não são niveladas para oferecer uma mediação nas condições de acesso a saberes significativos que contribuam de forma igualitária para o projeto de vida das juventudes que compartilham o espaço escolar.

Por mais que tenha ficado evidente que muito ainda se precisa fazer para que a escola e o currículo abracem estes jovens, a escola e os conhecimentos nela adquiridos são vistos como alicerces principais para a estruturação dos projetos de vida destes jovens, uma vez que o NEM faz parte do rito de passagem e para se chegar a vida adulta, mesmo que não se tenham grandes perspectivas, com o mínimo de

condição de ascensão social ou pelo menos em condição de se habilitar para o flexível mercado de trabalho, pois “são empurrados por forças e circunstâncias que têm de enfrentar e procurar dar conta” (VELHO, 2003, p. 45).

A ausência de um trabalho realizado na disciplina de sociologia de forma mais significativa diminui as possibilidades de entendimento dos jovens conhecerem a realidade em que se inserem, visto que quanto mais cedo compreenderem o funcionamento de inclusão e exclusão social, aguça-se o discernimento de uma “consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto” (DAYRELL, 2005).

Ser protagonista de uma história que ainda não foi pensada é difícil, principalmente se o cenário e o elenco não favorecerem este desenvolvimento, certamente o espetáculo sofrerá com esquecimento de falas e descontinuidade da apresentação no teatro da vida, esconder-se na coxia era o lugar antes ocupado por estes jovens, mas se a proposta é que protagonizem, é necessário acender a luz do palco e dar oportunidade para que estrelem seus papéis.

Ao chegar neste ponto da reflexão ficou aclarado para mim que novas discussões surgiram ao longo da caminhada, que servirão como percursos a serem trilhados em outro momento, ficou latente a necessidade de se refletir de forma analítica o contexto emocional destes jovens, pois muito do que foi dito e realizado era pautado em emoções por eles sentidas.

Pesquisas futuras poderão se debruçar sobre como a condição juvenil infere diretamente na variação das perspectivas de futuro, como este contexto social contribui para que se desenvolvam emocionalmente e elaborem seus projetos de vida.

Espero que esta pesquisa tenha fomentado a inquietação em se desenvolver novos estudos sobre a questão da saúde emocional destes jovens e a relevância de se elaborar o projeto de vida para assegurar que seja protagonista nas escolhas de seu futuro.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Teoria da semiaculture. In: **Educação & Sociedade**. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.

AGUIAR, M. A. S. **[Entrevista]**. Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/580/654>. Acessado em 15/12/2022.

AGUIAR, M. Â. da S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. P 8-22.

AGUIAR, Márcia. TUTTMAN, Malvina T. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos**. v. 33 n. 107 (2020): Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556> . Acessado em 15/12/2022.

ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014,p. 53-74.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAHIA. Implementação Novo Ensino Médio Bahia. Documento orientador. Rede pública de ensino. Secretaria de Educação. Governo do Estado da Bahia. Versão final: Salvador, 2020. Disponível em: Acesso em: jul. 2020.

_____. Implementação Novo Ensino Médio Bahia. Documento orientador. Rede pública de ensino. Secretaria de Educação. Governo do Estado da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em:

<http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/doc_implementacao_novo_ensino_medio_bahia.pdf> Acesso em: jul. 2022.

_____. Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização territorial dos núcleos regionais de educação, e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: jul. 2022.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Gestão Territorial. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional> .Acesso em: jul. 2022.

BARRETO; Thereza Paes. **Projeto de vida**. São Paulo. 2013.

BODART, Cristiano das Neves. A importância do capital cultural: contribuição de Pierre Bourdieu. **Blog Café com Sociologia**. jan. 2010. Disponível em:< <https://cafecomsociologia.com/importancia-do-capital-cultural/>> Acessado em: 05 de junho de 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Estruturas, Habitus e prática**. In: _____. O Senso Prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. (1983). A “juventude apenas uma palavra. In P. Bourdieu (Org.), *Questões de Sociologia* (pp. 113-121). Rio de Janeiro: Marco Zero.

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: Acesso em: 08 jun. 2022.

_____. BRASIL, resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, p.10. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 4 de jul. 2022.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, 2006a. 133 p.

BRILHANTE, Aline V. M.; MOREIRA, Claudio. **Formas, fôrmas e fragmentos: uma exploração performática e autoetnográfica das lacunas, quebras e rachaduras na produção de conhecimento acadêmico**. Interface (Botucatu), v. 20, p. 1099-1113, 2016

CÂMARA DOS DEPUTADOS.Camara.leg.2018.Censo aponta dificuldade em manter jovens no campo como obstáculo ao crescimento da agricultura familiar. <https://www.camara.leg.br/noticias/538951-censo-aponta-dificuldade-em-manter-jovens-no-campo-como-obstaculo-ao-crescimento-da-agricultura-familiar/>.Acesso em: 26/07/2021.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012. Protomemórias, Memórias e Metamemórias na construção de identidades

CÓSSIO, M. F. **Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo**. Revista E Curriculum, v. 12, n. 3, 2014, p. 1570-1590.

COSTA, Antonio C. Gomes da. **Mais que uma lei**. São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 1997.

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

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **“Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola”**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.).

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, mai./ago. 2009, p. 185-191. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS Y VIAJES PEDAGÓGICOS. Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? junio de 2007, en *Siglo XXII*

FERRETTI, Celso J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. <disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGqJ78s8Pmp5x/?lang=pt>> Acesso em 03/02/2023.

FGV SOCIAL, **Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem**. Maio 2021. <<https://cps.fgv.br/pesquisas/juventudes-educacao-e-trabalho-impactos-da-pandemia-nos-nem-nem>> Acesso em 05/06/2022.

FIORELLI SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. **O processo de elaboração da base nacional comum curricular (bncc) no brasil e a sociologia (2014 a 2018)**. Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. 2, p. 262-283, 20 abr. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

YOUNG, Michael, F. D. **O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p.

GRANT, Alec. **Inaugural Conference of British Autoethnography** Keynote. Autoethnography: threat and promise. Brighton Journal of Research in Health Sciences, v. 1, n. 1, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Elementos para uma Teoria da Estruturação**. (cap.1) In: _____. A Constituição da Sociedade: sobre a teoria da estruturação. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude**. Revista Desigualdades, número 14, Ano 5. Mar 2017.

MOTTA, Pedro, M. R. BARROS, Nelson, F. **HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 31(6):1337-1340, jun, 2015 ,< Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/xjr7WRWBffwSDMYQYhCZvFt/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 03/02/2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. SP : Atlas, 1992.

Laranjeira, Denise Helena Pereira, Iriart, Mirela Figueiredo Santos e Rodrigues, Milena Santos **Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio**. Educação & Realidade [online]. 2016, v. 41, n. 1, pp. 117-133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623656124>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623656124>. Acesso em 05/07/2022~

Leccardi, C. (2005). **Por um novo significado de futuro mudança social, jovens e tempo**. *Revista Tempo Social*, 17(2), 35-57.

LISBOA, M. D. (1995). **Orientação Vocacional/Ocupacional: projeto profissional e compromisso com o eixo social**. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

LISBOA, M. D. (2002). **A formação de orientadores profissionais: um ato comprometido com a construção de um papel profissional consciente e tico num mundo em turbulência**. Anais do Seminário de Informação e Orientação Profissional do LIOP. Ser orientador profissional: profissão? Paixão? Chamado?, 3. Workshop de Técnicas de Orientação Profissional, 3. Florianópolis: LIOP. (Resumo).

LISBOA, M. D. & WELTER, G. M. R. (2009). **Perspectivas da educação e do trabalho no Brasil**. Política Democrática - Revista de Política e Cultura, (23), 131-138.

LISBOA, M. D. (2010). **O desemprego na juventude: um estudo sobre o sentido do desemprego para jovens que residem em cidades de sub-regiões produtivas da indústria do calçado, na região Sudeste do país** (Pesquisa de Pós-Doutorado). São Paulo: FAPESP.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na Produção Contextual do Currículo**. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [S.l.]: ANPAE, 2018. p. 23-27.

Maia, S., & Batista, J. dos S. (2022). REFLEXÕES SOBRE A AUTOETNOGRAFIA. *Revista Prelúdios*, 9(10), 240-246. <https://doi.org/10.9771/revpre.v10i10.37669>. Acesso em 03/02/2023.

MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação : Conae 2010 : **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação : o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, 2011. Disponível em https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/relatorio_1_conferencia_educacao_vol_1.pdf. Acessado em 27/07/2020.

MEC. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 03/02/2023.

MEC. **Histórico da BNCC**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em 03/02/2023.

MEC. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 03/02/2023.

MEC. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acessado em 03/02/2023.

MEC. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acessado em 03/02/2023.

MEC. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em 27/12/2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Sonia Virgínia. **Análise documental como método e como técnica**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NÓVOA, Antonio. **Apresentação**. In: GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

OLIVEIRA, Adelson Dias. **Jovensno semiárido baiano: experiências de vida e formação no campo**. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade.) – Universidade do Estado da Bahia -UNEB, Salvador-Ba, p. 138. 2014.

_____. **VIAGEM-FORMAÇÃO: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores(as) no Ensino Médio de escolas rurais**. Tese (Doutorado em Educação e contemporaneidade.) – Universidade do Estado da Bahia -UNEB, Salvador-Ba, p. 201. 2019.

ORTEGA y GASSET, Jose. **La Rebelión de las Masas**. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial, 1983.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, M.H.M.B.; DELORY-MOMBERGER, Christine. **Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser**. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, v. 2, p. 29-57, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. Educação, v. 34, n. 2, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 232 p.

PIMENTEL, Álamo. **O encontro e a troca: ensaios antropológicos do aprende e genealogias do conviver**. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAMOS, Renata Fornelos d’Azevedo. **Juventude e trabalho: um paradoxo contemporâneo**. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; CHAVES, Rosana Mara Rodrigues;

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. SP: Atlas, 1996.

SANTANA, L. M , CHAMON , E. M. Q. O, SORDILLO, C. M. O. **Representações sociais, ensino médio e projeto de vida: levantamento de estudos.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.41.2021

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, [1980] 2013

SILVA, I.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. Revista Ciências Sociais UNISINOS, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SODRÉ, Maria Dorath Bento. (Orgs.). Educação do campo e contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 273-289.

SILVA, A. L. **A escola e os pobres do sertão nordestino do Brasil: considerações etnográficas a partir de Catingueira – PB.** Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 52, p., jul/dez, 2018.

SOARES, D. H. P. (2002). **A escolha profissional: do jovem ao adulto.** São Paulo: Summus.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação, Santa Maria, v. 39 , n. 1,p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. DE. Editorial. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 14, p. 481-484, 29 jun. 2020.

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). **El saber de la 190 experiencia:** narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011. p. 93-138.

VELHO, G. (1994). **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.