



**Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo,
sujeitos e conhecimentos**

Políticas de futuridade para/com as juventudes: o caso do ensino médio

Future policies for/with youth: the case of high school

Luís Paulo Cruz Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro/RJ - Brasil
Thiago Luiz Alves dos Santos
Universidade da Força Aérea (UNIFA)
Rio de Janeiro/RJ - Brasil

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos das juventudes e seus projetos de futuro no contexto das políticas públicas para o ensino médio, partindo-se do recorte de uma pesquisa já concluída (2019-2023). A teorização está pautada entre o crítico e pós-crítico, articulando as políticas públicas para/com as juventudes em sua relação com o ensino médio e o currículo. Metodologicamente, opera-se a partir de uma perspectiva teórico-conceitual como possibilidade de construção de uma teorização das políticas públicas em educação evocando as vozes dos jovens estudantes. Entende-se que há disputas no campo das políticas curriculares e de educação, em que o futuro também é uma categoria em disputa. À guisa de conclusão, compreende-se que as políticas para o ensino médio vêm pautando a subjetivação das juventudes, disputando o que seriam seus projetos de futuro.

Palavras-chave: Juventudes; Ensino médio; Políticas de futuridade.

Abstract

This paper aims to analyze the meanings of young people and their future projects in the context of public policies for High School, based on the scope of a research already completed (2019-2023). The theories are based on the critical and post-critical, articulating public policies for/with young people based on the relationship between High School and curriculum. Methodologically, it operates from a theoretical-conceptual perspective as a possibility of constructing a theorization of public policies in education evoking the voices of young students. It is understood that there are disputes in the field of curricular and education policies, with the future also being a category in dispute. By way of conclusion, it is understood that policies for High School have been guiding the subjectivation of young people in dispute over what their future projects would be.

Keywords: Youth; High School; Future policies.

Introdução

O tema da crise da educação, ou mesmo da instituição escolar não é novidade nos debates que atravessam o mundo ocidental nas últimas décadas. A escola, seus sujeitos e culturas estão amalgamados numa disputa de sentidos e existência (Borges; Castro, 2023). No plano internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) assumem protagonismo do sentido e do significado ao publicar um conjunto de documentos destinados a caracterizar e apresentar propostas para sanar a crise educativa. Dentre os documentos, destacam-se: *A crise mundial da educação* (1968), *Relatório aprender a ser* (1972), *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2022).

Mais recentemente, três eventos se sobressaem em nosso contexto nacional:

- a) as jornadas de junho/julho de 2013, com protestos em todo o Brasil devido a insatisfações políticas e contra a precariedade das condições de vida, além de um crescimento conservador e reacionário no cenário político nacional;
- b) o golpe midiático-parlamentar perpetrado contra a presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, que culminou com seu *impeachment*, em 2016, e a assunção de Michel Temer ao mais alto cargo do Executivo;
- c) a pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, sendo nomeada COVID-19, e o pós-pandemia trouxeram também um sem-número de possibilidades analíticas e conjunturais para pensarmos o fenômeno educativo diante da suspensão e da precarização da escola (Carvalho; Levy, 2021).

Todo esse quadro serve como pano de fundo para a crise, não só da escola, mas de inúmeras outras instituições que vertebram e constituem a sociedade moderna. Tal crise, em larga medida, caracteriza-se como um descompasso, um desencontro entre o conceito, o propósito e os produtos dessas instituições e os movimentos, as efervescências, e as expectativas da sociedade em seu conjunto. Posto isso, entendemos que este artigo objetiva analisar os sentidos das juventudes e seus projetos de futuro, no contexto das políticas públicas para o ensino médio. Parte-se do recorte de uma pesquisa já concluída, *Os sentidos de futuro nas vozes discentes: um estudo sobre a relação dos jovens-estudantes com a escola pública* (2019-2023), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Nossa teorização está pautada nas ideias de Édison Flávio Fernandes e Alice Casimiro Lopes (2024); Rafael Ferreira de Souza Honorato, Ângela Cristina Alves Albino e Ana Cláudia da Silva Rodrigues (2019); Rafael Ferreira de Souza Honorato, Juan Cleslay Pereira Ventura e Ranielly Alves da Silva (2024); Alice Casimiro Lopes (2024); Marinazia Cordeiro Pinto, Marcelo José Derzi Moraes e Alice Casimiro Lopes (2024); Ana Cláudia da Silva Rodrigues e Rafael Ferreira de Souza Honorato (2020), articulando juventudes, políticas de currículo e o ensino médio. Também contribui para nosso entendimento conceitual do que pode ser um currículo, como conversa complicada, entre o crítico e o pós-crítico, William Pinar (2016). Por fim, Luís Paulo Borges (2021), Ana Karina Brenner e Paulo Carrano (2014) e Marília Sposito e Paulo Carrano (2003), indicam os sentidos e as disputas do que seriam as juventudes na contemporaneidade.

Metodologicamente, operamos a partir de uma perspectiva teórico-conceitual como possibilidade de construção de uma teorização das políticas públicas em educação (Santos, 2018). Analisamos ainda a lei nº 14.945/2024, que estabelece novas diretrizes para o ensino médio, revogando a lei nº 13.415/2017, que dispunha sobre a reforma do ensino médio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e a lei nº 12.852/2013, que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Neste texto, operamos também com as vozes dos jovens estudantes do 1º ano do ensino médio da rede pública do estado do Rio de Janeiro, em que 118 jovens escreveram inventários do saber, informando seus sentidos de futuro e vida, aqui relacionados com as ideias de itinerários formativos e o projeto de vida como componente curricular.

Propusemos as questões: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo?” (Charlot, 1999, p. 7), acrescidas da ideia de futuro: e agora, o que eu espero do futuro? Os inventários de saber são uma técnica de produção de dados proposta pelo sociólogo francês Bernard Charlot (1999), que consiste em uma produção de texto na qual a pessoa responda a questões sobre suas aprendizagens e também sobre suas expectativas. Somamos a isso a ideia de futuro. O inventário foi acompanhado de um questionário com questões relativas a gênero, idade, cor/raça, ano de escolaridade e religião.

As análises ocorreram pela conceituação do conteúdo como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 46). Entendemos que a categorização se dá por agrupamento das temáticas, o que pressupõe uma organização que “[...] estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos” (Fontoura, 2008, p. 138).

Também operamos com as dimensões éticas presentes nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, com base nas orientações do Conselho Nacional de Saúde expressas na resolução n. 510 de 2016 (Brasil, 2016). Dessa forma, os nomes das/os estudantes são fictícios, com a devida provisão de autorização para realização de uso de dados e anuência da instituição.

Nesse sentido, estruturamos o texto com uma introdução cujo contexto está situado nas reflexões aqui propostas. Depois, abordamos as dimensões que envolvem as políticas públicas, o ensino médio e as disputas curriculares. Em seguida, apresentamos as vozes sobre ser jovem e as disputas de futuro a partir do currículo. À guisa de conclusão, apresentamos sínteses e possibilidades, ainda que provisórias, sobre nossa compreensão de uma política de futuridade *para/com* as juventudes.

Políticas públicas, ensino médio e as disputas pelo currículo

O conceito de política pública é produto da ciência política estadunidense que o concebe como ação pontual do governo ante a um problema público com o intuito de solucioná-lo e, tão logo isso ocorra, seja encaminhada a descontinuação da dita ação governamental (Mastrodi, 2024).

A tradição de estudo de perspectiva anglo-saxã centrada na ação do governo difere frontalmente da tradição europeia continental, focada no exame do Estado e de suas instituições (Souza, 2002). Tal fato inclusive se expressa na estrutura lexical do português, em que o termo política apresenta aplicação mais ampla e indistinta, contrastando com a língua inglesa, segundo a qual o fenômeno político é evocado por meio de três categorias principais: “‘polity’ para denominar as instituições políticas, ‘politics’ para os processos políticos e, por fim, ‘policy’ para os conteúdos da política” (Frey, 2000, p. 216).

No âmbito do presente texto, partindo do contexto social e político brasileiro, entendemos o conceito de políticas públicas como um prisma teórico e conceitual que tanto estrutura o objeto de conhecimento como viabiliza movimentos de análise sobre e com tal objeto. Sob esse prisma, as políticas públicas são conceituadas como:

[...] ações ou programas de ação do Estado ou do governo tendo em vista a efetivação de direitos. As referidas ações tanto podem se dar no intuito de materializar um dado direito por meio do oferecimento de bens ou serviços ou, as ditas ações podem se configurar como a resolução ou encaminhamento de um problema público que impede a realização ou fruição do referido direito. Enquanto ação do Estado, ou do governo, a política ou política pública consiste em um conjunto de decisões e escolhas que envolvem instituições, atores, regulações, ideias e recursos (Santos, 2018, p. 95-96).

Nos últimos anos, no âmbito do que costumamos chamar de “Nova República”, é possível divisar pelo menos quatro momentos de tradução em forma de políticas públicas — isto é, implementação, configuração e reconfiguração — daquilo que LDBEN denominou de ensino médio, a última etapa da educação básica (Fernandes, 2020).

Dessa forma, o primeiro momento é aquele em que ocorre a implementação, isto é, ocasião em que o ordenamento jurídico é convertido em planos, programas e projetos de ação. Esse processo se materializa de fato com o debate de base sobre currículo, que culmina com a aprovação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, as quais só seriam homologadas pelo ministro da Educação em 1999. Isso não impediu a realização do primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em agosto de 1998. Pode-se ainda citar a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio como último acontecimento significativo desse primeiro momento.

Tendo como pano de fundo o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, ambos de 2007, o segundo momento tem dois epicentros: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (2007) e a aprovação da emenda constitucional de nº 59. O primeiro marco garante o financiamento do ensino médio — remuneração de profissionais e demandas relativas à manutenção e desenvolvimento do educação—; o segundo insere essa etapa na faixa de ensino obrigatória, o que a torna um direito público subjetivo e garante acesso aos “[...] programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988, p. 24), tal como consta no art. 208 da Constituição Federal de 1988. Ainda no segundo momento, na esteira

das normas citadas, que também são políticas, mais estruturais — financiamento e inserção no ensino obrigatório — que alteram a condição do ensino médio, temos outras políticas que reforçam e consolidam a posição de destaque do segmento no contexto da educação básica, tal como: implementação do Programa Ensino Médio Inovador, em 2009; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2010; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2012; aprovação do Estatuto da Juventude, em 2013, e aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014.

O grande marco inaugural do terceiro momento é a ruptura democrática que culminou com o processo de *impeachment*, em agosto de 2016, no governo federal, acontecimento que, em larga medida, desdobra-se das Jornadas de Junho e Julho de 2013. A citada ruptura abre espaço para um governo (Michel Temer, 2016-2019) de coalizão em torno do objetivo de continência e esvaziamento dos progressos conquistados nos últimos anos, movimento expresso com mais clareza em três atos: aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (n. 95, de 15/12/2016); tentativa de realização da Reforma da Previdência (2016-2017) e aprovação da Reforma Trabalhista (2017).

Nesse contexto de sensível retrocesso, é possível citar a penalização do ensino médio e da juventude -em razão de seu protagonismo- que, depois de um amplo, generalizado e vigoroso movimento de ocupações nas escolas por todo o Brasil, ainda em 2016, são condenados a sofrer uma BNCC policalesca e uma contrarreforma do ensino médio restritiva via medida provisória.

Com o governo Bolsonaro (2019-2022), o freio progressista é convertido em tsunami ultraconservador. O *slogan* “Menos Brasília e mais Brasil” é materializado como esvaziamento da máquina pública federal e a severa diminuição de orçamento e financiamento das políticas públicas, coadunado ainda uma ferrenha perseguição ideológica.

No campo da educação, o programa governamental foi curto e nefasto: implementou-se educação a distância na educação básica; fomentou-se intenso policiamento ideológico, em especial no que tange às questões de gênero; houve ataque à escola pública por meio da proposição de educação doméstica e ampliação de iniciativas de privatização e empresariamento da educação pública; professores foram perseguidos por meio de criminalização e cerceamento de liberdade pedagógica e de pensamento e foi difundida a

proposição falaciosa do Programa Escola Nacional das Escolas Cívico-Militares como política indutora de sucesso e qualidade escolar.

O quarto e último momento, temporalmente curto, é o mais recente e aquele sobre o qual temos menos dados. Entretanto, é possível perceber um retorno dos grandes e relevantes debates que caracterizam a área, tal como o que se empreende em torno da efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) e o desdobrar do direito à educação em ordenamento jurídico e sua materialização como política pública, o que parece sinalizar a configuração de uma perspectiva mais complexa e sistêmica da ação do Estado e do governo, em sentido intersetorial e intergovernamental. Mecanismos mais amplos de condução da educação nacional, como as Conferências Nacionais de Educação e o Fórum Nacional de Educação, são reativados, ao mesmo tempo em que o PNE (2014-2024) é adiado por um ano para que os insumos oriundos desse processo de participação popular, já formatados como projeto de lei do novo PNE (2024-2034), seja devidamente processado pelo Poder Legislativo vigente.

Juventude e ensino médio voltam a caminhar juntos, com demandas articuladas a partir da retomada do Estatuto da Juventude, alongado na Política Nacional de Juventude e no atual debate sobre a produção do Plano Nacional de Juventude. Tais ações ocorrem conectadas e são complementares à aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2024) e à instituição da Política Nacional de Ensino Médio. Essas aproximações nos levam ao entendimento do currículo como uma conversa complicada (Pinar, 2016) e necessária, sobretudo aguçando nossas percepções para os itinerários de formação e projeto de vida pautados no Novo Ensino Médio (NEM).

Os quatro momentos aqui analisados indicam que as políticas *do/para* o ensino médio devem ser compreendidas como o conjunto mais amplo das decisões que mobilizam instituições, atores, regulações, ideias e recursos sobre essa etapa da educação básica, assim sendo, vertebraram-se quase exclusivamente sobre o currículo, sendo acompanhadas de perto pelas políticas de avaliação. Entretanto, não se pode ignorar a severa mudança estrutural e de *status* que o ensino médio experimenta ao adquirir financiamento próprio, ingressar na faixa do ensino obrigatório, gozando da possibilidade de acesso aos programas suplementares.

Em relação ao horizonte ético-político mais amplo que guia a política, o viés neoliberal é preservado, apesar da mudança de roupagem, conforme se pode perceber pelo abandono de um discurso mais ancorado à Conferência de Bretton Woods e ao consenso de Washington, com centralidade da empregabilidade, flexibilização de estruturas e Estado mínimo, a favor de uma espécie de neoliberalismo pós-2008, centrado na defesa ultraconservadora de valores e costumes. Ao passo que com a primeira perspectiva de neoliberalismo o currículo é disputado com o capital financeiro e rentista, na segunda, o currículo é disputado com atores não clássicos da política, que rivalizam com esse capital e tensionam por pautas particularistas como a dos costumes, do nacionalismo, da religião, de raça/cor e ideologias, em especial a de gênero e sexualidade. A seguir, traremos as vozes sobre ser jovem e as disputas de futuro e currículos presentes no ensino médio.

Vozes sobre ser jovem e as disputas de futuro a partir do currículo

As juventudes vêm sendo objeto de investigação de inúmeras pesquisas no Brasil (Borges, 2021; Brenner; Carrano, 2014; Sposito; Carrano, 2003), contribuindo sobremaneira para pensarmos os sentidos do que é ser jovem. Nesse contexto, a juventude é entendida como uma categoria de análise social pulsante, mas que enfrenta sérios embates porque disputa sentido entre o que é e o que pode ser. Brenner e Carrano (2014) sintetizam, a partir do olhar legal, classificações para a juventude.

No Brasil, jovem é o grupamento social compreendido entre 15 e 29 anos completos. Esta definição passou a vigorar no ano de 2010 com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional n. 65, que ficou conhecida como a PEC da Juventude. O termo jovem foi incorporado, então, ao texto da Constituição Federal. Este grupo é dividido em três subgrupos: 1. o jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos; 2. o jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; e 3. o jovem adulto, com idade entre 25 e 29 anos (Brenner; Carrano, 2014, p. 1225).

Ao relacionar juventude e futuro, podemos notar um entrelugar de estudo que precisa ser investigado. Segundo Bhabha (2011), o futuro se torna uma questão social aberta, uma vez que tal categoria é um interstício que emerge do entrelugar do passado com o presente. Assim, a disputa pelo futuro também pode ser a disputa pela identidade de si, por uma subjetividade que afeta e mobiliza a juventude em trânsito no espaço-tempo da escola. Nesse sentido, a vocalização das/os jovens nos indica caminhos e possibilidades de compreensão desse interstício temporal de condição da vida.

Articulando as juventudes, as políticas de currículo, e especificamente o ensino médio, nesse movimento de constituição do que vem ser uma própria política de futuridade *para/com*

as juventudes, as investigações pregressas de Fernandes e Lopes (2024) sinalizam que o projeto de vida está no cerne das reformas que pautam o ensino médio no Brasil, assumindo uma perspectiva curricular de significativo vazio.

Por outro lado, o projeto de vida deu azo à incorporação curricular de diversos componentes que até então pouco espaço tinham encontrado nas disciplinas que comportam a atual FGB, como, por exemplo, as competências e habilidades socioemocionais, críticas, criativas, empreendedoras, as discussões sobre valores e questões filosóficas etc. Assim, o projeto de vida nasceu recipiendário de (quase) tudo aquilo que os componentes curriculares tradicionais não puderam contemplar (Fernandes; Lopes, 2024, p. 33).

Honorato, Ventura e Silva (2024) indicam que as juventudes não são passivas diante do currículo, ou seja, os autores argumentam que as juventudes são agentes que buscam e lutam por seus próprios processos educacionais e identitários. O ensino médio parece ser palco dessas tensões que tentam homogeneizar as juventudes silenciando suas formas de (re)existir. Por sua vez, Honorato, Albino e Rodrigues (2019) também sinalizam que o currículo deve ser entendido como um discurso, o qual, em sua complexidade, evidencia um elemento político que abriga em si disputas entre diversos projetos de sociedade, educação, escola, ensino etc. “A política de currículo como redes de significações discursivas é a soma das dimensões da Teoria do Discurso e das Redes de Política, o que viabiliza uma análise das hegemonias e das formas como se constroem em suas relações complexas [...]” (Honorato; Albino; Rodrigues, 2019, p. 208).

As tensões postas às juventudes nos levam também a problematizar os sentidos do Projeto de Vida presente no NEM. Lopes (2024) indica que as reformas políticas no campo educacional, especialmente para o ensino médio, vêm sendo forjadas por “[...] terrenos indecidíveis, em nome de uma mudança educacional projetada como necessária para formação de subjetividades políticas concebidas para o futuro que se desenha articulando demandas neoliberais e ultraconservadoras” (Lopes, 2024, p. 4).

Os jovens, então, verbalizam sentidos sobre suas vidas e as muitas possibilidades de futuro que imaginam para si. Dessa forma, A. A. N. da C., com 15 anos à época da pesquisa, católica e autodeclarada negra, diz:

Em casa eu aprendo a ter educação, ser gentil, aprendo o que é certo e o que é errado, a me comportar na frente de outras pessoas. Na rua eu aprendi o que é ser forte em certas situações, aprendi a xingar, o que é legal, aprendi a me defender, a lidar com pessoas diferentes, aprendi que amigo é só pai e mãe. Na escola eu ganhei uma base para saber o que eu quero do meu futuro, aprendi

que sem os estudos não chegamos a lugar nenhum. Para mim, o importante nisso tudo é que eu aprendi a ser quem sou, uma pessoa bem resolvida. E eu espero que, no futuro, acabe com essas adversidades, que os jovens possam ter mais voz e não sejam vistos como más influências, espero que as pessoas lutem mais pelos seus direitos (A. A. N. da C., 15 anos, 1º ano do ensino médio).

A voz da estudante nos faz pensar que, apesar das contradições postas no contexto de ensino da escola pública e do ensino médio, ela diz que aprendeu a ser quem é, “uma pessoa bem resolvida”. Expressa também que é necessário os jovens terem mais voz e não serem lidos como “más influências”. No contexto, o Projeto de Vida pode ser compreendido como “[...] uma trajetória na qual o estudante, ao conhecer a si mesmo, é capaz de se situar no mundo, reconhecer as diversas possibilidades e então elaborar um projeto para si” (Pereira; Tranjan, 2020, p. 4). Contudo, o que se tenta aprisionar em um “projeto-disciplina”, de acordo com o documento curricular, já é visto e vivido pelas/os jovens. Assim sendo, a estudante reafirma, mais uma vez, o protagonismo juvenil, indicando haver disputas inerentes aos próprios processos curriculares e de formação humana presentes na juventude (Honorato; Ventura; Silva, 2024).

Em seguida, a voz da estudante P. C. J., com 16 anos à época, autodeclarada parda e agnóstica, nos fala da escola, das disciplinas e da socialização, e também fala da complexidade de responder sobre o futuro como dimensão do porvir, daquilo que não pode ser apreendido e nomeado (Lopes, 2024).

Atualmente a rua virou um local de muita violência e é mais provável citar o que não devemos fazer (aprender) na rua. Na escola são diversas disciplinas, mas também é o local de socializar. Foi uma experiência incrível estagiar no hospital federal de Bonsucesso. O que eu espero para o meu futuro? Nunca pensei que seria tão complexo responder essa pergunta... (P. C. J., 16 anos, 1º ano do ensino médio).

A conversa curricular como dimensão complicada (Pinar, 2016) daquilo que se vive, e também das políticas em torno das juventudes, é sinalizada diante da materialidade da vida, das experiências e da reflexividade envolvendo o que é ser jovem. (Re)imaginar os sentidos da juventude (Borges; Castro, 2023), então, torna-se ação necessária para pensarmos antigos/novos horizontes das políticas que envolvam as juventudes e o ensino médio.

Assim, a fala de M. E. S. L. com 16 anos à época da pesquisa, indicando ser cristã e não autodeclarando sua cor/raça, informa que a estudante não sabe o “que esperar do futuro”, contudo, evidencia desejar saúde, uma boa carreira e felicidade.

O que eu tenho aprendido é que a vida é muito curta e devemos aproveitar cada momento, principalmente com pessoas que amamos, isso aprendi em casa, na rua é que o mundo está perigoso e sempre temos que agradecer sobre mais um dia e na escola que é uma grande fonte de aprendizado e não só a matéria básica, mas sim conhecimento de mundo e que com essas pessoas que convivo pode ser uma das melhores amizades que posso ter e levar para a vida. Não é quem me tem ensinado isso, mas sim minhas escolhas. O que é importante com tudo isso é minha evolução como pessoa. Não sei o que esperar do futuro, mas espero ter saúde, uma boa carreira e felicidade, é isso que mais ou menos espero (M. E. S. L., 16 anos, 1º ano do ensino médio).

Os jovens usam suas vozes para escapar do lugar estável, ajudando-nos a compreender que há nuances que fogem do previsível. Neste sentido, A. da S., com 15 anos à época, evangélico e autodeclarado marrom, indica que espera do futuro um lugar, aqui como dimensão metafórica, em que a violência não seja marca da vida cotidiana.

O que tenho aprendido na rua é só besteira, coisas mundanas, coisas que o mundo vem se tornando como se fosse normal. Coisas que eu não gostaria que meus filhos passassem. Em casa, aprendi que na vida não podemos ter tudo e que a educação é o melhor caminho. Aprendo com meus pais, amigos, conhecidos, familiares... O importante é saber que tem pessoas que pensam em mim. Espero no futuro um lugar onde a violência não seja tão comum como é hoje e que as famílias tenham certeza que seus familiares irão voltar para casa (A. da S., 15 anos, 1º ano do ensino médio).

As reflexões de M. E. S. L. (16 anos) e A. da S. (15 anos) nos levam a pensar no futuro como uma questão social (Bhabha, 2011) pungente e urgente. Coloca, também, em destaque uma dimensão material pautada na violência, na carreira, no trabalho etc. “Diante do medo e da insegurança dos jovens em relação ao futuro – desemprego, depressão e desesperança –, a solução concebida é a de predefinir como esse futuro será, por meio da planificação do empreendimento de si” (Lopes, 2024, p. 9). É importante destacar que o contexto neoliberal, presente nas reformas educacionais e curriculares, ecoa e reverbera em discursos e práticas no âmbito do ensino médio.

Por fim, destacam-se as ideias do *self* e do individualismo, cada vez mais presentes em nossas relações e vozes. M. E. da S. N., de 14 anos à época, autodeclarada negra de pele clara, tendo indicado ser católica e umbandista, revela desejos, angústias e sentidos que disputam os sentidos da vida.

Desde que entrei na escola pública, bastante coisa mudou, a vida na escola particular era bastante monótona e previsível, agora todo dia tenho um aprendizado (algo que amo) e também conheço várias pessoas diferentes do

padrão da escola particular; junto com elas vêm os ensinamentos. Aprendi que às vezes as coisas machucam ou eu machuco, aprendi que me sinto melhor ouvindo ponto de Pombagira do que um canto da igreja e também que posso encontrar mais amor materno e paterno com meus professores do que com meus pais, mas, acima de tudo isso, me ensinou a ter equilíbrio. Para o futuro eu espero que eu consiga seguir todos os meus sonhos (abrir um restaurante) e viver com as pessoas que eu gosto, para o país quero que abrace as artes e faça da igualdade uma prioridade (M. E. da S. N., 14 anos, 1º ano do ensino médio).

A fala de M. E. da S. N. indica o desejo de concretude dos seus sonhos no futuro. Mais uma vez, o porvir indicado por Lopes (2024) se faz necessário e não apreensivo. Entende-se que as vozes dos jovens colocam em relevo as dimensões que envolvem as políticas desenhadas para o NEM em um contexto cada vez mais individualista e marcadamente permeado de desigualdades sociais e educacionais. O Projeto de Vida, como dimensão da política curricular, sinaliza um cenário de disputas constantes e necessárias, entremeado pelo sentido de futuridade expresso nas vozes juvenis.

Entre os motivos do uso crescente do termo *projeto de vida*, até mesmo na literatura acadêmica, parece estar a percepção de um cenário social em constante transformação, que encontra, na ideia de planejamento de vida futura, um catalisador de desenvolvimento sustentável e um senso de propósito na vida e de pertencimento (OECD, 2013). Tais diagnósticos tendem a corroborar o desejo de que a educação faça frente a esses desafios. Não por meio da discussão crítica sobre o presente, visando a outras possibilidades para o porvir. A solução é formar identidades que sejam elas mesmas, simultaneamente, resilientes em relação aos riscos e dificuldades e aptas a produzir uma harmonia social no futuro (Lopes, 2024, p. 13).

Sendo assim, é preciso fazer leituras, sobretudo em uma perspectiva que envolva a complexidade das políticas educacionais e curriculares. Mas é preciso também escutar as juventudes. Vocalizar os sujeitos a quem se destinam as políticas que envolvem o ensino médio, aqui compreendido como uma arena curricular de conflitos e disputas.

À guisa de conclusão

O presente artigo analisou os sentidos das juventudes e seus projetos de futuro, no contexto das políticas públicas para o ensino médio a partir de uma relação entre currículo e os jovens estudantes. Abordamos algumas dimensões que envolvem as políticas públicas, o ensino médio e as disputas curriculares a partir de uma gama de complexidade. Operamos *com/a partir das vozes dos jovens estudantes*, significando o currículo, a educação, a escola, enfim, a vida. Dessa forma, nossa síntese, ainda que provisória, indica-nos que, no bojo das reformas do ensino médio, há uma disputa curricular que tenta aprisionar a vida em um

projeto único, tensionando que é urgente pensar em políticas de futuridade *para/com* as juventudes, ou seja, em um projeto político amplo que incorpore as subjetividades e as vozes juvenis.

Mais uma vez, Lopes (2024) nos indica haver diversas “[...] articulações entre demandas ultraconservadoras e liberais que estão possibilitando a hegemonização discursiva da educação moral da juventude” (Lopes, 2024, p. 16). Ou seja, é preciso compreender as reformas do segmento em questão como uma dimensão material da vida política associada ao trabalho, à educação, ao projeto societário que vem sendo desenvolvido e à imaginação do futuro.

Para além de fatos e atores isolados, de linearidade e causalidade redutora da historiografia positivista, os momentos que abordamos neste texto foram pensados e operados como complexos de acontecimentos articulados em torno de marcos significativos, tal como a tese do Plano Nacional de Educação (2014-2024), como epicentro das políticas de educação (Dourado, 2017), que, em larga medida, fornece sustentação para a redação do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2024.

Por fim, entendemos o currículo na dupla relação de uma conversa complicada (Pinar, 2016) e de um mosaico discursivo que se movimenta constantemente (Honorato; Ventura; Silva, 2024). Já as juventudes, disputam cotidianamente seus projetos de vida, significando o conhecimento escolar e suas próprias identidades.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BORGES, Luís Paulo Cruz. **O futuro da escola: (re)imaginando uma etnografia sobre a relação dos jovens estudantes com o conhecimento escolar**. Curitiba: Appris, 2021.

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Paula Almeida de. (Re)imaginando a escola: a circularidade de sentidos a partir das vozes discentes. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 7, n. 17, p. 321-334, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7328/4473>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=96>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/11/2009&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=128>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/12/2016&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=368>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=06/08/2013>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho

2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 147, p. 5-6, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/08/2024&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=186>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 221, p. 48-53, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/11/2024&jornal=515&pagina=48&totalArquivos=320>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 22, p. 20-21, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/01/2012&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=120>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 136, n. 148-E, p. 21-23, 5 ago. 1998. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/08/1998&jornal=1&pagina=37&totalArquivos=64>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 239, p. 34-37, 15 dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=232>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. [Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 195, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/10/2009&jornal=1&pagina=52&totalArquivos=176>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. [Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/05/2016&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=80>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GqV7YKZfrNLq3ndfxkGsdCf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CARVALHO, Lorena Bolsanello de; LEVY, Miriam de Andrade. Escola em suspensão: a construção de uma educação-nuvem. In: PONTES, Cassandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; FREIRE, Sulamita Inácio. (org.). **O Colégio de Aplicação da UFRJ diante do inédito: perspectivas femininas da escola em suspensão**. Rio de Janeiro: AYUV, 2021. p. 203-218.

CHARLOT, Bernard. **Le rapport au savoir en milieu populaire**: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos: diff. Economica, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE), 2024, Brasília, DF. **Documento final [...]**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZjeoGtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view?usp=sharing>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

FERNANDES, Édison Flávio; LOPES, Alice Casimiro. Projeto de vida: afinal, de que estamos falando?. **Série Documental: Texto para Discussão**, Brasília, DF, n. 52, p. 4-73, 2024. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/6166/4388>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. **Revista da**

FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 137-146, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/228/127>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/ppp/article/view/89>. Acesso em: 25 jan. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 202-218, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/47463/31573>. Acesso em: 25 jan. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Ranielly Alves da. Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 3, p. 77-95, set./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24058/13383>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11191/4921>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MASTRODI, Josué. Políticas públicas: conceito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz Freire (coord.). **Tomo: direito econômico**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/561/edicao-1/politicas-publicas:-conceito>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PEREIRA, Wisley João; TRANJAN, Patrick. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular**: diretrizes para elaboração de material pedagógico. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação de Ensino Médio em Tempo Integral, 2020. Disponível em: <https://extranet.sed.sc.gov.br/index.php/downloads/digr/formacao-continuada-deprofessores-da-educacao-basica-descentralizada-fevereiro-de-2020/materiais-para-a-formacao/%20ensinomedio/1276-manual-orientacao-pedagogica-para-projeto-de-vida/file>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PINAR, William. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, Marinazia Cordeiro; MORAES, Marcelo José Derzi; LOPES, Alice Casimiro. Novo Ensino Médio e movimentos estudantis: que protagonismo juvenil queremos? **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26147/20376>. Acesso em: 25 jan. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1–32, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782/14302>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. **Possibilidades de construção de uma teoria das políticas públicas a partir do Programa Mais Educação**. 2018, 194f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/14847/1/Tese_Thiago%20Luiz%20Alves%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas. **Fundação Luís Eduardo Magalhães**. Salvador, 2002. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Agradecimentos

Ao Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Sobre os autores

Luís Paulo Cruz Borges

Professor Adjunto no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Coordenador do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA (RE)IMAGINAÇÃO DA ESCOLA E DO FUTURO com as infâncias e juventudes (GEPRIF/CNPq). Também é bolsista no Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA) no período 2022-2025. E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2153-5229>

Thiago Luiz Alves dos Santos

Professor pesquisador do Centro de Estudos da Estratégicos (CEE) da Universidade da Força Aérea (UNIFA) e realiza estágio de pós-doutorado em Políticas Públicas de Educação no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ (2018). No que diz respeito à pesquisa, produção e extensão acadêmica, atua em dois campos científicos: o da educação e o dos estudos de defesa com interface com os estudos de futuro e estudos estratégicos. No campo da educação interessa-se por Filosofia da educação, filosofia política da educação, políticas públicas de educação e gestão educacional. No campo da defesa interessa-se por políticas públicas de defesa, poder aeroespacial, políticas de inovação e ensino militar. E-mail: thiagopdg@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4240-476X>

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 14/09/2025