

## JUVENTUDES E NEOLIBERALISMO: INTERFACES PARA PENSAR O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

*YOUTH AND NEOLIBERALISM: INTERFACES TO THINK ABOUT HIGH SCHOOL CURRICULUM*

*JUVENTUDES Y NEOLIBERALISMO: INTERFACES PARA PENSAR EL CURRÍCULO DEL BACHILLERATO*

CARDOSO, Shirley Sheila<sup>1</sup> 

OLIVEIRA, Luthiane Myszak Valença de<sup>2</sup> 

OLIBEIRA, Victor Hugo Nedel<sup>3</sup> 

### RESUMO

O texto problematiza o Ensino Médio, analisando as interposições do neoliberalismo no currículo e contextos juvenis. Organizou-se a pesquisa de cunho bibliográfico com análise sobre a problemática curricular do Novo Ensino Médio. Os resultados apontam para debates sobre a responsabilização da formação do sujeito; a criação de um neosujeito empresário de si e as relações de financeirização da vida. Quanto ao currículo e às juventudes, quatro eixos se destacaram: os conhecimentos relevantes, o protagonismo, a educação integral e as práticas democráticas. As discussões sinalizam a caracterização do neoliberalismo como uma racionalidade orientadora que incide na constituição dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; Juventudes; Currículo; Ensino Médio.

### ABSTRACT

The text problematizes high school, analyzing the neoliberalism interpositions in the curriculum and youth contexts. The research was organized in a bibliographical method with an analysis of the curricular problems of the New High School. The results point to debates on the responsibility of the subject formation, the creation of a new entrepreneurial subject and the financing relationships of life. Regarding curriculum and youth, four downsizes stood out: relevant knowledge, protagonism, comprehensive education and democratic practices. The discussions sign the characterization of neoliberalism as a guiding rationality that focuses on the subjects' constitution.

**Keywords:** Neoliberalism; Youth; Curriculum; High School.

### RESUMEN

El texto problematiza el bachillerato, analizando las interposiciones del neoliberalismo en el currículo, y contextos juveniles. Se organizó la investigación de forma bibliográfica con análisis sobre la problemática curricular del Nuevo Bachillerato. Los resultados apuntan para debates sobre la responsabilidad de la formación del sujeto, la creación de un neo sujeto empresario de si, y las relaciones de financiación de la vida. En cuanto al currículo y a las juventudes, cuatro ejes se destacaron: los conocimientos relevantes, el protagonismo, la educación integral, y las prácticas democráticas. Las discusiones señalan la caracterización del neoliberalismo como una racionalidad orientadora que incide en la constitución de los sujetos.

**Palabras clave:** Neoliberalismo; Juventudes; Currículo; Bachillerato.

<sup>1</sup> Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil.

## RACIONALIDADE NEOLIBERAL: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Ao propormos a discussão acerca do currículo que atenda às demandas das juventudes, partimos de algumas discussões importantes, pois entendemos que as políticas curriculares não podem ser pensadas descoladas do contexto em que são discutidas, implementadas e, especialmente, dos sujeitos que pretendem formar. Identificamos, de imediato, que as políticas curriculares são cada vez mais dirigidas por racionalidades neoliberais e neoconservadoras, as quais dificultam formas democráticas e cidadãs de pensar as questões de currículo e sua repercussão no espaço escolar.

O presente texto, cuja escrita adotou cunho qualitativo (GIL, 2007), trata da investigação descritiva de caráter exploratório, uma vez que intencionalizou produzir maior proximidade com um tema em questão, sendo, no presente estudo, os debates sobre juventudes, escola, ensino médio e neoliberalismo. Em relação aos seus procedimentos, constituiu-se de pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2007), diz respeito às investigações que são elaboradas a partir de materiais já publicados - como artigos, livros e documentos legais. Em atendimento aos mais altos padrões de cuidados éticos na pesquisa em ciências humanas, a investigação encontrou-se com dispensa de análise do Comitê de Ética em Pesquisa, já que se tratou de estudo bibliográfico, com material já publicado, sendo amparada na Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde.

O neoliberalismo, entendido ser muito mais que uma doutrina econômica, posicionou-se para além da crença na naturalidade do mercado ou uma redução do campo de intervenção do Estado passando a ser compreendido como uma racionalidade orientadora de como as pessoas vivem, trabalham, relacionam-se e objetivam seus projetos de vida, bem como são pensadas e estruturadas as propostas de currículo na contemporaneidade. Desse modo, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16). Ele produziu nas sociedades contemporâneas, como apontados pelos autores, uma “nova razão do mundo”, a qual exemplificamos nesse momento como novas formas de viver e relacionar-se ou, mesmo, novas formas de comportamento que alteram inclusive a subjetividade dos sujeitos. Nesta direção podemos dizer que o neoliberalismo opera em uma lógica de economização da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), estabelecendo novas relações: não mais de capital e trabalho, mas de débito-crédito, entre credor-devedor, tornando o homem em um ser “endividado”. (LAZZARATO, 2013). Nesse contexto, o sujeito sente-se cada vez mais desafiado a investir em si mesmo e na sua própria formação, para que esteja cada vez mais apto a competir.

Mais que um modo de governança, o neoliberalismo também operaria no âmbito da própria vida, impelindo os próprios sujeitos a sentirem-se endividados e buscarem uma reinvenção permanente, “financeirizando” seus próprios percursos formativos. (SILVA; VASQUES, 2018, p. 10-11).

Sendo uma racionalidade, o neoliberalismo estrutura a sociedade, bem como o governo e seus governados, estabelecendo condutas, modos de ser e viver em sociedade. (DARDOT; LAVAL,

2016). Ele atua para conceber outro tipo de juventudes e suas subjetividades, que se preocupa em investir em si mesmo, comportar-se como uma empresa, tornando-se o que Dardot e Laval (2016) denominaram de empresário de si:

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16)

Sendo assim, buscamos analisar quem são essas juventudes, quais subjetividades estão expostas e como os desdobramentos de um modo neoliberal de viver alteram e influenciam a elaboração de políticas de currículo para os jovens. É a tentativa analítica para compreendermos a cultura do “novo capitalismo” como destaca Sennett (2006) “marcada por processos de subjetivação ligados à flexibilidade, ao curto prazo e à multirreferencialidade”. (SILVA, 2015, p. 33).

## RACIONALIDADE NEOLIBERAL: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

As concepções de juventudes que circundam a literatura, os documentos curriculares, o Estatuto da Juventude<sup>4</sup> e os contextos escolares convergem para o entendimento de que hoje temos contextos juvenis diversos, ou seja, uma “noção ampliada e plural da juventude” (BRASIL, 2017, p. 463). Nesta direção, interessa-nos pensar conceitos como condição juvenil, culturas juvenis, projetos de vida e protagonismo juvenil, para melhor definirmos quem são os jovens hoje, como produzem culturas e como se constituem sujeitos na sociedade e na escola.

A constituição juvenil parte do entendimento das múltiplas sociabilidades, ou seja, o modo como o sujeito jovem se constitui, cria identidade e identifica o eu a partir dos processos sociais. Esse modo de ser e estar no mundo é que Dayrell (2007) denomina de “condição juvenil”, ou seja, processos de subjetivação que se diferem de décadas anteriores e que inauguram, em nosso tempo, novas formas de ser e agir em múltiplos contextos.

A construção da condição juvenil, tal como esboçamos, expressa mutações mais profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos. [...] Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos. (DAYRELL, 2007, p. 1114).

As juventudes, assim entendidas, não se compõem em uma etapa de vida determinada pela faixa etária biológica, ou uma fase de transição para a vida adulta, mas, sim, se constituem como uma realidade sócio-histórica vivida por um sujeito inserido em contextos, valores, étnicas, religiões e espaços geográficos diferentes, sendo esses lugares que o concebem.

---

<sup>4</sup> Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013.

Dayrell (2007) vai dizer que há três dimensões impressas na condição juvenil: a cultura, a sociabilidade e o tempo/espaço. Em seu entendimento, essas dimensões são marcadas pela inconstância, flutuação ou volatilidade por parte dos jovens, de maneira que essa forma volátil se configura em múltiplos modelos identificatórios que são concorrentes e coexistentes. Ou seja, o contexto em que o jovem está inserindo vai interferindo na sua constituição e ao mesmo tempo ele vai se identificando com tais maneiras de ser e estar no mundo, ao mesmo tempo em que ele mesmo já produz o contexto com seu jeito de pensar a vida.

Margulis e Urresti (1996) também irão afirmar que a juventude é um conceito fluido, que parte de uma construção histórica e social e está vinculado diretamente às variáveis sociais, culturais, políticas e simbólicas. Nesse entendimento, juventudes é uma categoria que imprime em sua gênese a construção social, em que sua forma peculiar de viver em grupo, vestir-se, pensar, falar, viver e ser está em constante mudança. Assim, faz-se notório identificar como pensam o mundo a partir dos seus ideários e consumos culturais.

A juventude é uma condição culturalmente construída, mas que tem, por sua vez, uma base material vinculada à idade. Chamamos isso de facticidade: o modo particular de estar no mundo, de ser lançado na sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações. A condição etária não tem relação somente com os fenômenos de ordem biológica vinculados com a idade: saúde, energia, etc.; também tem referência com os fenômenos culturais, articulados com a idade. (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 17)

Esses autores provocam-nos a pensar que, diferentes de algumas apreciações da mídia, as juventudes não constituem um grupo social homogêneo; pelo contrário, são frutos do contexto que é plural e diverso. Assim, é fundamental considerarmos a diversidade, as diferenças e as desigualdades inscritas nessas múltiplas realidades juvenis para designarmos quem são eles, como vivem, o que pensam e como constituem seus projetos de vida. Tais marcadores sociais constituem as singularidades das juventudes e marcam as suas identidades, por isso o modo como a sociedade atribui significado ao ser jovem constitui o conceito de condição juvenil (Dayrell, 2007), melhor dizendo, qualquer perfil juvenil precisará ser vinculado ao contexto histórico e social que está inserido para ser caracterizado e atribuído identidade, pois juventudes é a

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2013, p. 155)

Entendendo esse arranjo conceitual, observamos o modo como os jovens querem se diferenciar, reformular padrões, questionar as normas vigentes, criticar o contexto social, pensar alternativas para viver, trabalhar, conviver e ser na sociedade contemporânea. As juventudes, segundo Abramo (1997, p. 29) é “uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade”.

A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as

esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. (ABRAMO, 1997, p. 29)

Encontramos em Hardt e Negri (2014) outra chave de leitura importante para a compreensão do contexto juvenil sob a perspectiva das *novas figuras subjetivas: o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado*. Os autores, ao realizarem uma análise das mudanças que as crises econômica e política operam na sociedade, avaliam os efeitos concretos do neoliberalismo na produção do indivíduo. Percebemos, nas figuras subjetivas, uma chave analítica do retrato do jovem contemporâneo, pois uma vez entendida a categoria juventudes como construção social, ela mesma é afetada pelos mecanismos subjetivos do capitalismo neoliberal. Dessa forma, são produzidos ao mesmo tempo em que produzem em seu modo de viver as crises impostas pela dívida, pela mídia, pela segurança e pela ausência de quem os represente.

Assim, pensar o contexto juvenil é problematizar uma juventude que é induzida a “capacitar-se para um mundo produtivo, em permanente mudança, [...] como um novo imperativo pedagógico” (SILVA, 2015, p. 35).

## O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO: FLEXIBILIDADE, EMPRESARIAMENTO DE SI E PRECARIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A proposta do “Novo Ensino Médio”, estabelecido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) é, nesse momento, a atual política curricular que orienta o Ensino Médio no Brasil. Em sua fase de implementação nos diversos estados brasileiros, essa política apresenta elementos para pensarmos como a flexibilidade e o empresariamento de si podem ser comprometedores gerando um processo de precarização dos sujeitos e sua formação.

Em seu Artigo 36, a lei prevê que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Ao fazermos a análise do documento, atentamos para a “obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017), como também a possibilidade de formar convênios entre estabelecimentos de ensino e “instituições de educação à distância com notório reconhecimento” e, ainda, a admissão de “profissionais com notório saber reconhecido” a fim de “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”. A legislação não deixa clara a obrigatoriedade do ensino de todos os componentes que historicamente fizeram parte da última etapa do currículo da Educação Básica.

Identificamos como pontos críticos: a reforma de currículo através da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), negando aos atores escolares o direito de reflexão e discussão sobre as mudanças em seu processo formativo; a probabilidade de notório saber apenas para a qualificação dos profissionais e das instituições que poderão interferir no cotidiano das escolas e a criação de

itinerários formativos por vezes sem qualificação acadêmica e voltados especificamente para o mercado de trabalho.

Ao falarmos em precarização do currículo do Ensino Médio, podemos dialogar com Galian e Santos (2018) quando fazem uma análise das concepções em disputa que fizeram e fazem parte do contexto que levou à elaboração da BNCC e conseqüentemente das atuais políticas de currículo para esta última etapa da Educação Básica. Eles evidenciam que esse conjunto de políticas foram desenvolvidas no cenário dessa nova ordem neoconservadora que, ao invés de investir esforços em uma sociedade mais justa e democrática, com uma formação sólida e de qualidade que busca superar as desigualdades, centra-se num cenário completamente reverso que ataca o legado educacional historicamente construído.

É questionável um currículo quando não se espera mais que o sujeito construa uma formação sólida, durável, aprofundada em conhecimentos relevantes, mas sim um processo formativo pautado em informações, que forme um sujeito flexível, habilidoso em fazer ajustes de acordo com as demandas de seu tempo, uma postura que conduza a oferecer respostas rápidas, já que em uma racionalidade neoliberal as demandas vão se alterando rapidamente.

Nessa direção, Silva (2017, p. 699) sinaliza que na contemporaneidade são privilegiados currículos ajustáveis ao perfil dos estudantes, que contemplem seus interesses e o protagonismo das suas escolhas, de forma que essa é uma das tramas de uma racionalidade neoliberal: “os dispositivos de customização são movidos pela emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos itinerários formativos”. (SILVA, 2017, p. 701). Dialogando com o autor, afirmamos que a criação de itinerários formativos produziu nos estudantes a obrigação de escolher e, escolhendo, esse sujeito torna-se responsável por seu caminho formativo. Nesse sentido o autor destaca ainda: “sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emergem um conjunto de concepções governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização” . (SILVA, 2017, p. 700).

Apontando para a direção de individualização dos sujeitos, sinalizamos que a atual proposta de currículo para o Ensino Médio atribui cada vez mais a responsabilidade da formação ao sujeito, através da criação de um currículo oferecido a ele como flexível, mas que precariza o seu processo formativo. Nesse sentido, o empresariamento do sujeito, segundo Dardot e Laval (2016, p.331), é descrito assim: “Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição”.

Os mesmos autores propõem-se a descrever a emergência de um “neo-sujeito”, motivado por uma espécie de dispositivo caracterizado pelo desempenho e pelo gozo: “O neo-sujeito é caracterizado pela competitividade, por meio da promoção de uma racionalidade empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016, p.331). Nesse entendimento, o sentido de escolarização também é modificado: “emerge, nessas condições, uma escola preocupada em potencializar o capital humano ” (SILVA, 2015, p. 31), cujo foco não é mais a transformação social, a realização pessoal e/ou o desenvolvimento de novos saberes, mas sim o conhecimento que passa a ser tratado como princípio produtivo.

Nessa mesma diretriz, Silva (2015), Silva e Vasques (2018, p.17) apontam que “a escola passa a operar a partir da individualização e da diferenciação, para atender, aos moldes de uma “empresa”, aos anseios de seus clientes”, atribuindo essa nova configuração para as atuais políticas curriculares que vêm sendo delineadas no país, em especial a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, principal documento da nossa análise.

Dessa maneira, sinalizamos que o currículo do Ensino Médio, pautado na presença dos itinerários formativos, caminha na direção de processos cada vez mais individualizantes que atribuem ao sujeito a responsabilidade por suas escolhas formativas, bem como pelo seu sucesso. Identificamos um currículo precário, pois ao incentivar práticas competitivas, aligeiradas e que busquem responder demandas que mudam a todo o momento e de responsabilização dos sujeitos, empobrece sua formação social, política, educativa e cidadã.

## **O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO PARA AS JUVENTUDES**

Ao pensarmos o currículo que corresponde às demandas formativas dos jovens, deparamo-nos com quatro elementos que identificamos como importantes na sua constituição, quais sejam: os conhecimentos relevantes, o protagonismo juvenil, a educação integral e as práticas democráticas que a partir de agora dispensaremos algumas reflexões.

### **1. Conhecimentos relevantes**

A discussão sobre quais conhecimentos seriam – ou não – relevantes às juventudes transita, também, pelo debate da possível valoração de tais conhecimentos pela escola e pela sociedade. Quantas vezes os professores, nas salas de aula, em distintos contextos, já ouviram observações, lamentos ou questionamentos do tipo “para que serve isso que estou aprendendo?”, “onde usarei isso na minha vida?” ou, ainda, “não vejo sentido nisso!”. A diatribe que aí se estabelece vai muito além do desejo de ensinar determinado assunto – por parte dos professores – com a falta de encontro de sentido nesses conhecimentos – por parte dos jovens estudantes – uma vez que a determinação daquilo que se ensina e daquilo que se deixa de ensinar nos espaços escolares passa por todo um processo de discussão política e de legislação até chegar às salas de aula. Esse processo, a seu modo, reverbera a impositividade de crenças, valores e necessidades determinadas por agentes que estão muito distantes da vida e do campo educacional, como é o caso dos grandes reguladores de mercado, dos bancos que financiam políticas em múltiplos contextos, de fundações que promovem e ditam o debate político da educação, entre outros.

Young (2007) já nos apontava a respeito da crítica em relação às políticas neoliberais e seus avanços em velocidades aceleradas na educação, levando as instituições escolares a adotarem a adequação de seus resultados às necessidades das políticas econômicas, em uma lógica integralmente vinculada ao mercado. Escolas essas que passaram a competir por fundos, sendo controladas por gráficos, tabelas, empreitadas e metas a serem cumpridas, revelando, assim, a presença inegável das visões e dos entendimentos neoliberais na escola e na educação.

Os trabalhos de Reis (2014) e de Santos (2016), por sua vez, discutem sobre as juventudes e a produção de conhecimento na escola e na universidade, respectivamente. É consenso entre os autores que, em ambos os espaços, a produção de conhecimento está atrelada a múltiplos fatores, os quais dependem das estruturas e conjunturas estabelecidas nos cenários educativos. Um dos elementos centrais nesse debate é a necessidade urgente do encontro das demandas formativas entendidas como fundamentais pelos professores com as solicitações formativas demandadas pelos sujeitos jovens. Nesse sentido, para romper com a estrutura das exclamações do tipo “para que serve isso que estou aprendendo?” o encontro, o diálogo e a conversa aberta entre jovens estudantes, professores, comunidade e sociedade em geral são elementos cruciais para rescindir com esses ciclos, e, com isso, promover maiores espaços de protagonismo juvenil.

## 2. Protagonismo Juvenil

Mais do que simplesmente reconhecer a presença dos jovens nos espaços escolares, ou seja, dizer “vocês estão aí”, ou, ainda, mais do que “dar ouvidos” aos sujeitos jovens, os debates acerca do protagonismo juvenil em suas relações com a educação visam alargar e potencializar essas vozes que são, paulatinamente, tão silenciadas por múltiplos atores, agentes e elementos sociais. A ênfase, portanto, da discussão sobre o protagonismo das e dos jovens perpassa as disputas curriculares que são, historicamente, multifacetadas e carregadas de sentidos políticos e pedagógicos. Os autores Escámez e Gil (2003) auxiliam no entendimento de quem seria um sujeito protagonista, entendido como aquele indivíduo social que assume, de modo ativo, as suas responsabilidades enquanto cidadão. Pensar as juventudes contemporâneas como protagonistas, a partir dessa leitura, faz com que as noções de coletividade e diversidade sejam somadas ao conceito inicial, ou seja, a discussão sobre o protagonismo juvenil ultrapassa o entendimento único do indivíduo e passa a atuar no campo da esfera coletiva, uma vez que a tarefa de assumir, coletivamente, as responsabilidades enquanto cidadãos está diretamente associada ao ser jovem e aos diversos movimentos juvenis.

Ao dedicarem-se à empreitada de discutir sobre o protagonismo juvenil e a reforma do Ensino Médio, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apontam a existência do hibridismo de discursos que remontam para uma descontextualização seguida de uma recontextualização e, dessa forma, denunciando a rapidez com que os discursos sobre o protagonismo dos jovens são modificados, de modo a atender às demandas do mercado. Encontram, nesse entendimento, uma dicotomia: de um lado esses discursos advogam pela necessidade de desenvolvimento de um ser humano completo, com responsabilidades sociais e, por outro lado, orientam à despolitização juvenil ao insistir que o indivíduo deveria prevalecer ao coletivo.

Souza (2006, p. 248) apontou que tal discurso trata-se de “um conjunto articulado de objetos, noções e enunciados e das relações entre eles, que prescreve à juventude uma ‘nova forma’ de participação”. Essa ideia de que os jovens contemporâneos *devem* ser protagonistas, *devem* possuir participação política ativa, *devem* estar em evidência além de reforçar o caráter prescritivo do qual os adultos ditam sobre o que os jovens deveriam fazer, aponta para a fragilidade



do modelo que não reconhece nos jovens seu próprio protagonismo de ideias, ações e práticas sociais.

O texto de Rabin e Bacich (2018) considerou que os ambientes virtuais, ainda que de modo informal, possibilitam o acesso à informação e à interatividade dos jovens, fornecendo uma plataforma de atuação social, na qual os jovens defendem suas causas. É de questionar, decerto, se as condições de acesso por parte das juventudes às redes sociais, à internet e aos meios de comunicação diminuem ou aumentam ainda mais a produção de desigualdades tão notada nos contextos contemporâneos, em especial na realidade brasileira.

Promover espaços de protagonismo juvenil, nesse sentido, trata-se de estratégia que rompa com o *status quo* dos discursos sobre tal protagonismo. De nada adianta apenas “dar voz” aos sujeitos jovens se essas vozes não encontrarem ouvidos que as escutem. De nada adiantará a criação de políticas públicas para as juventudes vazias, que são pensadas unicamente por adultos, não levando em conta... o protagonismo juvenil.

### 3. Educação Integral

A escola de educação integral no currículo do ensino médio lança mão das oportunidades formativas para o desenvolvimento do jovem sujeito que, consciente da sua realidade, sua cultura, seu projeto de vida, busca, na escola, tempo e espaço formativo para o seu crescimento e preparação para a vida e o mundo do trabalho. A educação integral, dessa forma, é relevante, uma vez que dispõe de conhecimentos com sentido e que sejam propulsores de transformação.

Assim, quando tratamos de educação integral para o currículo das juventudes, estamos pensando em práticas, tempos, intencionalidades formativas e conhecimentos relevantes para o currículo e projetos de vidas dessas juventudes. Entendemos o conceito para além da ampliação da permanência na escola, mas como espaço de produção de conhecimento, construção de valores, participação dos jovens, desenvolvimento da autoria, construção de repertórios e, acima de tudo, proposição de projetos de vida. “A ‘integralidade’ pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. É por meio da ampliação das situações de escolha, isto é, pela ampliação de oportunidades, que se estabelece a integralidade da política”. (MOLL; LECLERC, 2021, 26).

Essa compreensão de educação integral é sustentada a partir de concepções importantes como a inclusão, a equidade, a qualidade, o currículo relevante, entre outros. Busca referência nesses elementos, pois precisa reconhecer na diversidade e singularidade dos sujeitos jovens o princípio do processo educativo, alicerçado nas múltiplas linguagens, na diversidade e na interação com os sujeitos. Nessa perspectiva, a ação educativa é reconhecida como direito e oportunidade para todos, numa proposta de processos educativos contextualizados.

Porém, toda essa compreensão e complexidade da educação integral toma alguns tensionamentos nas políticas públicas do ensino médio por inúmeros fatores, sejam alguns deles pelas condições de funcionamento da escola, pela disputa econômica e política dos recursos, pela diversidade e complexidade da oferta das atividades que compõem o portfólio de serviços ou pela necessidade de preparação e já atuação dos jovens no mundo do trabalho. Todos esses elementos

são complexos e problemáticos hoje na escola brasileira, especialmente quando os associamos às classes sociais mais vulneráveis e ao processo de escolarização das juventudes no Brasil.

Moll e Leclerc (2012, p. 17) referenciam esse entendimento quando dizem que

[...] Educação integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se a pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades.

A dimensão apontada justifica a necessidade de pensarmos uma educação integral de qualidade para as juventudes como um conjunto de ações decorrentes das políticas públicas. Não podem ser ações isoladas, tampouco carentes de repertórios significativos que dialoguem com os contextos e demandas juvenis, suas realidades e culturas, ou seja, “preocupação com a dimensão comunitária na articulação da oferta da educação integral está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária”. (MOLL; LECLERC, 2012, p. 39).

Desse modo, o conceito de integralidade une-se ao conceito de território educativo, para organizar e balizar as ações da educação integral, buscando no contexto e nos diversos setores as políticas necessárias para a verdadeira oferta dessa Educação integral. “O desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade” . (MOLL; LECLERC, 2012, p. 49).

Nesse sentido, Estado, setores, comunidade e escola formam um coletivo para pensar e promover a educação integral com qualidade, estabelecendo de fato a gênese do conceito, ou seja, a integralidade da formação humana dos jovens. Essa ação interdisciplinar entre as diversas esferas remete aos desafios longínquos da educação brasileira de pensar uma educação de qualidade sem apenas realizar assistencialismo ou redução da pobreza, mas, sim, conhecimentos e experiências relevantes - ações democráticas com protagonismo juvenil.

#### **4. Práticas democráticas**

Autores críticos desafiam-nos a pensar formas de ensinar em prol da democracia (BEANE, 2017), ou para a ação democrática (WESTEHEIMER, 2015), e a entender que a busca pela democracia no espaço continua sendo o que sempre foi: uma luta, a qual exige alguns reposicionamentos e práticas que configurem os educadores como intelectuais públicos (APPLE, 2017), em que o currículo democrático é aquele que entende a justiça curricular a partir de elementos os quais abarquem as diferentes necessidades juvenis, tais como a redistribuição, o reconhecimento e a participação (SILVA, 2011).

James Beane (2017) aponta que vários aspectos precisam ser considerados no ensino democrático já que “não existe uma única maneira de dar vida à democracia na sala de aula e fatores como circunstâncias locais, a confiança e segurança do professor, as experiências

anteriores dos alunos” (BEANE, 2017, p.1053), dentre outros elementos. Uma das questões centrais apresentadas por ele e que corroboram com a construção de um currículo democrático para as juventudes, é que é preciso decidir de modo democrático (sobre o planejamento, o currículo, a organização do espaço, a avaliação e tantas outras questões) entendendo que em uma democracia “o princípio da dignidade humana exige que as pessoas possam ter voz nas decisões que as afetam e que sua voz seja considerada”, e que não há “nenhuma ideia que se associa de forma mais abrangente com a sala de aula democrática do que o envolvimento de jovens na tomada de decisões sobre o que deve ser feito e como”. (BEANE, 2017, p.1054).

Joel Westheimer (2015) nos desafia a pensar diferentes visões de cidadania encontradas nos programas escolares: pessoalmente responsável, participativo e orientado para a justiça social. Assim, o nosso maior desafio ao pensar um currículo para as juventudes é ir além da atitude de um jovem que é responsável e preocupa-se com si mesmo, ou que simplesmente participa da sociedade; é preciso pensar práticas em que esses sujeitos estejam efetivamente implicados com as transformações sociais e a promoção de justiça.

Nessa esteira, Apple (2017, p. 900-901) nos convida a compreender que a luta em prol da democracia, na escola e no currículo, exige-nos dois entendimentos: o primeiro sendo um processo de reposicionamento - “devemos enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir com ideologia, os processos e práticas institucionais que reproduzem condições opressivas”, e o segundo, a reflexão em termos de relações - “entender que a educação exige que a enxerguemos na sua essência, como ato político e ético”, situando-a nos contextos de relação de poder desiguais, de domínio, exploração e subordinação.

Assim, ao pensar práticas democráticas, as quais nos ajudem a estruturar um currículo justo como senda para as desigualdades e individualização e tantas outras consequências de uma formação juvenil gestada numa política curricular neoliberal, encontramos em Silva (2018) uma rigorosa discussão acerca da noção de justiça curricular cujo o autor, ao refletir sobre a noção tríade de justiça de Fraser (2002), desafia-nos a pensar que o “aspecto central para o processo de seleção de conhecimentos escolares é uma forma de justiça curricular centrada nas dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação” (SILVA, 2018, p. 01).

Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural - capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos de nosso tempo (SILVA, 2018, p.16)

Assim, somos interpelados a compreender que um currículo justo é aquele que garanta acesso ao conhecimento e aos variados tipos de conhecimento a todos, reconheça e valorize as diversidades culturais e possibilite a efetiva participação dos atores no processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançarmos as reflexões finais, buscamos demonstrar como as tramas do neoliberalismo produzem formas de viver na sociedade contemporânea e na vida das juventudes. A racionalidade

neoliberal engendrou a criação de um neo-sujeito empresário de si (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse sujeito convive cada vez mais com relações de financierização da vida (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018) e com a sua subjetividade moldada pela sensação de estar sempre endividado e não dar conta de suas tarefas, sempre com medo, influenciado pelos apelos midiáticos constantes e representado por elementos externos que muitas vezes o impedem de pensar a vida criticamente. (HARDT; NEGRI 2014).

É nessa racionalidade que estão imersas as atuais políticas curriculares, de forma que problematizamos que o Novo Ensino Médio, por vezes, constitui um currículo e uma formação de sujeitos precários expostos a uma lógica economicista de individualização dos sujeitos, competição e responsabilização por seu processo formativo, o qual deve ser flexível para dar conta das demandas de seu tempo, as quais mudam constantemente.

Portanto, ao refletirmos sobre um currículo para as juventudes, sinalizamos na direção de práticas cada vez mais coletivas, dialógicas e democráticas. Comungamos com a direção apontada por Dussel (2003, p. 25-26) ao sublinhar a importância de repolitizar a escola e repolitizar a crise, em dar ferramentas intelectuais, afetivas e políticas para que os jovens possam “renovar o mundo em comum” (tradução nossa).

Assim, ao pensar o currículo para as juventudes, é preciso priorizar os conhecimentos socialmente relevantes capazes de proporcionar repertórios ricos de saberes e conhecimentos que irão contribuir para a vida, a cultura e seus projetos futuros. Essa perspectiva olha o sujeito em sua totalidade, corroborando com o propósito da educação integral. Enfatizamos a importância de proporcionar a construção de um protagonismo juvenil em que as vozes dos sujeitos sejam escutadas e que estes façam parte das decisões dos diferentes elementos do cotidiano escolar, como o currículo, o planejamento, os espaços, recursos e avaliação. Apostamos na relevância de educar em prol da democracia (BEANE, 2017) e para ação democrática, entendendo a necessidade de uma cidadania orientada para a justiça social (WESTHEIMER, 2015) e de uma política de currículo orientada pela dimensão de justiça curricular, a qual leve em conta a redistribuição, o reconhecimento e a participação (SILVA, 2018).

Nesse sentido, entendemos que o fazer pedagógico dentro dos espaços escolares deve investir em práticas inovadoras e criativas, mas que essencialmente assuma de forma coletiva e colaborativa a responsabilidade pela formação de nossos estudantes, que valorize todas as áreas do conhecimento e sua formação para o exercício da cidadania.

Que a razão do comum nos encaminhe a pensarmos políticas e práticas capazes de transformar o sujeito jovem, seu projeto de vida a partir do princípio formativo, em que a escola seja um espaço potente de emancipação do conhecimento e a sociedade um protótipo de lugar comum, onde todos sejam respeitados em seus direitos e deveres e onde a aposta de repolitizar a escola nos impulse a novos sentidos políticos - o que a escola faz. Que as nossas alternativas caminhem por uma “razão do comum”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 402).

## REFERÊNCIAS

1. ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. esp, n. 05, 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000074&pid=S0104-026X200600010000400001&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000074&pid=S0104-026X200600010000400001&lng=pt) Acesso em: 18 mar 2021.
2. APPLE, Michael. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530> Acesso em: 18 mar 2021.
3. BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35531> Acesso em: 18 mar 2021.
4. BRASIL, **Medida Provisória 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 14 mar 2021.
5. BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf> Acesso em: 14 mar 2021.
6. BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 mar 2021.
7. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 14 mar 2021.
8. BRASIL. Lei 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm) Acesso em: 16 jun. 2021.

9. BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html) Acesso em: 16 jun. 2021.
10. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
11. DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> Acesso em: 14 mar 2021.
12. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
13. DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silva (Orgs.). **Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
14. ESCÁMEZ, Juan; GIL, Ramón. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
15. FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, São Paulo, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200007&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em: 18 mar 2021.
16. HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: Editores, 2014.
17. FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf> Acesso em: 18 mar 2021.
18. GALIAN, Claudia; SANTOS, Vinício. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. In: GODOY, Elenilton; SILVA, Marcio; SANTOS, Vinício (Orgs.). **Currículos de matemática em debate**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.
19. LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

20. LAZZARATO, Maurizio. **Il governo dell'uomo indebitado**: saggio sulla condizione neoliberalista. Roma: DeriveApprodi, 2013.
21. MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.
22. MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084> Acesso em: 18 mar 2021.
23. RABIN, Marcela Lorenzoni da Rocha; BACICH, Lilian. O protagonismo juvenil na era digital. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, v. 1, n. ne, 2018. Disponível em: <https://revistasnj.mdh.gov.br/index.php/snj/article/view/96> Acesso em: 18 mar 2021.
24. REIS, Roseli Regis dos. **Juventude e Conhecimento Escolar**: um estudo sobre o (des)interesse. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.
25. SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, Universidade e Conhecimento**. O Agir prático das juventudes nos fazeres da Universidade. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.
26. SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
27. SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
28. SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf> Acesso em: 18 mar 2021.
29. SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 1, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327382438\\_Políticas\\_curriculares\\_e\\_financeirizacao\\_da\\_vida\\_elementos\\_para\\_uma\\_agenda\\_investigativa](https://www.researchgate.net/publication/327382438_Políticas_curriculares_e_financeirizacao_da_vida_elementos_para_uma_agenda_investigativa) Acesso em: 18 mar 2021.
30. SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e168824.pdf> Acesso em: 18 mar 2021.

31. SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do Protagonismo Juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
32. WESTHEIMER, Joel. Ensino para a Ação Democrática. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000200465&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#:~:text=Para%20que%20a%20democracia%20continue,%C3%A9%20um%20esporte%20para%20espectadores](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200465&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#:~:text=Para%20que%20a%20democracia%20continue,%C3%A9%20um%20esporte%20para%20espectadores). Acesso em: 18 mar 2021.
33. YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 mar 2021.

### **Shirley Sheila Cardoso**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Unisinos, bolsista CAPES - PROEX. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2014), Especialista em Gestão e Planejamento Escolar (2007) e Graduação em Pedagogia - Supervisão Escolar pela Universidade La Salle (2005). É membro do GEPCEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneos. Vice-diretora educacional no Colégio Marista Champagnat e professora no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu.

### **Luthiane Miszak Valença de Oliveira**

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. Mestra em Educação e Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS. Licenciada em História pela Universidade do Alto Uruguai e das Missões-URI. Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino em Santo Ângelo/RS. É membro do GEPCEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneos.

### **Victor Hugo Nedel Oliveira**

Doutor e Pós-Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto e Pesquisador do Departamento de Humanidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



**Como citar este documento:**

CARDOSO, Shirley Sheila; OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. JUVENTUDES E NEOLIBERALISMO: INTERFACES PARA PENSAR O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 57-73, set. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_. Doi: 10.17058/rea.v29i3.16367.