
O novo ensino médio: educação, trabalho e território no contexto da formação da juventude amazônica

The new high school: education, work and territory in the context of the formation of Amazonian youth

La nueva escuela secundaria: educación, trabajo y territorio en el contexto de la formación de la juventud Amazónica

Suave, Mirian Pereira; Raitz, Tânia Regina; Delfini, Ana Claudia



 **Mirian Pereira Suave**
pereirasuavemirian@gmail.com
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

 **Tânia Regina Raitz**
raitz@univali.br
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

 **Ana Claudia Delfini**
anaclaudia@univali.br
Universidade do Vale de Itajaí, Brasil

Revista Presença Geográfica
Fundação Universidade Federal de Rondônia, Brasil
ISSN-e: 2446-6646
Periodicidade: Frecuencia continua
vol. 11, núm. 2, 2024
rpgeo@unir.br

Recepção: 19 Janeiro 2024
Aprovação: 09 Fevereiro 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/274/2744935002/>

Resumo: O artigo reflete sobre a implementação do Novo Ensino Médio na região amazônica, levantando questões importantes sobre a formação profissional da juventude local e questionando a adequação da Lei 13.415/2017 a essa realidade específica. Alguns pontos notáveis incluem a diversidade de territórios ocupados por comunidades tradicionais, povos indígenas e camponeses na região amazônica e como suas práticas econômicas, sociais e culturais distintas vão se integrar ao sistema capitalista de produção da mesma forma que em outras regiões do país. Isso levanta questões sobre o tipo de mundo do trabalho que o Novo Ensino Médio deseja para as juventudes amazônicas, reconhecendo sua importância como sujeitos histórico-socioculturais. Além disso, o texto destaca as transformações espaciais na região devido à expansão agrícola e como isso impacta na formação profissional dos jovens. Também enfatiza a necessidade não apenas de preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas também de promover uma cidadania ativa e consciente capaz de enfrentar os desafios socioambientais e culturais da região, especialmente na defesa de seus territórios. A abordagem é bibliográfica e documental adotada pelo artigo, discutindo as categorias de análise: juventude, trabalho e território.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Trabalho, Território, Juventude Amazônica.

Abstract: The article reflects on the implementation of the New High School in the Amazon region, raising important questions about the professional training of local youth and questioning the adequacy of Law 13.415/2017 to this specific reality. Some notable points include the diversity of territories occupied by traditional communities, indigenous peoples, and peasants in the Amazon region, and how their distinct economic, social, and cultural practices often do not integrate into the capitalist production system in the same way as in other regions of the country. This raises questions about the type of work environment that the New High School aims for the Amazonian youth, recognizing their importance as historical-sociocultural subjects. Additionally, the text highlights the spatial transformations in the region due to agricultural expansion and how this impacts the professional training of

young people. It also emphasizes the need not only to prepare young people for the job market but also to promote an active and conscious citizenship capable of facing the socio-environmental and cultural challenges of the region, especially in defending their territories. The bibliographic and documentary approach adopted by the article discusses the categories of analysis: youth, work, and territory

Keywords: Novo Ensino Médio, Work, Territory, Amazonian Youth.

Resumen: El artículo reflexiona sobre la implementación del Nuevo Bachillerato en la región amazónica, planteando cuestiones importantes sobre la formación profesional de la juventud local y cuestionando la adecuación de la Ley 13.415/2017 a esta realidad específica. Algunos puntos destacables incluyen la diversidad de territorios ocupados por comunidades tradicionales, pueblos indígenas y campesinos en la región amazónica, y cómo sus prácticas económicas, sociales y culturales distintas a menudo no se integran al sistema capitalista de producción de la misma manera que en otras regiones del país. Esto plantea interrogantes sobre el tipo de mundo laboral que el Nuevo Bachillerato desea para las juventudes amazónicas, reconociendo su importancia como sujetos histórico-socioculturales. Además, el texto destaca las transformaciones espaciales en la región debido a la expansión agrícola y cómo esto impacta en la formación profesional de los jóvenes. También enfatiza la necesidad no solo de preparar a los jóvenes para el mercado laboral, sino también de promover una ciudadanía activa y consciente capaz de enfrentar los desafíos socioambientales y culturales de la región, especialmente en defensa de sus territorios. El enfoque bibliográfico y documental adoptado por el artículo, discutiendo las categorías de análisis: juventud, trabajo y territorio.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria, Trabajar, Territorio, Juventud Amazónica.

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, implementado durante a gestão do presidente Michel Temer, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, reservando 40% do tempo para os chamados Itinerários Formativos, preparando os estudantes para o mercado de trabalho. A BNCC propõe que os estudantes possam escolher Itinerários Formativos específicos, permitindo maior flexibilidade curricular em áreas como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. A reforma também autorizou profissionais notórios a lecionar em Formação Técnica e Profissional, abrindo possibilidade de parcerias entre sistemas de ensino e instituições privadas.

Ferreti e Silva (2017), assim como Frigotto e Ciavatta (2012), destacam a aproximação entre ensino médio e mercado de trabalho, o que remete a uma perspectiva instrumental e neoliberal que enfatiza uma educação orientada para o mercado de trabalho, em contraposição a uma abordagem educacional abrangente que promove uma visão integral do ser humano e leva em consideração suas necessidades e potenciais em todas as esferas da vida.

Para David Harvey (2008), o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, mas também uma ideologia política e uma estratégia de poder. Segundo ele, o neoliberalismo busca estender a lógica de mercado para todos os aspectos da vida social, incluindo educação, saúde, habitação e meio ambiente. Nessa perspectiva, o papel do Estado é visto como o de garantir as práticas de livre mercado, resultando em um Estado Mínimo que atende principalmente às necessidades do capital, em detrimento das conquistas sociais, como estabilidade no emprego e acesso a serviços públicos.

Na Amazônia, no que diz respeito a relação capital e trabalho sugere-se que a sociabilidade é menos homogênea e apresenta uma realidade social e econômica diversificada. Habitada por comunidades de pescadores artesanais, ribeirinhos, remanescentes quilombolas, povos indígenas, seringueiros, assentados agrários, trabalhadores de grandes propriedades agrícolas, pecuaristas, ocupações de trabalhadores sem-terra e migrantes de várias regiões do Brasil, a região amazônica se constitui heterogênea e há de se considerar a existência de diferentes formas de organização de trabalho que se processa nesse espaço.

Dentre as comunidades amazônicas supracitadas, existem aquelas que possuem uma conexão intensa com o lugar onde vivem. Muitas estão enraizadas na energia vital das águas, das florestas têm sua identidade intrinsecamente ligada à terra, cujas comunidades vivem da economia solidária e suas atividades econômicas se baseiam na pesca, na agricultura de subsistência e na coleta de frutos da floresta. Ao longo dos séculos, esses povos desenvolveram formas de organização de trabalho baseado nos conhecimentos tradicionais e nas práticas sustentáveis, valorizando os recursos naturais como meio de sobrevivência, ou seja, não seguem a lógica capitalista da economia como em outras regiões do país, não sendo considerados simples produtos destinados à troca ou à comercialização, como parte de processos que visam ampliar a reprodução do capital.

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre como garantir direitos universais à educação integral em uma região tão diversa, levando em consideração as particularidades das relações entre educação, trabalho e os interesses das juventudes que vivem em diferentes territórios amazônicos. O procedimento metodológico adotado consistiu na análise de material bibliográfico relevante sobre o tema em questão. Para complementar essa abordagem utilizou-se a pesquisa documental envolvendo o trabalho com documentos originais, que ainda não foram analisados cientificamente (GIL, 2008). Essa abordagem permitiu investigar fontes documentais como os registros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Medidas Provisórias, documentos importantes para a compreensão do tema em estudo (BRASIL, 2018) e (Medida Provisória nº 746/2016).

Na primeira seção, destacamos a influência da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (Brasil, 2018) no cenário educacional, especialmente no que tange às políticas neoliberais delineadas pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). É importante compreender como tais políticas priorizam a formação dos estudantes de acordo com as demandas do mercado, muitas vezes, relegando uma formação mais abrangente voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Esta seção apresenta uma análise crítica da interface entre as diretrizes educacionais vigentes e as necessidades específicas da juventude amazônica.

Na segunda seção estabelecemos uma compreensão sobre os elementos fundamentais que permeiam a educação na região amazônica. Para tanto, abordaremos os conceitos de educação e juventude, considerando sua interconexão com o contexto do trabalho e do território. Desta forma, será possível vislumbrar as nuances que influenciam a formação dos jovens amazônicos.

Atualmente, a Amazônia está passando por profundas transformações espaciais, impulsionadas pela expansão das fronteiras agrícolas destinadas à produção de commodities, com objetivo de homogeneização, tanto em termos físicos quanto em termos de diversidade étnica e cultural. Essa realidade levanta preocupações sobre o papel que o Novo Ensino Médio desempenhará na educação profissional das juventudes amazônicas.

As dinâmicas agrárias na região amazônica têm um impacto direto no modo de vida dos jovens, o que resultam em alterações nas atividades econômicas tradicionais, afetando as oportunidades de trabalho e de subsistência. A monocultura de commodities, como a soja, pode limitar as alternativas de emprego,

enquanto o desmatamento e outros impactos ambientais comprometem os recursos naturais, essenciais para as comunidades locais.

Salientamos nosso entendimento sobre a concepção de juventude(s) e jovens como sujeitos histórico-socioculturais, que parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano é fortemente influenciado pelo contexto histórico e cultural em que a pessoa está inserida. Destaca a importância das interações sociais, da linguagem e da cultura na formação do pensamento e de comportamentos individuais, uma perspectiva que contempla contribuições de autores como Groppo (2004); Raymundo et al. (2021); Dayrell, Carrano e Maia (2014); Brenner e Carrano (2014); Sposito, Souza e Silva (2018) e Vanzuita, Raitz e Garanhani (2020). Esses pesquisadores desenvolvem investigações que ultrapassam uma concepção hegemônica e determinista com relação aos jovens, ao contrário, compreendem-nos em sua diversidade como sujeitos socioculturais.

O NOVO ENSINO MÉDIO: A EDUCAÇÃO NA DEFESA DA AMAZÔNIA

O Novo Ensino Médio foi implementado no Brasil durante a gestão do presidente Michel de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018. Temer trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, reservando 40% do tempo para os chamados Itinerários Formativos, que visam preparar os estudantes para o mercado de trabalho. A BNCC (Brasil, 2017) propõe que, nessa etapa, os estudantes tenham a possibilidade de escolher Itinerários Formativos específicos, de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida. Esses itinerários permitem maior flexibilização curricular e podem abranger diferentes áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Em termos curriculares há de se pensar na redução significativa das cargas horárias ofertadas em Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física.

Entre os principais pontos da reforma destaca-se a ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral, aumentando a carga horária de 2.400 horas para 3.000 horas, dividido em 1.200 horas para Itinerários Formativos e 1.800 para educação geral. Além disso, a reforma propôs a organização do currículo por meio de cinco Itinerários Formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Os estudantes podem escolher um ou mais itinerários de acordo com seus interesses e aptidões (Brasil, 2017).

A reforma também estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, enquanto as demais disciplinas são cursadas de acordo com a escolha dos Itinerários Formativos. Outro ponto relevante é a autorização do notório para o exercício da docência no Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017). Isso abre precedente para que profissionais com experiência prática possam lecionar nessas áreas, abrindo a possibilidade de parceria entre sistemas de ensino e instituições privadas para a oferta desse itinerário. O que sugere que as escolas estabeleçam colaborações com entidades privadas, como empresas ou organizações especializadas, para fornecer uma formação técnica e profissional mais abrangente e alinhada às demandas do mercado de trabalho.

Para Ferreti e Silva (2017), o ponto principal da reforma é a aproximação entre o ensino médio e o mercado de trabalho, buscando preparar os jovens, especialmente os das camadas populares, para o mercado sem a necessidade de uma formação mais abrangente, enquanto o ensino superior fica para a elite brasileira. Para os autores a aproximação com o mercado de trabalho não deve negligenciar a importância da formação integral dos estudantes, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a formação cidadã e o acesso à cultura e aos conhecimentos diversos.

Além disso, é necessário garantir a qualidade da educação oferecida, o respeito aos direitos dos professores e a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo. A elaboração e a apresentação dos pontos centrais da reforma foram marcadas pela falta de participação e de diálogo com professores, entidades de pesquisa, universidades e sindicatos dos trabalhadores da educação (Ferreti e Silva, 2017).

No ano de 2022 todas as escolas do Brasil foram obrigadas a implantar o Novo Ensino Médio, desde a sua implementação a reforma foi/é objeto de críticas e embates expressos em discursos favoráveis e contrários à proposta. Dentre as críticas apresentadas Ferreti e Silva (2017) destacam:

- Falta de diálogo e de participação: a reforma foi elaborada e apresentada pelo Ministério da Educação sem uma ampla consulta e participação dos principais atores educacionais, como professores, pesquisadores, universidades e sindicatos. Isso gerou críticas em relação à falta de debate e a negação da importância da participação desses grupos no processo de reformulação educacional.

- Viés neoliberal: alguns estudiosos apontam que a reforma está alinhada a uma perspectiva neoliberal, que busca a aproximação entre a educação e o mercado de trabalho, enfatizando a formação técnica e profissional em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. Isso levanta preocupações sobre a precarização da educação e a redução do papel da escola na formação integral dos estudantes.

- Desigualdades educacionais: a reforma não aborda de forma efetiva as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro. Há críticas quanto à ampliação da jornada escolar em tempo integral, uma vez que muitas escolas não possuem a infraestrutura necessária para atender a essa demanda. A reforma não apresenta medidas concretas para enfrentar as desigualdades regionais, socioeconômicas e étnico-raciais que impactam a educação.

- Formação docente e qualidade da educação: a reforma não contempla a discussão sobre a formação docente e a valorização dos professores, aspectos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, a falta de investimentos adequados e de políticas consistentes para a educação pode comprometer a implementação efetiva das mudanças propostas.

Portanto, a discussão sobre a reforma do Ensino Médio remonta a uma visão neoliberal, que valoriza a educação voltada para o mercado de trabalho em oposição a uma educação transformadora, uma visão holística do ser humano, considerando suas necessidades e potenciais em todas as dimensões da vida. Essa crítica se baseia na seleção precoce dos estudantes, favorecendo aqueles que possuem melhores condições socioeconômicas, enquanto os jovens das camadas populares são relegados a uma formação precária e desvalorizada. No que tange à educação omnilateral:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265).

De acordo com os autores, o termo “omnilateral” tem origem no latim e significa literalmente “todos os lados ou dimensões”. A partir dessa definição, a educação omnilateral é concebida como uma abordagem educacional que busca considerar todas as dimensões que compõem a especificidade do ser humano, bem como as condições objetivas e subjetivas necessárias para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões abrangem diversos aspectos da vida humana, incluindo a dimensão material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. A educação omnilateral, portanto, busca abarcar e promover a emancipação de todos os sentidos humanos, reconhecendo que eles não são meramente determinados pela natureza.

Harvey é um dos mais proeminentes teóricos críticos do neoliberalismo, seus escritos procuram analisar as implicações e consequências dessa ideologia econômica. Em sua obra “Neoliberalismo, História e Implicações”, por exemplo, ele argumenta que o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, mas também uma ideologia política e uma estratégia de poder (Harvey, 2008). O autor sugere que o neoliberalismo estende a lógica de mercado para todos os aspectos da vida social, incluindo a educação, a saúde, a habitação e o meio ambiente

Deste modo, para Harvey, de acordo com os princípios do neoliberalismo, o papel do Estado consiste em estabelecer e manter uma estrutura institucional que favoreça as práticas de livre mercado, com pouca intervenção regulatória, visando garantir a qualidade e a integridade econômica. Isso se traduz na ideia de um Estado Mínimo, que na prática opera apenas para atender às necessidades essenciais do capital, resultando na redução ou eliminação de conquistas sociais, como a estabilidade no emprego, a segurança, o acesso à saúde, à educação, ao transporte público, entre outros direitos.

Neste contexto, o foco do neoliberalismo na educação é centrar suas atividades nas políticas de governo, aquelas que ideologicamente concatenam com as ideias liberais, haja vista ser um campo promissor para as iniciativas privadas, e, assim, prever a menor intervenção possível do Estado, ou apenas utilizá-lo como fomento para liberação dos recursos públicos, (Frigotto e Ciavatta, 2012). As estratégias propostas nessas ações preveem o financiamento de um conjunto de programas educacionais, sobretudo, formação profissional de indivíduos que consigam dar respostas aos interesses que emergem constantemente do mercado capitalista/globalizado (Ball, 2017).

No campo da orientação das formulações das políticas educacionais pelos governos temos que destacar o papel fundamental dos organismos internacionais, pois são encarregadas da integração econômica mundial, sendo: o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Essas organizações estabelecem um conjunto de medidas econômicas para serem implantadas em países periféricos, cujo objetivo é a redução de gastos públicos, privatizações das estatais, desregulamentação com o “afrouxamento” das leis econômicas e trabalhistas, abertura comercial e eliminação de restrições para os investimentos externos diretos (Souza, 2006).

Ball (2017), contribui na discussão ao afirmar que o objetivo das políticas neoliberais é propor a menor intervenção possível do Estado na vida social, fornecendo a população somente os serviços essenciais, ou seja, retirando os direitos conquistados pelas lutas sindicais e movimentos sociais, materializados nas leis constitucionais. A lógica é evidenciar as deficiências estatais, enumerar as situações problemas encontradas na administração do Estado e, assim, suprir tais deficiências com as entidades do terceiro setor denominadas Organizações Sociais (OS), que propõem solucionar os déficits educacionais. A exemplo disso, Peroni (2018) cita a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) para o Ensino Fundamental e a parceria do Instituto Unibanco (IU) para o Ensino Médio, além de outras organizações, como Fundação Leman e Todos pela Educação.

A crescente ofensiva das políticas neoliberais, por meio das instituições filantrópicas e organizações do terceiro setor, vem absorvendo dos cofres públicos uma valiosa fatia de recursos. Tomamos como referência a atuação dos think tanks, que podem ser definidos como organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas, para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública sobre as promissoras propostas e soluções que apresentam para qualificar a educação pública (Peroni, 2018).

O objetivo dessas organizações é influenciar a tomada de decisão governamental. Por meio de pesquisas coletam dados, analisam informações e elaboram propostas e soluções, fornecendo informações embasadas em evidências e perspectivas especializadas. Para Peroni (2018), no contexto da educação pública, os *think tanks* concentram-se em uma variedade de questões como políticas de financiamento, currículo escolar e formação de professores, fazem recomendações, relatórios e propostas para supostamente melhorar a qualidade e a eficácia do sistema educacional.

O foco serão os sujeitos que atuam na privatização do público: *Think Tanks* – terceiro setor – mercado sem fins lucrativos – neoconservadores, que atuam via execução direta da oferta e/ou direção das políticas educativas, influenciando o seu conteúdo desde processo de elaboração até a execução nas escolas. Essa privatização pode se dar de diversas formas. Através de programas educacionais, nos quais o governo apenas repassa alguns recursos para que a sociedade execute, por exemplo através da venda de materiais pedagógicos, que incluem uma proposta de currículo, metodologia e avaliação. E, ainda, através das parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor, em que a execução das políticas permanece estatal, mas

o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar (Peroni, 2018, p. 214).

Desta maneira, a BNCC, segundo Lagoa (2019), está em plena sintonia com as propostas do antigo governo de Temer, uma visão totalmente neoliberal de educação. Portanto, ressaltamos que a sua efetivação e continuidade ocorreu no governo do presidente Jair Bolsonaro-2018 a 2022. De acordo com a autora, o documento enfatiza a necessidade de os estudantes entenderem quais competências e habilidades o mercado demanda, visando a melhor adequação a ele. Sob essa perspectiva, questões como fortalecimento da autonomia estudantil apresentadas pelo Novo Ensino Médio como uma possibilidade, na verdade, ficariam subordinadas às necessidades do mercado. As escolhas dos jovens seriam condicionadas por arranjos entre as demandas empresariais e as formas como o Estado oferece a educação (Lagoa, 2019). Os Itinerários Formativos estariam alinhados com a viabilidade de oferta dos sistemas de ensino.

Na visão crítica de Lagoa (2019), a BNCC e o Novo Ensino Médio priorizam a formação dos estudantes de acordo com as exigências do mercado, em detrimento de uma formação mais abrangente e voltada para o desenvolvimento integral. No entanto, a educação vai além de fornecer habilidades e competências específicas, ela desempenha um papel no desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo que adquiram consciência crítica, capacidade de reflexão e compreensão do mundo em que vivem.

Neste sentido, Gomes e Duarte (2019) afirmam que a reforma do Novo Ensino Médio foi apresentada sem abordar e enfrentar as desigualdades sociais, principalmente as regionais, bem como as outras questões externas à escola, como desemprego, violência urbana e exclusão social, que interferem dialeticamente no cotidiano da escola e na permanência dos jovens nesta modalidade de ensino, ou seja, os idealizadores da reforma educacional negaram essa conexão, ao apostarem exclusivamente nas habilidades individuais dos estudantes, sem demonstrar preocupação em enfrentar e mitigar as desigualdades sociais subjacentes.

Diante do exposto, torna-se evidente que a implementação do Novo Ensino Médio enfrenta diversos desafios no contexto amazônico. Um desses desafios é a desigualdade de acesso à educação na região, que perpetua e aprofunda as disparidades sociais já existentes. Para superar essa questão são necessários investimentos significativos em infraestrutura educacional, capacitação de professores, estímulo à pesquisa e inovação, além da adoção de políticas inclusivas que atendam às necessidades específicas das comunidades locais (Colares; Colares, 2016).

JUVENTUDE, TRABALHO E TERRITÓRIO: NOVO ENSINO MÉDIO NAS MULTIFACES DO ESPAÇO AMAZÔNICO

“O tempo da juventude”. Quem nunca ouviu esta frase? Seja ela dita para evocar um período de vida cheio de boas lembranças, de possibilidades infinitas para ser e realizar, ou para lamentar um tempo que não retornará. A frase nos transporta à ideia de que ser jovem é ter tempo. Colocadas na mesma frase, as palavras “tempo” e “juventude” parecem grudadas em uma mesma dimensão, porém, ao refletir sobre o tempo e a juventude, lembramos de Melucci (2004, p. 29) quando discorre sobre o tempo como algo que pulsa, que tanto nos faz “desapegar daquilo que foi sem esquecer” quanto de “antecipar o que virá a se consumir-se na espera”. Intuitivamente e forçosamente somos um misto de experiências, ritmos, saberes, vivências de distintos tempos que marcam nossas vidas, desde nossas infâncias e juventudes.

Utilizamos neste artigo a abordagem histórico-cultural que compreende as juventudes como construção histórico-social cuja dinâmica possibilita considerar “os jovens como sujeitos histórico-sociais” (RAITZ, 2003, p. 30). Autores como Groppo (2004), Pais (2003), Dayrell (2003) e Abramo (2018) exploram, em suas pesquisas sobre juventude(s), os processos constitutivos das culturas juvenis para além dos marcadores etários. Muito mais do que uma determinação biológica ou uma classe de idade, para “[...] não existe realmente uma ‘classe social’ formada, ao mesmo tempo, por todos os indivíduos de uma mesma faixa etária”, tornando a juventude uma “representação sociocultural e uma situação social”. Groppo (2000, p. 07)

Nessa linha de pensamento, Pais (2003) define juventude como um agrupamento social diversificado em termos de classe, poder, interesses e oportunidades ocupacionais, já Dayrell (2003, p. 42), por sua vez, também critica aqueles que vêm a juventude a uma mera passagem já que “ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. Abramo (2018, p.44) corrobora com a visão de juventude como sujeito social destacada por Dayrell, ao dizer que “[...] a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos, se modifica de sociedade para sociedade”.

As modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) decorrentes da Lei nº 13.415/2017 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução CEB/CNE nº 03/2018), juntamente com a divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria n.º 1432/2018/MEC). Os itinerários formativos, sendo a parcela flexível do currículo, são caracterizados por cada conjunto de unidades curriculares oferecidas pelas instituições e redes de ensino. Essa abordagem visa possibilitar aos estudantes o aprofundamento de seus conhecimentos e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Quando se discute propostas educacionais direcionadas à região amazônica com foco na formação da juventude para o mundo do trabalho é essencial questionar: em qual tipo de mundo se pretende formar estudantes que vivem em diferentes territórios da Amazônia, levando em consideração sua diversidade e desenvolvimento econômico regional?

A educação e o trabalho têm uma relação intrínseca, embora ao longo da história tenha ocorrido uma separação, especialmente na Antiguidade, com a instituição do sistema escravista. Essa cisão resultou em diferentes processos educacionais para homens livres que se dedicavam às atividades intelectuais e os escravos e servos que desempenhavam trabalhos braçais.

Conforme destacado por Saviani (2007), o sistema escravista estabeleceu uma divisão social clara entre aqueles que se dedicavam ao trabalho intelectual e aqueles que eram responsáveis pelas tarefas braçais. Essa divisão influenciou a educação direcionando a formação dos homens livres para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, enquanto a educação dos escravos e dos servos era voltada para o treinamento em trabalhos manuais.

Essa separação entre educação e trabalho teve consequências significativas, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais limitando o acesso à educação de qualidade para determinados grupos. Além disso, a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual criou uma hierarquia social com implicações nas oportunidades de ascensão social e na distribuição desigual de recursos e poder (Saviani, 2007).

Mészáros (2008) critica a lógica do capitalismo, a forma como impactam a educação, destacando que os processos educacionais estão intrinsecamente ligados aos processos sociais. Para o autor, é impossível promover uma transformação significativa na educação sem uma transformação no contexto social em que ela ocorre, uma vez que a educação também exerce um papel de transformação. A sociedade mercantilizada tem como núcleo central a troca de produtos e a prestação de serviços, cujo objetivo principal é a acumulação de capital. Nesse contexto, todas as áreas de atuação estão sujeitas à exploração pelo mercado.

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (Mészáros, 2008, p. 96).

Portanto, diante do avanço no modo de produção capitalista e das mudanças na estrutura socioeconômica na região amazônica, é fundamental repensar o modelo de educação oferecido à juventude que aqui habita.

Os processos econômicos, sociais e ambientais na região são permeados pela lógica capitalista, o que afeta suas características singulares. As várias tentativas de reformas educacionais, mesmo que bem-intencionadas, não foram bem-sucedidas porque não abordaram as causas subjacentes da realidade escolar, ou seja, é necessária adequar ao contexto amazônico. Nesta perspectiva, é importante realizar uma análise abrangente das características sociais, econômicas, culturais e ambientais da região. Isso inclui considerar as necessidades e desafios únicos enfrentados pelas comunidades amazônicas.

Além disso, é fundamental envolver diversos atores locais, como educadores, estudantes, pais, líderes comunitários e especialistas em educação, no processo de planejamento e implementação de qualquer reforma educacional na região amazônica. Essa abordagem participativa e colaborativa pode ajudar a garantir que as políticas e programas educacionais sejam culturalmente favoráveis, contextualmente relevantes e eficazes para atender às necessidades específicas da população amazônica.

Segundo Raffestin (1993), o conceito de território refere-se a um espaço que é apropriado e projetado por meio de trabalho, projetos, ideias ou representações. O conceito de território como “espaço delimitado por relações de poder” se refere a uma área delimitada geograficamente, com fronteiras físicas e políticas. É um espaço que possui características específicas, tanto naturais quanto sociais, controlado e utilizado por uma determinada comunidade ou grupo. O território engloba não apenas a dimensão física como o solo, as paisagens e os recursos naturais, mas também aspectos sociais, culturais e econômicos. Raffestin também destaca a dimensão simbólica do território, ressaltando que ele é carregado de significados e de representações culturais que influenciam as práticas sociais e espaciais.

Quando relacionamos o conceito de território com a educação é possível observar que o território é um espaço fundamental no qual a educação se desenvolve. O ambiente geográfico, histórico, social e cultural de um determinado território influencia diretamente as práticas educativas e os processos de aprendizagem. As territorialidades interagem com o pertencimento e com a construção de identidades, reafirmando valores do passado e reinterpretando-os para impor novos significados.

Na Amazônia existe uma multiplicidade de territórios “conformados em espaços do viver, da cultura, da produção da vida social dos povos e comunidades tradicionais, assim como os modos de vida do campesinato regional” (Costa Silva; Neves, 2018, p. 636). Esses territórios, entretanto, estão ameaçados pela expansão das fronteiras agrícolas que está intrinsecamente ligada ao crescimento e à influência da Expansão das Fronteiras Agrícolas na região.

As violações dos direitos humanos e da justiça social na região amazônica estão frequentemente relacionadas aos conflitos por terra, à expansão agrícola e à falta de acesso equitativo aos recursos naturais. Portanto, é importante considerar esses aspectos ao analisar as políticas e práticas educacionais como o Novo Ensino Médio e seu impacto na formação profissional da juventude.

Como dito anteriormente, o Novo Ensino Médio é uma reforma educacional que busca oferecer uma formação mais flexível e voltada para as demandas do mercado de trabalho. No contexto amazônico é essencial entender como essa reforma se relaciona com as características específicas da região, incluindo os desafios socioeconômicos, culturais e ambientais enfrentados pela população local, ou seja, é fundamental analisar como o Novo Ensino Médio está contribuindo para preparar os jovens da região amazônica para o mercado de trabalho, considerando os desafios únicos da região.

A educação desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no combate à desigualdade. Ao fornecer acesso igualitário à educação de qualidade nos territórios das comunidades tradicionais, povos originários e agricultores familiares, é possível estimular o engajamento ativo dos estudantes na defesa dos direitos de suas comunidades locais. Freire (1987) afirma que o primeiro passo para a perda de um território está na descaracterização da identidade histórica, simbólica e ancestral de um povo.

Para Freire (1987) a educação pode promover a cidadania e a responsabilidade individual e coletiva, capacitando a juventude a se envolver em ações que valorizam conhecimentos tradicionais e práticas sustentáveis. O autor salienta que toda dominação implica uma invasão que pode ser visível ou camuflada.

O invasor se apresenta falsamente como se fosse um amigo que quer ajudar. Desse modo, o invadido vai aderindo aos valores dos invasores e passa a hospedar um opressor dentro de si. Quanto mais absorve os seus ensinamentos, pela transmissão-depósito de seus conhecimentos e técnicas, mais se acentua a sua alienação. Assim, os invadidos, tendo no invasor seu espelho, querem parecer cada vez mais com este: vestir, andar, falar à maneira dele.

A descaracterização da identidade cultural de uma pessoa ao longo do tempo é resultado das experiências vividas, principalmente as relacionadas à educação. Freire (1987) afirma que a educação desempenha um papel fundamental nesse processo, pois pode transformar e moldar a identidade dos indivíduos, a perda da identidade implicando na negação de características culturais e históricas, levando à assimilação forçada de uma cultura dominante.

Movido pelo instinto de preservação da vida o homem formou as faculdades e propriedades próprias da vida humana, produziu novos conhecimentos e objetos que se acumularam e passaram de geração em geração, aperfeiçoando-se. Esse processo tornou possível a história da humanidade como um processo de acumulação das experiências humanas por meio de sua atividade produtiva: o trabalho. González (2012, p. 81) ressalta que “o homem é um ser que trabalha, produz e transforma a realidade material de tal forma “[...] que o seu trabalho seja um produto social, um produto para todos”.

Na produção de bens materiais e imateriais, o homem deixa suas marcas, são os sinais do movimento que ele realiza em seu processo de trabalho e se cristalizam como “uma propriedade em repouso, um ser objetivo. Para a teoria histórico-cultural o ser social desenvolve-se no momento histórico em que vive, com base na cultura a que tem acesso, constituindo-se em ser histórico e cultural. Contudo, o homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver.

Quando os projetos educacionais priorizam exclusivamente o atendimento às demandas do mercado de trabalho contribuem para a descaracterização dos costumes, das práticas e dos saberes ancestrais. Pode-se citar, por exemplo, a conexão dos ribeirinhos com o lugar onde vivem, que é profundamente enraizada na energia vital das águas e das florestas que cercam suas comunidades, vivem da economia solidária, cujas atividades econômicas se baseiam na pesca, na agricultura de subsistência e na coleta de frutos da floresta. Para os ribeirinhos os rios são fonte de subsistência, pois oferecem uma variedade de peixes importantes para a alimentação e para o sustento das famílias (Colares; Colares, 2016).

Os rios são vias de transporte essenciais, em razão de muitas comunidades estarem localizadas em áreas remotas e de difícil acesso por estradas. Os rios servem como rotas de ligação entre as comunidades. Os rios para os ribeirinhos também têm profundo significado cultural e espiritual, pois acreditam que os rios guardam as histórias e os ensinamentos de seus antepassados preservando suas tradições e crenças. Os rios são considerados sagrados e suas margens são locais de práticas religiosas e rituais importantes (Colares; Colares, 2016).

Entretanto, para os atores hegemônicos da agricultura capitalizada o rio é somente um meio para escoar mercadorias com vistas ao processo de acumulação de capital e expropriação socioterritorial. As hidrovias podem ser vistas apenas para escoamento da produção, principalmente de commodities, impulsionadas por motivações exclusivamente econômicas (Costa Silva; Conceição, 2018). Assim, os interesses nesses espaços se entrecruzam e a educação não é um campo isolado da sociedade, ela está imersa em um contexto social, político e econômico amplo e complexo, inclusive sendo influenciada pelas relações de poder.

A defesa da Amazônia é fortemente influenciada pelo papel que a educação propõe a tutelar, no entanto, é importante reconhecer que muitos projetos educacionais na região estão inseridos em uma concepção de desenvolvimento que busca subordinar o sistema educacional ao processo de expansão capitalista. Esse enfoque tende a priorizar o lucro em detrimento da preservação ambiental e da valorização das comunidades locais (Santos, 2022).

Freire (1987) parte do pressuposto de que o sujeito constrói o conhecimento a partir da relação que estabelece com o contexto em que vive, ou seja, com a realidade e a cultura que o circunda. Segundo o autor, o

conhecimento não é algo estático transmitido de forma passiva, mas sim um processo ativo de construção que ocorre por meio da interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a educação partirá das experiências e das vivências dos indivíduos, considerando sua cultura, o contexto social e ambiental no qual está inserido. Por meio da educação contextualizada e inclusiva, os jovens podem adquirir habilidades críticas, conhecimentos científicos, bem como manter sua conexão com a natureza e com seus valores culturais, permitindo que sejam agentes de mudança e defensores da floresta amazônica. Caso contrário, a educação pode também legitimar as práticas de exploração, perpetuando um modelo de desenvolvimento predatório insustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente que a implementação do Novo Ensino Médio enfrenta diversos desafios no contexto amazônico, especialmente considerando as transformações espaciais em curso na região. A reforma do Ensino Médio, embora traga mudanças significativas na estrutura curricular, suscita preocupações quanto ao seu alinhamento com uma visão neoliberal de educação, que prioriza a preparação dos jovens para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e omnilateral.

A aproximação entre o ensino médio e o mercado de trabalho proposta pela reforma, pode negligenciar aspectos fundamentais da formação dos estudantes, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a formação cidadã, o acesso à cultura e ao conhecimento diverso. Além disso, a falta de diálogo e participação dos principais atores educacionais na elaboração da reforma levanta questionamentos sobre sua legitimidade e efetividade na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

No contexto amazônico, onde as dinâmicas agrárias e os impactos ambientais têm um impacto direto no modo de vida dos jovens, a reforma do Ensino Médio precisa considerar as particularidades e os desafios enfrentados pelas comunidades locais. É fundamental garantir o acesso equitativo à educação, investir em infraestrutura educacional, capacitação de professores e políticas inclusivas que atendam às necessidades específicas das populações amazônicas, ou seja, a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e participativa que leve em consideração as demandas e os desafios únicos enfrentados pelas comunidades locais. A educação não pode ser dissociada do contexto social, político e econômico mais amplo, e sua eficácia está diretamente relacionada à sua capacidade de promover a inclusão social, o respeito à diversidade cultural e a sustentabilidade ambiental.

Ao discutir o papel do território na educação destacamos a importância de reconhecer o espaço geográfico, histórico, social e cultural como um ambiente fundamental para o desenvolvimento das práticas educativas e dos processos de aprendizagem. A territorialidade influencia diretamente a construção de identidades e o pertencimento das comunidades, reafirmando valores culturais e promovendo uma conexão profunda com o meio ambiente.

Por fim, reforçamos a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na educação, que estimule a valorização dos saberes locais e a consciência socioambiental dos jovens amazônicos. A educação deve capacitar as juventudes a se tornarem agentes de mudanças, capazes de promover o desenvolvimento sustentável e a preservação da rica biodiversidade e das culturas ancestrais da Amazônia. Somente por meio de uma educação contextualizada, inclusiva e transformadora poderemos construir para a defesa da Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, Regina et al. *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: Unirio, 2018. p. 19-60.

- BALL, SJ, Junemann, C., & SANTORI, D. (2017). *Edu.net: Globalização e Política de Educação Mobilidade*. Taylor & Francisco
- BRASIL. *Medida Provisória nº 746* de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento. Diário Oficial da União, edição extra nº 184-A, Brasília, 23 set. 2016.
- BRASIL. *Lei n. 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. Acesso em: janeiro 2024.
- BRASIL. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 18 de janeiro 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: dezembro de 2023.
- BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 35, n. 129, p. 12, 2014.
- COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Souza. *Educação e Realidade amazônica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- COSTA SILVA, R.; LIMA, L. A. P.; CONCEIÇÃO, F. S. Territórios em disputas na Amazônia brasileira: ribeirinhos e camponeses frente as hidrelétricas e ao agronegócio. *Revista Franco Brasileira de Geografia*, [s. l.], n. 36, 2018.
- COSTA SILVA, R.; NEVES, J. G. Território, Direitos Humanos e Educação do/no Campo na Amazônia. *Rev. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 635-655, maio/ago. 2018.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino: o médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016. Estado, Currículo e Disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 748-759.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GONZÁLEZ, A. G. G. Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas. 2012. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.
- GOMES, M. P.; DUARTE, A. J. Desigualdade Social e o Direito à educação no Brasil: Reflexões a Partir da Reforma do Ensino Médio. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 16-31, jan./abr. 2019.
- GROPPO, Luis Antonio. *Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do COGEIME*, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 9-22, 2004.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário - conservador na política educacional brasileira. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 19, p. 1- 14, mar. 2019.
- MELUCCI, A. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Revista Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.
- RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

- RAITZ, Tânia Regina. Jovens, trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina (*Tese de doutorado*). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Educação – FAGED, Porto Alegre, 2003.
- RAYMUNDO, Gislene. M. C.; RAITZ, Tania. Regina.; GESSER, Verônica. Juventude em foco: a diversidade no perfil dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*. Disponível em: <https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/9380>. Acesso em: 3 de janeiro de 2024
- SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. *Educação e desenvolvimento (in)sustentável da Amazônia brasileira*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos, *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 44, 2018.
- SOUZA, Celina. Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.
- VANZUITA, Alexandre; RAITZ, Tânia Regina; GARANHANI, Marynelma Camargo. Experiências de inserção profissional na construção de identidades profissionais de formandos em Educação Física. *Boletim Técnico do Senac*, [s. l.], v. 46, n. 1, 2020.