

# COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC PARA OS ESTUDANTES ADOLESCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO INTERPRETATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

BNCC GENERAL COMPETENCES TO ADOLESCENT STUDENTS OF THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: AN INTERPRETATIVE STUDY FOR LEARNING DEVELOPMENT

COMPETENCIAS GENERALES DE BNCC PARA LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE LOS AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: UN ESTUDIO INTERPRETATIVO PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE



**Luiza Olivia Lacerda Ramos\***

<https://orcid.org/0000-0002-8524-8499>

**Aricélia Ribeiro do Nascimento\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-4475-4555>

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapécó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** RAMOS, L. O. L.; NASCIMENTO, A. R. Competências gerais da BNCC para os estudantes adolescentes dos anos finais do ensino fundamental: um estudo interpretativo para o desenvolvimento da aprendizagem. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p.63-84, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4766>



**RESUMO:** Esta investigação documenta, com base em estudos sobre a adolescência e a análise das competências gerais para a educação básica contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temas voltados para a adolescência com o foco em direitos de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. A análise de natureza exploratória e interpretativa do documento e dos referenciais teóricos de periódicos qualificados reúne pistas e contextos centrais sugestivos para o desenvolvimento da aprendizagem de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. A intenção central é que essas pistas possam contribuir nos debates sobre as competências gerais, presentes no documento da BNCC, na perspectiva das especificidades dos anos finais do ensino fundamental, com atenção para os aspectos centrais da adolescência.

**Palavras-chave:** BNCC. Competências gerais. Adolescência.

**ABSTRACT:** This investigation is based on studies about adolescence and the analysis of the general competences for basic education included in the National Curricular Common Base (BNCC). This document presents themes for adolescence with focus on the learning rights of the

students attending the final years of elementary school. Because of the exploratory and interpretative nature of this analysis and the theoretical references of qualified articles, it gathers clues and suggestive central contexts for the development of the adolescent learning of the adolescents of the final years of elementary school. The main purpose is that these clues can contribute on the debates about the general competences addressed in the BNCC document. Therefore, the search was produced through the perspective of the specificities of the final years of elementary school with attention to the central aspects of adolescence.

**Keywords:** BNCC. General competencies. Adolescence.

**RESUMEN:** Esta investigación documenta, con base en estudios sobre la adolescencia y el análisis de las competencias generales para la educación básica contenidas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) temas orientados hacia la adolescencia con foco en los derechos de aprendizaje en los años finales, de la enseñanza fundamental. El análisis de naturaleza exploratoria e interpretativa del documento y de los referenciales teóricos de revistas calificadas, reúnen pistas y contextos centrales sugestivos para el desarrollo

del aprendizaje de adolescentes de los años finales de la enseñanza fundamental. La intención central es que esas pistas puedan contribuir en los debates sobre las competencias generales, presentes en el documento de la BNCC en la perspectiva de las especificidades de los años finales de la enseñanza fundamental con atención a los aspectos centrales de la adolescencia.

**Palabras clave:** BNCC. Competencias generales. Adolescencia.

## 1 Introdução

O direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o acesso e a permanência com sucesso dos adolescentes dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental encontram-se materializados na legislação brasileira, conforme explicitado no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Ainda assim, os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) revelam-se desafiadores para a educação brasileira, haja vista os resultados das avaliações nacionais (Censo Escolar, Saeb e Prova Brasil) relativos aos fenômenos que se relacionam à não aprendizagem, quais sejam: abandono, reprovação e evasão, o que anuncia um cenário preocupante nos tempos atuais. De acordo com o INEP (2015 e 2017), esta etapa de ensino coleciona elevadas taxas de distorção idade/ano, resultantes, na maioria das situações, de sucessivas repetências e abandono e do acesso tardio à educação. Essa distorção gera significativo impacto, uma vez que a regularização do fluxo escolar demanda práticas pedagógicas que oportunizem a superação de percursos pedagógicos marcados por insucessos.

Várias tentativas de correção da distorção idade/ano, com a aceleração de estudos, foram organizadas no Brasil para atender o compromisso na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Esse acordo objetivou propiciar necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças e estimulou a implantação de projetos educacionais para minimizar as elevadas taxas dessa distorção. Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) definiu, entre suas metas globais, “assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento”.

Nessa direção, o Art. 24 da LDB N° 9394, de 96 estabelece a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Como resultado, ações de reorganização do trabalho escolar, com uso de materiais instrucionais adequados, formações continuadas dos professores, reorganização de turmas e valorização do corpo docente e discente foram implantadas para reduzir o abandono dos estudos e o desinteresse pelas atividades escolares, situações frequentemente identificadas entre os estudantes com histórico de reprovação e de defasagens de aprendizado a serem sanadas. As medidas implantadas não foram suficientes para reverter o quadro crítico da distorção (INEP,

\*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Professora do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.  
E-mail: luizaramos.ufrb@gmail.com

\*\*Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral. Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação e Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.  
E-mail: ariceliasascimento@mec.gov.br

2015 e 2017). Este retrato expressa o longo caminho a ser percorrido e a urgência da priorização de políticas e recursos para os anos finais do ensino fundamental.

Em busca das condições para “[...] melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” (Educação Para Todos), implantou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este Sistema integra três avaliações, a saber: (I) a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada de forma amostral para verificar a proficiência dos alunos das redes pública e privada brasileira; (II) a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), organizada para verificar o aprendizado de estudantes de escolas urbanas, com número de matrícula igual ou superior a 30, no 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública brasileira; e (III) a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), realizada de forma censitária para avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

Os dados obtidos nessas avaliações explicitam o distanciamento entre a educação pretendida, aportada nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão (CF, Art. 206, I e VII) e os resultados da educação brasileira, expressos nas mencionadas avaliações.

Na tentativa de obter informação sobre o desempenho dos estudantes, analisar os resultados e utilizá-los na redefinição de programas e estratégias que contribuam para assegurar a melhoria da qualidade na educação, instituiu-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que possibilita a combinação de informações sobre o desempenho, a partir de dados obtidos nas avaliações em larga escala e os oriundos dos resultados dos estudantes, obtidos na escola. Nessa mesma busca por informações, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). As informações dessas avaliações expressam o grande desafio a ser superado para minimizar os impactos decorrentes dos resultados presentes nos fenômenos expressos nesse estudo.

Os aspectos até aqui levantados estimulam um rico debate aportado em inquietações, advindas dos dados obtidos do INEP (2015 e 2017), as quais fomentam questões que não podem ser respondidas sem uma análise criteriosa do contexto e dos resultados. Neste sentido, cabe perguntar se é possível compreender uma universalização do acesso à educação em um cenário em que uma parcela da população escolarizável ainda está excluída da escola. Outra questão diz respeito à exclusão, fruto do abandono dos estudantes que frequentaram a escola, porém desistiram na caminhada por não encontrarem razões para permanecer ou por entenderem que a permanência os conduziria à reprovação.

São inúmeros os desafios postos para dar conta, na tentativa de garantir oportunidades equânimes de trajetórias regulares para os jovens de 11 a 14 anos. Essas ponderações redirecionam, estimulam, provocam e exigem o redirecionamento de políticas educacionais, de modo a romper com percursos pedagógicos marcados por fenômenos de exclusão. Tal perspectiva sugere o debate sobre possíveis formas de minimizar a distância observada entre o acesso à educação e a efetiva aprendizagem dos estudantes, sem, contudo, desconsiderar a complexidade presente nos contextos escolares brasileiros.

Diante das inúmeras problemáticas anunciadas, este artigo pretende dar visibilidade a elementos fomentadores da possível e necessária reconstrução de parâmetros orientadores para a aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Tais parâmetros estão centrados na efetiva aprendizagem dos adolescentes do 6º ao 9º ano, de modo que inspirem possíveis temas voltados para a adolescência, tendo como enfoque as orientações contidas na BNCC. É bem que provável surjam novos questionamentos que contribuam para os debates da não aprendizagem e assegurem o direito a aprender dos adolescentes do ensino fundamental.

Com esse entendimento, é primordial dar espaço às seguintes reflexões: (i) o que é proposto no atual ordenamento legal, recentemente publicado na modalidade de competências gerais para a educação básica, presentes na Base Nacional Comum Curricular e (ii) o processo de aprendizagem dos adolescentes nos anos finais do ensino fundamental, (iii) as características inerentes à pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos), associando-as às possíveis interferências dessa fase no processo educativo dos estudantes. Haja vista a BNCC, documento normativo instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é uma referência para a construção dos Currículos nos mais variados territórios brasileiros, em regime de colaboração entre o governo federal, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Uma vez publicado, trata-se de um momento favorável para dar visibilidade aos desafios do universo dos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista as competências gerais anunciadas no referido documento.

Metodologicamente, foi realizado um estudo interpretativo das Competências Gerais indicadas na BNCC, associando cada uma delas aos pressupostos contidos em referenciais teóricos de periódicos qualificados em interface com o tema da adolescência; procedeu-se, então, a uma leitura mais detalhada, tomando como base um estudo teórico, reflexivo e interpretativo, levando-se em conta o perfil da adolescência e as competências gerais instituídas para a educação básica, objeto central desta investigação.

## **2 A quem se destinam as questões? Adolescência e ritos de passagem nos anos finais do ensino fundamental**

Com aporte nos estudos de Gutierrez (2003), a adolescência é compreendida como um fenômeno característico da modernidade, um objeto extremamente novo de investigação no campo da psicanálise que carrega em si a obrigatoriedade de realização do ideal recalcado pelo adulto, ou seja, o ideal de autonomia, de liberdade e de ausência de regras. Desse modo,

[...] o tempo da adolescência surge como fruto da modernidade, dos movimentos históricos e sociais, forçando, por sua vez, alterações e transformações significativas na subjetividade. Trata-se de uma operação psíquica no interior de cada subjetividade, em equivalência aos processos simbólicos de “adultificação” presentes nas sociedades tradicionais. [...] a adolescência passou a fazer parte constitutiva da subjetividade moderna, daí sua importância como tema de estudo no campo da psicanálise. (GUTIERRA, 2003, p. 29).

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular, não é possível perceber o entendimento acerca da adolescência do ponto de vista epistemológico. No entanto, este documento normativo reconhece que a adolescência e suas implicações exigem dos atores sociais da escola uma

[...] compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BNCC, 2017, p. 62)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é recorrente, nessa etapa da vida,

observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010, p. 110).

Nessa direção, a BNCC enfatiza a necessidade de admitir as múltiplas possibilidades de se perceber o

adolescente – plural, singular e, ao mesmo tempo, integral – como sujeito de aprendizagem para que se promova “[...] uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. (BRASIL, 2017, p. 14).

No tópico em questão é possível também verificar que a BNCC destaca a importância de um desenvolvimento curricular que considere os sujeitos, vivendo os seus tempos de infâncias e adolescências, também nos espaços escolares, pois, ao longo desse período da educação básica

[...] passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. [...] essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2017, p. 59)

Ainda na BNCC, identifica-se a importância de que nos currículos seja respeitada a autonomia dos adolescentes, “[...] oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.” (BRASIL, 2017, p. 62)

Neste entendimento, podemos considerar que o Documento se preocupa em destacar a importância desta fase; entretanto, as nuances presentes na transição dos anos iniciais para os anos finais e para o ensino médio não ficam evidenciadas nos documentos em análise.

A literatura relaciona este fenômeno a um rito de passagem. Van Gennep (2011) sustenta que os ritos de passagem demarcam, simbolicamente, uma modificação social, com evidentes marcas de transição que celebram um rompimento com seu passado. Possíveis símbolos que os caracterizam e demarcam podem ser compreendidos como: mochilas mais pesadas, intervalos entre aulas demarcados por um tempo mais reduzido, um livro para cada componente curricular, maior número de professores, compra de lanches ao invés de uso de lancheira, dentre outras marcas. Subjetivamente, imprimem-se nos estudantes, ainda crianças em transição, exigências sociais para serem mais “centrados, maduros e responsáveis”, para assumirem “posturas de adolescentes”, estudarem sozinhos, para não ser mais essencial o acompanhamento dos pais na escola, adequar-se a um recreio mais curto e, portanto, ter menos necessidade de brincar.

O mesmo autor sinaliza que, ao mesmo tempo em que o rito confere autoridade e legitimidade para que se organizem posições, valores e visões de mundo dos sujeitos, desagregar-se e reconstituir-se consistem em ações próprias da vida desses sujeitos que reclamam por frequentes

mudanças, que se caracterizam em práticas essenciais na constituição das identidades de si próprios (VAN GENNEP, 2011). Tal contexto confere à escola papel fundamental na instituição dos ritos de passagem como marcas formativas no período transitório entre o 5º e o 6º anos.

Acrescenta-se a essa perspectiva o fato de que, nessa fase de transição escolar, inicia-se o processo de adolescer, acompanhado de reordenamentos sociais e conflitos internos. O encerramento de um ciclo dos anos iniciais e o início nos anos finais torna as crianças de 11/12 anos mais vulneráveis por uma série de fatores evidentes, dos quais se destacam: as mais velhas e maiores, no pátio da escola, tornam-se as mais novas daquele grupo social; as formas de comunicação e relacionamento alteram-se abruptamente com a maioria dos professores; o sentido de responsabilização exige, com celeridade, que o estudante protagonize todas as suas ações e respostas às exigências escolares. Tais fatores, somados a outros tantos, provocam múltiplas sensações que impactam no percurso regular de aprendizagem desses alunos, em razão de ansiedade, confusão, alteração de comportamento, dispersão e expectativas (TARDELI, 2010).

A adolescência anunciada nos anos finais do ensino fundamental se configura, deste modo, com especificidades e nuances próprias, o que sugere uma fase fundamental na formação do cidadão. Sua reorganização identitária ocorre, na maior parte do tempo, dentro da escola e, por esta razão, os desdobramentos pedagógicos devem ser adaptados a esta realidade cotidiana nesta etapa de ensino. Essa é tarefa necessária, porém complexa, uma vez que “A desburocratização e a humanização das sociedades emergentes pressupõem novos conhecimentos e novas formas de conhecer, investigar, aprender, ensinar e desaprender para empreender, construir e desenvolver [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 53).

### **3 Competências Gerais da BNCC: um estudo da aplicabilidade nos anos finais do ensino fundamental**

Neste artigo não se pretende confrontar epistemologicamente o conceito de competência instituído neste documento que a define como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

É consenso a polissemia no conceito e as interpretações a ela relacionadas. Como já exposto, o que se pretende é desenvolver um estudo descritivo e interpretativo das competências gerais em consonância com as especificidades da adolescência anunciadas nos anos finais do ensino fundamental.

Em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, no Art. 6º, Incisos I; II; III, (BRASIL, 2010, p. 2), tais competências gerais se propõem a transitar pelos espaços de todos os componentes curriculares ao longo da educação básica, incluindo, portanto, os anos finais do ensino fundamental; ou seja, essas competências gerais “[...] nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996, Art. 9º, Inciso IV). Ressalta-se, nessa interpretação, a ideia de diversidade e essencialidade na questão do desenvolvimento do currículo que, segundo a BNCC,

[...] o primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9).

Destaca-se, entretanto, que tais recomendações consideram a autonomia dos entes federados, a diversidade cultural e as desigualdades sociais questões vinculadas à equidade na educação. Isto, do ponto de vista da BNCC, configura-se em justificativa para a prática de currículos diferenciados de acordo com cada sistema, rede e instituição de ensino vigente no país, não sendo acertada a proposta de um currículo nacional. (BRASIL, 2017).

Por este contexto, tais recomendações são apresentadas a partir de um estudo analítico e interpretativo de cada competência geral, indicada na BNCC, na tentativa de contribuir com os debates sobre a organização do currículo e as respectivas propostas pedagógicas dos sistemas, redes de ensino e das escolas brasileiras.

Competência 01 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Steinberg (2017) assinala que a “[...] adolescência é um segundo período de maior plasticidade cerebral”. Ao

tempo em que se trata de uma época de riscos, também é uma época de oportunidades para que sejam desenvolvidas atividades diversificadas com os estudantes do 6º ao 9º ano, em que a participação ativa seja uma condição de trabalho.

Nessa premissa, planejar um currículo tendo em vista os contextos que envolvam o cotidiano dos adolescentes e os conhecimentos historicamente construídos é fundamental para que a aprendizagem seja significativa. Pádua (1996) defende que o conhecimento é construído historicamente, tendo em vista o conjunto de investigações realizadas. É por meio deste percurso que emergem elementos para compreender e transformar a realidade. Neste contexto, os adolescentes levam à escola, cotidianamente, uma bagagem expressiva de conhecimentos decorrentes de suas experiências de vida na família e nas interações sociais que realizam, passíveis de serem explorados nas atividades pedagógicas por meio da interação entre os pares. Neste sentido, as atividades coletivas em sala de aula por meio de trabalhos em grupos podem significar um ponto de partida para aperfeiçoar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

A este respeito, Demo (2007) assinala que

[...] trabalhar em equipe é um reclamo cada vez mais insistente dos tempos modernos, por várias razões muito convincentes. De uma parte, trata-se de superar a especialização excessiva, que sabe muito de quase nada, porquanto não faz jus à complexidade da realidade, sobretudo não compreende a sociedade, seus problemas e desafios, de modo matricial, globalizado, multidisciplinar. De outra, o trabalho de equipe, além de ressaltar o repto da competência formal, coloca a necessidade de exercitar a cidadania coletiva e organizada, à medida que se torna crucial argumentar na direção dos consensos possíveis. Neste sentido, pode-se trabalhar a solidariedade e a ética política de maneira mais objetiva, lançando sobre o conhecimento o desafio da qualidade política (2007, p. 18).

Noutro aspecto, o ensino fundamental consubstancia-se na formação básica do cidadão mediante, dentre outras capacidades, “[...] o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (LDB, nº 9394/96, Art. 32, Inciso IV). Esta competência articula-se aos debates da adolescência, uma vez que a interação com estes conhecimentos deve, necessariamente, ser compreendida como o exercício da solidariedade, característica própria deste tempo de vida.

Competência 02 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das

ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, *formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas*. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

A curiosidade é uma característica inerente à fase da adolescência. Curiosidades de natureza pessoal, coletiva, física, emocional e social suscitam buscas pelas respostas e explicações de cunho cognitivo e afetivo. Envolve-se, portanto, curiosidades no âmbito daquilo que se pretende conhecer, debater e as discussões sobre os temas do dia a dia, as transformações físicas, as questões de gênero, presentes na atualidade, dentre outros temas e conflitos que cercam esta fase do desenvolvimento.

Do ponto de vista cognitivo, os estudantes, nesse momento, estão abertos a novas descobertas, especulações, análises e críticas. A este respeito, D'Aurea Tardeli (2010) assevera que

[...] os adolescentes podem vivenciar novas experiências, criar identificações e laços de solidariedade, meios tipicamente juvenis para realizar as descobertas necessárias à elaboração de suas identidades e de seus projetos de vida para responder às perguntas: quem eu sou? Quem eu quero ser? O que eu quero para mim e para a sociedade? Este artigo discutirá aspectos de algumas manifestações dos adolescentes referentes aos gostos e preferências, assim como seus valores e expectativas para o futuro. (p. 63)

Esta seria uma oportunidade para que as atividades escolares tenham destaque na investigação, curiosidade, dúvida e indagação e sejam propulsoras do desenvolvimento de pesquisas, levantamentos de hipóteses e indicações de soluções, sobretudo de seus próprios problemas, uma vez que a autora supracitada assinala as manifestações diversas dos problemas existenciais, com destaque para a sexualidade e relações afetivas. “Nesta fase, são notáveis as mudanças nas relações com o outro sexo, que não deixa de ser um vínculo de amizade, só que mais íntimo; uma forma de compartilhar sentimentos” (D'AUREA TARDELI, 2010, p. 67). Por este sentido, esta ponte pode orientar o adolescente na elaboração da sua identidade sexual e emocional a partir da composição do currículo escolar.

Competência 03 - Desenvolver o *senso estético* para reconhecer, valorizar e fruir as diversas *manifestações artísticas e culturais*, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção

artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso)

Desenvolver, significativamente, ensino para a adolescência é compreender que a sala de aula deve ser traduzida no espaço, por natureza, o mais próximo possível do seu mundo, que é rico e diversificado em manifestações artísticas e culturais. D’Aurea Tardeli (2010) destaca que a internalização de símbolos na adolescência interfere fortemente nas formas de sentir, pensar e agir e refere-se às manifestações artísticas e culturais próprias dos contextos sociais e históricos carregados em cada um. Para esta autora, “A cultura internalizada, permeada por condições e processos históricos, influi em seus processos de construção de identidade e em suas expectativas”. (p. 72)

*Hip hop, Netflix, Youtube*, canais abertos com programações dirigidas aos adolescentes e jovens são fontes cotidianas de informações, notícias, conhecimentos e inspiradoras de suas preferências artísticas e culturais. Essa diversidade é uma excelente oportunidade para que sejam desenvolvidas a independência e a autonomia, aspectos condicionantes no trânsito para a fase adulta. A valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, além de promoverem uma ampliação dos horizontes, permite desenvolver habilidades relativas à aceitação social e à forma como são vistos pelos outros, muito importante para os adolescentes.

Revistas, programas de televisão, livros e aplicativos de telefones desempenham, na atualidade, conforme Vitelli (2002), o papel de prolongadores da iniciação às artes, ou seja, para a extensão do encontro com a estética (no seu sentido mais amplo). Para este mesmo autor, o desenvolvimento do senso estético, que eleva a sensibilidade, criação, fruição e criticidade, pode ocorrer tanto na apreciação e discussão de um quadro de artista plástico quanto no cenário de um seriado de interesse adolescente, sendo esses, portanto, valiosos recursos que devem integrar o trabalho pedagógico para esses estudantes, uma vez que respondem satisfatoriamente às suas curiosidades e inquietações.

Competência 4 - Utilizar conhecimentos das *linguagens verbal* (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital *para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos* em diferentes contextos e, com eles, *produzir sentidos* que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso)

As formas de comunicação dos adolescentes, quer sejam: verbal (fala), não verbal (gestos, expressões, atitudes, imagens) ou escrita (simbólica) se constituem, na atualidade, muito específicas. Bakhtin (1997), filósofo da

linguagem, afirma que toda linguagem, em qualquer campo, pressupõe relações dialógicas e, portanto, os discursos se produzem na e pela coletividade. Sistema de valores possibilitariam as mais variadas visões dos adolescentes, formas de compreensão do mundo, conceitos e códigos, o que anuncia possíveis acessos ao “mundo do adolescente”, muitas vezes carregado de símbolos próprios à medida que se constroem diálogos.

Nesta fase de vida, uma das vertentes da dialogicidade proposta pelo autor que mais se aplica para entender as múltiplas linguagens na adolescência, é a compreensão de que todo objeto expresso está imerso em um diálogo social que envolve um conjunto de definição, crença, descrição e valores próprios (BAKHTIN, 1997). Com o grupo adolescente não é diferente, uma vez que o discurso é vivo e dinâmico.

Ao respeitar e dialogar com essa linguagem, a escola consegue se aproximar dos adolescentes de forma íntima e singular e, ao penetrar nesse universo peculiar da adolescência, pode-se compreender aspectos advindos da vida social e familiar que refletem na aprendizagem dos estudantes e são muitas vezes ocultados. Citando Bakhtin, “[...] toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções etc.” (1997, p. 313).

Atividades que invistam nas diversas linguagens dos adolescentes podem permitir maior proximidade com suas crenças, valores, emoções e, portanto, auxiliar positivamente nos aspectos que impactam na aprendizagem.

Por meio dessa singular linguagem, os adolescentes articulam signos coletivos e individuais, no acesso aos textos de *WhatsApp*, *e-mails*, gírias, expressões de relacionamento (cumprimentos, expressões de sentimentos, aprovação ou reprovação), disponibilizando para a ação educativa interpretações variadas, essenciais para o trabalho exploratório em sala de aula, mediante estratégias criativas e integradoras, nas quais essa diversificada forma de comunicação seja acolhida e interpretada junto aos professores.

Competência 05 - Utilizar *tecnologias digitais de comunicação e informação* de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Na atualidade, as novas gerações (incluindo os adolescentes) são usuárias potenciais das novas tecnologias, no cotidiano das relações, que são diluídas nas atividades do dia a dia, em tempo real. Silva comenta que

[...] o final do século XX se constituiu em período histórico sem precedentes, em que o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, em especial a Internet, não só encurtou as distâncias geográficas, como produziu reflexos sobre os conceitos de tempo e espaço, fatores que provocaram uma série de mudanças nas formas de relacionamentos interpessoais (2009, p. 19).

Essa situação cotidiana impacta as formas de relacionamento com o conhecimento, no contexto escolar, onde os estudantes validam os conhecimentos do mundo a partir, por exemplo, da crença de que “para existirem” devem estar presentes em algum sítio da Internet.

Nesse sentido, oportunizar momentos de reflexão e crítica sobre formas éticas e efetivas do uso das tecnologias digitais, bem como suas formas de uso e manifestações nas diversas situações do cotidiano, pode contribuir como uma via de mão dupla.

Por um lado, as possíveis manipulações advindas do mundo digital podem incorrer em crimes nos quais adolescentes são alvos mais fáceis (pedofilia, aliciamento, *cyberbullying*, dentre outros). Rifkin (2001, p. 197) adverte que sob a força publicitária na era do acesso “[...] estamos começando a comprar nossas próprias experiências de vida, juntamente com os adornos e acessórios culturais disponíveis gratuitamente”, e alerta: “Nossa vida comum está sendo inexoravelmente sugada pela vida comercial, com profundas consequências, a longo prazo, para o futuro da civilização humana”. A este respeito, cabe à escola estar em alerta na formação dos adolescentes, pois, compreendidos como nativos digitais, formaram-se e constituíram-se sob interferências significativas das tecnologias da informação e comunicação, sobretudo da Internet, decorrência dessa exposição excessiva que lhes chega das mais variadas formas de comunicação virtual. Este mesmo autor afirma que uma excessiva exposição, por vezes desassistida de qualquer acompanhamento ou limite da escola ou da família, acaba por interferir na capacidade de tomada de decisão desses seres em desenvolvimento, criando-lhes necessidades de consumo novas, que os tornam reféns do mercado e de verdades por vezes alheias.

Por outro lado, a rica oportunidade da construção de debates sobre comportamentos voltados à navegação segura e consciente da Internet pode contribuir qualitativamente, uma vez que os alunos «[...] passam a desenvolver outras habilidades cognitivas e manifestar novos campos de interesse» (SOUZA, 2009, p. 264). Esta reflexão também pode vir a contribuir no sentido de abrir horizontes para novas formas de estudos, trabalho, acesso ao conhecimento e rompimento de barreiras geográficas que podem conduzir os adolescentes a espaços de pesquisa, produção de novos conhecimentos para além do seu ambiente social.

O acesso à Internet e à riqueza de materiais disponíveis na *web* coloca os alunos diante de novas realidades, pensamentos e ideias, evidenciando que há outras possibilidades de ser e estar no mundo, além daquelas transmitidas com pretensão de verdades incontestáveis que lhe chegaram pela boca do professor. (*Idem*, 271)

É fundamental que ambientes educativos avancem no sentido de reconhecer em suas práticas que as relações dos adolescentes com o conhecimento, na atualidade, permeiam espaços em que estão inseridos entre o meio físico e o virtual.

Competência 06 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu *projeto de vida pessoal, profissional e social*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso)

Os últimos anos da adolescência na escola são marcados por uma alta taxa de abandono e evasão escolar (INEP, 2015, 2017). Esta é uma fase, segundo Steinberg (2017), em que o adolescente não é afeito a planejamentos nem antecipações. Não é frequente que adolescentes tomem parte de seu tempo planejando detalhes de ações futuras; eles agem, de modo geral, por impulsos.

Tardeli (2010, p. 61) defende que projeto de vida, entendido como uma “[...] estrutura psicológica, expressa as direções centrais do indivíduo que determinam sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta”, sendo, portanto, “[...] um elemento essencial na construção da personalidade moral”. Esta mesma autora assevera que o contexto social do indivíduo, suas experiências e manifestações são sempre infiltrados de valores que nem sempre são exclusivamente seus e se vinculam à forma, ao objeto e sentido do seu Projeto de Vida.

Sobre este tema, Damon (2009, p. 53) destaca que «[...] projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu». Com isto, ele assevera dois aspectos centrais relativos ao projeto de vida: o primeiro se constitui como uma intenção de amplo espectro e o segundo pode colaborar na caça ao sentido da vida, à materialização do que pode modificar a si mesmo e ao mundo.

Nesse sentido, cabem considerações profícuas que marquem o debate sobre o estímulo ao desenvolvimento da consciência crítica por meio dos valores de vida dos adolescentes, bem como de práticas socioeducacionais que

considerem esta fase da vida legitimada por um rito de passagem entre a vida infantil e a vida adulta.

O ato de dar valor, sentido e pertencimento é uma experiência essencialmente humana, do modelo de vida que se quer ter. Como explica La Taille (2009), a produção de um plano de vida consiste em priorizar valores, eleger o que é melhor e refutar o que é adverso para se chegar ao objetivo desejado.

Nesse sentido, a prática pedagógica nos anos finais (especialmente no 8º e 9º anos) deve vir carregada de significados e de diálogos que estimulem a participação ativa dos adolescentes e que possibilitem a materialização do currículo e seu alinhamento com o propósito dessa educação, especialmente para estudantes nessa faixa etária. Nessa fase, e por estas razões, é importante desenvolver práticas que fomentem a autorreflexão acerca dos seus interesses, suas aptidões e aspirações.

Competência 07 - *Argumentar* com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e *decisões comuns* que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso)

Outro aspecto marcante no comportamento do adolescente é a necessidade de posicionar-se, experimentar a independência para encontrar seus próprios caminhos na vida adulta. Cognitivamente, ele pensa cada vez mais racionalmente e de forma abstrata, portanto sua maneira de ver o mundo vai se alterando conforme define seus códigos próprios de conduta. A conquista gradativa da autonomia tem sido destacada na literatura como uma das mais fundamentais atividades no desenvolvimento desta etapa de vida (CELEN COK, BOSMA, & DJURRE, 2006), quer seja de natureza emocional (STEINBERG & SILVERBERG, 1986), cognitiva (BECKERT, 2007), ou comportamental (BAKKEN & BRONW, 2010).

Neste sentido, a escuta frequente, acompanhada do espaço para diálogos, argumentações, exposição de pontos de vista, sem crítica nem censura, são fundamentais para se estabelecer formas saudáveis de relacionamentos no processo de ensino e aprendizagem. O adolescente necessita de espaço para expor e expor-se.

Para o adolescente, esse é um momento de vida em que oscilam entre escolher e decidir. Momento crucial em que a infância é guardada e vai sendo substituída pelo nascimento do adulto; comemoram-se possibilidades da autonomia e assustam-se com as responsabilidades. Tais aspectos promovem rompimentos, inseguranças, escolhas sempre atreladas a conseqüências, nem sempre acertadas.

Contatos sociais como amigos ou famílias, estudo ou diversão, namorados(das) ou *ficantes* tornam-se contraditórios e resultam em escolhas, em decisões por vezes angustiantes e conflitantes. São práticas condicionadas socialmente à aceitação pelo grupo, pela tribo.

Competência 08 - *Conhecer-se, apreciar-se e cuidar* de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com *autocrítica* e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo (BRASIL, 2017, p. 10, grifo nosso).

A adolescência é um período marcado por mudanças profundas e penetrantes do ponto de vista afetivo, comportamental e cognitivo, segundo Steinberg (2017). Para o adolescente, a percepção do mundo ao seu redor é tão importante quanto à percepção que as pessoas têm de si mesmas. Este processo traz à tona elementos significativos para que ele constitua sua autoimagem orientada em grande parte pela forma como percebe o que as pessoas mais importantes no seu círculo social pensam sobre ele (os pais, os professores e os amigos).

A escola é um espaço privilegiado para permitir, de forma saudável, a travessia dos adolescentes da fase infantil para a adulta; daí a necessidade e relevância de estarem à vontade, bem adaptados e socialmente inseridos.

Ter uma identidade formada (fenômeno psicológico) consiste numa longa trajetória que se inicia na adolescência e consolida-se na vida adulta, materializada pelo exercício pleno do autoconhecimento que interfere de forma também significativa nas suas escolhas profissionais.

Somam-se a isso as significativas especificidades, próprias do desenvolvimento físico e suas mudanças, demandadoras de atividades sociais e esportivas que podem ocorrer no contexto escolar, a exemplo: campeonatos, gincanas e outras atividades físicas e esportivas que promovam o desenvolvimento corporal e o bem-estar.

Competência 09 - *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.* (BRASIL, 2017, p. 10, grifo nosso)

Esta é uma fase em que o gosto por interações, experiências e sentimentos novos e excitantes são frequentes,

segundo Steinberg (2017). Está em alta o toque à emoção e, neste sentido, cabe desenvolver, dentro da escola, práticas associadas a atividades orientadas por objetivos claros e intencionalidade pedagógicos, uma vez que a escola é a primeira experiência de mundo do adolescente.

As formas de resolução de conflitos devem compor a pauta de debates nas salas de adolescentes de modo a refletir sobre três perspectivas: o agressivo, o submisso e o assertivo. O espaço escolar é por natureza o local de conflitos permanentes: de ideias, interesses religiosos, políticos e outros mais. Daí ser, do mesmo modo, o espaço privilegiado para o desenvolvimento de condutas adequadas voltadas para relações mais tolerantes, civilizadas e humanas, tanto entre os jovens quanto entre professores, comunidade e outros profissionais da escola. Condutas estas que se manifestam com o adolescente por meio da reflexão sobre as consequências e atitudes para consigo mesmo e com os outros.

Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com *autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação*, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10)

Durante a adolescência, aumenta a importância da atenção a ser dada aos processos de autorregulação por ser fundamental para a equilíbrio maturacional, uma vez que essa é uma fase marcada pelo desequilíbrio maturacional. Portanto, promover intervenções pedagógicas que estimulem a autorregulação é uma oportunidade de intervenção necessária e valiosa para agir coletivamente.

Na adolescência, cabe o desenvolvimento de situações adequadas para o despertar dos aspectos inerentes ao desenvolvimento das competências: responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Nessa direção, a linguagem na sala de aula favorece o despertar das relações entre os grupos, de modo mais ou menos intenso, cabendo fomentar debates amplos sobre a adolescência para ampliar a compreensão e o respeito a aspectos singulares dessa fase de vida, envolvendo as questões fisiológicas, neurológicas e psicológicas.

Cabe destacar que nessa fase, especialmente 8º e 9º anos, os adolescentes aspiram a ter sua própria renda, segurança e, sobretudo, firmar-se autonomamente, ou seja, sobreviver independente da família, protagonizando sua própria história. Nesse contexto, estratégias que fomentem a coletividade devem ser garantidas na escola, uma vez que são situações dessa natureza que fortalecerão os primeiros vínculos afetivos com pessoas que se tornarão amigos, na perspectiva dos adolescentes, tão importantes quanto a família.

Em síntese, sete (01, 02, 04, 05, 06, 07 e a 10) das dez competências interpretadas reafirmam a importância dos conhecimentos nas suas mais diversas formas de manifestações. Três destas competências (06, 07 e a 10) carregam orientações cujo foco é o desenvolvimento da autonomia do sujeito, quer na perspectiva dos projetos de vida, das suas ações individuais ou coletivas. Duas (07 e 10) das competências analisadas salientam a tomada de decisão como mecanismo de ação. Apenas uma (07) reafirma a ideia de posicionamento. Parece invisível a noção de protagonismo juvenil necessário nos dias atuais em que a adolescência do século XXI reclama por participação, atuação e decisão. Isto parece revelar uma tendência conteudista com viés tradicional na constituição desta proposição.

#### 4 Questões e temas para a adolescência

No processo de revisão curricular nos anos finais do ensino fundamental é recomendável considerar questões e temas próprios da adolescência. Nesse contexto, cabe refletir sobre o conjunto de direitos para garantir ao adolescente o respeito, a dignidade e a liberdade, particularmente o direito à educação, entendido como possibilidade concreta do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, Nº 9.394/96, Art. 2º).

A dimensão desse direito, especialmente nos temas educacionais, impulsionou iniciativa no sentido de garantir a educação inclusiva, expressa na materialização da universalização do atendimento educacional e de iguais condições de aprendizagem para todos. Essa dimensão evidenciou os princípios norteadores da educação escolar, também estabelecidos na LDB, dos quais se destacam no recorte dessa seção: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; a garantia de padrões de qualidade; e a vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais. Esse conjunto de princípios consubstancia o debate apresentado ao longo deste artigo dado a sua centralidade nas proposições impulsionadoras de uma nova relação pedagógica nos anos finais do ensino fundamental, com destaque para as especificidades e demandas do adolescente, público-alvo deste estudo.

Nessa busca por formas integradoras, criativas, inclusivas e efetivas de conduzir o trabalho nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC recomenda que temas diversos sejam incorporados no processo de revisão dos currículos da educação básica que tratem especificamente: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990); educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997); preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999); educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009); processo de envelhecimento; respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003); educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009), bem

como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Conforme preconiza a BNCC (2017), essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-las de forma contextualizada, interdisciplinar e significativa. Em se tratando de adolescência, é fundamental considerar como pistas aplicáveis temas como: justiça social; criminalização virtual; comunicação digital; questões de gênero; legislação (relacionadas à juventude).

Espera-se que tais proposições, pautadas nas decisões presentes na BNCC, favoreçam efetivamente a (re)organização dos projetos pedagógicos das escolas com vistas a reiterar o compromisso com o desenvolvimento integral do indivíduo nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

## Considerações Finais

A adolescência se apresenta como um período revolucionário para o desenvolvimento humano. É nesse tempo que a constituição da identidade é marcada tanto por escolhas, como a definição dos primeiros relacionamentos e experiências ligadas à sexualidade, pertencimento e empoderamento de si no mundo, como marca uma passagem de vida traçada por múltiplos estilos.

O estudo em tela, portanto, anuncia pistas que corroboram os princípios, pressupostos e fundamentos orientadores de práticas educativas, para adolescentes do 6º ao 9º anos, que consideram a escola um lugar onde a adolescência se encontra e se faz na relação com o outro; é onde, também, ela influencia e é influenciada pelos estilos sociais.

Portanto, essas pistas não se configuram como receitas, mas como possibilidades a serem adaptadas, ampliadas e experimentadas, na perspectiva de assegurar a efetiva aprendizagem desses sujeitos.

Assim, para que as propostas curriculares alcancem os adolescentes presentes nos anos finais do ensino fundamental é necessário, também, compreender que a realidade é complexa e requer formas diversas de explicação, de interpretação. Desse modo, para conhecer e entender um pouco mais a realidade das adolescências presentes nas escolas, precisamos recorrer a percursos epistemológicos e metodológicos que valorizem a dinâmica e a dimensão não linear da realidade.

Para finalizar, entendemos que, para que o protagonismo juvenil ganhe mais visibilidade, uma vez que não está contemplado nos discursos oficiais, minimamente, as escolas deverão primar por práticas que privilegiem a participação, atuação e tomada de decisão dos adolescentes em todos os atos pedagógicos intencionalmente planejados.

Posto assim e, tendo em vista as questões levantadas nesse estudo, fica o compromisso em permanecer o olhar investigativo nos marcos legais que norteiam a organização do currículo das escolas brasileiras, com especial atenção para as orientações que estão sendo veiculadas para o ensino médio com a proposta dos estudantes escolherem seus itinerários formativos. Tal proposta merece especial atenção uma vez que o cenário que ora se apresenta parece não ser favorável ao privilégio das práticas anteriormente anunciadas.

## Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Bakhtin M. (Volochinov). **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKKEN, J. P., & BROWN, B. B. Adolescent secretive behavior: african american and Hmong adolescent's strategies and justifications for managing parent's knowledge about peers. **Journal of Research on Adolescence**, 20(2), 359-388. 2010.

Beckert, T. Cognitive autonomy and self evaluation in adolescence: a conceptual investigation and instrument development. **North American Journal of Psychology**, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. - Brasília: MEC, 1993 - versão atualizada 120p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

Celen, N., Cok, F., Bosma, H. A., & Djurre, H. Z. A percepção de adolescentes e de pais sobre decisão e autonomia. **Paidéia**, 16(35), 2006. 349-363.

DAMON W. **O que o jovem quer da vida**: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem**. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação**: o mestre “impossível” de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000. 162 p.

LESOURD, S. L. **A construção adolescente no laço social**. Coleção Psicanálise e Educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNARI, A. **Jean Piaget** / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teorico-prática**. Campinas: Papirus, 1996.

RIFKIN, J. **A era do acesso**: a transição de mercados convencionais para o networks e o nascimento de uma nova economia. Trad. Maria Lúcia G. L. Rosa. São Paulo: Makron Books, 2001.

SILVA, R. L. **A proteção integral dos adolescentes internautas**: limites e possibilidades em face dos riscos no Ciberespaço. 2009. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

STEINBERG, L., & SILVERBERG, S. B. The vicissitudes of autonomy in early adolescence. **Child Development**, 57(1), 841-851. 1986.

SPELLER, M. A. R. **Psicanálise e educação**: caminhos Cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004.

TARDELI, D, D'Aurea. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 2, n. 3, jan.-jun. 2010. p. 59-74.

VITELLI, C. **Estação adolescência**: identidades na estética do consumo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/UFRGS. Porto Alegre, RS, 2002.

Recebido em: 28/02/2019

Aprovado em: 28/03/2019

Publicado em: 11/05/2019