

## NOVO ENSINO MÉDIO: consequências e perspectivas para a formação dos jovens<sup>1</sup>

NUEVA ENSEÑANZA MEDIA: consecuencias y perspectivas para la formación de los jóvenes

NEW SECONDARY SCHOOL: consequences and perspectives for the formation of young people

Franciele Soares dos Santos<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5115-0127>

Suely Aparecida Martins<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-7876-6634>

### Resumo

Este artigo reflete sobre o contexto atual do Ensino Médio brasileiro, por meio da análise dos discursos presentes na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, no que se refere a formação dos jovens em nível médio na atualidade. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, analisamos as mudanças recentes nesta etapa de ensino, promovidas por estas reformas curriculares. Consideramos que tais reformas encontram-se afinadas com as políticas neoliberais para educação brasileira das últimas décadas, com ênfase no protagonismo juvenil, colocando o jovem como definidor de seu percurso formativo, além de focar na necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelas novas formas de organização do trabalho produtivo. Ou seja, estas representam mais retrocessos para a educação da classe trabalhadora, e reforçam a dualidade estrutural já existente, além de provocar o empobrecimento de conteúdo desta etapa do ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Políticas educacionais; Juventude.

### Resumen

Este artículo refleja sobre el contexto actual de la Enseñanza Media brasileña, por medio del análisis de los discursos presentes en la reforma de la Enseñanza y por la Base Nacional Común Curricular-BNCC, a lo que se refiere a la formación de los jóvenes en el nivel intermedio en la actualidad. A

---

<sup>1</sup> Este texto faz parte das reflexões desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa coordenado pelas autoras e intitulado: “Trabalho, educação e juventude: o ensino técnico-profissional de nível médio em Francisco Beltrão-PR” - Universidade Estadual do Oeste-PR.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Professora do curso de Pedagogia - Unioeste-Fbe. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Unioeste-Fbe. E-mail: martins\_sue@hotmail.com.

### Como referenciar este artigo:

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786>

partir de la investigación bibliográfica y documental, analizamos los cambios recientes en esta etapa del ensino, promovidas tanto por la Reforma de la Enseñanza media, aprobada para estas reformas curriculares. Consideramos que tales reformas afinadas con las políticas neoliberales para la educación brasileña de las últimas décadas, con énfasis en el protagonismo juvenil, poniendo el joven como definidor de su trayectoria formativa, además de centraren en la necesidad del desarrollo de competencias y habilidades requeridas por las nuevas formas de organización del trabajo productivo. Es decir, éstas representan más retrocesos para la educación de la clase trabajadora, y refuerzan la dualidad estructural ya existente, además de provocar el empobrecimiento de contenido de esta etapa de la enseñanza.

**Palabras-clave:** Enseñanza Media; Políticas educacionales; Juventud

#### **Abstract**

This article reflects on the current context of Brazilian Secondary School, through the analysis of the speeches present in the Secondary School Reform and by the Common Base National Curriculum – BNCC, regarding to the training of young people in high school today. From bibliographic and documentary research, we analyzed the recent changes in this teaching stage, promoted both for these curriculum reforms. We consider that such reforms are in line with the neoliberal policies for Brazilian education in the last decades, with an emphasis on youth protagonism, placing young people as defining their formative path, in addition to focusing on the need for the development of skills and abilities required by new forms of organization of productive work. In other words, these represent more setbacks for the education of the working class, and reinforce the structural duality that already exists, as well as to causing the impoverishment of content in this stage of teaching.

**Keywords:** Secondary School; Educational policies; Youth.

#### **PRIMEIRAS PALAVRAS**

A política educacional brasileira está cada vez mais articulada à necessidade de qualificação dos trabalhadores para as novas formas de organização do trabalho produtivo. De modo geral, estrutura-se, por meio dela, um conjunto de novas exigências impostas aos trabalhadores organicamente vinculadas ao discurso da necessidade de formar uma nova força de trabalho qualificada, polivalente e competente, o que de certa maneira objetiva novas formas de controle da força de trabalho pelo capital.

Nesse cenário, as políticas educacionais para o ensino médio se adequam a estas novas exigências e têm recebido especial atenção, consolidando cada vez mais o discurso da necessidade das reformas curriculares para esta etapa da educação básica. Para tanto, o governo brasileiro busca suporte para efetivação deste discurso por meio do consenso

que, revestido de universalidade, passa a se constituir como uma espécie de senso comum, o qual legitima, cada vez mais, as condições necessárias para a implantação e aceitação das novas práticas educacionais<sup>4</sup>.

Como é sabido, a história desta etapa de escolarização no Brasil é o resultado da tensão entre educação geral e educação específica, ou seja, entre uma educação de formação geral, propedêutica, e uma educação específica, profissionalizante, técnica. Tal dualidade retrata um sistema educacional em que o conhecimento escolar é distribuído desigualmente, contribuindo para reproduzir a sociedade de classes na qual vivemos e para a prevalência de uma formação humana unilateral.

Nas últimas décadas, ocorreu uma disputa em torno do ensino médio: “disputas de hegemonia, pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio” (SILVA; FERRETI, 2017, p.33). De modo geral, este processo materializa-se por meio de ações que afetam a gestão, a oferta e o currículo desta etapa da escolarização. Nesse sentido, o Ministério da Educação-MEC tem aprovado reformas curriculares que são apresentadas como solução para os problemas, como por exemplo, a Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória (MP) nº 746/2016, sancionada pela Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC da educação básica. De acordo com Silva (2018, p.02) estas reformas “[...] sob aparência de novo, acoberta velhos discursos e velhos propósitos”.

Com intuito de apreender o sentido e os objetivos destas últimas reformas curriculares, bem como suas consequências para a formação dos jovens em nível médio, utilizamos como aporte metodológico a análise do discurso. Neste sentido, entendemos que a linguagem precisa ser decifrada, pois, assim como Shiroma *et al* (2005, p. 439) “[...] nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final

---

<sup>4</sup> Cabe sublinhar a contribuição de Antonio Gramsci, quando afirma que a hegemonia de um grupo sobre outro é manifestada a partir do domínio que se traduz na coerção e direção intelectual e moral das massas por meio do consenso, sendo que estes dois elementos são requeridos pelo Estado de acordo com determinações de cada momento histórico. É importante a afirmação do autor quando destaca a necessidade de a classe hegemônica manter a unidade ideológica, que ajuda a garantir a direção intelectual e moral: “[...] o problema fundamental de toda concepção de mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma ‘religião’, em uma ‘fé’ [...], conservar a unidade ideológica de todo bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia” (GRAMSCI, 1984, p. 16).

de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política”.

Organizamos o texto da seguinte forma: no primeiro momento abordamos o contexto da emergência das políticas curriculares para o ensino médio nos últimos anos, posteriormente os seus discursos e objetivos para formação dos jovens, pautados numa concepção de formação humana adaptada à lógica do mercado, no protagonismo juvenil e na pedagogia das competências. Nas considerações finais, sinalizamos alguns elementos que podem contribuir para compreensão dos desafios a serem enfrentados na formação dos jovens em nível médio.

## **1 CONTEXTO E ORIGENS DAS REFORMAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

No governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente através da reforma do aparelho estatal, e por meio das diretrizes impostas, principalmente, pela intensa produção de documentos vinculados às orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial<sup>5</sup>, foram elaborados e aprovados uma série de documentos, diretrizes e orientações para educação básica brasileira, tendo como “justificativa a necessidade de modernização do país, força de trabalho melhor qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva” (SANTO FILHO *et al*, 2019, p. 162).

Neste período, no que se refere a etapa do ensino médio, a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) reconheceu este nível de ensino como etapa final da educação básica. Da mesma forma, se mostrou alinhada às políticas desenhadas pelo Banco Mundial, conforme pode ser observado no Artigo 35, inciso II: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 48).

---

<sup>5</sup> Para Shiroma (2003, p.61) estes “[...] elaboraram uma retórica a partir de *slogans* criteriosamente selecionados, portadores de teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como ‘profissionalização’, ‘competência’, ‘excelência’, ‘qualidade’, ‘mérito’ e ‘produtividade’”, direcionando as políticas educacionais dos países latino-americano”.

Em 1997, o Decreto nº 2.208, sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, possibilitou a fragmentação do ensino médio e a educação profissional, reiterando a dualidade estrutural presente na história da educação brasileira. A educação profissional passou a ser oferecida a partir de organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou subsequente. Em 1998 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) que, ao vincular o currículo às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, propôs a formação com base em competências e habilidades. Nas palavras de Ciavatta e Ramos (2011, p. 30):

Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção.

Já no contexto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que buscou recompor a articulação entre o ensino médio integrado ao ensino técnico, baseado numa formação centrada no trabalho, na ciência e na cultura. Todavia, em meio às disputas políticas e ideológicas presentes no governo, fez-se valer os interesses dos reformadores empresariais e garantiu-se a continuidade da fragmentação, seja pela possibilidade da oferta flexibilizada nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, seja pelo fortalecimento de mecanismos de oferta da educação profissional pela iniciativa privada, impulsionada pela Lei nº 11.079/2004 que regulamentou a parceria público-privada. Na esteira desta lei, foram criados diversos programas educativos direcionados à profissionalização, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) em 2011, já no governo de Dilma Rousseff, que “priorizou o SENAI como principal responsável pela oferta de cursos profissionalizantes de curta duração” (SANTO FILHO *et al* 2019, p. 163).

Todavia, é oportuno considerar que nestes governos houve avanços em relação ao ensino médio, especialmente pela ampliação da Rede Federal que, numa política de interiorização, oportunizou o ensino médio integrado à educação profissional a jovens de cidades do interior do país. Além disso, conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 33) “pelo



menos no plano teórico, houve a sinalização para uma proposta de Ensino Médio articulada na qual a formação integral aparecia como meta”.

No entanto, o processo de reformas já estava em curso e se materializou à medida que os setores empresariais passaram a se organizar em torno da educação, especialmente de nível médio e estreitar laços nesta direção com o governo federal, principalmente por meio do Movimento Todos pela Educação-TPE que, na disputa com setores mais próximos à esquerda<sup>6</sup>, colocou em evidência um projeto educacional tendo como pauta as necessidades de reformas curriculares para a educação e o ensino médio vinculadas aos interesses do mercado.

Nas últimas décadas ocorreu a vulgarização do vocabulário reforma, que na avaliação de Shiroma *et al* (2005, p.429) é “uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. Tais reformas curriculares estão afinadas com o discurso neoliberal<sup>7</sup>, o qual vem afirmando que o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. Dessa maneira, a estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade.

---

<sup>6</sup> Em 2014 foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, sendo composto por: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (CORTI, 2019). Este movimento tem reagido de forma sistemática aos ataques à educação pública, especialmente ao ensino médio. Em 22/09/2016 lançou um manifesto contrário à Medida Provisória nº 746/2016. Houve também notas contrárias de 26 entidades da sociedade civil, entre elas, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Defesa do Ensino Superior (ANDES), e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

<sup>7</sup> Para Harvey (2011, p. 16) “o neoliberalismo [...] se refere a um projeto de classe que surgiu no final dos anos 1970. Mascarado por muita retórica sobre a liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado, livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista”.

Os efeitos no contexto escolar são materializados por meio da aceitação e incorporação de proposições empresariais do Movimento Todos pela Educação (TPE). Assim,

Os empresários além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando a conformação de uma nova sociabilidade (MARTINS; NEVES, 2012, p. 541).

O *modus operandi* do Movimento TPE visa a implementação do capital financeiro para o direcionamento das políticas educacionais brasileiras. Foi durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva que ocorreu a integração do Estado com o Movimento TPE por meio, principalmente, da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Compromisso Todos pela Educação. Assim, o Movimento TPE conseguiu, por meio do consentimento do governo, organizar uma agenda educacional em consonância com interesses do capital para a formação dos trabalhadores.

No âmbito deste processo de mercantilização da educação brasileira e em meio à crise econômica e política ocorreu, em 2016, o golpe de estado que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, abrindo efetivamente as portas para que as tão almejadas reformas reivindicadas fossem efetivadas. Logo que assumiu o governo, uma das primeiras ações de Michel Temer foi a Reforma do Ensino Médio, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, que foi recebida com reações pelos estudantes. Estes jovens se organizaram e ocuparam escolas por todo o país como forma de protesto contra a referida reforma, porém, mesmo com resistências, elas foram aprovadas.

O protagonismo do TPE impulsionou a reforma do ensino médio e a BNCC, como uma “ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p.51). Esta espécie de coalização do setor empresarial com o governo culminou, em 2016, com a reivindicação da organização destas reformas curriculares justificada pelo discurso de sua urgência e a necessidade da melhoria da qualidade da educação:

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (SILVA; FERRETI, 2017, p.394).

A Reforma do Ensino Médio foi sancionada pelo Governo Temer em 16 de fevereiro de 2017, por meio da Lei nº 13.415, sendo divulgada como o Novo Ensino Médio. Para autores como Frigotto (2016) e Ramos (2017) esta reforma representa mais retrocessos para a educação da classe trabalhadora, reforçando a dualidade estrutural já existente, além de provocar o empobrecimento de conteúdo desta etapa do ensino.

Quanto à BNCC, ela começou a ser elaborada em 2015, ainda no Governo Dilma Rousseff, atendendo a Constituição de 1988, a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação, de 2014, sendo concluída em duas etapas: em 2017, a BNCC da Educação Infantil e Fundamental e, em dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio, já atendendo as alterações da LDB referentes à reforma do Ensino Médio. O processo de produção e organização que resultou no documento final da BNCC teve, também, como principais influenciadores os setores empresariais, representados pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

## **1 O NOVO ENSINO MÉDIO E A PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS**

Dentre as mudanças anunciadas a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio, destaca-se a alteração curricular composta por itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, compondo 40% da carga horária do currículo e ficando à escolha dos jovens a opção entre um destes



itinerários. Os outros 60% da carga horária curricular, conforme já previsto na BNCC (2018), destinam-se à base curricular comum, sendo a Língua Portuguesa e a Matemática disciplinas obrigatórias.

As demais estão diluídas em áreas de conhecimento, ou seja, perdem a autonomia e a especificidade. É importante a assertiva de Taffarel e Beltrão (2019, p. 08) ao analisar o itinerário formativo técnico e profissional que a lei trouxe, em que afirmam: “[...] o novo ensino médio tende a promover uma especialização precoce sob uma base (formação geral) precária/reduzida, em outros termos, apontam para uma formação unilateral radicalizada”.

Cabe destacar que no documento da MP nº 746/16 já estava anunciado que o currículo do ensino médio será orientado pela BNCC. No caso da BNCC,

De modo geral o texto aprovado pela BNCC, alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo o qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (ADRIÃO; PERONI, 2018, p.51).

De fato, a MP nº 746/16 apresenta a proposta do currículo organizado por competências, mantido posteriormente com aprovação da Lei nº 13.415/17 (SILVA, 2018), já a BNCC do ensino médio – BNCCEM, adequada a este discurso, assume de forma mais explícita esta orientação, por meio da apresentação de um conjunto de competências gerais e competências específicas para cada área/disciplina, de acordo com o documento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.08).

Dessa forma, as reformas curriculares se adequam cada vez mais à lógica das demandas engendradas pelas mudanças organizacionais do mercado e do mundo do trabalho. Cabe destacar que, quando utilizada no mundo do trabalho, a noção de

competências define os conteúdos particulares de cada função na organização do trabalho, a partir disso ocorre a redefinição de conteúdos de acordo com as demandas das inovações tecnológicas (RAMOS, 2012). Ao ser transferida para a escola, ou seja, para a formação humana, origina a chamada pedagogia das competências<sup>8</sup>. Na BNCC, o discurso da pedagogia das competências perpassa todo o documento, especialmente seus fundamentos pedagógicos:

[..] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no **desenvolvimento de competências** tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.13) (grifos das autoras)

O discurso da formação por competências recupera as proposições e orientações dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais - PCNs da década de 1990, um discurso revigorado que, no entanto, possui a mesma essência. Assim,

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania (SILVA, 2018, p.11).

O discurso do compromisso da educação integral também está presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC. A ênfase neste compromisso é justificada por meio da necessidade da inserção dos sujeitos de forma adequada ao novo cenário mundial, que exige uma formação global, por sua vez:

---

<sup>8</sup> De acordo com Ramos (2009), a pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas de organização do trabalho às quais deve se ajustar. O desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção tem validade econômica-social e cultural, posto que à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção.

[...] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

A nosso ver, o conceito de formação global da BNCC pode ser entendido como uma espécie de adestramento profissional combinado com o desenvolvimento de competências básicas para a inserção no mercado de trabalho.

Outro elemento importante a ser destacado, tanto na reforma do ensino médio como na BNCC desta etapa de ensino, diz respeito à ênfase no protagonismo juvenil no percurso escolar, o que remete, também, ao velho discurso empoeirado da década de 1990, conforme expressão utilizada por Silva (2018).

O ano de 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz, se constituiu como marco para a produção de um discurso sobre protagonismo juvenil presente na maioria das políticas de integração propostas pelos organismos internacionais no período de 1985-2005. No Brasil, nos anos de 1990, o enunciado protagonismo juvenil foi incorporado, primeiramente, pela Fundação Odebrecht, depois pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC) e, aos poucos, se consolidou como predominante entre organizações do terceiro setor e em documentos governamentais do período.

Na sua origem está presente uma concepção de sociedade que se adequa às políticas educacionais neoliberais que passaram a vigorar no Brasil e na América Latina, ou seja, a sociedade é considerada um aglomerado de indivíduos – atores sociais – que perseguem seus objetivos individuais e coletivos. De acordo com Souza (2009, p. 09):

[...] o espaço público é transformado em cenário em que atores sociais atomizados – indivíduos, empresas, organizações sociais e Estado (um ator social entre outros, considerado, porém, ineficiente na resolução dos problemas) – negociam e defendem interesses. A divisão de classes e as contradições são ocultadas; os conflitos e desigualdades cedem lugar à diversidade de interesses.

O alvo principal é um processo formativo que envolva os jovens, especialmente os pobres, para a participação ativa na resolução de seus problemas e da comunidade. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 417), ao analisar a presença do protagonismo juvenil na reforma do ensino médio dos anos de 1990, demarcam o protagonismo juvenil entrelaçado à resiliência, entendida como “[...] a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhe permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida”. Assim, são chamados a viver o protagonismo os jovens pobres empenhados na superação das adversidades individuais e familiares e os jovens das classes médias que, sensibilizados, podem realizar ações “voluntárias” em favor dos setores empobrecidos da sociedade.

Tanto nas DCNEM (1998) quanto nos PCNEM (2000), a ênfase está na capacidade/autonomia dos jovens, individualmente, na resolução dos problemas colocados pela sociedade. Nas palavras de Souza (2009, p. 22): “[...] o próprio indivíduo (pessoa, empresa, grupo ou organização social) deve realizar atividades que beneficiem a si próprio e a outrem. *Cada um deve fazer a sua parte*: é nesse bordão que se baseia a solidariedade atual”. Perspectivas que, ao nosso ver, são revigoradas na BNCC.

A BNCC destaca o agir de forma resiliente, autônoma, responsável, flexível e determinada como uma das competências a serem desenvolvidas no processo formativo da educação básica: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10). O discurso da competência, da flexibilização e das habilidades é, portanto, “[...] recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos” (TONET, 2020, p. 06).

A BNCC afirma a necessidade de o Ensino Médio proporcionar experiências que favoreçam aos jovens “[...] a preparação básica para o trabalho e para cidadania” (BNCC, 2018, p. 465). Todavia, cabe lembrar que, a partir de Tonet (2020, p. 07), a cidadania moderna se constitui com as relações de trabalho capitalistas e, portanto, encontra-se presa às suas determinações:

A cidadania moderna tem sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra e venda da força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subsequentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é forma política de reprodução do capital (TONET, 2020, p.07).

Além da noção de cidadania, a BNCC respalda-se em valores humanistas e solidários, como pode ser observado no destaque de que a finalidade do ensino médio é a busca de “uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” e que para sua realização cabe a escola constituir-se como espaço de aprendizagens do respeito a si próprio e aos outros; da compreensão e da valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira; da não-violência e do diálogo; do combate à estereótipos, discriminações e às violações de direitos de pessoas ou grupos sociais; da participação política e social; e a construção “de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade” (BRASIL, 2018, p. 466-467). Portanto, a BNCC indica a necessidade de assegurar aos jovens estudantes:

[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463) (grifos das autoras)

Entendemos que a BNCC reforça a responsabilidade individual dos jovens no enfrentamento e resolução de seus problemas. Tal afirmativa é corroborada à medida que o protagonismo juvenil se entrelaça com outras palavras, tais como habilidades, competências, aprendizagem, qualidade, autonomia, flexibilidade, responsabilidade, resiliência, projetos de vida, diferença, sustentabilidade, ética, equidade, direitos humanos e empreendedorismo.



Estes enunciados estão presentes, nas últimas décadas, em diversos documentos de organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial<sup>9</sup>. Nacionalmente, são reverberados principalmente pelo Movimento Todos pela Educação. Destaca-se que a desigualdade social, característica central da sociedade capitalista e seus sistemas educacionais, é quase imperceptível na BNCC.

No campo educacional este discurso se aplica, também, à centralização da participação do jovem na sua aprendizagem<sup>10</sup>. Com forte crítica à pedagogia tradicional, enfatiza-se a necessidade de superar a posição passiva, de mero receptor de conhecimento do estudante. O foco das atividades passa a ser o jovem, ao professor cabe mais orientar do que ensinar. Esta perspectiva já havia sido anunciada nos PCNEM (2000), sendo na educação por projetos que se busca romper com o ensino tradicional e fazer com que o jovem desenvolva competências e habilidades numa relação ativa com o objeto de conhecimento, na perspectiva da pedagogia do “aprender a aprender”<sup>11</sup>. Souza (2009, p. 19) argumenta que o projeto reforça dois aspectos da concepção de educação presentes no documento:

[...] é uma atividade prática (que dispensa *teorias e conteúdos inúteis*) e é uma atividade de grupo (oportunidade de aprendizagem também da sociabilidade ou da capacidade de comunicação e negociação, um dos componentes da noção de participação/atuação social/cidadania).

Vejamos, por exemplo, a fala do Ministro da Educação Mendonça Filho quando do lançamento da proposta, em 2017:

---

<sup>9</sup> Em relação ao discurso do protagonismo juvenil, este aparece de forma mais explícita na publicação da Unesco intitulada “Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur” (CEPAL e UNESCO, 2001). Já os documentos do Banco Mundial reiteram a importância da escola no desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas que contribuíssem para que os indivíduos buscassem melhores oportunidades. Ressaltam, ainda, a necessidade dos países da América Latina melhorarem seus resultados educacionais, já que “[...] as crianças e os jovens não podem desenvolver as competências e os valores de que precisam sem a base educacional fornecida pelas escolas” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 04).

<sup>10</sup> Ferretti *et al* (2004, p. 412), afirmam que o conceito da participação ativa dos alunos, no Brasil, data dos anos de 1920-30, quando o pensamento de John Dewey passa a influenciar diversos teóricos da educação no país.

<sup>11</sup> Para Duarte (2006) a pedagogia do “aprender a aprender” está pautada nos ideais pedagógicos da escola nova, bem como na psicologia genética de Jean Piaget. E ainda, segundo o autor, esta “[...] ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo” (p.30).

O Novo Ensino Médio é justamente colocar o aluno como centro definidor do seu próprio caminho. A sua trajetória do ponto de vista profissional, a ênfase que o aluno deve dedicar em termos de área de conhecimento, respeitando aquilo que deve ser seguido como Base Nacional Curricular, vai ser determinante à trajetória de cada estudante brasileiro (apud GUIMARÃES, 2020, p. 07)

O “caminho a ser construído pelo jovem” no Novo Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017, pode ser identificado num modelo de currículo diversificado e flexível, e tem como objetivo favorecer o protagonismo juvenil, conforme pode ser observado na BNCC

Esta estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468) (grifos das autoras)

O Ensino Médio deve estar voltado para uma formação geral para o exercício da cidadania, pautado na construção de

[...] aprendizagens sintonizadas com **as necessidades, as possibilidades e os interesses** dos estudantes e, também, com os **desafios da sociedade contemporânea** [...] Para atingir esta finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar objetivos, independente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, 465) (grifos das autoras).

Neste contexto, a “escola que acolhe as juventudes” deve também “favorecer à atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos” e “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 465). Assim, a BNCC indica que todos os jovens são dotados de capacidades que independem de suas reais possibilidades. Mas, ao mesmo tempo, destaca que as aprendizagens devem ser sintonizadas com as possibilidades dos jovens e os desafios da sociedade contemporânea.

Portanto, parece não ignorar as reais possibilidades dos jovens das classes trabalhadoras de alcançar seus objetivos, bem como a efetiva possibilidade da escola pública de proporcionar condições de aprendizagem aos jovens. Todavia, reforça a

responsabilidade do jovem e da escola neste processo: ao jovem cabe ser protagonista e a escola a ajudá-lo a construir seu projeto de vida, garantindo aos “estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”, de modo a contribuir para que façam escolhas pessoais e coletivas pautadas na cidadania e em princípios éticos. (BRASIL, 2018, p. 463) (grifos das autoras). Se houver falhas, culpabiliza-se a escola e os jovens.

Assim, concordamos com Ferretti *et al* (2004, p. 422), quando afirmam que há o apelo pela superação individual da segmentação social, cabendo à escola, especialmente no nível médio, a promoção de valores, crenças e ações de caráter adaptativo às perversas condições da ordem socioeconômica.

A ênfase no protagonismo juvenil e nos projetos de vida ficaram mais evidentes na exaltação da possibilidade de escolha entre os itinerários formativos, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/17 e que foi o carro chefe da propaganda federal no período, que visou o convencimento dos jovens e da sociedade. Da mesma forma, em vários estados brasileiros, como Mato Grosso do Sul, Maranhão, Rio Grande do Sul, por exemplo, dentre as disciplinas eletivas presentes no currículo destacam-se aquelas centradas no projeto de vida e no protagonismo juvenil (GUIMARÃES, 2020).

Vale ressaltar que uma das críticas à reforma e que desconstrói a real possibilidade de escolha dos jovens, foi o limite das possibilidades de oferta dos eixos formativos pelas redes estaduais de educação já que, conforme a Lei, cabe a estas garantir a oferta de, no mínimo, dois dos itinerários. Hilário e Ziliani (2019, p. 75) afirmam que “[...] em decorrência da precarização das escolas e de questões logísticas, sabe-se da impossibilidade de os alunos terem todas as opções disponíveis”. Isto é confirmado em reportagem de Guimarães (2020, p. 8-9), divulgada pela revista Poli (2020), na qual gestores da educação de diversas regiões brasileiras afirmaram que na prática não conseguirão ir além do máximo necessário estipulado pela lei, especialmente em pequenos municípios que contam, geralmente, com apenas uma escola. Um dos principais obstáculos: falta de estrutura e orçamento. Dessa forma,

Como poucas escolas conseguirão assegurar os itinerários com maior presença das áreas das ciências da natureza e de matemática, possivelmente restarão itinerários cada vez mais centrados na profissionalização precária e em conformidade com a cadeia produtiva local ou mais funcional aos orçamentos da rede de ensino, desmantelando da “livre escolha” dos estudantes (MOTTA *et al.*, 2018, p. 320)

Os jovens, por sua vez, são chamados a viver o protagonismo e a construir seus projetos num mundo marcado por incertezas e desafios. Portanto, cabe às escolas desenvolver as competências que “[...] lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BNCC, 2018, p. 463). Cabe às escolas preparar os jovens para “fazer escolhas” num mundo no qual não há lugar para todos, no qual o desemprego e o emprego precarizado seguem a tendência de se tornar algo comum, considerado normal numa sociedade assentada na competitividade.

De certa maneira, a BNCC apoia-se e incorpora o aparato conceitual ideológico neoliberal, pautado no discurso da individualidade, da liberdade de escolha e da competitividade. Em nosso entendimento, estas ideias intensificam o processo de construção de subjetividades que interiorizam o fracasso ou o sucesso como responsabilidades unicamente individuais. Dardot e Larval (2016, p. 16), afirmam que “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”. O que está em jogo, para os autores, é a construção de uma nova subjetividade:

[...] “a subjetivação contábil e financeira”, que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga a relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (DARDOT; LARVAL, 2016, p. 31).

Entendemos que esta nova subjetividade joga os indivíduos, especialmente os jovens pobres, numa arena do salve-se quem puder, da concorrência, da responsabilização individual e da ilusão da capacidade de escolha. De fato, o Novo Ensino Médio empobrece esta suposta capacidade de escolha dos jovens, à medida que precariza o conhecimento

com: a redução da carga horária da base comum, a diminuição da importância de disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, a submissão da base curricular aos ditames dos organismos internacionais e seus sistemas avaliativos, e ao enfatizar métodos, procedimentos, competências, habilidades e aprendizagens.

Sob o discurso do protagonismo juvenil, projeta-se um jovem adaptado à ordem social burguesa e na qual tem-se a ilusão de autonomia e liberdade de escolhas. Todavia, um dos elementos centrais para a aquisição da autonomia e de protagonismo é a capacidade de reflexão, sendo possível a partir do domínio dos conteúdos de caráter científico e tecnológico, o que é secundarizado na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, priorizando-se “a aquisição de saberes fragmentados, supostamente aqueles úteis para a vida cotidiana e, predominantemente, de aprendizagens de caráter comportamental, as quais são denominadas de competências para a vida” (RUMMERT *et al*, 2012, p. 29).

As reformas curriculares brasileiras encontram-se alinhadas aos documentos dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, entre outros), que reduzem a educação a um insumo econômico. Nesse cenário, podemos compreender que ocorre, conforme Andrade *et al* (2017, p. 26-27) a “[...] subordinação de um currículo direto ao mercado de trabalho, com os alunos desde jovens sendo submetidos a condição de aprendizes”. O currículo torna-se “vocacionalizado”, o que significa afirmar que a seleção dos conteúdos é realizada de acordo com a sua aplicação, ou seja, articula-se o sistema de ensino ao mercado de trabalho. (SACRISTÁN, 2013).

De acordo com Freitas (2012), trata-se do ensino do básico, com a ratificação de um currículo mínimo que limita e restringe o ensino de conteúdos escolares para jovens da classe trabalhadora, culminando numa espécie de educação minimalista destinada a formar sujeitos adaptados e com comportamentos adequados à nova sociabilidade do capital.

É nesse cenário que se insere o ensino médio, como um campo de disputa da formação da juventude. Como é sabido, a educação no contexto do modo de produção capitalista apresenta-se imbricada com o trabalho. Em outras palavras, “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17). E quando falamos da educação em nível médio, tratamos da formação de jovens que se encontram em uma etapa da educação básica que está



diretamente articulada à profissionalização e ao emprego. Sabemos que o trabalho se constitui como uma realidade entre a juventude, sendo que as mudanças organizacionais ocorridas nas últimas décadas no mundo trabalho impactam diretamente os jovens, sendo eles os mais afetados pelo desemprego.

Conforme dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho), apresentados em março de 2020: “Na América Latina e no Caribe, existem 9,4 milhões de jovens desempregados (as), 23 milhões que não estudam, nem trabalham nem estão em treinamento (“Nem-Nem”) e mais de 30 milhões só conseguem emprego informal” (OIT, 2020). No Brasil, conforme PnadC (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua), o desemprego entre os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos ficou em 27,1% no primeiro trimestre de 2020, mais da metade da média geral do país, de 12,2% (ABDALA, 2020).

Somando-se a isso, a juventude sofre cada vez mais as consequências da nova morfologia do mundo do trabalho do século XXI, caracterizada pela instabilidade de empregos, trabalho informal, terceirizado, precário e fragmentado. Para Antunes (2018), o século XXI marca a constituição do novo proletariado, informal ou digital, do setor de serviços, ocorrendo assim, uma espécie de devastação das condições de trabalho, bem como dos próprios trabalhadores. Dessa forma, num cenário em que a garantia da entrada no mercado formal de trabalho tornou-se incerta, a formação para a empregabilidade passou a integrar o desenho das políticas educacionais. Conforme Gentili (2001, p.89):

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social [...] desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece.

Assim, expressões como formar para a vida, para a empregabilidade e para nova sociabilidade do capital, tornaram-se palavras de ordem. Isto é corroborado ao observamos na BNCC o incentivo à formação para uma cultura promotora do empreendedorismo como promotora da empregabilidade:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros, entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à **empregabilidade** (BRASIL, 2018, p. 466) (grifos das autoras)

Catini (2019, p. 37), afirma que “introduzir o empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia”. Também é um ótimo método para a aceitabilidade natural da precarização das relações de trabalho, ocultadas pelo sentimento de ser empresário de si mesmo ou ser o próprio patrão.

Todavia, resta à maioria dos jovens da classe trabalhadora brasileira a formação para o trabalho simples e para a acomodação à ordem social neoliberal. Neste sentido, é importante retomar a reflexão realizada por Neves (2007) sobre os processos sociais advindos com as políticas neoliberais na década de 1990 e que, no nosso entendimento, são intensificadas a partir de 2016 depois de um longo período de avanços sociais, ainda que com contradições, nos governos de Lula e Dilma. Conforme a autora,

[...] a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidades difundir e sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista (NEVES, 2007, p. 212-213).

Tecnicamente cabe adequar os jovens ao atual estágio de acumulação capitalista, bem como ao caráter subordinado do desenvolvimento brasileiro, o que significa um processo de escolarização voltado à formação do trabalho simples e que, do ponto de vista ético-político, tem como finalidade

[...] educar a classe trabalhadora para aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à sua restrita participação política como estratégia de convivência social (NEVES, 2007, p. 213).

Não é ao acaso, portanto, que tanto a BNCC como o Novo Ensino Médio centram-se na formação de competências e de habilidade em detrimento da aquisição de conhecimento, forçam o discurso na aprendizagem com base no protagonismo juvenil como forma de solucionar os problemas da educação brasileira e, ao mesmo tempo, induzem a despolitização da participação do jovem – reduzida à filantropia – que, neste caso, significa a adequação a ordem social burguesa (SOUZA, 2009).

Assim, podemos afirmar que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC radicalizam uma proposta formativa para os jovens trabalhadores, que apresenta como consequência direta a adequação aos interesses do mundo do trabalho precarizado, flexível. Neste contexto, a eles resta uma escola e uma formação também precária, na qual os conhecimentos científicos ficam à deriva de competências, realçando “[...] práticas de ensino-aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito. Em sua proposta, o conhecimento científico é considerado elemento secundário, já que assume a função de meio para desenvolver competências e habilidades” (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 110). A formação sólida e necessária baseada em conteúdos científicos se dissipa num currículo flexível. Em que pesa a suposta escolha dos jovens, fica reservada à juventude uma formação à mercê das determinações do modo de produção capitalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que não é possível esgotar o debate sobre essas questões com este artigo, uma vez que as propostas das reformas curriculares analisadas se encontram em processo de implantação nas escolas. No entanto, acreditamos ser importante socializar algumas reflexões preliminares que permitam contribuir no debate coletivo, no sentido de conhecer as consequências que estas impõem para a formação dos jovens em nível médio. Como vimos, a adoção do discurso da necessidade da formação por competências apresenta como consequência uma visão cada vez mais reducionista para a formação dos jovens em nível médio.

A partir de nossas análises compreendemos a existência de um jogo de forças em torno das políticas para o ensino médio. Isso porque “[...] a educação é parte da estratégia

política e, por isso, historicamente, os setores dominantes têm empreendido o esforço para caracterizá-la e aprisioná-la com um campo guiado por razão utilitarista” (LEHER, 2010, p. 19). Por isso, acreditamos ser necessário resgatar a compreensão do papel da escola como um campo estratégico importante para a classe trabalhadora.

A escola é uma instituição especializada na formação humana que organiza e efetiva os processos educativos, os quais, por um lado, reproduzem as determinações sociais, políticas e econômicas e, por outro, por estarem situados no movimento e no dinamismo da história, apresentam possibilidades de constituir a escola como um campo social de disputa hegemônica entre os grupos que compõem as classes sociais. Para Frigotto (1995, p. 25), “esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses da classe trabalhadora”. O desafio então, é colocar a educação escolar na direção da construção de projetos e estratégias com potencial questionador e transformador das reformas curriculares direcionadas ao ensino médio e comprometidas com a formação integral dos jovens.

De fato, sabemos que, ainda limitadas pelas condições precárias de trabalho e de formação, há resistências no âmbito das escolas que, com contradições, percalços e limites, buscam garantir aos nossos jovens o acesso ao conhecimento científico e a formação do pensamento crítico, pois compreendemos que a luta pela socialização do conhecimento é fundamental na luta contra o capital. Diante desse cenário, coloca-se a necessidade imperativa de resistir: em nossas salas de aula e em nossas escolas, pois são nestes espaços, pela ação e reação dos sujeitos, que as reformas chegam.

Além disso, precisamos construir a unidade na luta dos trabalhadores e movimentos sociais populares. Uma pauta significativa neste processo é a defesa pela educação pública, laica e universal, além de investir na participação política dos jovens como forma de enfrentamento aos problemas colocados pela atual fase do capitalismo.

Ainda que as ofensivas das classes dominantes, articuladas tanto pelo movimento Todos pela Educação, quanto por setores militares e religiosos conservadores, atualmente, se mostrem hegemônicos no campo das políticas educacionais, como observado pelos processos e embates que levaram à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, é notório movimentos contra-hegemônicos que vêm dos movimentos populares - entre eles de

jovens, como as ocupações escolares - e de entidades e intelectuais educacionais do campo da esquerda que denunciam os retrocessos de tais reformas para a formação da juventude e, ao mesmo tempo, revelam seu conteúdo de classe. Da mesma forma, firmam a necessidade de uma proposta educativa que, ao considerar principalmente a experiência de classe que os jovens trazem para a escola, seja capaz de contribuir para sua problematização a partir da socialização do conhecimento científico, e desta forma caminhar na direção da formação humana integral que possibilite aos jovens, além de serem dirigidos, também terem a capacidade de dirigir, conforme aponta Freitas (2018, p. 129-130)

[...] temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, [...] Trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos.

Por fim, são muitos desafios a serem enfrentados, que por sua vez, exigem esforços, projetos e estratégias que caminhem na contramão das reformas curriculares, bem como dos ataques à escola pública.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. Taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre.

**Agência Brasil**, Brasília, 15 mai. 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 02 de dez.2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagens para todos**: investir nos conhecimentos e competências para promover o desenvolvimento. Washington, DC: BM, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)  
Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan.jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, E B.; SILVA, M. R. Apresentação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, abr.jun. 2017.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.119, p.379-404. Abr. jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio do (des) governo de Temer**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Boletim da Anped, 22 de set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

GUIMARÃES, Cátia. Como anda o Novo Ensino Médio? **Poli**: saúde, educação, trabalho. Rio de Janeiro, a XII, n. 68, jan./fev.2020. p. 06-13.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HILARIO, Wesley Fernando de A.; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Crises econômicas no Brasil e as reformas/contrarreformas do Ensino Médio. **Argumentum**, Vitória, v. 11, n. 03, p. 67-80, set. dez. 2019.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional da Educação. In: Boletim de Educação – n 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. É necessário resistir ao empobrecimento do currículo (entrevista). **Poli**: saúde, educação, trabalho, p. 23-26, n. 50, mar/abr. 2017.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do capital. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 43, jul/dez. 2018.

NEVES, Lúcia M. Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In.: LOMBARDI, José Caludinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Desemprego, informalidade e desocupação afetam jovens na América Latina e no Caribe**. Brasília: OIT, 2020. Disponível

em: [https://www.ilo.org/brasil/noticias/WCMS\\_738633/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/noticias/WCMS_738633/lang--pt/index.htm). Acesso em: 02 de dez. 2020.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

RAMOS, Marise. Entrevista: MÉDIOTE: nova cara do PRONATEC para acelerar Reforma do Ensino Médio. **Polí: saúde, educação, trabalho**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 50, p. 6-7, mar./abr.2017.

RUMMERT, Sonia M.; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cinerário de integração subalterna no capital-imperialismo. In.: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (orgs.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 15-70.

SILVA, Mônica R.; FERRETI, Celso. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 ago. 2018.

SANTO FILHO, Edson do Espírito; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, p. 1-28, 2009.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda E. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane de Fátima. Conversão de “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso todos pela educação. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

TAFFAREL, Celi N. Z.; BELTRÃO, José A. Destruição das forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do Ensino Médio. **Germinal** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana M. D.; FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**: UFC, 2003. Disponível em [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A\\_educacao\\_numa\\_encruzilhada.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_educacao_numa_encruzilhada.pdf). Acesso em: 02 dez. 2020.

UNESCO e CEPAL. **Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, anexo, p. 143-58.

Enviado em: 27-08-2020

Aceito em: 08-12-2020

Publicado em: 01-02-2021