



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA



PATRÍCIA SOBRINHO REIS

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei nº
13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC nº
1.432/2018

BELÉM - PA
2022

PATRÍCIA SOBRINHO REIS

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei nº
13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC nº
1.432/2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, como parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Área de Concentração: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

**BELÉM
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

S677i

Sobrinho Reis, Patricia.

Itinerários formativos e flexibilização curricular do ensino médio: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei nº 13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC nº 1.432/2018 / Patricia Sobrinho Reis. — 2022. 108 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2022.

1. Lei 13.415/2017. 2. Reforma do ensino médio. 3. Flexibilização curricular. 4. Integração curricular. 5. Atomização curricular. I. Título.

CDD 373.026

PATRÍCIA SOBRINHO REIS

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO
MÉDIO: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei nº 13.415/2017 em
correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC nº 1.432/2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

Avaliado em: 21 / 07 /2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Doriedson dos Santos Rodrigues
(UFPA/NEB/PPEB)

Membro Interno Prof. Dr. Ronaldo Marco de Lima Araujo
(PPEB/NEB/UFPA)

Membro Externo Prof^ª. Dra. Mônica Ribeiro da Silva
(PPGE/UFPR)

Membro Interno Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves
Suplente (PPEB/NEB/UFPA)

BELÉM - PA
2022

A todos os estudantes secundaristas do Brasil.
Em especial, aos estudantes da Escola
Estadual de Ensino Médio Florentina
Damasceno, em Santa Luzia do Pará, com os
quais trabalho como professora de Língua
Portuguesa e Artes.

AGRADECIMENTOS

À professora Mara Rita Oliveira, do PPGEDUC/UFPA-Cametá-Pa, que me possibilitou participar de suas aulas indicando leituras para estudar políticas educacionais. À professora Fátima Pessoa, do PPGL/UFPA – Belém-Pa, por possibilitar participar de encontros em Seminários que culminaram na escrita inicial da proposta do projeto de pesquisa. À professora Ana Paula Vieira e Souza do PPGLSA/UFPA – Bragança-Pa, por me sugerir indicação de orientador para encaminhar o projeto. Ao professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, por acreditar nesta ideia e ser um professor que me inspira com sua trajetória de luta e trabalho pela educação pública. Ao professor Doriedson Rodrigues, por caminhar comigo, apontar veredas para investigar o objeto da pesquisa. À professora Mônica Ribeiro da Silva, pela leitura respeitosa do texto indicando possibilidades de investigação por participar do processo de qualificação.

A todos os professores do PPEB, em especial aos professores Genylton Odilon, Ney Cristina, Wilma Coelho que, assim como todos os professores, tiveram que se reinventar durante a pandemia da covid-19 e continuaram suas atividades em meio a todas as incertezas e aos medos decorrentes desse período. Ao Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Trabalho e Educação (GEPTTE), pelos encontros, pelos debates e pelas possibilidades de aprender e partilhar o que pesquiso. Aos companheiros e companheiras de encontros virtuais dessa caminhada acadêmica, em especial à Ellen Miranda, pela partilha de seu tempo para sanar minhas dúvidas; à Cristiane Sousa, pelas sugestões de leitura, pelo envio de material e pelas contribuições sobre formatações; à turma de Atelier de 2020 e 2021, pelas contribuições e sugestões ao texto e aos amigos dessa nova jornada: Eloar, Socorro, Leila, Rayane.

Aos meus pais, Sebastião e Raimunda Ana Sobrinho; às minhas irmãs, Mari, Ivone, Elisa, Eunice (*in memoriam*), Elóide; aos meus irmãos Edmilson, Edilson e Tiago; ao meu esposo, Valciney Reis; e aos meus, filhos Pablo e Pérola, grata pelo carinho e cuidado! Muito bom estar ao lado de vocês e da família durante esse período! Aos meus sobrinhos Mateus, Adriano e Ana Cláudia e à minha cunhada Adriana, pelo apoio no trabalho na escola; à Elany Barros, à Keyla Trindade e à Débora Araújo, pelas conversas e apoio nos momentos difíceis; À Ana Baraúna pelo cuidado comigo e com meus filhos. Gratidão a todos! Sem cada um de vocês eu não teria chegado até aqui.

Gratidão!

[...]Compreendemos, tal como Saviani (1999), que a história da educação brasileira, inclusive a profissional, é marcada pela disputa entre dois projetos: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e uma pedagogia da práxis, que se orienta para um tipo de formação que se compromete com a construção de um futuro e que busca um modelo de formação que favoreça os processos de qualificação dos trabalhadores: uma filosofia da educação com base no pragmatismo e outra com bases na filosofia da práxis. Posicionamo-nos, assim, a favor de uma pedagogia da práxis. (ARAÚJO, 2011, p. 23)

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a reforma do ensino médio postulada pela Lei 13.415/2017, proveniente da MP 746/2016, com foco nas bases teóricas que fundamentam a proposta de flexibilização, haja vista os itinerários formativos e os projetos de vida, do que resulta o problema de pesquisa: Considerando processos formativos atomistas e/ou integradores, quais as bases teóricas que se manifestam na proposta de flexibilização curricular na atual reforma do ensino médio, a partir dos itinerários formativos e dos projetos de vida que a sustentam? Como objetivo geral, analisamos as bases teóricas da proposta de flexibilização curricular da atual reforma do ensino médio que vincula à formação básica itinerários formativos e projetos de vida das juventudes, considerando processos formativos atomistas e/ou integradores. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo documental. O referencial teórico respalda-se em autores do campo marxista, que analisam a formação no ensino médio e a flexibilização curricular no interior das contradições capital e trabalho. A construção dos dados fez-se pela análise de documentos, com foco na Lei 13.415/2017, em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, atentando-se para aspectos de integração e atomização presentes no discurso fundador. O percurso de interpretação dos dados ocorreu por meio da Análise do Discurso. Concluímos que a atual reforma, amparada pela Lei 13.415/2017 e pelos demais documentos que se ajustam a essa normativa, propõe um discurso de política de formação integral oposta a uma perspectiva de ensino médio integrado, atomizando o currículo e os projetos de vida das juventudes, reduzindo as escolhas de projetos de formação, qualificação e trabalho dos estudantes, por meio da *mistificação* que os documentos promovem na política educacional. Pauta-se em uma perspectiva pragmática e instrumental de formação, que hierarquiza atividades curriculares, silencia questões sociais, fragmenta e flexibiliza o currículo e o conhecimento científico, individualizando a formação, aspectos que comprovam a atomização curricular. Portanto, a base teórica de flexibilização curricular da atual reforma do ensino médio fundamenta-se na teoria do capital humano, nas pedagogias do aprender a aprender, em especial nas pedagogias ativas e na pedagogia das competências, bem como no pragmatismo como elemento norteador da atual legislação para o final da educação básica.

Palavras-chave: Lei 13.415/2017; Reforma do ensino médio; Flexibilização curricular; Integração curricular; Atomização curricular.

ABSTRACT

In this term paper, we look into the reform of High School education postulated by Law 13.415/2017, from MP 746/2016, focusing on the theoretical bases that underlie the proposal for flexibility, given the training itineraries and life projects, from the which results in the research problem: Considering diminishing and/or integrative formative processes, what are the theoretical bases that are manifested in the proposal of curricular flexibility in the current reform of high school, from the formative itineraries and life projects that support it? As a general objective, we analyzed the theoretical bases of the proposal of curricular flexibility of the current reform of the high school education that links to basic formation formative itineraries and life projects of youths, considering atomist and/or integrative formative processes. This is qualitative research, of the documentary type.

The theoretical framework is supported by authors from the Marxist field, who analyze training in high school and curriculum flexibility within the contradictions between capital and work. The construction of the data was done through the analysis of documents, focusing on Law 13.415/2017, in correlation with the DCNEM/2018 and the MEC Ordinance 1.432/2018, paying attention to aspects of integration and atomization found in the founding speech of it. The route of data interpretation occurred through Discourse Analysis. We concluded that the current reform, supported by Law 13.415/2017 and by other documents that fit this regulation, proposes a discourse of integral formation policy opposed to an integrated high school perspective, atomizing the curriculum and life projects of youths, reducing the choices of training, qualification and work projects of students, by the mystification promoted by the documents in educational policy. It is based on a pragmatic and instrumental perspective of training, which prioritizes curricular activities, silences social issues, fragments and makes the curriculum and scientific knowledge more flexible, individualizing training, aspects that prove the curricular atomization. Therefore, the theoretical basis for curricular flexibility of the current reform of High School education is based on the theory of human capital, on pedagogies of learning to learn, especially on the active pedagogies and on the pedagogy of competences, as well as on pragmatism as a guiding element of the current legislation for the end of basic education.

Key-words: Law 13,415/2017; High School Reform; Curriculum flexibility; Curriculum integration; Curriculum atomization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicador de atomização – Silenciamento	74
Quadro 2 – Indicador de atomização – Minimalização do currículo e do conhecimento escolarizado	78
Quadro 3 – Indicador de atomização - Generalização do currículo e do conhecimento escolarizado	83
Quadro 4 – Indicador de atomização – fragmentação, divisão do currículo e do conhecimento escolarizado	85
Quadro 5 – Indicador de atomização – Hierarquização do currículo e do conhecimento escolarizado	86
Quadro 6 – Indicador de atomização - Instrumentalização dos estudantes	90
Quadro 7 – Indicador de atomização – Individualização	92

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC/EM	Base Nacional Comum Curricular/Ensino Médio
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCE-PA	Documento Curricular do Estado do Pará
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IAS	Instituto Ayrton Sena
IDEB	Índice Brasileiro Educação Básica
IFs	Institutos Federais
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor Individual
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PL	Projeto de Lei
Proeja	Programa Ensino Médio Integrado e na Modalidade Profissional na Educação de Jovens e Adultos
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Seduc/PA	Secretaria de Estado de Educação/Pará
TpE ou TPE	Todos pela Educação
Undime	União Nacional Dirigentes Municipais de Educação
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES	22
2.1 Ensino Médio: dualidades, contradições e lutas para a formação das juventudes ...	22
2.2 Discursos sobre Juventudes, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio.....	31
2.3 Discursos e ideários de educação neoliberal presentes nos documentos da reforma do ensino médio.....	36
2.3.1 Medida Provisória (MP) – 746/2016.....	37
2.3.2 A Exposição de Motivos da MP 746/2016.....	38
2.3.3 Lei 13.415/2017.....	40
2.3.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018.....	43
2.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/2018	46
2.3.6 Portaria MEC 1.432/2018.....	49
3 PERSPECTIVAS DE FLEXIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS JUVENTUDES ARTICULADAS A PROCESSOS FORMATIVOS INTEGRADORES ATOMISTAS	51
3.1 Perspectivas de flexibilização articulados a processos formativos atomistas	52
3.2 Perspectivas de flexibilização articuladas a processos formativos integradores	61
4 AS BASES TEÓRICAS DO MODELO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO	70
4.1 Teoria do capital humano	72
4.2 Pedagogias do aprender a aprender	76
4.2.1 Pedagogias ativas.....	80
4.2.2 Pedagogia das competências	84
4.3 Pragmatismo	87
4.3.1 Empreendedorismo.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa analisamos as bases teóricas do modelo de flexibilização curricular do ensino médio a partir da Lei 13.415/17, em correlação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) e a Portaria do Ministério da Educação (MEC) 1.432/2018, relacionadas aos itinerários formativos e ao projeto de vida das juventudes propostos pela referida Lei, sem abordarmos as implicações da Lei 13.415/17 no Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA, 2021), porém admitimos que futuras pesquisas poderão se debruçar sobre como a flexibilização curricular, no interior de discursos de integração, podem estar materializados na DCE-PA (2021).

Em nossa investigação, partimos do pressuposto de que a flexibilização curricular constitui estratégia de reconfiguração para adequar a escola ao modelo de reestruturação produtiva flexível (CARVALHO; PICOLI, 2017), ajustando-a às demandas econômico-sociais da realidade, pois entendemos que o currículo constitui um campo de disputas entre capital e trabalho, envolvendo ideologias, relações de poder e identidade, como salientam Moreira e Silva (2009), Apple (2004), Mészáros (2008) e Silva (2010).

Todavia, também compreendemos que a flexibilização curricular pode ser positiva, quando permite que, embora em percursos diferentes, todos os estudantes alcancem os mesmos objetivos, no sentido de terem acesso a uma formação ampla, que lhes possibilite o acesso aos conhecimentos científicos, à cultura, ao desporto, às tecnologias, ao trabalho como princípio educativo, ou negativa, quando culmina no aumento da diferenciação escolar, reduz as possibilidades de formação científica ampla dos estudantes, impede que todos os estudantes tenham as mesmas condições de formação e os deixa cada vez mais à margem da escola e da sociedade (SNYDERS, 2005; ARAUJO, 2019).

Quanto à categoria “itinerários formativos”, compreendida como “caminhos da formação”, frisamos que ela se refere à flexibilização do ensino médio, relacionando-se com as mudanças no mundo do trabalho (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), decorrente da reestruturação produtiva¹ do modo de produção capitalista. Trata-se de categoria que dialoga com o conceito de itinerários presente no Decreto 2.208/1997, mas difere-se do conceito

¹ A reestruturação produtiva compreende um conjunto de mudanças relacionadas a um novo modo de acumulação flexível, associado a um “sistema de regulamentação política e social”, visando ao aumento do lucro e se apoiando na “maior flexibilidade do trabalho e dos processos de trabalho”, permitindo “[...] que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho”, que para trabalhar se submete à diminuição de direitos, ao enfraquecimento dos sindicatos, às mudanças territoriais do investimento financeiro global (HARVEY, 1989, p. 140-141) e à precarização do trabalho (ANTUNES, 2020).

existente no Decreto de 5.154/2004, pois apresenta os itinerários formativos como unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional.

No que se refere à categoria projeto de vida, conforme à Lei 13.415/17, diz respeito às aspirações dos jovens para o seu futuro profissional e formativo, oferecendo-lhes orientações vocacionais, numa espécie de *coaching* (treinamento) educacional, que contribui para desenvolver competências socioemocionais (MAGALHÃES, 2021), como se a alteração das desigualdades sociais que atingem as juventudes pudessem deixar de existir por um esforço pessoal dos sujeitos, negando-se que as mesmas decorrem de questões muito mais amplas, como o modo de produção capitalista.

Expostas essas duas categorias, entendemos que, para os reformadores e intelectuais orgânicos da atual reforma, a flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos e do projeto de vida, constitui-se como mecanismo para pretensamente tornar o ensino médio “atrativo” aos estudantes, no entanto, paralelamente nega as desigualdade sociais e as crises sempre excludentes do modo de produção capitalista, de maneira que os aspectos dessa flexibilização curricular compõem uma tendenciosa “novidade” dessa etapa da educação básica, minimizando a formação humana. Trata-se de um “novo” que, como denuncia Frigotto (2000), Neves (2004), Freitas (2018) e Araujo (2019), reflete a submissão dos interesses da educação pública a serviço do mercado, escondida por uma roupagem moderna e sujeita ao controle (SILVA, 2018).

Diante disso, destacamos que este estudo se propõe a evidenciar os itinerários formativos atrelados à ideia de projeto de vida das juventudes como elemento central, conforme análise documental realizada, a fim de compreendermos a flexibilização curricular, em suas bases teóricas, no interior de possíveis processos formativos, quer voltados para a atomização, quer para a integração. Esse encaminhamento de análise constitui o diferencial deste trabalho em relação aos demais que discutem aspectos da atual reforma do ensino médio, sem elucidarem as bases teóricas que fundamentam a flexibilização curricular.

Beltrão (2019), por exemplo, em sua investigação acerca da formação humana para a educação física não focou a questão acima, nem Almeida (2018), ao problematizar a atuação do empresariado na contrarreforma da educação básica. Ambos não depreenderam as bases teóricas da flexibilização curricular, a partir da Lei 13.415/2017. Também não observamos essa linha investigativa no trabalho de Gonçalves (2021), quando este analisou os intelectuais orgânicos que atuam na elaboração de documentos normativos, menos ainda em Cruz (2021), quando investigou as tensões e contradições entre versões da BNCC antes e após a reforma

iniciada pela MP 746/2016, e em Lima (2019), acerca dos impactos da BNCC na formação dos sujeitos.

Sendo assim, cumpre-nos destacar, para os propósitos de nossa investigação, que a reforma é nomeada de *Novo Ensino Médio (NEM)* pelos agentes políticos e intelectuais orgânicos que a defendem, todavia esta uma fragmentação entre a formação geral básica (norteadada pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC) e os itinerários formativos (norteados pelo projeto de vida dos estudantes e por competências específicas a serem desenvolvidas nessa parte diversificada, segundo a Portaria do MEC 1.432/2018), sem haver nada de novo, senão uma formação voltada para o atendimento do mercado e negadora de acesso aos conhecimentos científicos resultantes do trabalho humano. Tal fragmentação também se subdivide em áreas do conhecimento e em eixos estruturantes, ambos pautados pela pedagogia das competências².

Essa fragmentação, segundo Silva (2018), desconstrói o conceito de ensino médio como educação básica, ampla e de aprofundamento científico, ao mesmo tempo em que responsabiliza os jovens pela construção do seu percurso formativo, atrelado ao projeto de vida e desenvolve a ideia de gestão dessa etapa da educação pelas “escolhas” dos estudantes. No entanto, quem estabelece as escolhas são os sistemas de ensino, na definição dos percursos a serem trilhados (BRASIL, 2017).

Trata-se, enfim, de uma reforma do ensino médio que é uma contrarreforma (ALMEIDA, 2018; SILVA; SILVA, 2020), pois precariza essa etapa da educação básica. Nesse sentido, reforma e contrarreforma são tomadas como sinônimas nesta pesquisa, por cogitarmos a atual reforma uma ação negadora do ensino médio como direito subjetivo de todas as juventudes e o acesso a uma formação ampla, crítica, que qualifica os sujeitos. Com base nessa acepção, depreendemos minimização da formação, instrumentalização, superficialização e fragmentações do currículo e do conhecimento que podem promover alienação, silenciamento³ de questões sociais. Dessa forma, configura-se não um ensino

² Pedagogia das competências é “uma abordagem do currículo centrado na construção de competências” (SILVA, 2008, p. 86). A noção de competência está relacionada à resolução de problemas, à busca de eficiência, à flexibilidade e à produtividade no desenvolvimento de atividades laborais. Oferece uma formação individualizada com foco para como aprender e não para os conhecimentos científicos amplos dos sujeitos da educação e desconsidera questões de ordem sociocultural como fator de diferenciação escolar (SILVA, 2008).

³ Silenciamento, segundo Santomé (1998, p.149), refere-se ao modo como pessoas, classes e grupos sociais e culturais minorizados são tomados no currículo escola, de forma trivializada, superficial, estereotipada ou tergiversa, deformada, ocultando a “história e origens das comunidades objetos de marginalização ou xenofobia”. Orlandi (2020, p. 55) define silenciamento como “os sentidos que impõem limites [...] que, reprimido, vai desembocar na absoluta dinâmica do discurso (neo) liberal”.

integral, como a Lei 13.415/2017 e os documentos dela derivados enunciam, mas uma atomização⁴ da formação, dos conhecimentos e do currículo escolar do ensino médio.

Em contrapartida, uma das experiências que possibilita a emancipação dos trabalhadores tem sido o Ensino Médio Integrado na perspectiva marxista, desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação (IFs), e efetivado em várias unidades federativas. A referida perspectiva visa à integração de saberes dos sujeitos da educação nos processos de formação e qualificação, como exposto por Rodrigues (2020), bem como ao acesso à cultura, ao desporto, às tecnologias, aos conhecimentos científicos em amplas dimensões. Infelizmente, essa oferta ainda atende a um público restrito, mas evidencia um modelo de flexibilização curricular diferenciado e uma teleologia empenhada na transformação da realidade social dos jovens, por meio de uma educação que integra a formação geral e a formação técnica e tendo em vista uma formação qualificada, ampla, crítica e científica, divergindo de perspectivas que visam conformar os jovens à realidade de marginalização social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020).

Isto posto, reiteramos que esta pesquisa aborda as bases teóricas do modelo de flexibilização curricular adotado na atual reforma do ensino médio, perscrutando os fundamentos do discurso fundador da Lei 13.415/17, em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, por meio da contraposição entre processos formativos, cujas perspectivas conferem flexibilização e promovem a integração e/ou perspectivas de flexibilização que conduzem à atomização do currículo e do conhecimento escolar. Desse encaminhamento, emergiu o questionamento central da pesquisa: **Considerando processos formativos atomistas e/ou integradores, quais as bases teóricas que se manifestam na proposta de flexibilização curricular na atual reforma do ensino médio, a partir dos itinerários formativos e dos projetos de vida que a sustentam?**

Diante dessa indagação central, buscamos responder às seguintes questões norteadoras:

1) Como as políticas educacionais voltadas para o ensino médio, no contexto de formação das juventudes, dialogam com o discurso fundador de flexibilização curricular, de itinerários formativos e de projeto de vida da atual reforma do ensino médio?;

⁴ Atomização conceito discutido por Santomé (1998) para referir-se a uma formação que embora aparentemente apresente características da integração como a preferência por um trabalho interdisciplinar promove fragmentação, divisão, hierarquização, silenciamento de questões sociais das classes subalternas ou grupos minoritários, superficialização do currículo e dos saberes escolarizados e flexibilização curricular.

2) Quais os indicadores de processos formativos integradores e de processos formativos atomistas nas políticas educacionais para o ensino médio anteriores à reforma educacional do ensino médio de 2016?; e

3) Quais as bases teóricas de modelos de flexibilização curricular na atual reforma do ensino médio se articulam a processos formativos integradores ou atomizadores nos documentos da atual reforma do ensino médio?

A partir desse problema de pesquisa, tomamos como objetivo central de investigação analisar as bases teóricas presentes na proposta de flexibilização curricular da atual reforma do ensino médio, considerando processos formativos atomistas e/ou integradores, a partir dos itinerários formativos e dos projetos de vida que a sustentam. Sendo assim, convém especificarmos ações outras para alcançá-lo, as quais constituem nossos objetivos específicos: (i) Identificar, nas políticas educacionais voltadas para o ensino médio, com ênfase na “reforma” do ensino médio, no contexto de formação das juventudes, o discurso fundador de flexibilização curricular, de itinerários formativos e de projeto de vida; (ii) Identificar indicadores de processos formativos integradores e de processos formativos atomistas; e (iii) Depreender as bases teóricas de modelos de flexibilização curricular, articulados a processos formativos integradores ou atomizadores.

Como hipótese de pesquisa, consideramos que as bases teóricas de flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos atrelados ao projeto de vida da atual reforma do ensino médio, contribuem para promover a atomização curricular, partindo do pressuposto de que o processo de precarização da formação das juventudes na educação básica se constitui como projeto de educação para a classe trabalhadora, a partir dos interesses do capital, da sociedade de mercado.

Ressaltamos que a relevância desta pesquisa consiste em contribuir com o debate acadêmico sobre a flexibilização curricular mediante a Lei 13.415/17 e suas consequências para a educação básica, cujo tema, segundo Frigotto (2020), afeta a vida de estudantes secundaristas e de professores da rede estadual de educação, bem como acomete os Institutos Federais (IFs) que trabalham com a pedagogia do Ensino Médio integrado (EMI). Por conseguinte, prejudica também as universidades, posto que essas normatizações alteram ainda as licenciaturas e a valorização do profissional docente (ARAÚJO, 2019).

Nesta pesquisa, elegemos como principais teóricos: Santomé (1998), que discute o conceito de integração e atomização curricular a partir do estudo do currículo integrado; Laval (2003) e Harvey (1992), por debaterem a pós-modernidade da reestruturação produtiva e seus

efeitos; Frigotto (2000; 2015; 2020), Araujo (2004; 2019), Silva (2008; 2018), entre outros, que problematizam o ensino médio no Brasil.

Com base nesses estudos, realizamos a análise da perspectiva teórica do modelo de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e da ideia de projeto de vida propostos pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), aprovada pelo Congresso e pelo Senado Federal e instituída por meio da Medida Provisória – MP 746/2016 pelo ministro Mendonça Filho e sancionada de forma autoritária pelo presidente Michael Temer, em fevereiro de 2017 (SILVA; SCHEIBE, 2017). A investigação desses documentos possibilitou caracterizar esta pesquisa como qualitativa, cujo paradigma, segundo Minayo (2014), é utilizado para investigar não só grupos e segmentos sociais, mas também discursos e documentos, como os que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Sobre a pesquisa qualitativa, consideramos ainda o disposto por Araujo (2012), por este reconhecer o paradigma qualitativo, nas pesquisas em educação, como uma atitude que valoriza a atenção de quem pesquisa no processo de construção, leitura e compreensão dos discursos presentes nos enunciados, com atenção à coerência entre os instrumentos utilizados e o que se pretende investigar. Assumimos esse mesmo ponto de vista neste trabalho, pois buscamos depreender as bases teóricas que sustentam a flexibilização curricular presentes nessa pretensa reforma do ensino médio, observando-a a partir de duas categorias – formação atomista e formação integradora – no interior dos itinerários formativos e dos projetos de vida, tão fundantes dessa flexibilização deflagrada por meio da Lei 13.415/2017.

Como método de pesquisa, pautamo-nos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) (MARX, 1873; FERNANDES, 2001; MASCARENHAS, 2014; KOPNIN, 1993), observando as *contradições* da flexibilização proposta pela Lei 13.415/2017, a partir da categoria *totalidade* social, posto que as crises do modo de produção capitalista e seus interesses não podem extinguir as desigualdades sociais mediante um pretenso protagonismo juvenil, decorrente de uma “possível” liberdade dos itinerários formativos e de projetos de vida, de cunho individual, com a inserção das juventudes na vida profissional e no mercado, e, sobretudo, reconhecendo-se que a crise do desemprego é estrutural.

Além disso, entendemos as bases teóricas do modelo de flexibilização curricular como um fenômeno social que afeta a formação básica das juventudes, de maneira que as contradições presentes nos discurso fundador dos documentos, por exemplo, concepções de ensino médio, educação, de processos formativos, de juventudes, de projetos de vida, de itinerários, de formação integral, de subjetividades a serem formadas, acabam por inviabilizar

essa flexibilização, prevista na Lei nº 13.415/2017, rompendo com seu objetivo primordial de potencializar uma formação ampla para permitir às juventudes uma integração na vida produtiva, cultural, social e econômica do país.

Em nossa pesquisa, partimos do entendimento de que há contradição entre a concepção de Educação Integral, de Ensino Médio Integrado (EMI) ou não e a educação profissional e a concepção de formação integral individualizada presente na atual reforma, assim como as mediações para se instituir essa nova legislação, que retoma discursos de flexibilização curricular da década de 1990 e propostas de educação em tempo integral desenvolvida em projetos ou experiências se relacionadas à gestão empresarial na educação pública.

Nessa perspectiva, consideramos que as DCNEM/2018, ao mencionarem o referencial legal e conceitual de formação geral, definem formação integral como ensino de competências pautadas na BNCC e itinerários formativos como possibilidade de aprofundamento dos estudos relacionados à resolução de problemas, conceitos que diferem da concepção de Educação Integral e do projeto de EMI que amplia a educação geral, de base científica ao ensino técnico, integrando-os. Ou seja, em nossa pesquisa pontuamos que as categorias integração e itinerário formativos assumem a lógica de mercado, para construir uma subjetividade de que, por exemplo, o pleno emprego e a melhoria de qualidade de vida decorrem dos interesses exclusivos dos sujeitos e não de mudanças no modo de produzir a existência, no caso o capitalismo.

Em meio a essas contradições, entendemos que a flexibilização curricular proposta pela Lei nº13.415/2017, filia-se a uma base teórica pragmática e imediatista, a qual contradiz a ideia de aprofundamento científico do estudante e o próprio conceito de integração. Assim, percebemos contradições que permeiam os documentos da reforma que visa a desenvolver uma “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo integral” (Ementa da MP 746/2016), mas sem garantir efetivamente as condições e a integração enquanto projeto de formação integral, a fim de formar em amplas dimensões os sujeitos.

Metodologicamente, focamos a flexibilização curricular prevista na Lei nº13.415/2017, enquanto formação integral individualizada, mas em contraposição ao disposto por Santomé (1998), quanto ao currículo integrado, como a aproximação de campos, disciplinas, áreas do conhecimento e sujeitos. Trata-se de pesquisa documental (CELLARD, 2014; EVANGELISTA, 2012; CORSETTI, 2006), pois analisamos, em documentos que legitimam o discurso fundador de uma elite excludente, projetos em disputas quanto à

formação das juventudes de ensino médio, para entender o jogo de forças que se tecem no discurso oficial e buscam construir um “novo” *ethos* de ensino médio. Nessa perspectiva, quanto ao discurso e seus interditos, suas implicitudes, Evangelista (2012) acentua que tão relevante quanto analisar o dito é analisar o que o documento não diz, de modo a compreender os projetos históricos de formação para as juventudes, conforme a Lei nº13.415/2017 e suas correlações engendram.

Isto posto, salientamos que trabalhamos com documentos de fontes primárias, como a Lei 13.415/2017, as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, em interface com a MP 746/2016 e a Exposição de Motivos acerca dessa MP, caracterizados como documentos oficiais, coletados e *sites* em oficiais⁵, e para os quais elaboramos as seguintes questões:

- 1 – Quais os interesses em flexibilizar o currículo escolar?
- 2 – O que o atrelamento do currículo escolar ao projeto de vida do estudante ocasiona para a formação desse sujeito?
- 3 – Que modelos de itinerários são propostos para a formação das juventudes?
- 4 – Por que há o entrelaçamento entre itinerários formativos e projetos de vida na flexibilização curricular?

Realizamos, em articulação com o objeto de nossa pesquisa, levantamento bibliográfico em banco de dados, de dissertações e teses no banco de dados da plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio dos seguintes termos: “itinerário formativo”, “BNCC” referente ao ensino médio, “flexibilização curricular”, “ensino médio” e “reforma do ensino médio”, a partir de pesquisas desenvolvidas entre o período de 2017 e 2020.

Foram identificadas mais de 200 teses e dissertações, nem todas, todavia, correspondiam ao período, à temática estipulada ou ao ensino médio. Foram selecionadas 28 para a primeira leitura e apenas 5 para uma leitura profunda, a fim de utilizarmos em nossas análises. Foram lidos 36 artigos de intelectuais que discutem o ensino médio e a atual reforma pela Lei 13.415/2017, textos estes referentes não só ao período após a aprovação da Lei 13.415/17, mas também às críticas aos postulados teóricos e filosóficos da política educacional da década de 1990.

⁵http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htmhttps://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 e https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acessados em 01 set 2021.
<http://www.cee.pa.gov.br/?q=node%2F843> acessado em 06 jan. 2022.

O percurso teórico-metodológico que possibilitou a análise dos dados coletados compreendeu a Análise do Discurso, tendo como referência o trabalho de Charaudeau (2006) e Fairclough (2019), que dialogam com o referencial do materialismo histórico-dialético e com Gramsci (OLIVEIRA, 2013), para compreender as relações entre história e ideologias no interior dos discursos, bem como Eni P. Orlandi (1993, 2010), em especial o conceito de discurso fundador.

Orlandi (1993) apresenta o conceito de discurso fundador que age como referência à determinada temática (ORLANDI, 1993). Charaudeau (2006), ao analisar o discurso político, ressalta ser necessário observar questões de poder em interação com finalidade e interesses políticos envolvidos, interlocutores e valores defendidos nessa ação. Fairclough (2019) considera o discurso como prática social relacionada à ideologia e à hegemonia, as quais são compreendidas por meio das relações de poder, das lutas políticas que se travam nas práticas discursivas e possibilitam manter ou transformar a sociedade.

Considerando que a AD trabalha o objeto – o *corpus* – em sua profundidade/totalidade, com “um caráter qualitativo-interpretativista” (SILVA; ARAUJO, 2017, p. 20), buscamos articular os documentos com referenciais teóricos sobre flexibilização, integração, atomismo, de modo a proceder inferências, atentando-se para o que os documentos dizem, silenciam e hibridizam⁶, quanto à atomização e integração curricular, no interior das contradições que o Materialismo Histórico-Dialético nos permite analisar, no interior das contradições capital e trabalho.

Por fim, destacamos que esta dissertação se estrutura em cinco seções, a saber: Na primeira, expomos o objeto, as questões de investigação, os objetivos e o percurso teórico e metodológico da pesquisa; Na segunda seção, discutimos a trajetória da educação voltada para as juventudes, os projetos de educação; Na terceira seção, abordamos diferentes perspectivas de flexibilização curricular em processos formativos atomistas e integradores; Na quarta seção, apresentamos a análise dos documentos, discutimos as bases teóricas do paradigma de flexibilização curricular adotados nos documentos e apontamos os indicadores

⁶ A hibridização de conceitos consiste em juntar diferentes concepções teóricas sem analisar seus fundamentos epistemológicos, como se fossem complementares, conforme Ball (2001). Trata-se de entender que “as políticas nacionais são criadas num constante processo de bricolagem a partir de fragmentos de proposições, modelos, modismos, testados ou não, fragmentos transferidos de um contexto específico para outros contextos” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 396)

de atomização inerentes ao discurso fundador; Por fim, na quinta seção, retomamos questões de investigação e apresentamos, em síntese, os achados e as conclusões da pesquisa.

2 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

Nesta seção discutimos sobre a educação pública brasileira para as juventudes e as políticas educacionais direcionadas ao final da educação básica, a fim de compreendermos as políticas direcionadas para o ensino médio, como são gestadas e os discursos fundadores que a atual reforma expõe em seus documentos. Em decorrência disso, discorreremos acerca das categorias ensino médio e juventudes, bem como apresentamos uma análise preliminar dos documentos que prescrevem a flexibilização curricular.

2.1 Ensino Médio: dualidades, contradições e lutas para a formação das juventudes

O sistema escolar brasileiro foi construído sobre a dualidade estrutural social do Brasil. As diferentes ofertas de ensino básico compreendem as distintas faces sociais dessa dualidade educacional, conforme salientam Saviani e Duarte (2012):

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento[...] e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2-3).

Em continuidade ao assunto, Saviani e Duarte (2012), que adotam uma perspectiva crítica fundamentada a partir do marxismo, ressaltam a tendência constante de o Estado brasileiro, na gestão das políticas públicas, pautar-se pela relação de subordinação da educação à lógica mercadológica da precarização das condições de vida e trabalho, a qual busca adequar a formação das juventudes à reestruturação produtiva e investe na instrumentalização dos trabalhadores, com competências e habilidades múltiplas, alinhada às constantes mudanças do mercado e suas demandas. Na mesma perspectiva, Araújo (2019) pontua a dualidade e a diferenciação como marcas do ensino médio brasileiro, a saber:

Entendemos a dualidade educacional como fenômeno social decorrente da dualidade estrutural, própria de uma sociedade dividida em classes e tendo, no capitalismo, duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (ARUJO, 2019, p. 13). A dualidade nos ajuda a entender a reforma como intenção de uma elite historicamente dominante de perpetuar a sua hegemonia de classe, dificultando ainda mais aos trabalhadores o acesso aos saberes sistematizados. Trata-se, portanto, de uma estratégia política de dominação de classe. O conceito de desigualdade nos permite entender a função que pode passar a ter a maior diferenciação escolar que a reforma tende a produzir com os diferentes itinerários formativos propostos no contexto da luta de classes, aprofundando as desigualdades sociais já existentes e limitando o futuro dos jovens pobres (ARAUJO, 2019, p. 15).

A dualidade tem sido a principal expressão e marca do ensino médio brasileiro e apresenta aspecto estrutural (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012), que corresponde à divisão social própria do capitalismo, segundo a qual, a elite econômica tem acesso a uma formação que lhe possibilita ascender ao ensino superior e a classe trabalhadora recebe uma formação pragmática, aligeirada, instrumental, superficial, genérica, a fim de, no menor tempo possível, habilitar-se para adentrar no mundo do trabalho (ARAUJO; RODRIGUES, 2010; KUENZER, 2011).

A diferenciação escolar corresponde à “necessidade capitalista de distribuição desigual do conhecimento”, produzindo hierarquizações referentes ao exercício profissional. Nesse aspecto, a escola só é única, quanto ao objetivo de disseminar a ideologia da classe dominante e negar a luta de classe, no intuito de promover o ajustamento dos estudantes à sociabilidade capitalista (MACHADO, 1989, p. 09, *apud* ARAUJO, 2019, p. 37).

Ainda em se tratando da diferenciação escolar, convém destacar que ela se fundamenta em pedagogias de base liberal. As teorias pedagógicas de Georg Kerschensteiner e de John Dewey postulam existir uma desigualdade natural entre os homens, e a escola, por sua vez, também, deve refletir essa dualidade (ARAUJO, 2019), que nega o acesso de todos a uma educação de qualidade social e profundidade científica, pois, para aqueles estudiosos, apenas uma minoria, a classe dominante, deve ter acesso a uma formação para dirigir e liderar. Às demais, é oferecida uma educação pobre e instrumental, como se só a decodificação de palavras e a numerização fossem suficientes para garantir a cidadania.

A efetivação de uma política para o ensino médio é uma conquista recente, iniciou na década de 1990, com o crescente acesso ao ensino médio (MOLL; GARCIA, 2020, p. 23), mas a qualidade dessa educação tem estado aquém do necessário para assegurar a todos os que chegam ao final da educação básica os mesmos resultados de aprendizagem.

A educação propedêutica, até o século XIX, era um privilégio da elite econômica e escravocrata, de quem tinha terras ou dinheiro. Com a chegada da Família Real Portuguesa, autorizou-se, em 1809, uma formação incipiente para os desocupados e desvalidos e iniciou-se a institucionalização da educação profissional (COSTA; MACHADO, 2020, p. 134).

A primeira Constituição do Império, de 1824, faz referência à instrução primária para todos os cidadãos, o que não significa que tenha sido efetivada. Com o Império, algumas escolas de artes e ofícios foram construídas para a instrução de pobres e desvalidos. Três anos depois, outra lei imperial enfatizou a necessidade de implantação de escolas para alfabetização onde houvesse territórios populosos. Dez anos depois de promulgada a

Constituição, um Ato Institucional desobrigou a União da responsabilidade de conduzir o processo de instrução primária.

A Constituição republicana de 1891 nem faz referência a sua responsabilidade em garantir o direito à educação. A classe dominante em cada estado era quem conduzia o acesso à educação primária de acordo com seus interesses (ALGEBAILLE, 2009, p. 97-98). Em 1930, construiu-se uma política educacional profissional para a classe trabalhadora a fim de atender aos interesses do capital.

Nesse sentido, a Industrialização, apesar de tardia no Brasil, possibilitou a busca por mão de obra local, principalmente nos grandes centros econômicos do país. Assim, para atingir os interesses da burguesia industrial, foi ofertada à população empobrecida uma formação mínima e pragmática.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a preocupação da elite econômica com a educação do povo começou, praticamente na metade do século XX e refletiu a dualidade social existente no Brasil, momento em que se começaram a desenvolver políticas públicas. Mesmo assim, estas não eram universalizadas.

Em 1940, com foco no analfabetismo imenso, é que pela primeira vez se organizaram leis para a educação do povo. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi aprovada durante o Estado Novo. Gestadas pelo ministro Gustavo Capanema, essas leis estabeleciam dicotomias entre ensino propedêutico e técnico.

Em 1946, uma lei regulou o ensino primário de 4 anos de duração, obrigatório de 7 a 12 anos, em parceria com os donos de terras, que deveriam conceder espaço para o funcionamento escolar. Nesse mesmo ano, uma Constituição também garantiu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária (ALGEBAILLE, 2009).

Esses trabalhadores, mais tarde, iniciaram um movimento por uma educação de qualidade social para os seus filhos. A luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade é uma construção da classe trabalhadora, de educadores e militantes socialistas na educação a fim de construir uma sociedade com mais justiça social, dada a brutal concentração de renda no Brasil (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

No decorrer da história, a classe dominante desenvolveu estratégias de postergar o direito à educação das massas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020, p. 53) ressaltam que “as frações da classe dominante de nossa burguesia [...] sempre arquitetaram golpes e ditaduras para impedir mudanças estruturais e sempre se associou [...] aos centros hegemônicos de capital”. Em muitos casos, o acesso dos jovens ao ensino médio, não lhes garante uma

formação de qualidade social, mas um “arremedo de ensino”, excetuados o ensino na rede federal e algumas experiências da rede estadual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 56).

Com a falta de investimentos na carreira docente e na infraestrutura escolar, postos a predomínio de uma perspectiva economicista na educação pública, as políticas e a gestão do ensino médio são afetadas.

Nos últimos dez anos, o ensino médio brasileiro não só tem sido afetado, por um enorme conjunto de resoluções, decretos, leis, mas também vêm sofrendo influência de múltiplos atores, num processo complexo e contravertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas. Há o governo federal, com programas propondo nova abordagem pedagógica e organizacional. Há as secretarias estaduais de Educação [...] E há também os atores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares (KRAWCZYK, 2014, p. 25).

Como se observa, a existência de uma educação profissional pragmática para a classe trabalhadora e de uma educação superior voltada para a elite corresponde à perspectiva dualista, na qual, a escola é responsável pela formação dos trabalhadores e atua como um aparelho ideológico da classe dominante (SAVIANI, 2018). Uma proposta que se contrapõe a essa é o EMI que visa a promover uma educação que integra formação técnica e formação científica ampla para as juventudes existente nos IFs e em várias escolas de ensino médio em unidades federativas do Brasil, como no Paraná, o primeiro estado a adotar essa política, antes mesmo dos IFs.

Ademais, na perspectiva dualista, também se busca compreender a dualidade social, porém sem transformar essa realidade, sem buscar desenvolver a luta de classes pela escola, basta apenas evidenciar a dualidade e manter a hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2018). Na perspectiva do EMI, a razão de ser desse projeto de educação consiste em uma teleologia de transformação da realidade social das juventudes de modo a formar e qualificar os jovens para que ele se imponha ao que o mercado lhe prescreve e lute coletivamente por direitos sociais e melhoria da vida da comunidade da qual faz parte.

A teoria da dualidade escolar foi desenvolvida por Baudelot e Establet. Segundo essa teoria crítico-reprodutivista, “a divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: burguesia e proletariado”, corresponde à tese de uma escola dual adaptada a cada uma dessas classes (SAVIANI, 2018, p.20). Isso reflete a divisão social do trabalho, aqueles que são dirigentes e aqueles que executam. Para cada uma dessas classes, institui-se uma escola, uma

que conduz ao ensino superior, para os privilegiados; e outra, básica e instrumental, para o trabalho manual.

Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que a Lei 4.024/61 e outras anteriores a ela buscavam estabelecer a equivalência entre as formações técnicas, as quais passaram a poder ascender ao ensino superior no intuito de amenizar a dualidade do sistema escolar.

Posteriormente, durante o “milagre econômico brasileiro”, a Lei 5.692/71 impôs a obrigatoriedade de 8 anos para o ensino primário e instituiu uma escola média (2º grau) profissionalizante obrigatória para todas as escolas, posto que essa escola estava atrelada aos interesses do mercado e pretendia a oferta de uma formação pragmática, de modo a apequenar e empobrecer a formação geral dos estudantes, tornando-os servís aos ditames do capital.

O argumento para sustentar a criação dessa lei pela Ditadura cívico-militar, representante de interesses burgueses conservadores, era em razão da necessidade do mercado por mão de obra técnica e do pretexto de que nem todos os jovens têm acesso ao ensino superior (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 33). Para amenizar essa situação, após o fechamento de escolas que não se adequassem ao modelo pragmático de educação, foi promulgada a Lei 7.044/82, com o objetivo de tornar o ensino profissionalizante opcional para as escolas (FERREIRA, 2020). O debate em torno da constituinte reacende a luta pela educação de qualidade social para a população. A Constituição de 1988 garante a educação como direito, uma conquista para a classe trabalhadora.

O Brasil, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, é apontado como um dos nove países do mundo que apresenta problemas no acesso ao direito à educação. Torna-se, assim, signatário desse documento, coordenado por organismos multilaterais e partícipe de instrumentos balizadores dessa política, como avaliações em larga escala. Esse fato influenciou toda a política educacional requerida por movimentos sociais desde antes da constituinte.

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei 9.394/96 foi afetada pelas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos. A LDB reafirma o ensino médio como etapa da educação básica, mas, no processo de elaboração até a aprovação, o ensino médio passou a ser objeto de disputas pelos intelectuais orgânicos neoliberais e pelos intelectuais da pedagogia da práxis. A concepção de educação, de ensino médio, apesar de não contemplar todos as pautas populares, apresenta conquistas, retoma-se o “caráter geral e formativo” e postula o direito ao ensino médio e sua “articulação

à educação para o trabalho”, embora, muitas vezes, apenas legais, não efetivadas pelo Estado (FERREIRA, 2020, p. 76).

Algebaille (2009, p. 120, 124) afirma que a LDBEN se refere ao “básico” no discurso para garantir o acesso ao “mínimo de um direito”, estratégia da elite dirigente que desenvolve uma escola mínima, sem qualidade e para a população empobrecida. Consiste em uma mediação da classe dominante brasileira de negar o acesso a uma formação ampla pela oferta do mínimo prescrito legalmente.

Outro aspecto dessa mediação a serviço de interesses economicistas na educação consiste em editar leis e decretos com o intuito de fragmentar a educação básica, como exemplo, o Decreto nº 2.208/97, que regula os artigos 40 e 41 da Lei de Diretrizes e Educação Nacional LDB, sobre a educação profissional e instituiu a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, durante o governo FHC, que alinhou a políticas neoliberais. Entre os atos da era FHC esteve a diminuição da oferta de vagas em cursos técnicos pela metade do que havia na época.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essas diretrizes tomam uma concepção de ensino médio orientada pela pedagogia das competências. Silva (2008) e Araujo e Rodrigues (2010) ressaltam que o arcabouço teórico das competências instrumentaliza a formação das juventudes.

Essa pedagogia retira o foco da ineficiência da atuação do Estado e responsabiliza estudantes e profissionais da educação pelos resultados da falta de investimentos em uma educação de qualidade social. Estratégia que silencia responsabilidade do ente público de desenvolver políticas educacionais, as quais possibilitem não só a presença dos jovens na escola, mas também uma aprendizagem a fim de promover a emancipação, a formação humanística e científica, bem como o exercício da cidadania crítica e o exercício profissional qualificado desses sujeitos.

A partir de 2003, com o início do Governo Lula, educadores comprometidos com a filosofia da práxis⁷ buscaram construir uma nova concepção de educação e de ensino médio,

⁷ “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219) [...] ela é orientada por um fim e “o fim dessa atividade é a transformação do real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendram com sua atividade subjetiva, mas que sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 2007, p. 226). A filosofia da práxis consiste na unidade da teoria e da prática “Filosofia a serviço da transformação efetiva, real do mundo, integrando assim a práxis revolucionária como fim da teoria” (VÁZQUEZ, 2007, p. 235).

tendo em vista partilharem de um ideário de sociedade com mais dignidade e equidade social. Para isso, entraram em disputa com a concepção anterior e, por meio de muitos embates de força, começaram a desenvolver uma concepção de educação que integrasse saberes dos trabalhadores e conhecimentos científicos, com o propósito de buscar transformar a realidade social dos estudantes e a realidade da escola básica, construindo uma concepção de Educação Integrada e de Ensino Médio Integrado ao Técnico e fundamentada na práxis, política direcionada principalmente para os institutos federais de educação.

Em 2004, contrapondo-se à política de fragmentação do governo FHC, presente no Decreto nº 2.208/97, exarou-se o Decreto 5.154/04, propondo uma política educacional de educação integrada à educação profissional, a qual encontrou resistência por parte dos integrantes do MEC e do CNE. Esse documento visava a desconstruir a dualidade entre ensino médio e técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2012), instaurando na elaboração dos artigos 40 e 41 da LDB a proposta do Ensino Médio Integrado de forma concomitante e subsequente.

Embates e discussões foram travados na defesa por uma educação integrada e por uma política de ensino médio integrado ao técnico. Nesse ínterim, a Lei nº 12.061/09 foi promulgada em 2009. Ela institui a obrigatoriedade do Ensino Médio, que, antes, mesmo com o crescente número de matrículas, era facultativo, e isso provocou o debate pelo direito à educação (FERREIRA, 2020).

O EMI passou a ser difundido e tornou-se uma política que toma a práxis dos estudantes e sua realidade social como base para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e realimenta a prática pedagógica a formar para a totalidade. Em vista disso, desenvolveram-se encontros para se pensar em diretrizes para esse projeto de educação. Após amplo debate foram aprovadas em 2012. E em 2013 foram homologadas as DCNEM, tendo a práxis como fundamento teórico a fim de que os jovens tenham acesso a um ensino com qualidade social, por meio da formação inteira e integrada que lhes oportunize subsídios para transformar a realidade em que vivem.

Os institutos e as universidades federais, por meio de suas escolas de formação técnica profissional, passaram a colaborar com essa perspectiva, possibilitando uma formação de qualidade social. Escolas estaduais em vários estados brasileiros também começaram a ofertar o EMI e na modalidade Profissional na Educação de Jovens e Adultos – Proeja, com professores em regime de dedicação exclusiva para desenvolver atividades de ensino e

munidos de instrumentos e recursos em investimentos para pesquisa, como infraestrutura física e pessoal qualificado.

Durante os Governos Lula e Dilma, intelectuais liberais e empresários da educação passaram a desenvolver instrumentos legais de participação por meio de organizações de sociedade civil. Também mantiveram *lobby* entre setores políticos para conseguirem desenvolver parcerias público-privadas em programas e serviços na área educacional.

Esses governos fizeram muitas concessões às pressões desenvolvidas por esses setores da sociedade civil, garantindo lucros na educação para o empresariado brasileiro. Organizações como Itaú Social, Fundação Leman e Todos pela Educação, iniciaram a elaboração de políticas, como na BNCC, e a execução de programas em parcerias com essas instituições “filantrópicas”, que exerceram influência no MEC, fazendo o serviço público ceder espaço para as pressões do mercado (AVELAR, 2019), já que essas organizações e intelectuais orgânicos eram/são construídos por representantes do setor privado com capital financeiro.

Em 2016, um mês após o golpe político-jurídico-midiático contra a presidenta Dilma, por meio de Medida Provisória, sem interlocução com movimentos sociais e entidades representantes de profissionais da educação, foi imposta a reforma do ensino médio de 2016/2017, a qual foi transformada na Lei 13.415/17, e alterou a configuração e a concepção de ensino médio e, assim, instituiu, entre outros aspectos, a flexibilização do ensino médio por meio dos itinerários formativos, alterando a LDB 9394/96.

Em 2018, foi homologada pelo CNE a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Também no final de 2018, o CNE e a Câmara de Educação Básica (CEB) homologaram as novas DCNEM. Em dezembro do mesmo ano, o MEC apresentou a Portaria Nº 1.432/2018, que estabelece referenciais para os sistemas de ensino construírem os itinerários formativos.

Esses documentos instituíram a flexibilização da formação dos estudantes no ensino médio, por meio da oferta de mais de um dos 5 itinerários formativos, pelas escolas que ofertam ensino médio regular e a modalidade EJA. Os itinerários formativos são pautados pelo paradigma da pedagogia das competências, o qual dirige a formação dos jovens.

A Lei 13.415/2017, a BNCCEM/2018 e os demais documentos que seguem sua concepção de educação básica e de ensino médio contemplam aspectos requeridos pelo empresariado educacional na educação pública, como a predileção pela pedagogia das competências e o controle que essa pedagogia possibilita acerca do trabalho pedagógico e da

aprendizagem dos estudantes (SILVA, 2018), além de disseminarem valores da cultura liberal, como competitividade, meritocracia, individualismo e eficiência. Frigotto (2016) considera que a reforma educacional legítima e institui a dualidade escolar, negando o direito constitucional à educação aos trabalhadores e a seus filhos.

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Desttut de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho (FRIGOTTO, 2016, p. 330).

Reforçando-se o pensamento desse autor, acrescentamos que a atual reforma abarca a dualidade que sempre existiu e perpetua-se por meio de uma educação pública superficial e instrumental para a classe trabalhadora, a fim de que a classe dominante mantenha seus privilégios e a classe trabalhadora se adapte ao que a classe dominante determinar como direito de aprendizagem, negando o direito à educação, negando o direito ao ensino médio como educação básica (FERRETI; SILVA, 2017), isto é, fragmenta-se o currículo do ensino médio, em formação comum e em parte diversificada, e assim será conhecido e aprendido apenas o relevante para a sociabilidade do capital e, dessa forma, perpetuar-se-á a exploração da classe trabalhadora.

Por meio da atual reforma educacional, institui-se o controle do que estudantes e profissionais da educação vivenciam em sala (SILVA, 2018), limitando e administrando, em doses homeopáticas (KUENZER, 2011), o acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente construídos pela humanidade, e, assim, são listados também novos conteúdos a serem trabalhados pela escola como empreendedorismo, panaceia para as mazelas sociais do país (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Moll (2017, p. 63) comenta que ainda falta desenvolver “a consciência do direito de todos ao ensino médio”, uma conquista recente que enfrenta riscos pela “nova direita”. De acordo com Casimiro (2018) e Freitas (2018), reconhecer o ensino médio como direito da classe trabalhadora é essencial para a qualidade social desse nível de ensino do qual a classe trabalhadora precisa para munir-se intelectualmente de conhecimentos a fim de transformar sua realidade social.

Ferreira (2020), assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), pontua a necessidade de se atentar para a questão social ao se instituir políticas para o ensino médio a fim de assegurar que todos, embora em caminhos diferentes, possam alcançar o mesmo ponto de chegada. Para isso, é imprescindível investimentos na educação pública em todos os níveis,

para garantir as mesmas condições para todos e combater a desigualdade que é social e se torna educacional também. Mas, para chegar a essa realidade, o Estado deve garantir condições de entrada e permanência de todos os cidadãos no ensino médio e equidade de acesso a esse direito.

2.2 Discursos sobre Juventudes, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio

O conceito de juventude abarca pluralidades (FRIGOTTO, 2004), não é algo homogêneo, haja vista as questões de territorialidades que o Brasil apresenta, com diversidade de sujeitos com identidades e singularidades ligadas à realidade social e cultural (ZANELLA, *et all*, 2011).

Frigotto (2004) argumenta ser necessário buscar compreender as contradições inerentes à sociedade brasileira a partir da perspectiva de classe social da juventude trabalhadora, pois, muito cedo essa parcela da sociedade precisa conciliar trabalho e estudo, é exposta às situações degradantes e é a maior vítima de diversos tipos de violência. O referido autor (2004, p. 16) comenta a necessidade de se desenvolver políticas educativas direcionadas à juventude trabalhadora, pois, muitas vezes, quando esta chega à escola média, recebe um “arremedo de ensino” ou uma educação dual que aparta teoria e prática e pretende ajustar o jovem à demanda do capital, o que mantém esses jovens presos à estrutura excludente da sociedade.

A noção de juventude, desde a década de 1985, vem se ampliando em relação a uma faixa etária específica e à classe social, envolvendo diferentes sujeitos, antes alijados dessa categorização e tornou-se objeto de atenção de setores ligados ao empresariado e a governos na construção de políticas sociais (SOUZA, 2009).

As juventudes são o público que frequenta a escola pública em redes municipais, estaduais e federais de ensino. Essas redes atendem a 7.280.690 estudantes (no ensino médio, em tempo parcial, integral, e na Educação de Jovens e Adultos - EJA), incluindo EMI, o normal magistério, a Proeja e a educação inclusiva, conforme relatórios do censo escolar 2019⁸.

A atual reforma do ensino médio instaura uma política para a formação das juventudes pela Lei 13.415/2017, que institui a flexibilização curricular por meio dos

⁸ Relatórios censo escolar 2019 disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> anexo I e II. Consultado em 23 de set. 2021.

itinerários formativos atrelados ao projeto de vida. A Exposição de Motivos da MP 746/2016 que deu origem à referida lei, tece críticas ao modelo, até então vigente, de ensino médio, o qual, segundo os reformadores, não correspondia aos interesses dos estudantes nem às demandas de avaliações da política de ensino médio existentes, entre estas, a média obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com o intuito de tornar o ensino médio flexível aos interesses econômicos, evoca-se o protagonismo juvenil, que toma o jovem como protagonista de sua própria formação, pela escolha dos itinerários formativos relacionados ao seu projeto de vida, interesses pessoais, passando uma ideia de dar voz aos anseios da juventude, conforme demonstra a Exposição de Motivos da MP 746/2016:

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma **população economicamente ativa** suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. [...]

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio **atrativo para o jovem**, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, [...] (Exposição de motivos da MP 746/2016) (grifo nosso).

Nesse caso, o protagonismo juvenil se refere a uma juventude quantificada que precisa adentrar no mercado de trabalho para tornar o Brasil um país “sustentável social e economicamente” (Exposição de Motivos MP 746/2016), de jovens sem emprego, os quais precisam trabalhar para sustentar a pirâmide social. No entanto, o crescente desemprego estrutural empurra esses jovens trabalhadores para a informalidade ou subemprego, trabalho intermitente ou uberizado.

Exemplifica essa situação o empreendedorismo visto como um dos eixos dos itinerários formativos e a ênfase à aprendizagem de competências e habilidades, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos. Tal aprendizagem prepara o aluno para atuar em diferentes situações práticas, a fim de moldá-los às exigências e necessidades requeridas pelo sistema produtivo e econômico, uma estratégia de induzir os jovens a se verem como empreendedores responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso não só na escola, mas também fora dela, de modo que seu projeto de vida individualizado independa da necessidade de políticas públicas e de direitos sociais.

Nesse contexto, os estudantes sofrem o processo de flexibilização, apresentam, portanto, uma escolha segundo a oferta dos sistemas de ensino e das escolas que determinam os itinerários. Constrói-se, dessa forma, um protagonismo sem voz, porque numerável, com

uma linguagem atrativa e sedutora ao jovem a fim de evitar a evasão escolar, conforme verificamos nas DCNEM/2018:

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...] (BRASIL, 2018b, parágrafo §1º e 2º do inciso V do art. 12).

E na Portaria MEC1.432/2018:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade [...]

Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. [...]

Os estudantes deverão realizar um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos (BRASIL, 2018c, p. 1).

Quanto à proposta dos itinerários formativos, os referidos excertos evidenciam que há no discurso oficial da atual reforma do ensino médio a ideia de protagonismo juvenil, de escolha segundo os interesses dos estudantes, pois o “Novo Ensino Médio” objetiva “atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo” (BRASIL, 2018c, p. 1), a fim de o estudante concluir essa etapa com aproveitamento. Todavia, conforme as DCNEM/2018, o que norteia esses itinerários não são os interesses dos estudantes, mas as “demandas e necessidades do mundo contemporâneo”.

Obedecendo a esse olhar e à demanda de mercado, constitui-se a matriz com a qual as escolhas dos estudantes devem estar sintonizadas. Essa postura implica relacionar as escolhas dos alunos diretamente ao que o mercado determina. O mercado tem primazia sobre as escolhas do estudante, determina a formação de que o estudante precisa e define os itinerários formativos.

O contemporâneo, do ponto de vista de Bauman (2001), é marcado pela liquidez das relações entre consumidores pautados pelo desejo. A atual reforma do ensino médio traz essa liquidez para a formação básica, que, pela flexibilização curricular, anseia educar indivíduos consumidores, empreendedores, adaptáveis a qualquer situação desde a educação básica, induzindo-os a escolherem, como consumidores, os itinerários formativos e já elaborarem um

projeto de vida com os desejos de formação de um potencial consumidor do oferecido pelo mercado, tanto na escola pública quanto em toda sua vida.

O real protagonista da formação básica, nesse caso, não é o estudante, centro do processo educativo pelo uso de pedagogias ativas. As DCNEM/2018 evidenciam que essa formação está sujeita às prescrições do mercado, sendo, portanto, deste o exercício do poder de escolha e o de demandar as escolhas dos estudantes.

O protagonismo dos estudantes, nesse sentido, é utilizado como simulacro, um fetiche para ocultar o mercado enquanto propulsor dessa formação. O estudante torna-se, desse modo, um antagonista, pois ele é volúvel às determinações que o mercado impõe e “escolhe” uma formação mínima e restrita em relação ao imposto pelo mercado, e ainda, segundo Silva (2018), é responsabilizado pela sua formação, pela sua competência ou incompetência.

As escolhas dos estudantes são limitadas ao que o sistema escolar define e apresenta, sem condições mínimas de ofertar, e isto reforça a construção de um fetiche mercadológico da ideia de um protagonismo juvenil sem voz (SOUZA, 2009), que oculta a face do real protagonista desse processo.

O direito à aprendizagem presente no discurso oficial do novo ensino médio diz respeito a uma formação que compreende a aquisição de competências e a responsabilização dos jovens pelo percurso formativo que escolherem. Além disso, os itinerários e o projeto de vida abordam habilidades relacionadas ao autoconhecimento e ao empreendedorismo, como se os jovens, por si mesmos, fossem capazes de superar as desigualdades sociais pelo saber empreender sua formação, seu projeto de vida e seu trabalho, e transformam o jovem em um empreendedor de si, um ser competitivo, individualista, meritocrático, que barganha vantagens pessoais, com um conhecimento mínimo para atuar socialmente.

Constatamos que o discurso de protagonismo juvenil é dirigido a segmentos populares a fim de integrar juventudes a serviços básicos e a mercado de trabalho informal e precarizado por meio de ações empreendedoras. "Protagonismo juvenil" é uma expressão que começou a circular no Brasil, em 1996, por meio de uma política orientada por organismos multilaterais estabelecida desde a década de 1985 até 2005, e está muito relacionada a empresas como a Fundação Odebrechet e o Instituto Ayrton Senna. Depois passou a ser utilizada por diferentes organizações, institutos e fundações atrelados às iniciativas privadas que desenvolvem atividades de responsabilidade social com jovens e influenciam documentos de políticas governamentais (SOUZA, 2009).

O discurso de protagonismo juvenil consiste numa “anulação e encenação política”, toma a sociedade como conjunto de indivíduos e simula a participação política dos jovens, tidos como um ator social, um empreendedor de si, que negocia com outros atores sociais (SOUZA, 2009, p. 10). Um protagonista que ora é agente, participa (no sentido de exercer a cidadania), ora sofre a ação de uma política, que defende os seus interesses e “objetivos (não direitos)” (SOUZA, 2009, p. 12). Esse protagonismo assemelha-se à atuação cênica, mascara a participação almejada, refere-se a uma aceitação do que está posto e não é construído pelos jovens, num discurso que

não se exhibe como discurso, mas aparece como se emanasse do seu próprio objeto e, nesse sentido poder-se-ia dizer que o protagonismo juvenil é o discurso da juventude. Mas o protagonismo juvenil é também o discurso da juventude sem voz, dada a ausência da palavra autônoma que lhe permitiria a sua constituição como sujeito (SOUZA, 2009, p. 16).

O protagonismo juvenil pressupõe a atividade individual que não contesta, mas segue o preestabelecido ou prescrito para o jovem fazer em ações voltadas para o desenvolvimento social do lugar onde vive, para a resolução de problemas da comunidade que circunscreve seu espaço comunitário e, para tal, requer a elaboração de projetos para resolver tais problemas; que não faz críticas ao modelo capitalista, mas busca formas de contribuir social e voluntariamente para resoluções de problemas sociais ou ambientais. O enunciado "política", em documentos construídos por organismos multilaterais, aparece substituído por "participação". Com essa escolha, busca-se silenciar o teor político ou ideológico deste discurso (SOUZA, 2009).

Esse discurso de protagonismo juvenil está presente nos PCNEM (2000) e é retomado na legislação educacional vigente de 2016/2017. Ambos abordam a ideia de centralidade do estudante no processo educativo, as mudanças no mundo do trabalho, tomam como fundamento epistemológico fundamentado no pragmatismo e nas pedagogias das competências

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 2000, p. 59).

O ideário que reveste o discurso da atual reforma do ensino médio estava presente na reforma do ensino médio da década 1990. Na atual reforma é retomado pelos reformadores como panaceia para os problemas dessa etapa da educação básica, crendo-se num ensino pautado na competência, nas pedagogias do aprender a aprender, nas pedagogias ativas, na teoria do capital humano e no pragmatismo para que os jovens se adaptem às demandas do mundo do trabalho requeridas pela reestruturação produtiva do capital.

Portanto, na lógica da atual reforma, o discurso de protagonismo juvenil é retomado. Forja-se um perfil de juventude criativa, flexível, empreendedora, competitiva, individualista, meritocrática, acrítica, a-histórica, que para sobreviver se subordina as demandas do setor econômico determina. Lamentavelmente, isso é evidenciado pela Lei 13.415/2017, ao instituir a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e o projeto de vida. Este evoca a individualidade de jovens, o que corrobora com o estabelecimento de um consenso sobre a ideário capitalista e apassivamento, em relação à crítica a esse sistema. Ele simula o envolvimento dos estudantes, amolda-os e limita as escolhas de vida do jovem ao itinerário. Aquele faz parecer que o mínimo imposto ao jovem é uma escolha individual. Essa simulação incide sobre o futuro do jovem, à medida que restringe e limita oportunidades de aprendizagem, de qualificação superior. Além de responsabilizar esse jovem pela formação e pelo futuro que tiver, tomando a formação nessa etapa como investimento em seu capital humano.

2.3 Discursos e ideários de educação neoliberal presentes nos documentos da reforma do ensino médio

A flexibilização curricular promove uma liquidez do ensino médio, a semelhança da flexibilidade do capitalismo e a que ocorre nas relações de trabalho. A “escolha” pelo aluno de seu percurso formativo, conforma a educação à pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2017). A flexibilização afeta a concepção de ensino médio enquanto educação básica que pressuporia uma formação comum a todos (SILVA, 2018).

Cunha (2017) afirma que alguns dos objetivos dessa Lei 13.415/2017 são: conter o acesso da juventude ao trabalho de postos qualificados e ao ensino superior; garantir privilégio da classe dominante, mantendo a classe trabalhadora longe de qualquer possibilidade de ascender socialmente por meio da educação; conter a demanda pelo ensino superior; e possibilitar que as organizações privadas que atuam no segmento educacional

possam ter acesso a recursos públicos para ofertar serviços na educação básica, facilitando a oferta de uma educação público-privada.

A seguir apresentamos as análises iniciais sobre a MP 746/2016, a Exposição de Motivos da MP 746/2017, a Lei 13.415/2017, a BNCC/2018, as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, documentos que instituem a singularização dos itinerários formativos pelo projeto de vida, pelas escolhas e pela responsabilização que as juventudes terão que assumir por si mesmas, nessa liquidez do ensino médio.

2.3.1 Medida Provisória (MP) – 746/2016

A Medida Provisória – 746/2016 é o primeiro ato do Governo Temer na área educacional. Esse documento impõe a atual reforma do ensino médio e altera a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Modifica-se a configuração do ensino médio, conforme a ementa da Medida Provisória explicita:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016, p. 1).

E na explicação da ementa, revela-se:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016, p.1).

No sumário executivo da MP 746/16, o consultor executivo destaca que essa normativa

[...]estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). [...] Finalmente, a EM aduz que a proposta estaria baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (SUMÁRIO EXECUTIVO DA MP 746/2016, RELATOR QUEIROZ, 2016b, p. 8).

Como podemos verificar, a MP746/16 institui uma “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, e escola em tempo integral significa escolas com maior tempo escolar que varia de 7 a 9 horas, cujo aspecto inviabiliza a formação de estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite, caso a escola funcione em dois turnos com educação de tempo integral. Isso elidiria da escola um público significativo e negaria o direito à educação garantido constitucionalmente.

A MP apropria-se do discurso de educação integral, numa acepção liberal, funcional à classe dominante. Seu alinhamento ocorre a partir de orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), que, embora apresente um fetichismo pela educação para todos, tem um viés economista para investimentos em educação.

Isso significa a adoção de uma educação apequenada e mínima para os países periféricos que adotam as orientações desses organismos multilaterais “com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” (SUMÁRIO EXECUTIVO DA MP 746/2016, RELATOR QUEIROZ, 2016b, p. 8), com predileção pelo pragmatismo (utilitarismo com a teoria a serviço da prática), para aquisição de habilidades de leitura e cálculo matemático. O pragmatismo norteia a perspectiva de formação integral para o ensino médio da MP – 746/2016.

A referência às pedagogias do aprender a aprender é evidenciada no alinhamento ao Relatório Delors da década de 1990, que apresenta novamente um caráter economicista na educação, restrita a letramento e à numerização para os países em desenvolvimento e essa “proposta estaria baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (SUMÁRIO EXECUTIVO DA MP 746/2016, RELATOR QUEIROZ, 2016b, p. 8).

A MP 746/2016 é transformada em instrumento normativo do ensino médio e altera a configuração curricular dessa etapa da educação básica, dividindo-a em formação comum e itinerários formativos.

2.3.2 A Exposição de Motivos da MP 746/2016

A MP 746/2016, que deu origem a Lei 13.415/17, foi criada sob o argumento de fomentar uma política de implementação de escolas em tempo integral no ensino médio, promover a ampliação da carga horária mínima anual, dar autonomia para os sistemas de

ensino definirem as áreas do conhecimento com base em competências. É o primeiro ato do Governo Temer na área da educação, aplicado de forma autoritária, sem diálogo com movimentos sociais e organizações ligadas aos sujeitos da educação.

A exposição de motivos dessa MP apresenta como principais argumentos a fragmentação do ensino em treze disciplinas, a falta de diálogo do ensino médio com a realidade dos jovens e o baixo rendimento dos estudantes dessa etapa da educação básica em avaliações externas.

Esse documento tece críticas a legislações anteriores que não conseguiram alcançar as metas estabelecidas para essa etapa. A principal crítica recai sobre a quantidade de disciplinas, um “currículo extenso, superficial e fragmentado” (Exposição de Motivos, de 22 de setembro de 2016, p. 1). Na perspectiva dos reformadores, era um currículo rígido, engessado, que atendia apenas a 25% dos jovens. As mudanças buscam assistir os 75% dos jovens que não adentram no mercado de trabalho nem na universidade. O foco é atender ao perfil do jovem que não consegue uma “boa colocação no mercado de trabalho” (Exposição de Motivos, de 22 de setembro de 2016, p. 2).

A exposição de motivos justifica a necessidade de flexibilização do ensino médio por meio dos itinerários formativos a fim de desenvolver um ensino “atrativo” para os jovens, assim, os itinerários estão relacionados ao projeto de vida dos estudantes. A escolha do percurso formativo estaria relacionada àquilo que os jovens projetam para o futuro, constituindo-se num projeto de formação que limita as possibilidades de trabalho e a formação superior desses sujeitos.

O discurso desse documento traz o ideário de uma formação média alicerçada na aquisição de habilidades e competências e no projeto de vida (pedagogias ativas e construtivismo) dos estudantes e critica a ênfase no conteúdo escolar, pelo fato de parecer que o jovem definirá o seu percurso formativo de acordo com as suas “escolhas”, e de que o currículo estaria articulado à resolução de problemas enfrentados pelas juventudes.

Segundo Ramos (2012), essa perspectiva de substituição de conhecimentos das “diferentes disciplinas por competências” agrava a dualidade educacional. As pedagogias ativas e o pragmatismo se evidenciam nesse contexto, quando se postula que “interesses e necessidades” (Exposição de Motivos, de 22 de setembro de 2016) do estudante caracterizam-se enquanto mote da aprendizagem e que ele por si mesmo desenvolverá “método de conhecer” (DUARTE, 2001, p.37). Subtendemos, desse modo, um modelo de educação para a adaptação social, utilitarista, que prima pela prática em detrimento da teoria.

Esses aspectos destacados por Duarte (2001) são recorrentes no discurso fundador da reforma que engendra uma educação para adaptar socialmente o aluno, alienar a classe dele e empreender uma formação pelas escolhas do itinerário que faz e pela relação desse percurso com seu projeto de vida. No entanto, isso se traduz em fetiche e mistificação, estratégia de uma política educacional e curricular minimalista que utiliza expressões próprias da linguagem juvenil para apequenar a educação e o futuro das juventudes.

2.3.3 Lei 13.415/2017

A mobilização popular e das juventudes com ocupações de escolas impediu que muitas das mudanças anunciadas na MP-746/16 tomassem força de lei, como a exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia do currículo, porém muitas das propostas passaram a ter validade legal. A Lei 13.415/2017 postula a ampliação da carga horária mínima para o ensino médio, de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas. No prazo máximo de cinco anos, é obrigatória a ampliação para mil horas. O ensino de educação física, arte, filosofia, sociologia é posto como componente curricular obrigatório no ensino médio.

A Lei 13415/2017 demanda diferentes fragmentações no ensino médio, entre formação comum e itinerários formativos, mudanças que estabelecem um aumento de diferenciações no ensino médio, que deveria ser igual e com equidade para todos.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

A Lei 13.415/2017 postula a BNCC como matriz curricular do ensino médio e ressalta que é ela quem define os “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (BRASIL, 2017). Para a BNCC “direitos” e “objetivos” têm o sentido, respectivamente, de competências e habilidades a serem desenvolvidas pela escola, restringindo uma formação ampla à aquisição de competências mínimas, o que demonstra o caráter pragmático da atual reforma.

O currículo é fragmentado em áreas do conhecimento e não em disciplinas, apenas matemática sozinha constitui uma área, as demais ficam diluídas nas respectivas áreas de que fazem parte. Hierarquicamente, são consideradas disciplinas apenas língua inglesa, língua

portuguesa e matemática, embora as três sejam obrigatórias nos três anos do ensino médio, as demais disciplinas são enunciadas como estudos e práticas curriculares.

A parte diversificada do currículo deve estar em harmonia com a BNCC e articulada às relações históricas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da comunidade. A BNCC deve ser um instrumento de parâmetro para as avaliações nacionais. Os currículos escolares devem articular à proposta de formação atividades voltadas para a construção do projeto de vida que desenvolva os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos alunos.

A Lei 13.415/17 institui a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e altera a Lei 9.394/96, modificando a concepção de ensino médio e de educação básica. Anteriormente à reforma, todos os estudantes que acessavam o ensino médio tinham as mesmas possibilidades de aprendizagem. Com a reforma, os itinerários a que os estudantes tiverem acesso incidem diretamente nas possibilidades de profissionalização, de trabalho e acesso ao ensino superior das juventudes, posto que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também é afetado por essa política, assim como os cursos de formação de professores.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36º O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017).

A Lei 13.415/2017, no seu Art. 4º, estabelece a divisão do currículo do ensino médio, que passa a ser composto pela BNCC e pelos arranjos dos diferentes itinerários formativos. Essa nova configuração, atrelada ao projeto de vida do aluno, configura o caráter da formação integral presente na reforma, que significa a aquisição de competências e a simulação de que o estudante constitui o norteador de seu processo formativo. Esse aspecto fragmenta a educação básica, responsabiliza o aluno pela sua formação e ainda silencia a responsabilidade dos órgãos oficiais na gestão de uma educação com qualidade social para as juventudes.

Isso apresenta indícios das bases teóricas⁹ que norteiam a atual reforma e indica, de um lado, a pedagogia de projetos e as pedagogias ativas como fundamentos para um ensino pautado pela resolução de problemas pelos estudantes, e, de outro lado, a pedagogia das competências como cerne do currículo escolar, prescrito na Lei 13.415/2017 e presente na BNCC, que passou a seguir essas orientações (CRUZ, 2021) e, no entanto, contradiz e impossibilita uma formação inteira e de aprofundamento científico requerida para o final da educação básica (PAIVA; SILVA, 2013, p. 53), pois estabelece uma formação administrada (SILVA, 2008, 2018) mínima.

Ainda no artigo 4º, por meio da atual reforma, o ensino médio passa a ser alvo do empresariado da educação (CUNHA, 2017) a fim de tornar a educação pública produtiva ao capital, gerar mais valia, devido à dilapidação de recursos públicos, pois podem ser firmadas parcerias para o itinerário da formação técnica profissional com entidades privadas e a distância.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. [...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Verificamos nesse modelo flexível a possibilidade de uma oferta pública e privada, na modalidade a distância ou presencial, com o uso de tecnologias, com a realização de um ensino com qualidade duvidosa para esses sujeitos ou um arremedo de formação e com a precarização da formação técnica (KUENZER, 2011).

Snyders (2005, p.75) não é contrário à diferenciação escolar desde que os diferentes itinerários (“troços”) conduzam a uma formação que possibilite o mesmo ponto de chegada para todos. Todavia não é esta a proposta de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos da atual reforma do ensino médio: estes podem conduzir ao aumento da diferenciação escolar e, conseqüentemente, a um aumento da dualidade educacional e negar

⁹ Essa base teórica é discutida na seção 4.

aos estudantes da classe trabalhadora uma educação de qualidade social que lhes possibilite chegar ao mesmo destino, porque não se privilegia uma formação ampla, a formação comum é minimalizada e o “aprofundamento”, que deveria ocorrer em no mínimo duas áreas, passa a ter como um dos eixos o empreendedorismo, o qual não faz referência a uma questão teórica, e sim prática.

O pragmatismo perpassa por todos os eixos dos itinerários, tomando a teoria a serviço da prática, e isso culmina na instrumentalização que destina os estudantes pobres a um lugar subalterno (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), marginalizado, e a cursos de menor prestígio social, quando conseguirem chegar ao nível superior, mas também podem limitá-los e conformá-los apenas com a formação básica.

Trata-se de uma formação que se restringe a servir à ideologia burguesa de modo a “formar trabalhadores que se saibam vulneráveis; [...] que devido à sua formação restrita que não venham a se revelarem demasiado exigentes em matéria de salário, proporcionando-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que o ajudariam a questionar o sistema” (SNYDERS, 2005, p. 100).

A atual reforma, imposta, dirigida pelo empresariado da educação e seus intelectuais orgânicos, sem diálogo com profissionais, estudantes e movimentos sociais e organizações ligadas à educação pública, configura um projeto de educação neoliberal de acolhimento social, fragmentada, empobrecida, instrumental e acrítica para a classe trabalhadora, que se efetivou rapidamente com o Golpe de 2016, operado por setores conservadores da sociedade. A BNCCEM/2018 evidencia isso ao definir a escola a partir da reforma como “escola que acolha juventudes” (BRASIL, s/d, p. 467), os projetos de vida, protagonismo juvenil e itinerários levam a uma formação integral individualizada.

Essa escola impõe o silenciamento e amoldamento da classe trabalhadora ao que o mercado e a acumulação flexível requerem para a manutenção da hegemonia da classe dominante. Significa uma formação básica instrumental, atrofiada, acrítica, anticientífica que limita o acesso a postos de trabalho qualificados e prosseguimento de estudos das juventudes. É uma escola oposta à pretendida pelo EMI, nos IFs, que promove a formação ampla, científica e qualificada das juventudes.

2.3.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa ensino médio – foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 18 de dezembro de 2018. A

BNCC, durante o processo de elaboração, teve diferentes etapas, após o Golpe político-jurídico-midiático contra a presidente Dilma Roussef, em 31 de agosto 2016.

Esse fato culminou na posse de Michael Temer como presidente do Brasil em articulação com setores conservadores, da direita e ultradireita da sociedade, e alterou substancialmente a configuração da política educacional e das políticas curriculares para o ensino médio (CRUZ, 2021).

Há três versões oficiais da BNCCEM do ensino médio. A primeira e a segunda versões passaram por uma construção anterior e posterior de elaboração e consulta pública. Essas versões traziam a ideia de unidade entre as etapas da educação básica. A segunda consulta pública ocorreu após o Golpe contra a presidente Dilma Roussef. A partir daí, a BNCC/Ensino Médio é fragmentada das demais etapas para atender as normativas da reforma do ensino médio. Quando a terceira versão foi lançada, a BNCC da educação infantil e fundamental já estava homologada. A consulta pública da terceira versão da BNCCEM, nas capitais onde ocorre sob a coordenação do CNE, cumpre papel meramente protocolar (CRUZ, 2021).

Nesse momento, o então presidente da Comissão Bicameral, Callegari, em 2018, em sua carta de renúncia ao cargo, no contexto do governo Temer, ressalta que as mudanças e os problemas ocasionados pela reforma do ensino médio incidem na BNCCEM e, portanto, esse documento direcionado para o ensino médio promove rupturas e fragmentações na educação básica (CRUZ, 2021).

Nesse contexto, a BNCCEM foi homologada pelo CNE, num processo rápido e silenciando as vozes opositoras a esse documento. A BNCCEM torna-se fruto de um consenso por filantropia, que, com o apoio da mídia e de setores do empresariado educacional, por meio da atuação de organizações filantrópicas como Fundação Leman, Todos Pela Educação, em interação com o MEC, o Consed e a Undime, consegue num tempo recorde e sem entraves, disseminar, justificar e aprovar a necessidade de uma BNCC (TARLAU; MOELLER, 2020).

Por conseguinte, o ensino flexibilizado, postulado na reforma do ensino médio, tem seu aspecto amplo diminuído nessa etapa da educação. Embora se aumente o tempo escolar, isso não é garantia de aumento da qualidade, pois, restringe-se o tempo destinado à formação geral e ampla e oferece-se a possibilidade de se estudar mais detidamente a partir de dois itinerários, portanto, tem-se um ensino médio mínimo. Desse modo, o viés pragmático da pedagogia das competências norteia toda a educação básica e confunde-se com a ela.

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858) (BRASIL, 2018, p. 470).

A pedagogia das competências, em que a BNCC se fundamenta diz respeito a uma pedagogia recorrente em documentos dos anos 1990. Apresentava-se como novidade e prescrevia competências e habilidades que deveriam compor o currículo escolar do ensino médio. Configura uma pedagogia pragmática para promover uma adaptação social (ARAÚJO, 2004) e a conformação dos alunos à realidade. Ao colocar o foco do ensino e da aprendizagem no educando, ela o responsabiliza pelo sucesso ou pelo fracasso no processo formativo e, por conseguinte, pela situação social. Essa pedagogia privilegia uma cultura individualista, meritocrática e excludente (SILVA; SCHEIBE 2017). Desconsidera questões de ordem sociocultural dos estudantes, silenciando, por exemplo, questões de classe social, e reconhece todos os estudantes detentores das mesmas condições socioeconômicas. Para ela, o cerne é o controle da prática pedagógica dos sujeitos da educação (SILVA, 2018; RATIER, 2019).

Ratier (2019) afirma que, enquanto não mudar a realidade social de opressão sob a qual os jovens e os professores vivem, não há como desenvolver um projeto de vida, e a BNCC, pela concepção de sociedade e de educação que apresenta e visa à conformação social, não oferece condições para o exercício pretendido, de projeto de vida e protagonismo juvenil.

Não há interesse nesse projeto de educação posto pelo mercado para os jovens transformarem sua realidade, mas sim para se submeterem à precarização da vida e do trabalho de forma passiva e se assumindo empreendedor dessa formação e das consequências para o seu futuro pessoal. A teleologia do pragmatismo é a adaptação a realidade dada, a fim de ajustar as subjetividades que se saibam com uma formação genérica, superficial, mínima, aligeirada para atuarem em a uma realidade flexível e de precarização, com o mínimo de direitos, que favoreça o lucro. Os itinerários formativos são tidos como “estratégicos” para a flexibilização curricular, conforme expressa a BNCCEM:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018. (BRASIL, 2018a, p. 477)

A escolha dos itinerários formativos realiza-se pelos sistemas de ensino, de acordo com as demandas por eles selecionadas, que culminam numa diferenciação escolar, a qual restringe a formação da juventude e as oportunidades de ingresso no ensino superior e no mundo do trabalho, como empreendedor e responsável pela situação de marginalização e pela formação escolhida. A BNCCEM apresenta uma longa discussão sobre perfis dos sujeitos a serem formados, descreve a escola como um espaço de acolhimento social. Ele se torna “estratégico” porque induz a ideia de escolha pelo jovem do que aprender, isso confere uma ilusão de protagonismo e o relaciona à sua pretensão para o futuro. Incute no estudante a responsabilização pelo percurso a ser traçado para sua formação e para si.

A BNCCEM também busca nortear a formação para as licenciaturas a fim de que elas sejam orientadas a servir a perspectiva de educação neoliberal. O BNC-Formação¹⁰ é um exemplo de proposta para os cursos se adequarem ao modelo de ensino de competências, mas este, segundo Araujo (2004), não é capaz garantir o aprofundamento científico dos sujeitos e integrar saberes oriundos da prática social dos estudantes.

2.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/2018

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio visam adequar este documento às mudanças ocorridas na Lei 9.394/96, em virtude da aprovação da Lei 13.415/2017. Alterada pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, as DCNEM/2018 se aplicam a todas as formas e modalidades do ensino médio a fim de assegurar o direito à educação básica garantida no art. 205 da Constituição Federal.

Os princípios que regem as DCNEM/2018 estão expressos no art. 5º e compreendem:

- I - Formação Integral do estudante expressa pelos valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II – projeto de vida – compreende uma estratégia de reflexão sobre o percurso escolar na construção das dimensões individual, social e profissional do aluno; III – pesquisa – relacionada a inovação; IV – respeito aos direitos humanos;
- V – compreensão da diversidade e realidades dos sujeitos – trabalho, produção e cultura; VI – sustentabilidade ambiental; VII – diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias; VIII – indissociabilidade entre educação e prática social; IX – indissociabilidade entre teoria e prática. (DCNEM, 2018)

Esses princípios demonstram contradições entre si, haja vista o documento priorizar a prática, o saber fazer, o domínio de competências e não os conhecimentos científicos na educação básica. Fundamentam-se, portanto, numa perspectiva pragmática, com vistas a adaptação das juventudes ao oferecido pelo mercado. O inciso IX evidencia a principal

¹⁰ Legislação específica que trata sobre o ensino de competências nos cursos de formação de professores.

contradição nos princípios que elenca, a práxis pressupõe a “indissociabilidade entre teoria e prática” e a formação integral posta pelos reformadores toma como fundamento principal a pedagogia das competências e o pragmatismo com vistas ao desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, conformando as juventudes a sociabilidade do capital e impossibilitando a transformação da realidade social como a pedagogia da práxis requer. Hibridizam-se conceitos contraditórios nas atuais diretrizes para a formação dos estudantes, como se ambos apresentassem os mesmos fins. Essa resolução define um conjunto de termos utilizados na Lei 13.415/2017. Para esta pesquisa, destacam-se as quatro primeiras expressões verificadas no art. 6º:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do [...]; II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), [...]; III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; IV - unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, [...] cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta; (BRASIL, 2018b, p.2)

As definições de “formação integral”, “formação geral básica”, “itinerários formativos” e “unidades curriculares” estão atreladas ao discurso neoliberal, a uma pedagogia da reestruturação produtiva. Alinham-se a uma perspectiva educativa pragmática e instrumental para as juventudes, pelo reforço à aquisição de competências e habilidades, pelo discurso de um processo formativo direcionado para “resolução de problemas” (BRASIL, 2018b, p. 2), que torna a formação interessada e ligada estritamente ao mercado, pois requer um jovem munido de “competências” tanto “cognitivas” quanto “socioemocionais” e pela ideologia individualista, meritocrática e excludente.

A proposta de formação integral das DCNEM/2018 não satisfaz as necessidades para as transformações na vida dos jovens, porque, apresenta um fim em si própria ao definir-se como “desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” e “aquisição de competências e habilidades das áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018b, p. 2). Formação esta que não promove o aprofundamento científico de qualquer área (ARAÚJO, 2004), mas uma formação instrumental, utilitarista, imediatista e mínima.

No art. 7º, as DCNEM/2018 discutem sobre a organização curricular que se pauta na BNCC, em seus direitos e objetivos de aprendizagem. As aprendizagens essenciais ligam-se ao desenvolvimento de competências e habilidades, definidas como

[...] conhecimento em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018b, art. 7º, §3º, p. 4).

Esse aspecto reflete o caráter pragmático da reforma do ensino médio, postulando que a teoria deve estar a serviço da prática para se resolverem “demandas da vida cotidiana”. A aquisição de competências e habilidades (travestidos em direitos e objetivos de aprendizagem), sejam elas profissionais ou socioemocionais, assim como o empreendedorismo, são postos como panaceia para solução dos problemas educacionais e sociais. O indivíduo é capaz de resolver os problemas que o cercam, sem a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas para corrigir os problemas sociais do país, como se todos os estudantes tivessem as mesmas condições sociais.

O Art. 10 define a composição do currículo escolar composto pela “formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente” (BRASIL, 2018b, p.5). O primeiro compõe-se por áreas do conhecimento, com carga horária total máxima de 1.800 horas. Nesse caso, retomamos a concepção instrumental de educação presente na Lei 13.415/2017. Os itinerários formativos relacionam-se às demandas e necessidades do mundo contemporâneo, sintonizam-se com os interesses dos alunos e com o protagonismo juvenil e organizam-se a partir de um dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo. Todos com base na resolução de problemas e com caráter utilitário.

Nos eixos dos itinerários ficam evidentes as demandas do mercado e as necessidades da reestruturação do capital como gerenciadoras do projeto de educação, do protagonismo juvenil e do projeto de vida dos jovens (KUENZER, 2017). Os eixos estruturantes dos itinerários formativos revelam o viés pragmático e instrumental da formação básica ao pautar-se no desenvolvimento de projetos em que a teoria está a serviço da prática e o estudante é centro do processo educativo. Outro aspecto que empobrece a formação e adequa aos interesses e valores do capitalismo é destacar o empreendedorismo como eixo da formação básica, ao trazer o imediatismo e a precarização do trabalho para serem vivenciados na escola.

O art. 17, em seu § 5º, expõe que a organização do ensino médio diurno e noturno na atual reconfiguração, na modalidade EJA, possibilita a oferta de até 80% de sua carga horária a distância, fato que evidencia a precarização da formação básica dirigida a estudantes que trabalham.

O §8º do artigo 17 enfatiza que “As áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos” (BRASIL, 2018b, §8º, p. 10), aspecto que corrobora com a afirmação de generalização do conhecimento pela atual reforma.

O inciso XXI do artigo 27 ressalta a “participação social e o protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades”. Esse inciso retoma o discurso de protagonismo juvenil como índice de transformação da escola, que precisa desenvolver atividades a partir do interesse do estudante e da comunidade.

Mas as DCNEM/2018 silenciam possibilidades de o jovem transformar a realidade opressora, posto que oferece um ensino minimalista, sem aprofundamento científico. A base teórica que sustenta o discurso das DCNEM/2018 é pragmática, pois considera o empreendedorismo como meio para atender as necessidades e demandas do mercado, de modo a inculcar no jovem a ideia de vencer na vida por mérito próprio, de se ajustar ao que lhe é oferecido em uma realidade de precarização das condições de vida e de trabalho.

O projeto de vida do jovem configura nas DCNEM/2018 como “estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018b, Art. 27º, XXIII, p. 15).

Nesse sentido, o projeto de vida foca o autoconhecimento a fim de o estudante ser capaz de, por si só, resolver os problemas que o rodeiam, sem transformar o modelo de desenvolvimento e exploração social do capital, mas sim conseguir aperfeiçoá-lo pelo uso de tecnologias, aplicativos, trabalho precarizado e uberizado, dessa forma, haverá o ajustamento social desse jovem que será produtivo ao mercado.

2.3.6 Portaria MEC 1.432/2018

A flexibilização curricular postulada na Lei 13.415/2017 é regulamentada e orientada pelas prescrições das DCNEM/2018 e principalmente pela Portaria do MEC 1.432 de 28 de dezembro de 2018. Nela está descrito como serão desenvolvidos os itinerários formativos, os principais eixos que orientam os itinerários e as competências a serem por eles desenvolvidas, bem como a articulação desses itinerários ao projeto de vida dos estudantes.

A Portaria do MEC 1.432/2018 postula os referenciais curriculares para elaboração de itinerários formativos. Inicialmente, apresenta uma introdução sobre os objetivos da atual reforma do ensino médio e a relação da nova configuração dessa etapa com o projeto de vida, interesses e protagonismo dos alunos. Os itinerários formativos são definidos como

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2018c, 2018, p. 1).

Em seguida, apresenta os objetivos dos itinerários formativos, que compreendem:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018c, p. 1).

Fica evidente na definição dos itinerários formativos a ação de “escolher” pelos estudantes, essa escolha é tomada pelos reformadores como espécie de fetiche para envolver a participação das juventudes. A finalidade dos itinerários refere-se a aprofundar não conteúdos científicos, mas “competências gerais ou das áreas do conhecimento”.

Na sequência, o documento expõe uma tabela com às habilidades específicas desenvolvidas pelos itinerários formativos, associadas às competências gerais da BNCCEM/2018. Logo depois há uma outra tabela, com habilidades específicas a serem desenvolvidas, associadas aos eixos estruturantes. A ênfase do documento, assim como da BNCCEM/2018, é a pedagogia das competências.

Em síntese, esta seção apresenta políticas para a formação das juventudes desenvolvidas no Brasil que atende a demandas de um capitalismo periférico (OLIVEIRA, 2013), perpetua um projeto de educação para as juventudes dualista, silencia direitos sociais da classe trabalhadora (SOUZA, 2019) e flexibiliza a formação dos jovens tomando como referência as mudanças do mercado, do capital, mas que tem sido enfrentado pelas juventudes, pela classe trabalhadora, pelos movimentos sociais e pelos intelectuais ao longo da história a fim de garantir o direito a uma educação de qualidade social para todos.

Nesse sentido, é relevante identificar perspectivas de flexibilização curricular articuladas a processos formativos que promovam a integração ou a atomização em documentos da política educacional, categorias estas a serem aprofundadas na próxima seção.

3 PERSPECTIVAS DE FLEXIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS JUVENTUDES ARTICULADAS A PROCESSOS FORMATIVOS INTEGRADORES ATOMISTAS

Esta seção apresenta diferentes perspectivas de flexibilização curricular na educação pública para as juventudes, bem como os paradigmas e os projetos de sociedade e educação que embasam cada modelo, os quais constituem processos formativos indicados em legislações da educação básica anteriores à reforma de 2016/2017. Para tal, esta seção se subdivide em duas subseções a fim de compreendermos os aspectos teórico-filosóficos dessas propostas, concepções e projetos de educação básica e de investigarmos nelas aspectos de integração ou de atomização curricular.

Os processos formativos ocorrem em diferentes situações e são compostos por dinâmicas culturais envoltas em processos de construção de subjetividades e do conhecimento necessário para a formação dos sujeitos (REIS, 2012).

Segundo Carvalho e Picoli (2017, s/p), a flexibilização curricular “relaciona-se ao entendimento de que, no contexto pós-fordista, vem sendo valorizada a formação de competências e habilidades articuladas às mudanças produtivas e às novas formas de sociabilidade”. A noção de flexibilização é oriunda das mudanças no mundo do trabalho e do mercado de trabalho, segue a lógica da acumulação flexível e da reestruturação produtiva, ao mesmo tempo que “fragiliza a coesão e a solidariedade social dos trabalhadores” (TREIN, 2008, p. 97), fazendo-os competir entre si e fragilizando atuação dos sindicatos.

Harvey (1992) comenta que a flexibilização pode contribuir para precarizar as relações de trabalho e aumentar a exclusão social no âmbito econômico, num contexto o qual privilegia a diminuição do acesso a direitos sociais e se favorece do aumento da lucratividade do setor empresarial.

Esse ideário adentra também na educação dos trabalhadores, algumas vezes, de modo a se buscar dirimir seus impactos, e outras, de modo a ajustar as bases da flexibilização a um contexto de desemprego estrutural mundial (TRIEN, 2008), formando trabalhadores de um novo tipo (NEVES, 2004), com personalidades flexíveis, munidos de diferentes competências e habilidades, com capacidade de adaptação às mudanças, dispostos ao trabalho em equipe, e que sejam comunicativos para atuar em ambientes de alta competitividade.

Há diferentes modelos de flexibilização curricular, cada um sustentado por uma base teórica de perspectivas diferentes, que servem a projetos de educação e de sociedade diversos. Existem modelos de flexibilização que, mesmo numa conjuntura do capital, estão comprometidos em promover qualificação, pensamento crítico, integração dos conhecimentos

e transformação da realidade social dos estudantes, como o presente no EMI, desenvolvido pelos IFs. Há outros modelos de flexibilização que promovem a atomização dos conhecimentos e a acomodação social dos sujeitos à demanda e interesses da acumulação flexível, e requerem um projeto de educação também flexível, segundo os princípios e os valores de eficiência, eficácia, produtividade, controle, oriundos de setores conservadores e do empresariado que fragmentam o currículo e o conhecimento escolar, como o desenvolvido pela reforma do ensino médio na década de 1990, no governo FHC.

Gentili (1998) considera a proposta de integração na educação, a partir de meados da década de 1970, quando a crise do capital fez com que as políticas educacionais abandonassem a perspectiva coletiva para uma integração individualista, orientada para garantir “transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILI, 1998, p. 89).

O Decreto 2.208/1997, exarado no governo FHC, exemplifica a construção de um processo formativo flexível, tendo em vista que fragmenta a formação dos estudantes e conduz a atomização por intermédio de uma política curricular, estabelece hierarquias, fragmentação entre formação geral e formação técnica e adota como eixo norteador a pedagogia das competências. Segundo Moreira (2013), neste mesmo contexto, as DCNEM/1998 fragmentam o ensino médio e a educação profissional.

No contraponto, como exemplo de documento que flexibiliza o currículo fundamentado em princípios e valores voltados para a transformação social e para a integração curricular, tem-se o Decreto nº 5.154/2004, que rompe a fragmentação entre ensino médio e ensino técnico, institui o EMI e possibilita formação ampla, omnilateral, científica e qualificada, construindo a unidade entre formação técnica e formação geral. Por sua vez, as DCNEM/2012 fundamentam-se no trabalho como princípio educativo.

3.1 Perspectivas de flexibilização articulados a processos formativos atomistas

Processos formativos que são norteados por perspectivas de flexibilização atomistas compreendem uma formação fragmentada, compartimentalizada, seja em disciplinas que não dialogam entre si, seja em áreas do conhecimento desenvolvendo atividades a partir de um mesmo tema, sem diálogo com o colegiado na construção desse processo. A atomização consiste na fragmentação, na divisão, na hierarquização, no silenciamento, na

individualização e na generalização do currículo e do conhecimento escolar (SANTOMÉ, 1998).

Uma proposta de educação em tempo integral pode conduzir a um aumento desse processo formativo que conduz à atomização curricular, embora aparente a ideia de integração. Para os (neo)liberais e pedagogos do mercado, uma educação integral ou em tempo integral significa a acomodação à ordem social vigente, visa a acomodação à realidade, visa a construir uma escola de acolhimento social (LIBANEO, 2012).

A escola, nessa concepção de educação, constitui uma instituição técnica e instrumental, que oferece acesso ao mínimo de educação, com conhecimento parcimonioso, sem possibilitar acesso a toda a base científica ou cultural construída pela humanidade. Oferta-se o mínimo das garantias sociais, como saúde e assistência em programas sociais. Torna-se uma escola que instrumentaliza (ARAUJO; RODRIGUES, 2010), treina (DUARTE, 2001).

Constitui-se num projeto de escola básica flexível que forma “uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se [...] ao trabalho precário, demandando pouca qualificação” (KUENZER, 2011, p.45). E isso ocorre com a reforma do ensino médio operado pelo governo FHC que instituiu um ensino médio empobrecido, retirando-lhe a possibilidade de ofertar uma qualificação específica e separando o ensino técnico da formação ampla e propedêutica.

O pragmatismo fundamenta esse projeto de educação instrumental para as juventudes que oferecem uma formação geral superficial (KUENZER, 2011), por meio das competências e habilidades, garantindo-lhes o acesso ao mínimo necessário para desenvolver atividades, impedindo uma visão crítica e ampliada do conhecimento e da cultura ou ainda a transformação da realidade pela práxis.

O pragmatismo compõe-se de uma base filosófica de uma corrente pedagógica. John Dewey é um de seus mais influentes representantes. Essa filosofia fundamenta a pedagogia das competências, do “aprender a aprender” e das “metodologias ativas” que investem na “iniciativa” do estudante (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 54).

Num currículo disciplinar com conhecimentos atomizados, os conteúdos não se relacionam entre as disciplinas de diferentes áreas, e isso leva a uma “incompreensão do que é estudado, [...] pois tal fragmentação de conhecimento causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado” (SANTOMÉ, 1998, p. 104). Também “procura-se ignorar a

problematização e o conflito de dados existentes nas disciplinas [...], bem como as relações que sempre existiram entre ideologia e conhecimento” (SANTOMÉ, 1998, p. 195).

Há que se dividir o conhecimento para estudá-lo. Mas essa divisão pode possibilitar o aprofundamento científico em cada disciplina que pode agir em conjunto com outras, a partir de um trabalho que envolva a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade e possibilite o diálogo entre as disciplinas numa ação colegiada entre os sujeitos da escola, respeitando-se seus campos de atuação, sua metodologia e seus objetos de pesquisa.

Também é provável que essa divisão e fragmentação possam minimalizar e atomizar a formação dos sujeitos para que conheçam apenas uma parte restrita do conteúdo e do conhecimento escolar, como o Decreto 2.208/1997, que fragmentava o ensino médio entre formação geral e formação básica, ou a reforma do ensino médio operada pela Ditadura civil-militar, que instaurou a profissionalização obrigatória. Essa divisão e fragmentação constitui-se, portanto, numa atomização curricular para minimalizar o currículo e impossibilitar as juventudes de ter acesso a uma formação ampla e inteira, que inviabilize sua intelectualização, humanização e transformação social.

A flexibilização curricular desenvolvida pelo Governo FHC, na década de 90, com a separação entre formação técnica profissional e ensino médio de formação geral, configura um modelo de flexibilização que atomiza o currículo e os conhecimentos, porque fragmentou o ensino entre formação geral básica e ensino técnico.

Silveira (2008) afirma que a reforma operada por FHC flexibiliza a formação básica, dentre os documentos, destaca “Decreto nº 2.208/97, que acompanhado da Portaria nº646/97 e da Portaria do MEC nº 1005/97” (SILVEIRA, 2008, p.7), culmina na fragmentação da formação técnica profissional, na formação integrada e na formação geral, e atrela a formação da juventude trabalhadora às demandas do capital, promovidas por um governo comprometido com uma agenda neoliberal (ALMEIDA, 2018). A política para educação profissional desenvolvida por FHC

[...] abrangeu ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de ‘empregabilidade’ e ‘competências’ um importante aporte ideológico, justificando entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 38).

Essa qualificação complementar da formação básica se direcionava a trabalhadores com baixa escolaridade e deveria ser organizada em “itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 39). Era um projeto de sociedade e de educação que reforçava a dualidade e a desigualdade; uma qualificação instrumental, fragmentada e alicerçada no ideário neoliberal economicista de educação, direcionada aos trabalhadores para adaptar, adestrar e treinar, fundamentada no ideário da pedagogia das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo (FRIGOTTO, 2012).

O silenciamento e a generalização do conhecimento revelam outra face da atomização. Nesse processo, o conhecimento aparece como algo genérico, que “silencia muitas dimensões da realidade (SANTOMÉ, 1998, p. 60), como se o saber fosse desprovido de sua historicidade, de seus conflitos para firmar, com um fim em si mesmo, o que leva à valorização de um saber utilitarista que possibilita uma rentabilidade ao estudante. Valores como ética e democracia são secundarizados e eleva-se o interesse individualista (SANTOMÉ, 1998).

A atomização retira o “complexo e multidimensional reduzindo-se a dimensões mínimas com as quais é possível operar com relativa facilidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 60). Nesse sentido, atomização significa fragmentação e minimalização do conhecimento; trabalho individualizado, sem colaboração e relação de colegialidade entre os elaboradores, mesmo operando com módulos integrados; e hierarquização de disciplinas (SANTOMÉ, 1998).

Santomé (1998) infere que “a flexibilidade promovida para organizações e programas escolares pode ser uma consequência da defendida no mundo empresarial” (SANTOMÉ, 1998, p. 21). A linguagem polissêmica oriunda do setor empresarial, como qualidade, flexibilidade, competitividade, eficiência e avaliação adentra a educação, a legislação e as políticas educacionais, culminando num gerenciamento empresarial dentro da escola, transformando a escola numa empresa servil à lógica do capital, criticado por Laval (2004), para quem a escola não deve se conformar a uma empresa.

Esse processo é oriundo do mundo empresarial, perpassa pela descentralização e flexibilização do modelo econômico de produção flexível conhecido como Toyotismo, um modelo de gerenciamento de empresa que influencia o mundo do trabalho.

Atualmente, o ideário de empresa mínima que o Toyotismo emprega com elementos do modelo Fordista¹¹ influencia a educação, tornando a escola um espaço onde se desenvolvem competências, com acesso mínimo a conhecimentos de linguagem e numerização que possibilite capacidades comunicacionais, de trabalho em equipe, de adaptação contínua, de polivalência, comprometido com a qualidade, eficiência e produtividade da empresa enquanto nela estiver. O Toyotismo¹² adota um modelo de flexibilização favorável à acumulação flexível que

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...] rápida desconstrução e reconstrução de habilidades, ganhos modestos e o retrocesso do poder sindical (HARVEY, 1992, p. 140)

Pós-modernidade flexível implica transformações nas “condições de produção como nas condições de reprodução de assalariados” (HARVEY, 1992, p. 117), favorável à elite, que modifica, por conseguinte, a formação da classe operária, adequando-a e moldando-a segundo os padrões da acumulação do capital, submetendo-a a regimes e contratos de trabalho precarizados, do mesmo modo, construindo uma educação meritocrática, excludente e mercadológica, tomando-a como investimento em capital humano, não um direito ou bem público, mas mercadoria.

A liquidez do capital o faz se reafirmar a cada crise, culminando na retirada de conquistas sociais e direitos daqueles que se encontram do lado oposto ao interesse ávido do lucro, mas buscam viver dignamente. Desde a crise do pós-guerra na década de 1970, o capitalismo, na sua vertente de acumulação flexível, constrói e remodela regras que agem como “forças plasmadoras de invariantes de desenvolvimento histórico-geográfico” (HARVEY, 1992, p. 117).

¹¹ Modelo de produção criado por Henry Ford, em 1914, para operação em fábrica de carros, que desenvolve a linha de montagem, no qual cada trabalhador desempenhava uma função específica, especializando-se nela, visava a racionalização, controle do processo de trabalho e aumento da produtividade. O declínio desse modelo começa a partir da década de 1970 quando o estado de bem-estar social desencadeado pela reestruturação produtiva começa a não se adequar mais aos interesses capitalistas. Resistindo ainda em aspectos que requerem a racionalização e o controle do trabalho.

¹² O Toyotismo é um modelo de produção no qual a empresa alia saberes dos trabalhadores às tecnologias utilizadas, ao mesmo tempo que “oculta as hierarquias de poder” e estabelece “controles” dos trabalhadores e se precarizam contratos de trabalho, desenvolve a ideia de empresa mínima, pois adequa a produção à demanda, diminuindo gastos com estoque e com contratos de trabalho também flexível, garantindo maiores lucros e menores gastos (SANTOMÉ, 1998, p. 19).

Essa situação implica a ação do Estado em vários países, até a formação dos sujeitos pela escola e o tipo de escola que se busca criar. Culmina na “disciplinarização da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital” e no “controle do trabalho” (HARVEY, 1992, p. 119). E neste aspecto, surge o interesse da classe dominante em controlar e nortear a educação da classe trabalhadora em conformidade com o *ethos* do capital.

No mundo globalizado sob a égide da acumulação flexível, “o saber se torna mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1992, p. 151), tomando a educação como mercadoria, como investimento em capital humano.

A educação é influenciada pelas transformações do mundo do trabalho e da adequação à liquidez e flexibilização do ensino como se fosse uma mercadoria a ser ofertada pelo Estado às juventudes de modo a adequá-las à sociabilidade burguesa e a desenvolver na escola “um clima favorável aos negócios”, com ênfase no individualismo (HARVEY, 1992, p. 158).

O individualismo, a flexibilidade e o empreendedorismo consistem numa outra face da atomização curricular. O estudante é posto no centro do processo educativo a fim de munir-se de saberes e competências e habilidades para resolução de problemas que afetam a sociabilidade burguesa.

“O individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível” (HARVEY, 1992, p. 161). O foco da pedagogia das competências configura o pragmatismo como paradigma o qual contribui para conformação do indivíduo à ordem econômica hegemônica, que vê o individualismo enquanto um aspecto essencial do (neo)liberalismo, que transforma a escola num espaço de difusão de valores e do *ethos* burguês.

O controle do trabalho é “vital para a perpetuação do capitalismo” que está “fundado na relação de classe entre capital e trabalho” (HARVEY, 1992, p. 166), com o intuito de garantir a lucratividade e a hegemonia da classe que detém o poder econômico. E uma das formas de controlar o trabalho é controlar a educação da classe trabalhadora, alienando o sujeito da sua classe e focalizando o individualismo, a competitividade e a meritocracia.

A eficácia é “um engodo que encobre uma burocratização intensificada do ensino” (LAVAL, 2004. p. 178), imposta pela “construção retórica dos teóricos neoliberais” (LAVAL, 2004. p. 178), os quais, no mundo inteiro, buscam transformar escolas em empresas

eficazes, como se escolas constituíssem uma linha de montagem coordenada pelo mercado lançando produtos de categorias específicas para diferentes seguimentos de classe social.

Essa escola de base liberal é concebida como “indústria das competências” (LAVAL, 2004. p. 134). Entendemos Competência a “característica individual”, “estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de recursos humanos” e “qualidade pessoal reconhecida em um dado momento. Ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva” (LAVAL, 2004. p. 57).

Uma escola que ensina competências para acomodação profissional, controle dos conhecimentos e é pautada nas avaliações torna-se segregacionista e culmina na diferenciação escolar, no aumento da desigualdade estrutural educacional e social e na reprodução das relações de dominação do capital (FRIGOTTO, 2010b).

Para a classe trabalhadora, no Brasil, a política e a filosofia de uma formação geral ou tecnicista, das reformas do ensino secundário têm se constituído de uma estratégia elitista e classista de “adestramento e treinamento” a fim de conformar os trabalhadores às características do processo produtivo (FRIGOTTO, 2010b, p. 153), da acumulação flexível. Entre elas, destacamos a reforma de 1971, da Ditadura civil-militar, e a de 1997, que instituiu a separação entre educação geral e ensino técnico.

Essas políticas seguem orientações liberais e economicistas de organismos multilaterais como BM, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e organismos nacionais e regionais a eles vinculados (FRIGOTTO, 2010b) que atuam na reformulação de políticas educacionais gerencialistas a fim de moldar a educação aos interesses da classe dominante.

Frigotto (2010b) e Laval (2004) ressaltam que o projeto de educação neoliberal postulada pelo mercado traz a ideia de qualidade (eficiência) e flexibilidade e implicam produtividade e competitividade requeridas pela lógica da acumulação flexível a qual demanda a formação de novas subjetividades, de um novo tipo humano com competências emocionais e cognitivas, e seja polivalente, flexível e criativo.

A ênfase no individualismo exacerbado e nas competências, postulada nos documentos oficiais da atual reforma do ensino médio, assim como na reforma da década de 1990, culmina na precarização e mercadorização/mercantilização da educação básica pública, vista como um serviço e um investimento de formação do capital humano próprio. Uma política que resultou na segregação social nos Estados Unidos da América (EUA) (LAVAL, 2004).

A atomização do currículo e do conhecimento escolar pela fragmentação entre formação geral e formação profissional pelo Decreto 2.208/1997, DCNEM/1998, durante o Governo FHC, reflete o projeto de educação neoliberal para a classe trabalhadora, postulando como finalidade dessa formação o adestramento.

As DCNEM da década de 1990 e os PCNEM/2000 trazem a necessidade de ajustar e conformar a formação básica das juventudes às constantes transformações no mundo do trabalho ocasionadas pela modernização tecnológica, pela reestruturação produtiva e pela necessidade de inserção no mundo globalizado.

Com esse intuito, a educação pública reveste-se de valores e da ideologia capitalista, a partir da apropriação das bases teóricas das Pedagogias do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver, presente nos Relatórios Delors para a educação de países pobres, das Pedagogias ativas e da Pedagogia das competências, que são pedagogias que trazem um discurso de inovação das metodologias do ensino, norteadas pela centralidade no estudante, e do trabalho a partir da resolução de problemas. Apresentam uma finalidade imediatista, instrumental, que toma a teoria a serviço da prática, por isso pragmática.

A ideia de educação enquanto investimento em capital humano, dual e diferenciada conforme a classe social também nutre o discurso desses documentos para indicar percursos de formação para diferentes públicos, o que retira o aspecto equitativo do direito ao ensino médio para todos e estabelece um ensino segregacionista conforme a classe social. Essas pedagogias se revestem com um discurso de inovação e ofertam uma educação instrumental e mínima, sob o controle dos interesses empresariais.

O projeto de educação em tempo integral que aumenta o tempo escolar de 7 a 9 horas, proposto por grupos empresariais sozinhos ou em parceria destes com o poder público com o intuito de tornar a escola produtiva, eficiente aos moldes empresariais, para os quais o aumento do tempo escolar significa “a salvação do ensino e da juventude” (KRAWCZYK, 2014, p. 30). Essa perspectiva apresenta inspiração em políticas do BM, OCDE numa inspiração assistencialista de educação para ocupar o tempo ocioso das juventudes em programas e projetos educacionais desenvolvidos por grupos empresariais, que apresenta os mesmos fundamentos da flexibilização curricular desenvolvida na década de 1990.

Uma dessas experiências deu-se, em 2002, em Pernambuco, apresentando um modelo diferenciado de gestão e planejamento organizacional empresarial baseado “na experiência realizada na empresa Odebrecht”, a partir da iniciativa do empresário Marcos Magalhães com outros empresários, e disseminaram-se não só em Pernambuco, mas também

em outros estados (KRAWCZYK, 2014, p. 39). Segundo Krawczyk (2014), o modelo de gestão, planejamento e avaliação posto pelo empresariado não é questionado pelo poder público nem pelos docentes que atuam nessas escolas de tempo integral, de gestão compartilhada entre público e privado, e os professores que não se identificam com a proposta retomam para sua carga horária “normal” e perdem uma gratificação de 75% sobre o rendimento.

A proposta pedagógica busca desenvolver uma cultura empresarial nos jovens estudantes, dotando-os de maior capacidade de resistência e adaptação a situações novas. Seu esforço e o desenvolvimento dessas capacidades permitem-lhes permanecer com êxito na escola. Isso se materializa tanto nos objetivos da proposta pedagógica, quanto na transposição progressiva do mundo empresarial para a escola, identificando-a com a vida na empresa e o jovem com o trabalhador/empreendedor. Trata-se de fazer com que o jovem aprenda a projetar o seu futuro e a elaborar um plano de ação para o seu desenvolvimento acadêmico [...] e posteriormente, para seu desenvolvimento profissional; envolve a capacitação no exercício da autonomia, da iniciativa e do compromisso por parte do jovem; uma cultura da trabalhabilidade e de empreendedorismo que lhe permita inserir-se e atuar no ‘novo’ mundo do trabalho [...] O protagonismo juvenil é outro princípio da proposta pedagógica, envolvendo os jovens nos projetos sociais e educativos da escola (KRAWCZYK, 2014, p. 32).

Essas experiências trazem o discurso de empreendedorismo e de protagonismo juvenil. E em cada estado ou em cada experiência incluem-se expressões novas. No Rio de Janeiro, são agentes fundações, tais quais, Fundação Leman, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Sena (IAS) etc., organizações que se atuam em rede a fim de gerir políticas educacionais e os investimentos públicos em educação, como Programa Ensino Médio Inovador (Proemi¹³).

E no interior do Proemi, a partir de 2012, no estado do Rio de Janeiro, sob a gerência do IAS, são desenvolvidos com a Secretaria de Estado de Educação documentos e propostas de inovações com base nas competências socioemocionais, demandados pela OCDE que revitalizam e aprofundam as competências e instauram um “projeto de governança educacional global” (MAGALHÃES, 2021, p. 78). Para a OCDE

As evidências empíricas e o senso comum nos dizem que competências socioemocionais permitem que as pessoas lidem melhor com os desafios cotidianos. Indivíduos que persistem e se esforçam mais têm maior tendência ao sucesso em um mercado de trabalho altamente dinâmico e orientado por habilidades. Aqueles que

¹³ Em 2009, sob a justificativa de melhorar os índices de qualidade do ensino médio, por meio da Portaria Ministerial nº 971, o governo federal criou o *Programa Ensino Médio Inovador* (PROEMI). Coordenado pela Secretaria de Educação Básica com adesão das secretarias estaduais de educação, o programa é desenvolvido mediante a análise e a aprovação da proposta de redesenho curricular e a celebração de acordo vinculado ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (CARVALHO; PICOLI, 2017, s/p).

são mais capazes de controlar seus impulsos tendem a seguir padrões de vida mais saudáveis e permanecer em boa forma. Indivíduos que são capazes de lidar com suas emoções e conseguem se adaptar a mudanças tendem a lidar melhor com os problemas da vida, como perda de emprego, desestruturação familiar ou envolvimento com crime (OCDE, 2014, p.1 citado por MAGALHÃES, 2021, p. 77).

Essas propostas pedagógicas sustentam um modelo de autogestão dos estudantes, difundido por organismos multilaterais que atuam na gestão de políticas internacionais e é criado, cultivado, difundido e desenvolvido por grupos empresariais, e embasa um projeto de formação integral e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, presente na MP 746/2016 e na Lei 13.415/2017, desenvolvida por agentes e intelectuais orgânicos da reforma do ensino médio iniciada em 2016, que na seção seguinte é aprofundada, atentando-se aos indicadores de atomização ou integração no discurso fundador dos documentos analisados.

Ainda sobre a proposta pedagógica, ela dissemina na escola básica uma cultura que visa a promover e acirrar a competição e a exclusão social de jovens e trabalhadores, mas também instrumentalizar as juventudes para serem conformados e servis às demandas e aos ditames do mercado (PINA; GAMA, 2018), produzindo “sub-humanidades” (MARTINS, *apud* ARAUJO, 2019, p. 76) ou “meia educação” que não promove autonomia, qualificação, compreensão e apropriação intelectual, como afirma Ciavatta (2020, p. 37). Transformando a escola básica numa “escola que acolha juventudes” (BRASIL, 2018, p. 467), num espaço de acolhimento social da juventude e de cultivo da cultura empreendedora e da flexibilidade necessária à reestruturação produtiva (LIMA, 2011) e (RUSSO, 2004, 2011).

Em meio a tudo isso, silencia-se a luta de classes, alienando o estudante de si e de sua classe, oferecendo uma educação funcional ao sistema de acumulação flexível, que conforma os estudantes e adapta-os à precarização do trabalho, da educação, levando estudantes e profissionais da educação a competirem entre si e a cultivarem a ideologia burguesa na escola básica.

3.2 Perspectivas de flexibilização articuladas a processos formativos integradores

A concepção de ensino integrado é inspirada na ideia de escola unitária de Gramsci e de escola do trabalho de Pistrak, que discutem um projeto de educação e de sociedade para a classe trabalhadora, no início do século XX. É fundamentada na filosofia da práxis, a partir da unidade entre teoria e prática, integração entre o pensar e o fazer, que orienta uma concepção de educação, de projeto de ensino integrado para o ensino médio com a finalidade de transformar a realidade social dos estudantes.

A dualidade escolar é duramente criticada por Gramsci (1932), para quem a escola deve ser unitária a fim de que todos possam se tornar intelectuais, pois, visa ao equilíbrio entre trabalho manual e trabalho intelectual, por meio da práxis.

Essa filosofia defende um projeto de sociedade e educação socialista mais justo, democrático, de formação por inteiro do trabalhador. Sua teleologia consiste em transformar a realidade social da classe trabalhadora.

Em 2003, essa filosofia nutriu uma concepção de educação e projeto de formação para a escola básica. Uma escola financiada pelo Estado em que berço ou origem social não seja indício de acesso a uma formação geral, ampla e humanística. Essa filosofia inspira a concepção e o projeto de Educação Integral e de Ensino Médio Integrado (EMI), metaforizada por Frigotto como “ponte” para a construção de uma sociedade socialista, mas existente numa sociedade capitalista.

Segundo Frigotto (2015), como vivemos em uma sociedade capitalista, esse projeto de educação para a classe trabalhadora envolveria a ideia de travessia para uma sociedade menos excludente, à qual se alia uma qualificação técnica, por meio da capacitação para determinada especificidade, embora não abra mão de integrar os conhecimentos culturais, filosóficos e científicos desenvolvidos pela humanidade:

O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado. É esse princípio que distingue a práxis marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais. Dewey (1936, p. 147), filósofo pragmático que propôs o progressivismo educacional, via como impossível “[...] a associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante” e subordinava os conteúdos de ensino ao imediato, dando-lhes um sentido prático utilitário, promovendo a conformação. Na perspectiva aqui assumida (marxista), a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p.69).

Sem a vivência dessa teleologia na práxis escolar, na gestão dessa política, o projeto de educação integral se torna retórica vazia, uma simples nomeação de uma prática como integral, sem compromisso com a transformação social dos sujeitos envolvidos, visto que a transformação da realidade social dos trabalhadores representa o fim da práxis educativa. Sem isso não há uma concepção ou um projeto de educação integral ou de ensino médio integrado. Essa escola apresenta um “compromisso ético, político e pedagógico com a formação ampla dos trabalhadores e com o projeto de transformação social” (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 1, *apud* RODRIGUES, 2020, p. 166) e contribui para construção de uma sociedade mais humana e fraterna (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

A concepção de Educação Integral, presente no EMI, fundamenta-se na práxis, abarca a ideia de uma educação inteira, de cultura extrema e de base científica a fim de a classe trabalhadora ter acesso a uma formação básica que lhe possibilite o domínio dos instrumentos e dos conhecimentos necessários para qualificar-se.

O ideal utópico pretendido por educadores para o EMI permeia os documentos que objetivam desconstruir a fragmentação entre formação geral básica e educação profissional. Essa concepção e proposta de ensino integral foi dirigida ao ensino médio no seu aspecto regular, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional, chamada de Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio Integrado ao Técnico, EJA Integrada ao Técnico, chamada de Proeja e foi, e ainda é vivenciada nos IFs e em redes estaduais de ensino em diversas unidades federativas do Brasil. O EMI é

um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

O ensino integrado adota uma perspectiva de formação qualificada e fundamenta-se na indissociabilidade entre teoria e prática, a práxis (VÁZQUEZ, 2007); essas duas formações se integram, a partir da tomada do trabalho, da pesquisa, da cultura como princípio educativo, cuja integração adentra todo o planejamento do curso, as disciplinas convergem para ampliar a formação geral e a qualificação dos estudantes, de modo que eles possam prosseguir nos estudos, trabalhar qualificadamente e lutar por condições de trabalho e de vida melhores. É, portanto, um ensino desinteressado, preocupado com a formação humana e não apenas com o preenchimento dos quadros técnicos do mercado.

A perspectiva de Educação Integral adotada no projeto de EMI considera que a separação entre teoria e prática aliena o sujeito (estudante) do seu fazer – trabalho. No ensino médio, essa formação qualificada e ampla dos sujeitos da educação pode se dar de forma concomitante ao ensino médio ou posteriormente, com diferentes arranjos curriculares também chamados de itinerários ou percursos formativos, a depender do curso em que se qualifica, mas converge numa formação omnilateral, tendo como principal princípio educativo o trabalho, em seu aspecto ontocriativo, e a ideia de estudo como trabalho, a cultura e a pesquisa.

Essa política de Educação Integral pode se dar em períodos de tempo de 5 horas a 9 horas. Ela difere da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que tem por meta aumentar o tempo de escolarização de 5 a 7 horas ou até 9

horas, porém superficializa e restringe o currículo escolar da formação básica e utiliza-o para difundir valores e conceitos do mundo empresarial que não são próprios da cultura escolar, como empreendedorismo e autoconhecimento.

O EMI, inspirado nas ideias gramscianas, busca construir uma escola desinteressada (GRAMSCI, 2006), tornando-a uma escola viva, que possibilita a transformação da realidade social dos sujeitos (estudantes, profissionais da educação), pois esta escola, durante o processo de educação básica, “persegue o desenvolvimento intelectual de seus alunos, de modo que possam se tornar dirigentes” (RAMOS, 2004, p. 12). Esses fundamentos estão presentes no Decreto 5.154/04 e nas DCNEM/2012, documentos que postulam os fundamentos para o Ensino Médio Integrado ao Técnico e, segundo Moreira (2013, p. 71), apresentam “elementos capazes de propiciar uma abordagem renovada e mais flexível do currículo dessa etapa do ensino” pelas bases teóricas que o constitui.

Na concepção de educação integral do EMI, a integração pode ser construída a partir da realidade social dos sujeitos da educação (estudantes e profissionais) e, assim, alia o currículo à vida e aos conhecimentos do estudante de maneira crítica, a fim de possibilitar a estes referenciais teóricos e práticos que lhe propiciem compreender, criticar e modificar a realidade em que vive (ARAUJO, 2004).

A Educação Integral na educação profissional (EMI), no ensino médio e na educação de modo geral, promove uma formação pela e para a totalidade do sujeito, é contrária à alienação, pois é ampla, crítica, democrática (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). Ela se propõe a formar sujeitos preparados não só tacitamente, como na perspectiva pragmática, mas apresenta uma perspectiva politécnica, ampla e científica, para que o estudante possa se integrar de forma consciente, emancipada e qualificada no trabalho e na sociedade (MACHADO, 1996).

A integração entre os mundos da escola e do trabalho proporciona a apropriação de conhecimentos e técnicas necessários para os trabalhadores se organizarem e participarem, em sua comunidade local, nos espaços de disputa pelo poder para reivindicarem direitos, condições dignas de trabalho e vida, e poderem se posicionar no processo de tomada coletiva de decisões.

Outro aspecto relevante dessa proposta é buscar superar a orientação curricular baseada nas competências, ou seja, o referencial liberal do mercado é abandonado, e são trabalhados aspectos contextuais que visem à mudança social pelo trabalho da classe trabalhadora (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015; RAMOS, 2004).

A função da escola, conforme Mészáros (2008, p. 81), deve ir além da formação para o mercado ou para a “empregabilidade”, como a pedagogia das competências pretende, ou ser trampolim para difundir o “*ethos*” da classe dominante, de modo que o estudante se qualifique e se organize coletivamente para lutar por mais dignidade, por direitos, por qualidade de vida para si e para a comunidade da qual faz parte, e para humanizar-se e exigir melhorias de trabalho e preservação da vida.

O EMI possibilita uma “formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62). Nesse projeto, não se superficializa ou generaliza o currículo, os assuntos são discutidos em sua profundidade, questões sociais que afetam a vida da comunidade são postas em análise para se construir formas de lutar contra a opressão social, para que os sujeitos da educação, em conjunto, pensem e construam formas para viver com mais dignidade.

A qualificação constitui-se como “valor estratégico de interesse do trabalhador e do empregado” (MACHADO, 1996, p. 30), que constrói a subjetividade dos sujeitos da prática pedagógica e influencia toda sua trajetória de vida pessoal e profissional e das lutas pela valorização do seu fazer e de sua classe.

O EMI visa a uma formação omnilateral que permita o estudante trabalhador se intelectualizar e posicionar-se no trabalho, na escola, ou fora desses espaços, e assim questionar o que lhe é prescrito, as condições de trabalho, de vida, de educação, de salários e de direitos.

Nas escolas em que se vivenciou essa cultura pedagógica, principalmente, nos IFs, desenvolveu-se uma abordagem diferente da tradicional, com os discentes e a escola, em termos de conteúdo, metodologia e avaliação escolar, às vezes questionados e criticados por aqueles que estavam acomodados a uma visão reducionista (COSTA; MACHADO, 2020, p. 128).

Ciavatta (2012) elenca características para uma escola trabalhar pautada pelo paradigma da integração fundamentada na práxis, como a construção de um projeto de sociedade que almeje à superação da dualidade social; o trabalho em conjunto com as famílias, com atenção para aspectos que os estudantes desconhecem; a infraestrutura adequada, a gestão democrática, o compromisso ético-político; os investimentos para promover atividades; e atividades a partir da memória e da história de vida dos estudantes.

Essas atividades possibilitam o envolvimento dos jovens numa atitude ascendente, pois, a partir do conhecimento de mundo, eles poderão ir além do que já sabem e aprofundar o

que sabem por meio da interação com conhecimentos científicos, e provocar debate crítico dos fenômenos e das situações estudadas, a fim de compreenderem a realidade na qual vivem e superá-la.

Zorzi e Franzoi (2010), ao discutirem a relação entre os conhecimentos do mundo do trabalho e os escolarizados na Educação Profissional integrada à EJA, ressaltam que a abordagem tradicional, descontextualizada da realidade social e cultural dos estudantes, não é capaz de formar para a totalidade nem os motiva para aprender.

No exercício de promover a emancipação dos trabalhadores por meio da integração entre trabalho e formação científica e humanística, as autoras acentuam que a escola deve deixar de servir a sociabilidade do capital e o ideário da pedagogia das competências, com foco no aprimoramento de habilidades e competências.

Para efetivação desse objetivo, Zorzi e Franzoi (2010) enfatizam a necessidade da construção de um projeto pedagógico que valorize os conhecimentos dos trabalhadores e oportunize o aprofundamento de discussões culturais e científicas a partir deles. Concluem que essa proposta de integração de conhecimentos ao currículo escolar traz resultados relevantes para despertar a curiosidade científica dos estudantes trabalhadores e promover o bem-estar profissional e pessoal e a emancipação dos sujeitos da educação. Esse processo de integração é vivenciado na Educação Integral e no Ensino Médio Integrado pelo fim educacional que alimenta a filosofia do referido projeto.

Em síntese, o ensino médio integrado pretende oferecer uma formação clássica-humanista que possibilite acesso ao conhecimento social, cultural e cientificamente produzido pela humanidade, capaz de intelectualizar os estudantes e humanizá-los e, assim, construir uma sociedade mais fraterna, solidária, sendo o trabalho um elemento de transformação social. E essa concepção de Educação integral norteia a política, o projeto e a concepção de educação do EMI.

Tais princípios estão presentes no Decreto 5.154/2004 e nas DCNEM/2012, orientados pela concepção de educação integrada, fundamentada na práxis, munida de uma teleologia que visa à transformação da realidade social das juventudes que adentram o ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020).

Essa escola está em total contradição com a escola que dissemina o *ethos* burguês, que retira investimentos na educação básica, que instaura uma educação instrumental, institui dicotomias entre pensar e fazer, entre os que dirigem a sociedade, pois se alimenta e mantém-se da desigualdade social da exploração da classe trabalhadora.

As DCNEM/2012 possibilitam uma política que visa a construir uma cultura integrada no currículo escolar, pois unem, aproximam e fundem a formação humanística e a formação técnica. O Decreto 5.154/2004 objetivava romper a ideia de fragmentação entre formação geral e propedêutica e formação técnica, promovendo mudanças na educação profissional, articulando-a ao ensino médio.

[...] A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:
III as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL/2004)

Essa “articulação” reflete um aspecto da flexibilização curricular. Apresenta um currículo integrado para promover um trabalho interdisciplinar, construindo um modelo de ensino médio integrado que reflete, por sua vez, o projeto de sociedade, de educação e de homem contemplado pelo projeto de educação integral e de concepção de ensino. Nesse currículo, há articulação entre a formação técnica e a formação geral, diferentemente da Lei 5.692/71 ou do Decreto 2.208/97. A primeira estabelecia a profissionalização compulsória e o segundo norteava artigos da LDB que prescreviam a separação entre formação técnica da formação geral do ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

As disciplinas do EMI desenvolvem ações interdisciplinares, respeitando-se os objetos, as metodologias de estudo de cada campo disciplinar e convergindo para formar científica, ampla e qualificadamente os estudantes. Os itinerários formativos são apresentados no art. 3º do Decreto 5.154/2004.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (BRASIL, 2004)

A ideia de itinerários pelo referido decreto, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), compreendia o conjunto de etapas que compõe a organização da educação profissional e visava a desfragmentar a formação profissional. O modelo de organização curricular dos cursos ofertados pelos IFs contempla um modelo de flexibilização curricular, pelos itinerários formativos ou percursos formativos, no qual os estudantes podem cursar uma formação inicial, o ensino médio, adentrar no ensino superior, construir um percurso de formação de sua escolha, a saber, na formação básica, na formação técnica de nível médio, ou na educação superior. O conceito de itinerário formativo é apresentado na Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

Art. 3º § 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudo quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

Leão e Teixeira (2015) ressaltam que o conceito de itinerário formativo na Resolução do CNE/CEB nº 06/2012 compreende uma organização curricular flexível, uma espécie de

carta de cursos ofertados por uma instituição de ensino, sejam eles de formação inicial e continuada, de nível médio ou superior. A organização de itinerários formativos permite que um câmpus centralize suas ações para determinados cursos, de acordo com os eixos tecnológicos, otimizando recursos e aproveitando tecnologias comuns (laboratórios e materiais), bem como o quadro de professores e técnicos administrativos (LEÃO; TEIXEIRA, 2015, p. 6.846).

O modelo de flexibilização curricular adotado na Política Educacional do Ensino Médio Integrado, postulado no Decreto 5.154/2004 e na Lei nº 11.892¹⁴, articula a formação básica para a formação técnica. Isso possibilita o acesso a uma formação qualificada para os jovens, na modalidade integrada e na modalidade subsequente, para adentrarem tanto no ensino superior quanto na vida profissional, no mercado de trabalho, constituindo-se uma política de acesso a uma formação ampla, de acesso à cultura humanista, científica e à formação técnico-profissional, que integra ambas num currículo, no qual o trabalho é o principal princípio educativo.

Constrói-se um processo formativo que apresenta um modelo de flexibilização curricular contrário à fragmentação e à minimalização do conhecimento, constituindo-se numa política que promove qualificação e possibilita também itinerários de prosseguimentos dos estudos para as juventudes que a ela têm acesso. Os estudos podem ser continuados ou o estudante pode escolher outra área, conforme seu interesse. Essa política educacional apresenta resultados positivos também em avaliações nacionais, como ENEM e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e requer investimentos para possibilitar uma formação qualificada, a fim de assegurar direitos bem além de uma política assistencialista.

Moreira (2013), ao discutir sobre o ensino médio, ressalta a necessidade de se investir em formação teórica na profissionalização docente para se compreender criticamente os documentos da política curricular, pois apresentam discursos controversos que não

¹⁴ Lei nº 11.892 criada em 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

condizem com os objetivos propostos e pretendem o controle dos processos formativos e da ação dos sujeitos da educação.

Em síntese, nesta seção, foram apresentadas propostas diversas de flexibilização curricular conferidas nas políticas educacionais do país, em momentos diferentes, que nutrem ou se contrapõem ao atual projeto de flexibilização curricular, bem como as filiações teóricas desses projetos. Na próxima seção, serão discutidas as bases teóricas que sustentam o modelo de flexibilização curricular na atual reforma do ensino médio.

4 AS BASES TEÓRICAS DO MODELO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O objetivo desta seção é discutir as bases teóricas do modelo de flexibilização adotado pelos “reformadores” do ensino médio, na proposta dos itinerários formativos atrelados à ideia de projeto de vida, previstos na Lei 13.415/2017, nas DCNEM/2018 e na Portaria do MEC 1.432/2018.

A MP 746/2016, que deu origem à Lei 13.415/17, foi criada sob o argumento de fomentar uma política de implementação de escolas em tempo integral no ensino médio, promover a ampliação da carga horária mínima anual, dar autonomia para os sistemas de ensino definirem as áreas do conhecimento com base em competências.

A exposição de motivos da MP 746/2016 apresenta um discurso crítico à divisão disciplinar e conteudista do currículo escolar, aos objetivos do ensino médio, que eram considerados inatingíveis e não compreendiam o projeto de vida dos alunos, segundo a perspectiva dos reformadores.

A Lei 13.415/2017 estabelece a divisão e fragmentação do currículo escolar, porque divide a formação geral com 1.800 horas e os itinerários formativos com 1.200 horas. O principal foco desse documento é flexibilizar a formação básica e relacionar a parte flexível do currículo ao projeto de vida dos estudantes. A BNCC/2018 norteia a formação comum e os itinerários formativos ambos são pautados na pedagogia das competências.

As DCNEM/2018 conceituam cada aspecto da nova estrutura e conceitos postulados pela reforma, definindo cada termo utilizado para descrever aspectos da legislação, bem como os entes responsáveis pela execução das atividades e pelas ações que lhes competem.

A Portaria 1.432/2018 apresenta os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, os eixos dos itinerários, os objetivos, o foco pedagógico, a justificativa e as competências desenvolvidas em cada eixo. A pedagogia das competências norteia os eixos dos itinerários e o projeto de vida do estudante evidenciando o caráter pragmático para a formação nessa etapa educacional.

A Lei 13.415/2017, a BNCC/2018, as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018 promovem um remodelamento do ensino médio, constroem dualidades e diferenciações¹⁵ no

¹⁵ Dualidades e diferenciação são conceitos discutidos por Araujo (2019). Reflete o caráter dual da sociedade uma escola propedêutica para uns e escola técnica para outros. A dualidade reflete as diferenças sociais e as hierarquias que existem na sociedade brasileira e se evidenciam na desigualdade educacional. Sendo diferenciação característico das culturas que contempla as especificidades de grupos sociais, sendo referente as gamas de processos formativos diversificados para as juventudes que quando positivos levam a um mesmo fim ou quando negativo estabelece processos formativos (troços) diferenciados que conduzem à diferentes objetivos.

final da educação básica, porque a escolha de duas áreas do conhecimento pelo “sistema de ensino” cria diferentes currículos para as escolas, impossibilitando que todos os estudantes alcancem as mesmas formas de aprendizagem com equidade. Apesar da oferta dos cinco itinerários, não é efetivada uma formação inteira e desinteressada do estudante, haja vista a atual reforma restringir as possibilidades de formação básica, superior e das escolhas futuras dos jovens.

Tanto a parte flexível do currículo quanto a formação comum são pautadas pela BNCC/2018, que segue a pedagogia das competências, a qual era hegemônica em orientações oficiais para a formação da juventude na década de 1990. Um dos eixos da parte flexível do currículo é o empreendedorismo, que advém de um projeto de formação desenvolvido por grupos empresariais na educação pública iniciado em Pernambuco, em 2002, alinhado aos interesses do mercado e a um viés economicista na educação pública.

Esse projeto de formação integral opõe-se a uma concepção de educação integral fundamentada na pedagogia da práxis, pois consiste em uma formação por inteiro dos sujeitos, em todas as áreas e disciplinas curriculares, e promove uma formação desinteressada, presente, por exemplo, no projeto de EMI, que proporciona uma flexibilização com vistas a qualificação e a uma formação ampla e científica dos jovens, e está comprometida com a transformação da realidade social em que eles vivem.

A atual reforma do ensino médio provoca mudanças no direito constitucional à educação, o qual é público, subjetivo e de todos os brasileiros, em um direito apequenado, de aprendizagem mínima, que propõe para o final da educação básica uma semiformação¹⁶.

Os fundamentos teóricos do modelo de flexibilização curricular pela reforma atual do ensino médio consistem: na teoria do capital humano, quando se apresenta a formação como um investimento em capital humano, envolvido na ideia de escolha do percurso formativo e projeto de vida, que culmina na responsabilização dos jovens pelo percurso que escolherem; nas Pedagogias do aprender a aprender quando se filia a uma perspectiva de formação integral minimalista para as juventudes para atender as demandas da reestruturação produtiva; nas Pedagogias ativas, quando objetiva colocar o jovem no centro do processo educativo para ele não abandonar a escola e direcionar seu projeto de vida e sua formação, quando enfoca a

¹⁶ Semiformação é um conceito desenvolvido por Adorno (2005), que demonstra a crise nos processos formativos, caracterizada pelo imediatismo, individualismo, frieza, fragmentação e coisificação da racionalidade, que impede a capacidade de o sujeito agir de forma emancipada, incapaz de compreender e agir na realidade social em que vive de forma crítica, formando subjetividades favoráveis a hegemonia do capital. “O conceito de ‘semiformação’ constitui a base social de uma estrutura de dominação, e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação política” (ADORNO, 2005, p. 23).

questão do protagonismo juvenil; na Pedagogia das competências, quando foca numa aprendizagem pragmática restrita à resolução de problemas e às demandas do mundo moderno, ou quando toma a BNCCEM/2018 como centro do processo pedagógico da formação comum ou dos itinerários formativos; no Pragmatismo, quando desenvolve um processo de formação integral individualizado para atender as demandas do mercado, que apresenta o empreendedorismo como cerne da formação e do projeto de vida das juventudes.

Cada um desses fundamentos será aprofundado nas subseções a seguir, quando serão apresentados os indicadores de atomização, a saber: divisão e fragmentação; hierarquização; generalização, instrumentalização, minimalização e flexibilização; silenciamento de conflitos; individualização e responsabilização social dos estudantes. Esses indicadores são eixos que perpassam os fundamentos teóricos da atual reforma do ensino médio. Para este fim, os documentos analisados foram: MP 746/2016; Exposição de motivos; Lei 13.415/2017; DCNEM/2018 e Portaria MEC 1.432/2018.

4.1 Teoria do capital humano

A teoria do capital humano é “uma esfera particular da teoria do desenvolvimento [...] (GRZYBOWSKI *et al*, 1986, p. 12) [...] a ideia chave é que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2010a, p. 43-44).

Frigotto (1998) ressalta que a teoria do capital humano é um construto teórico para explicar a impossibilidade de expansão do estado de bem-estar social estabelecido pelo fordismo, no qual o investimento em capital humano busca e esclarecer os desníveis de desenvolvimento entre os países.

Essa teoria do capital humano promove o reducionismo das concepções de “ser humano, de sociedade, de educação, de trabalho e educação”. Para os alemães, é tida como anti-palavra, porque os significa como mercadoria, sociedade sem atentar as diferenças entre os mais pobres e os mais ricos, de trabalho como venda da força de trabalho humana e de educação como mercadoria da formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 208).

O uso dessa “teoria” em políticas educacionais faz-se presente desde a Ditadura cívico-militar da década de 1960 e 70 e na década de 1990, em governos neoliberais. E em governos de esquerda no país, no início do século XX. Essas ideias retomam sua força para nortear a educação básica a partir do golpe 2016 (CASIMIRO, 2018; FREITAS, 2018; SILVA, 2018).

Embora os críticos dessa teoria tenham demonstrado sua ineficácia, ela continua ecoando no discurso de organismos multilaterais como o BM, OCDE, Bird, no discurso dos intelectuais orgânicos do empresariado como o Movimento Todos pela Educação e, por conseguinte, no discurso fundador dos documentos da atual reforma do ensino médio, servindo de aporte teórico para uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pela MP 746/2016, que dá início à atual reforma e estabelece uma formação flexível para a aquisição de habilidades e competências.

A atual reforma do ensino médio apresenta essa teoria com o intuito de transferir para o indivíduo a escolha pelos percursos da sua formação como investimento em seu capital humano, igualando a educação a uma mercadoria.

As DCNEM/2018 definem formação integral como “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 2).

Esse discurso reflete uma nova tendência educacional a qual converge para o apassivamento das juventudes a fim de que elas “lidem melhor com os desafios cotidianos”, “com suas emoções e conseguem se adaptar a mudanças e tendem a lidar melhor com os problemas da vida, como perda de emprego, desestruturação familiar ou envolvimento com crime” (OCDE, 2014, p.1 *apud* MAGALHÃES, 2021, p. 77), com as crises e a exploração do capital que retiram direitos sociais da classe trabalhadora, constrói-se um modelo de formação integral flexível e individualizado com o intuito de adaptar as juventudes à precarização do trabalho e da realidade social opressora em que vivem. Ocupa-se com o investimento individualizado em capital humano, por meio do “desenvolvimento [...] dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, para lidarem melhor com as recorrentes crises que o mercado desencadeia.

Verificamos que a atual reforma educacional adota um modelo de formação em tempo integral, todavia esse modelo minimaliza o ensino médio e estabelece variáveis de caminhos de formação, ao ofertar uma formação geral restrita, que estimula o “esforço pessoal”. Logo o capital humano é uma espécie de “escolha” do percurso a ser tomado, imiscuído a uma personalização desta escolha pelo envolvimento do projeto de vida do estudante, com o intuito de responsabilizar o estudante pelo fracasso ou sucesso em decorrência das escolhas que faz em sua formação, o que ocasiona uma psicologização de questões sociais (MAGALHÃES, 2021). Com isto, o Estado exime-se da responsabilidade de

fornecer formação de qualidade socialmente referenciada, enquanto o indivíduo é o único culpado pelo investimento em seu capital humano para superar as adversidades profissionais e pessoais, no que concerne aos novos aportes teóricos e às inovações. Assim,

O progressivo refinamento e relativa autonomia que as competências socioemocionais adquirem neste momento se colocam a serviço do revigoramento de noções associadas à teoria do capital humano e do reforço de uma concepção de sociedade meritocrática, individualista e individualizante (MAGALHÃES, 2021, p. 80)

Nesse sentido, a formação integral dos reformadores está atrelada ao projeto individual do estudante e ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, que gerenciam os “processos educativos significativos” (BRASIL, 2018, p. 2), e simulam a autonomia dos sujeitos e promovem o assujeitamento, pois a escola ensina uma cultura e valores da classe dominante, os quais, por sua vez, impossibilitam a emancipação da classe que frequenta a escola pública. Esse projeto de vida induz a responsabilização dos estudantes pela sua formação, do mesmo modo retira do Estado a responsabilidade de desenvolver políticas que garantam o acesso deles a essa formação, bem como a permanência nela.

O quadro a seguir evidencia a atomização curricular pela Lei 13.415/2017, a partir do ideário da teoria do capital humano, que fundamenta o currículo do ensino médio, ao promover o silenciamento de questões sociais e construir um modelo de educação para mercadorizar um direito inalienável do estudante.

Quadro 1 – Indicador de atomização – Silenciamento de questões sociais

Documento: Lei 13.415/2017		
Ação	Excerto do documento	Teoria
Silenciamento de questões sociais	Art. 35 § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para o seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Lei 13.415/2017, p. 2)	Teoria do Capital Humano;

Fonte: Elaboração própria (2022).

O discurso da atual reforma traz “o projeto de vida” do estudante e a “formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” como norteadores da formação e induz a uma superficialização do currículo e dos conhecimentos científicos que deveriam ser aprofundados

no ensino médio, acarretando o silenciamento de questões sociais, pois o foco é o indivíduo, a individualização e não a sociedade, o coletivo. Silenciam-se questões sociais, culturais e de gênero e homogeneizam-nas.

A proposta de educação atomizada flexível do projeto de educação neoliberal é acrítica. Nela, a educação básica é um investimento na formação humana, visa a conformar os sujeitos a aceitarem a marginalidade em que vivem e a concorrerem entre si, oportunizando caminhos diferentes já durante o final da formação básica. A atomização acomoda e ratifica o assujeitamento dos educandos.

Esse documento pretende moldar o trabalhador à sociabilidade do capital, inculcando na classe trabalhadora aspectos da cultura e da consciência burguesa e do *ethos* do capital, por meio do “desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, do empreendedorismo, da competitividade e da meritocracia, como um processo natural necessário ao futuro da humanidade, quando, de fato, é uma necessidade do próprio sistema capitalista e da burguesia para manter sua hegemonia.

Esses aspectos invisibilizam a luta de classe e acirram o processo de precarização da educação, paralelamente e sutilmente, dissemina-se a ideia de eximir o Estado de sua responsabilidade de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade social e ainda de promover o bem-estar das pessoas, principalmente das mais pobres.

Silenciar sujeitos é uma forma de fazê-los seguir os direcionamentos pretendidos pela classe dirigente, que, no decorrer da história, coincide com aquela que impõe seus valores, linguagem, ideologia, princípios e poder nas normatizações da sociedade, ao mesmo tempo em que surge a propriedade privada (MARX; ENGELS, 2019). Transformar essa lógica tem sido a busca de intelectuais que defendem uma formação científica integrada à qualificação, capaz de proporcionar a emancipação da classe trabalhadora.

Esses documentos não problematizam as questões sociais como a pobreza, a exclusão, a miséria, a fome, nem veem o estudante como um ser de práxis capaz de transformar sua realidade e o mundo.

O ensino médio, na perspectiva dos documentos da reforma em curso, alinha-se ao princípio da eficiência necessária, à cultura e ao discurso neoliberal. Reforça o surgimento de consciências coisificadas, de indiferença ao outro e promove a alienação de classe das juventudes, que passam a cultivar na escola valores e ideologia da classe social detentora dos

meios de produção, a burguesia¹⁷, e, conseqüentemente, induz o estudante a reconhecer-se como um empreendedor ou pequeno-burguês, e nesse contexto mercadológico, a educação será a moeda.

A partir dos documentos analisados, constatamos que a nova legislação educacional para o ensino médio, desde a MP 746/2016, a Lei 13.415/2017 as DCNEM/2018, e a Portaria MEC 1.432/2018, pretende tornar o estudante um empreendedor de seu capital humano, do seu processo formativo, sendo capaz de conseguir ascender socialmente, sem a necessidade de políticas públicas e da garantia de direitos sociais. E os que não conseguirem tal feito, serão considerados por eles mesmos incompetentes, por isso, responsáveis pela situação de marginalizados. Raciocínio que culmina na valorização da meritocracia e reforça a individualização e a responsabilização pelo processo formativo e pela situação ao longo da vida do estudante, exigindo-se dele cada vez mais investimento em seu capital humano para atender às demandas do mercado e ajustar-se às ofertas do mercado, de modo a tornar-se um empreendedor de sua formação, investidor; logo, um capitalista.

4.2 Pedagogias do aprender a aprender

A filosofia do “aprender a aprender” apresenta uma concepção de educação para a adaptabilidade à situação de marginalidade social que o sistema capitalista impõe, e a criatividade que ela exige refere-se à capacidade de interagir e se ajustar a sazonalidade da sociedade capitalista (DUARTE, 2001).

As pedagogias do aprender a aprender são aprimoradas e desenvolvidas por organismos multilaterais como o BM, UNICEF, OCDE, organizações ligadas ao capital a partir dela se constrói documentos de abrangência global que influenciam as políticas educacionais minimalistas e instrumentais, principalmente, direcionadas para países periféricos.

Na década de 1990, organizações ligadas à reestruturação produtiva do capital lançaram um documento para a educação de países pobres, entre estes, o Brasil, que passa a ser signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien estabelecendo uma política de educação economicista e minimalista ligada ao letramento e à numerização das juventudes desses países.

¹⁷Burguesia: “[...] a classe que detém, no conjunto, os meios de produção e que, portanto, é portadora do poder econômico e político. Seu oponente seria o proletariado que, desprovido destes meios, possui unicamente sua força de trabalho [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

A reforma do ensino médio reflete mudanças ocasionadas pela reestruturação produtiva (KUENZER, 2017), de liquidez do capital e que está sob o controle da classe dominante, num processo em que ser cidadão é ser consumidor (BAUMAN, 2001). Esse ideário de educação e de flexibilidade alimenta o discurso dos reformadores do ensino médio tanto na década de 90 quanto na atual, fazendo críticas a um ensino disciplinar e propondo uma formação em sintonia com os interesses e valores da reestruturação produtiva do capital.

Embora os documentos como a Lei 13.415/2017, a BNCC (2018) e o DCNEM/2018) façam referência às pedagogias ativas de pesquisa centrada no aluno, como ensino a partir de projetos educacionais, eles se alimentam de orientações para educação de países empobrecidos, propostas pelo BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Unesco, OCDE, de viés economicista e minimalista de formação básica, que se utilizam das pedagogias do aprender a aprender, este fundamentado nas pedagogias ativas. Ainda, são estratégias do neoliberalismo para reformar o próprio Estado e colocá-lo a serviço dos interesses da ideologia da classe dominante, em articulação em rede com organismos multilaterais como BM e congêneres para manter a hegemonia do capital (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014).

A minimalização do conhecimento evidencia um outro aspecto da atomização curricular presente na atual reforma do ensino médio, que restringe a formação a “apropriação de conceitos e categorias básicas”, e o “básico” representa o mínimo, segundo Algebaille (2009). Vejamos esse aspecto no quadro a seguir.

Quadro 2 – Indicador de atomização – Minimalização do currículo e do conhecimento escolarizado

Documento: DCNEM/2018		
Ação	Excerto do documento	Teorias
Minimalizar o conhecimento científico	“As áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessários de saberes integrados e significativos” (DCNEM, 2018, §8º, p. 10).	Pedagogias ativas; Teorias do aprender a aprender.

Fonte: Elaboração própria (2022).

O modelo de flexibilização curricular presente na atual reforma pode induzir a uma minimalização do currículo e do conhecimento científico, tendo em vista que os conhecimentos que deveriam ser aprofundados no currículo escolar são postos em segundo

plano e a serviço da volatilidade dos interesses individualizados dos estudantes. Esse modelo desenvolve uma formação flexível e um reduzido acesso aos conhecimentos no ensino médio, como o próprio enunciado das DCNEM/2018 enfocam: “as áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos”. Portanto, um ensino minimalista e economicista.

As DCNEM/2018 no § 2º do art. 12º ressaltam que os itinerários formativos são responsáveis pelo “aprofundamento e ampliação das atividades em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018b, p. 7). A referência às pedagogias ativas para “favorecer o protagonismo juvenil” reforça a centralidade do estudante com a tutela de gerir sua formação segundo seus anseios e envolve-o numa trama que o responsabiliza individualmente pela sua formação. E quando utilizam a “apropriação de procedimentos cognitivos” ratificam a referência às pedagogias do aprender a aprender”.

Não se privilegia o “acúmulo de informações e conhecimento” (DCNEM/2018, p.10), por isso enfatizamos que a formação integral pretendida pelos reformadores prioriza a superficialização, generalização e minimalização do currículo e do conhecimento escolarizado, elegendo o saber tácito e não o aprofundamento científico. Isto culmina no pragmatismo e no esvaziamento do currículo escolar, no empobrecimento do currículo do ensino médio, com diferenciação de percursos formativos e formação de subjetividades individualistas, meritocráticas, empreendedoras, competitivas.

Julgamos ser um processo que diminui o acesso ao conhecimento científico e cultural desenvolvido pela humanidade e instrumentaliza os jovens por meio de acesso à realização de objetivos que envolvem os projetos de vida, estes, singulares em detrimento da amplitude que abarca o saber científico e cultural.

A possibilidade oferecida ao estudante de construir seu projeto de vida aproxima esses documentos da fundamentação teórica das pedagogias do aprender a aprender e das pedagogias ativas, que centralizam o fazer escolar no estudante. Duarte (2021) ressalta que a ideologia do aprender a aprender é a base da pedagogia das competências e metodologias ativas do Construtivismo e da Escola Nova, pois ambos desenvolvem atividades a partir de problemas e projetos e buscam envolver a participação dos estudantes.

Ocorre uma hibridização dessas diferentes teorias e se postulam nos documentos da atual reforma o trabalho com projetos que também envolvam a realidade dos estudantes, estes, por sua vez, devem mobilizar conhecimentos para resolução de problemas contendo aspectos

a serem apreendidos a partir da realidade. Assim devem ser o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos jovens, de modo a possibilitar um treinamento, uma instrumentalização dos jovens, não um aprofundamento crítico e reflexivo sobre a realidade.

Duarte (2001), ao discutir as pedagogias do aprender a aprender, comenta que ao se focalizar o indivíduo a aprender e buscar desenvolver a autonomia sobressai-se a capacidade de o indivíduo aprender sozinho em detrimento da aprendizagem mediada pela socialização de conhecimentos ou descobertas desenvolvidas por outrem, sendo mais relevante o método que o conhecimento produzido socialmente. O conhecimento escolarizado passa a ser parcimonioso, centrado no imediatismo e não no aprofundamento teórico para desenvolver a intelectualidade dos estudantes. Ou seja, objetiva desenvolver a capacidade de ajustamento que induz os estudantes ao consenso (SOUZA, 2009), segundo a sociabilidade burguesa (NEVES, 2004; SNYDERS, 2005; e FRIGOTTO, 2010b), o que precariza a educação pública e aumenta a procura no setor privado de uma educação centrada em conteúdos e não em competências.

A Lei 13.415/2017 promove mudanças na LDB 9.394/96 concernentes às políticas de currículo organização do ensino médio, pois, de acordo com os reformadores, a divisão do currículo em 13 disciplinas seria enfadonha e cansativa. Novamente, percebemos que o mercado se torna norteador das mudanças na formação média dos estudantes. Um mercado cada dia mais sujeito à precarização do trabalho, pois, apesar do desenvolvimento tecnológico alcançado pela humanidade, as condições de vida estão sujeitas à uberização e à retirada de direitos.

Marx e Engels (2019), em suas análises sobre o capital, já previam esse cenário. Pessoas expostas cada vez mais a situações sub-humanas sem acesso a condições mínimas de sobrevivência, numa estratégia de hegemonia da classe dominante de retirar direitos para que os trabalhadores se tornem reféns do sistema capitalista e submetam-se a processos de exploração.

Desse modo, oferece-se à população uma formação mínima com ênfase em habilidades escritas e numerização, pela ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Diante disso, recuperamos a ideia de formação ampla, de “cultura extrema” e desinteressada (como o projeto de escola integral inspirado na escola unitária de Gramsci), que é contrário a uma formação básica mínima.

O trabalho como princípio educativo postulado em Gramsci é postulado como um eufemismo de empreendedorismo na escola média, como se ambos apresentassem o mesmo

sentido. Ao contrário, Gramsci criticava a reforma Gentile que na Itália promoveu um empobrecimento do currículo escolar, pois, para o autor, a escola deve promover uma cultura extrema aos estudantes.

4.2.1 Pedagogias ativas

As pedagogias ativas partem da centralidade do estudante no processo formativo. São oriundas do Construtivismo e da Escola Nova (teorias não críticas) sob a hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2018), e buscam desenvolver estratégias e métodos para o ensinar e aprender em detrimento da ênfase no aprofundamento teórico e cultural dos sujeitos da educação. Postulam maior atenção aos métodos, processos e à eficiência de resultados, do que aos conteúdos e ao aprofundamento teórico. O pensamento escolanovista desemboca, desse modo, num ensino instrumental (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010), num treinamento (DUARTE, 2001; FRIGOTTTO, 2010a).

A cultura individualista, meritocrática, desenvolvida e cultivada pelo empresariado e pelo ideário empreendedor, visa à resolução de problemas sociais e ao desenvolvimento de atividades de voluntariado social. Esse discurso embasa documentos de organismos multilaterais para a educação das juventudes de países empobrecidos.

Ela está presente na atual reforma do ensino médio, segundo a qual, conforme mencionado, o estudante é mobilizado a escrever seu projeto de vida e envolvê-lo na escolha do seu percurso formativo. Fato que pode induzir a uma superficialização dos conhecimentos (SANTOMÉ, 1998). Isto decorre da retomada de princípios desenvolvidos pelas pedagogias ativas, que tomam o estudante como centro do processo educativo, e pelos princípios da cultura empresarial, quando estes adentram a escola em projetos educacionais desenvolvidos por instituições privadas ou ditas sem fins lucrativos.

Nesse viés, a nova legislação apresenta indícios de um aprofundamento das desigualdades e marginalização social, visto que é suprimido o direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada, ou seja, a uma formação inteira com acesso a conhecimentos científicos, culturais e corporais por meio de um ensino presencial, pois a atual reforma possibilita a oferta de aulas mediadas pela tecnologia ou EAD, ministradas por instituições privadas, sem dúvida, produtivas para o setor empresarial da educação.

Embora os eixos estruturantes dos itinerários formativos sejam Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo e façam alusão à pesquisa científica, por meio do desenvolvimento de projetos em diferentes

áreas, à ciência e ao conhecimento científico, a investigação científica está à margem do processo educativo e é evocada para aprofundar um aspecto a ser estudado pelos estudantes, o que restringe o saber à volatilidade do projeto de vida do estudante e responsabiliza o próprio estudante pela sua formação (SILVA, 2018).

A oferta de uma educação com foco no projeto de vida e não em conhecimento científico e cultural minimaliza o acesso aos conhecimentos que a escola oportuniza aos estudantes. Essa singularização do currículo individualiza a formação dos estudantes tornando-os responsáveis pela sua “escolha”. Também silencia questões sociais e homogeneiza a juventude, pois privilegia aqueles que já são privilegiados socialmente, marginalizando principalmente os mais pobres.

Esse aspecto singularizado dos itinerários formativos pode configurar uma generalização do conhecimento. Embora a reforma diga que proporcione uma formação científica, nega o acesso ao saber científico amplo, saber escolarizado mais aprofundado em diferentes áreas do conhecimento, pois permite o aprofundamento em apenas duas áreas. Nas demais, são repassadas informações básicas, ou seja, mínimas.

Ocorre também um empobrecimento do currículo escolar quando se promove uma formação integral que fragmenta os conhecimentos, uma interdisciplinaridade que, em instantes letivos, bloca o acesso ao saber científico e cultural desenvolvido pela humanidade. Isto é prejudicial à formação humana, pois forma sem a visão da totalidade, em busca de se desenvolver uma aprendizagem significativa¹⁸ guiada por um interesse individualizado, que não prioriza o conhecimento científico. Cria-se a possibilidade de trabalhar com projetos por profissionais com formação em uma ciência que não abarca toda a área do conhecimento, com uma visão parcial do objeto, porque cada ciência tem seu objeto e metodologia específicos.

A minimalização e a hierarquização do conhecimento são aspectos prejudiciais à formação básica, pois não contribuem para a interdisciplinaridade tão defendida no documento. O fato de abordar o ensino por áreas e projetos também interfere na formação básica e gera não um saber interdisciplinar, mas um saber bloqueado, por isso, fragmentado. Com esse ensino, possibilita-se o acesso a uma área do conhecimento que concentra vários campos do conhecimento, prioriza-se uma disciplina em detrimento de outras, o que pode

¹⁸ Aprendizagem significativa, segundo Santomé (1998, p. 41), “ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe”. \os reformadores a tomam como sinônimo de inovação por possibilitar uma aprendizagem a partir do interesse do aluno e possibilitar a contextualização do que é estudado, mas não toma o aprofundamento científico como o cerne do processo pedagógico, como ocorre na perspectiva do Ensino Médio Integrado, que visa a uma qualificação dos sujeitos.

também acarretar perda da qualidade social da educação por profissionais não habilitados para trabalhar com determinada disciplina.

Os eixos dos itinerários formativos são norteados por princípios científicos embasados nas pedagogias ativas. Por sua vez, os itinerários são norteados pelo projeto de vida do estudante, logo, a ciência ocupa um lugar secundário nesse processo.

Pelo fato de a relevância recair no projeto de vida do estudante, não há preocupação com o rigor científico, mas em construir facilidades para a passagem pelo ensino médio, por meio das “escolhas” guiadas pelo projeto de vida, sem a necessária disciplina científica e de estudo em todos os campos do conhecimento ou disciplinas escolares, restringe a formação por inteiro do estudante.

Nesse sentido, o estudo diverge da acepção gramsciana, verificada no Projeto de Ensino Médio Integrado, que requer disciplina, rigor científico, oportuniza um aprofundamento do conhecimento científico a partir da realidade do educando. Na formação integrada proposta pela atual reforma do ensino médio, o protagonismo do processo formativo está no mercado e na volatilidade do desejo de conhecer do estudante.

Também a divisão dos eixos estruturantes dos itinerários formativos apresenta entre eles o empreendedorismo. Tomá-lo como um dos eixos reforça o ideário da cultura capitalista e empresarial na escola, a ciência é evocada para dar vazão ao projeto de vida e de formação do estudante, com um fim em si e como se a realização de uma pesquisa em determinada área a partir de uma perspectiva individualizada possibilitasse compreender a totalidade dos fenômenos ou assuntos estudados.

A Lei 13.415/2017, as DCNEM/2018, e a Portaria MEC 1.342/2018 adotam um discurso de protagonismo juvenil para fomentar um modelo de flexibilização curricular com o intuito de desenvolver o interesse e a adesão voluntária dos jovens, com uma retórica falaciosa que evoca a participação e o projeto de vida das juventudes, de forma sedutora e hibridizando teorias distintas como se fossem complementares, a fim de promover um consenso que favorece os interesses da burguesia e, ao mesmo tempo, precariza a educação básica por meio do modelo de flexibilização curricular, responsável por atomizar o currículo e os conhecimentos dos jovens e impossibilitar uma compreensão ampla dos saberes, pois só duas áreas são priorizadas.

O quadro a seguir apresenta uma síntese de enunciados dos documentos da atual reforma do ensino médio. Observamos a generalização do currículo e do conhecimento científico, a qual se constitui como um indicador de atomização curricular na atual reforma e

as bases teóricas que a sustentam, a saber, as pedagogias ativas e as pedagogias das competências.

Quadro 3 – Indicador de atomização – Generalização do currículo e do conhecimento escolarizado

Documento: Portaria MEC 1.432/2018		
Ação	Excerto do documento	Teorias
Generalizar os conhecimentos	Objetivos dos Itinerários Formativos: Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas do Conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional; (PORTARIA MEC 1.432, 2018, p. 2),	Pedagogias ativas; Pedagogias das competências

Fonte: Elaboração própria (2022).

A generalização dos conhecimentos dá-se pela ênfase no ensino de competências e não em conhecimentos de base científica pela escola média. A atual reforma busca “Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas do Conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional”, por isso o direito à educação passa a significar direito à aprendizagem nimalizada e generalizada pelo *devenir* do estudante que num contexto de reestruturação do capital começa a buscar formas de sobreviver na marginalidade dirigida às juventudes pelo sistema econômico.

Sendo assim, conforme a Lei 13.415/2017, quando postula a divisão em áreas do conhecimentos, determina que os conteúdos de cada disciplina sejam diluídos por meio das áreas de conhecimentos, por exemplo, as diferentes artes as quais deveriam ter um espaço de aprofundamento durante todo o ensino médio, a educação física, terão seus conteúdos diluídos com as disciplinas língua portuguesa e língua inglesa; as disciplinas sociologia, filosofia, história e geografia terão seus conteúdos diluídos no itinerário das ciências humanas e sociais aplicadas; e as disciplinas física, química e biologia terão seus conteúdos diluídos no itinerário de ciências da natureza e suas tecnologias.

Os diferentes eixos estruturantes dos itinerários formativos, embora apresentem caráter científico pragmático, por meio da indução à resolução de problemas a serem investigados, tomam como referência não a ciência em sua amplitude, mas o projeto de vida do estudante, pois é uma realidade imediata. Logo, o conhecimento está a serviço de uma prática imediata e utilitarista e as pedagogias ativas constituem-se como estratégias para centralizar o processo formativo no estudante e responsabilizá-lo pelo percurso, caminho percorrido no ensino médio.

4.2.2 Pedagogia das competências

As teorias que fundam a pedagogia das competências são a psicologia genética de Piaget em seus estudos sobre competência cognitiva e a teoria gerativa desenvolvida por Noam Chomsky. Silva (2003, p. 74-75), ao analisar o construto teórico desenvolvido por Piaget sobre competência, comenta que ela “derivaria, assim, da capacidade do sujeito de acionar eficazmente os esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade e em face das exigências dos processos de acomodação e assimilação” e “Os processos de acomodação e assimilação propiciados por esquemas, no sentido piagetiano, significam um determinado tipo de competência – cognitiva – por depender das possibilidades criativas de cada sujeito ao adquirir as condições de adaptação ao ambiente” (SILVA, 2003, p. 80). Por desprezar a dimensão histórico-cultural e reforçar a interação e a acomodação, é considerada funcionalista.

A competência linguística chomskiana também é tida como funcionalista, racionalista e inatista, pois desconsidera a cultura como elemento da formação humana e toma competência como “intervalo entre um desempenho que atende às regras gramaticais e à ocorrência de sentenças não gramaticais, explicadas como erros de desempenho, ou seja, erros na aplicação das regras” (SILVA, 2003, p. 87).

Outra fonte teórica das pedagogias das competências elencada por Silva (2003) diz respeito ao tecnicismo e à pedagogia por objetivos que trazem elementos da psicologia behaviorista de aprendizagem de Skinner e da teoria sistêmica que visa ao controle e à eficiência. No Brasil essas ideias foram referência do tecnicismo durante o governo militar.

Nessa concepção “A aprendizagem é tida como um processo mecânico, passível de ser controlado por meio de reforços, através dos quais se recompensam as respostas corretas (reforço positivo) e se pune as respostas incorretas (reforço negativo) (SILVA, 2003, p. 90).

A pedagogia das competências é pragmática e pretende moldar a formação das subjetividades trabalhadoras para competirem entre si, também para não criticarem e se identificarem com a ideologia e os valores do sistema capitalista e, deste modo, ajustarem-se à sazonalidade que ele promove (CIAVATTA, 2020; PINA; GAMA, 2018).

A noção de competência perpassa por todos os documentos da atual reforma do ensino médio, tanto a formação geral está atrelada a ela quanto os itinerários formativos. Silva (2018, p.11) afirma que a noção de competência atrelada à BNCC retoma um velho discurso recorrente na década de 1990, o de uma “formação administrada” que leva à promoção de “uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” de alunos e professores pelo

caráter prescritivo que apresenta, silencia-se “a dimensão histórico-cultural da formação humana” e sutilmente se promove a “adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia”.

Desse modo, as competências percorrem toda a formação básica e ditam o que deve ser ensinado, e esse caráter fragmentário, conforme Silva (2008, 2018), promove uma semiformação, criticada por Adorno (2005)¹⁹, por não possibilitar a emancipação das massas, apenas conformá-las, docilizá-las para serem subservientes à hegemonia burguesa, ou adestrá-la e treiná-la para se integrar aos postos de trabalho precarizados (FRIGOTTO, 2010a).

A pedagogia das competências constitui-se como fundamento teórico do modelo de flexibilização adotado no discurso fundador da atual legislação para o ensino médio evidencia aspectos da atomização curricular ocasionada pela reforma. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta excertos que demonstram como ocorre a fragmentação curricular e as bases teórica que fundamentam esse aspecto atomizador.

Quadro 4 – Indicador de atomização: fragmentação e divisão do currículo e do conhecimento escolarizado

Documento: Lei 13.415/2017		
Ação	Excerto do documento	Teorias
Fragmentar, dividir e flexibilizar o currículo do ensino médio entre formação comum e itinerários formativos.	Art. 4 da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos[...]: <u>I</u> -linguagens e suas tecnologias; <u>II</u> - matemática e suas tecnologias; <u>III</u> - ciências da natureza e suas tecnologias; <u>IV</u> -ciências humanas e sociais aplicadas; <u>V</u> -formação técnica e profissional. (BASIL, 2017, p. 2).	Pedagogia das competências

Fonte: Elaboração própria (2022).

Esse quadro evidencia a fragmentação do currículo e do conhecimento escolarizado. Compreende um aspecto da atomização presente na atual reforma do ensino médio que divide a formação básica em formação comum e os itinerários formativos. A formação básica se subdivide em diferentes áreas do conhecimento.

A BNCCEM/2018 é que norteia o currículo da formação comum, também está presente na formação diversificada dos itinerários formativos. As DCNEM/2018 norteiam a

¹⁹Theodor W. Adorno é um intelectual da Escola de Frankfurt. A epistemologia que desenvolve com autores como Horkheimer e Marcuse é caracterizada como Teoria Crítica.

organização curricular da escola básica com essa pedagogia, ao postular que: “§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimento em ação, com significado para a vida, expressa em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais [...]” (BRASIL, 2018b, p. 4).

A Portaria MEC 1.432/2018 toma também a pedagogia das competências para indicar as habilidades e competências da formação comum a serem aprofundadas pelos itinerários formativos e também indicações de habilidades a serem desenvolvidas em cada eixo dos itinerários formativos.

Outro aspecto da atomização curricular presente na atual legislação educacional brasileira diz respeito à hierarquização do currículo e do conhecimento escolarizado, exemplificado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Indicador de atomização – Hierarquização do currículo e do conhecimento escolarizado

Documento: Lei 13.415/2017		
Ação	Excerto do documento	Teorias
Hierarquização do conhecimento e do currículo escolar	Art. 3º [...]§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa [...] (BRASIL, 2017, p. 2-3)	Pedagogias das competências (norteiam a BNCC)

Fonte: Elaboração própria (2022).

A Lei 13.415/2017 toma o ensino obrigatório de apenas “língua portuguesa e da matemática”. A indicação dessas disciplinas obrigatórias no ensino médio evidencia uma hierarquização na formação comum dos estudantes. Esse aspecto caracteriza uma formação integral que promove a atomização dos conhecimentos. Embora se trabalhe com áreas do conhecimento, com módulos integrados, a presença de disciplinas privilegiadas como língua portuguesa, matemática e inglês contribui para esse processo de atomização de curricular, posto que cria uma hierarquização de conhecimentos.

A preferência por língua inglesa dá-se por maior identificação dos ideais dos reformadores com o alinhamento à cultura, à língua e à política norte-americanas, que utilizam o inglês, sem considerar o conjunto de países de língua espanhola que cerca o Brasil. Nesse documento, constata-se a hierarquização das disciplinas língua portuguesa, língua inglesa e matemática com potencial hierárquico sobre as demais, o que demonstra uma política curricular instrumental aos trabalhadores, alinhada aos postulados de organismos multilaterais para educação de países pobres, de uma educação minimalista relacionada ao letramento e à numerização.

A interdisciplinaridade é um conceito recorrente em documentos da reforma no Brasil, pois se utiliza dele para difundir ideais que sejam relevantes para manter a hegemonia neoliberal a fim de “defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível solidária, democrática e crítica” (SANTOMÉ, 1998, p. 45), as primeiras características são desenvolvidas, porém, as demais são substituídas pelo ideal capitalista de individualização nos percursos formativos, o que transforma os estudantes em pessoas mais individualistas e acríticas.

Para haver um currículo integrado, todas as disciplinas ou as disciplinas da área devem ser contempladas em suas especificidades e trabalharem de forma colegiada a partir de um currículo integrado (SANTOMÉ, 1998). O que não ocorre com a reforma do ensino médio, pois os conteúdos de uma disciplina ficam dissolvidos na área de que fazem parte.

4.3 Pragmatismo

Na perspectiva pragmática, a prática (experiência) apresenta primazia sobre a teoria, postula que as questões sociais são “diferenças individuais” e pontua que a educação harmoniza e adapta dos indivíduos às situações sociais (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 54).

Os documentos reforçam a ideologia de setores conservadores e do empresariado brasileiro (FREITAS, 2018). A referência recorrente nos documentos da atual reforma, como as DCNEM/2018, a BNCC/2018, a Portaria MEC 1.432/2018, quanto à proposta de flexibilização, fundamenta-se numa base teórica pragmática que visa a instrumentalizar e conformar a classe trabalhadora à sociabilidade capitalista e à sazonalidade da reestruturação produtiva do capital, por um Estado que age para o promover o mercado (FRIGOTTO, 2010b).

Os documentos da atual reforma retiram o foco dos conhecimentos científicos a serem aprofundados pelos estudantes e direcionam o ensino para as competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer da educação básica. E isto passa a ser sinônimo de formação básica, como consta nas DCNEM/2018:

II – formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas do conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles (BRASIL, 2018b, p. 2)

A instrumentalização dos estudantes em detrimento da formação científica e cultural também foi uma política desenvolvida, na década de 1970, no que se convencionou chamar de tecnicismo, que servia ao ideal de educação da Ditadura civil-militar e seu anseio de massificação do ensino técnico para atender às necessidades das indústrias por trabalhadores (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Construindo enunciados que responsabilizam os sujeitos da educação pública pelo seu próprio sucesso ou fracasso, gestando um clima organizacional na escola que corresponda ao *ethos* do capital, pautado em valores como individualismo, competitividade, meritocracia, eficiência, eficácia e silenciamento de questões sociais, de luta de classes, como a experiência de parceria público-privada imprimiu em Pernambuco a partir de 2002, com projetos que envolvem o empreendedorismo e o protagonismo juvenil, na ânsia de transferir aos jovens a responsabilização pela sua formação.

Por meio dessa política se mantém o *status quo*, cultivam-se os valores da classe dominante e responsabilizam-se os sujeitos da educação pelo seu *devenir*. O Estado passa a atuar com órgão de controle de gestão da formação integral, que inculca no estudante a responsabilização pela violência social e simbólica da expropriação do direito à educacional omitindo o papel do Estado de oferecer condições iguais para os desiguais que vivem em situação de pobreza na qual a escola pública e sua comunidade está imersa, simulando uma *pseudo* igualdade e equidade, pois há exclusão e marginalização das juventudes.

Além disso, a atual reforma, ao pontuar-se por competências e habilidades para cada aspecto desenvolvido no currículo escolar, constrói-se em instrumento de controle da educação básica (SILVA, 2018), servil à avaliação e à sociabilidade do mercado, que, por meio do pragmatismo e da gestão gerencialista, visa também a controlar a educação pública e a conformá-la à eficácia produtivista que silencia a questão social, que apresenta uma aparente neutralidade política (SILVA; FERREIRA; OLVEIRA, 2014).

Miotello (2008, p. 173) comenta que “a manutenção da divisão social e a perpetuação da hegemonia da classe dominante exigem que os sinais contraditórios ocultos em todo o signo sejam mantidos apagados”. Nesse sentido, a fusão de aspectos que corroborem para uma aprendizagem crítica e científica se junta ao pragmatismo nos documentos, a fim de hibridizá-los. O foco torna-se a competência individualizada e não o conhecimento.

Um ensino instrumental é o oposto do que pretende a concepção de educação integral e o projeto de EMI vivenciado nos IFs, que se fundamentam na ideia de escola unitária de Gramsci. A instrumentalização, pela atual reforma do ensino médio, propicia um adestramento, um treinamento, como se o estudante ao dominar técnicas de pesquisas que não abarcam a profundidade do conhecimento científico fosse capaz de a partir deles resolver problemas comunicacionais, socioculturais e estruturais, como o desemprego. Na lógica produtivista se pretende formar um “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado” (FRIGOTTO, 2012, p. 73), um indivíduo dotado em empregabilidade ou empreendedor “ousado” que resolva problemas de qualquer natureza, mas sem problematizar questões sociais.

Outro aspecto que também incide na instrumentalização é o uso de tecnologias e ensino na modalidade EAD principalmente em áreas de diferente acesso. Para a educação de trabalhadores EJA, diurna ou noturna, o foco é sugerir uma escolha pelos jovens, a qual os motive a aprender. Ao mesmo tempo, essa escolha restringe o acesso ao conhecimento científico e cultural e instrumentaliza os jovens a desenvolverem pesquisas sem o necessário aprofundamento científico. Porém, isso constitui um engodo, porque o jovem escolhe uma aprendizagem mínima, haja vista sua formação ser fragmentada e ele ser responsabilizado pelo que aprender. A obrigatoriedade de oferecer uma educação de qualidade cabe ao Estado, conforme a Constituição Federal de 1988, mas pelos itinerários formativos atrelados à ideia de projeto de vida, cabe ao discente.

E, mesmo quando a classe trabalhadora, movimentos sociais e representantes políticos desses seguimentos, conseguem desenvolver políticas que ampliem o acesso a direitos, a burguesia age para silenciar essas conquistas e sonegar esses direitos, de modo a manter a hegemonia, por meio da força das normatizações que representam o discurso da classe que detém o poder, a ação de silenciar o discurso divergente visa à concordância forçada ao discurso oficial.

A fragmentação do trabalho, oriunda da reestruturação produtiva, reflete-se também na intenção da classe dominante em fragmentar e atomizar, por meio de normatizações oficiais, a educação básica da classe trabalhadora, de forma a manter esses sujeitos alienados da totalidade dos fenômenos sociais, físicos e culturais, do trabalho e de si mesmos.

A reestruturação produtiva do capital transforma não só as relações trabalhistas, mas também a própria educação do trabalhador, que, no Brasil, por meio da atual reforma educacional do ensino médio, amparada pela Lei 13.415/2017, pelas DCNEM/2018 e da BNCC/2018, fundamenta-se no paradigma de uma concepção de educação, que visa à acomodação social ao sistema capitalista.

Nesse sentido, a instrumentalização dos estudantes, por meio da atual reforma do ensino médio, significa a atomização curricular mediante as bases teóricas que fundamentam o discurso fundador dos documentos, como a Portaria MEC 1.432/2018.

Quadro 6 – Indicador de atomização – Instrumentalização dos estudantes

Documento: Portaria MEC 1.432/2018		
Ação	Excerto do documento	Teorias
Oferecer uma formação instrumental	4. Eixos estruturantes dos itinerários formativos 4.1. Formação científica; 4.2. Processos criativos; 4.3. Mediação e Intervenção Sócio-cultural; 4.4. Empreendedorismo. Os itinerários formativos: conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (Portaria MEC, 2018, p. 1),	Pedagogias ativas; Pedagogia das competências; Pragmatismo.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Nas justificativas de cada eixo dos itinerários formativos, verificamos que o conhecimento, habilidades e recursos estão a serviço do projeto de vida do estudante e da realidade momentânea, subordinados à “escolha” do estudante. Em cada eixo, a teoria, os conhecimentos e habilidades com uma finalidade imediata, isso configura o pragmatismo. Nos documentos analisados, observamos que a teoria está a serviço da prática, a fim que o jovem se adapte à realidade social a partir de uma formação parcimoniosa sobre a realidade na qual ele vive. Simula-se uma atuação que promova o ajustamento do estudante à complexidade moderna.

Na perspectiva pragmática, a prática (experiência) apresenta primazia sobre a teoria, postula que as questões sociais são “diferenças individuais” e pontua que a educação harmoniza e adapta os indivíduos às situações sociais (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 54). O individualismo é uma particularidade essencial para o desenvolvimento do capitalismo, e ela perpassa pelos documentos da atual reforma de modo a reforçá-lo em detrimento da solidariedade para com o outro, para a diferença, para a diversidade.

A individualização da formação básica induz ao cultivo de valores necessários à manutenção do capitalismo como individualismo, meritocracia, a uma cultura competitiva entre os sujeitos da educação. E promove o silenciamento de questões sociais que culmina no assujeitamento dos estudantes a partir do cultivo de valores da cultura dominante por sujeitos da classe dominada ao mesmo tempo em que se promove o empobrecimento da formação das juventudes. E transforma a escola pública numa estrutura de reprodução do *ethos* de valores e ideologias burguesas.

Além disso, a atual reforma visa a celebrar o “espírito empreendedor como uma espécie de religião laica levada aos quatro cantos do país” como panaceia para os males que o próprio capitalismo promove (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 1). A cultura privilegiada pelos pedagogia liberal reflete a ideologia burguesa com vistas para as fundamentadas no paradigma pragmático que se dialogam com as das mudanças econômicas desencadeadas na década de 70, que ocasionaram a reestruturação do capital e que desencadearam transformações no mundo do trabalho (ARAUJO, 2004), que atingem também a escola pública, pressionando para tornar essa instituição funcional aos interesses e valores (neo)liberais (LAVAL, 2004).

Tendo como mote as incertezas do mercado, que a própria classe dominante manipula a seu favor e torna hegemônica a pedagogia das competências, ou o aprender a aprender, que reflete a cultura do mundo empresarial, como mecanismo de adequar a educação dos trabalhadores à ideologia do capital, fazê-los competir entre si.

A ideia de projeto de vida, que perpassa por toda a formação no ensino médio, dialoga com o aspecto de individualização pela “escolha” dos itinerários formativos, pelos quais transfere ao jovem a responsabilização pelo seu futuro, um projeto de formação integral e em tempo integral paradoxal ao projeto de educação integral e de concepção de EMI, desenvolvido nos IFs, que busca superar a fragmentação da formação, que toma o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido a atual reforma regride a uma formação que minimiza os conhecimentos ao alcance da juventude e responsabiliza os sujeitos da educação

pelo itinerário fragmentado, que toma o trabalho como empreendedorismo, o que precariza a escola pública brasileira e promove a alienação, pois limita o acesso ao conhecimento.

Por meio da atual reforma se cultiva a cultura meritocrática na escola e o fracasso escolar nessa ótica é individualizado, desconsiderando questões sociais e culturais dos estudantes. A ênfase no projeto de vida individualizados esvazia o currículo escolar de conteúdos e conhecimentos necessários para aprendizagem (SAVIANI, 2018), se despreza qualificação e emancipação dos estudantes, em nome de uma individualização da formação.

O aspecto da individualização da formação nos documentos da atual reforma do ensino médio é um indicador da atomização curricular. O quadro a seguir aponta a indução do projeto de vida e as concepções desenvolvidas nas DCNEM/2018 fundamentadas nas pedagogias ativas, na teoria do capital humano e no pragmatismo.

Quadro 7 – Indicador de atomização – Individualização

Documento: DCNEM/2018		
Ação	Excerto do documento	Teorias
Individualização do percurso formativo dos jovens	Art. 5º II – projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante [...] Art. 6º I – formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; [...] (BRASIL, 2018b)	Pedagogias ativas; Teoria do capital humano; Pragmatismo

Fonte: Elaboração própria (2022).

A ideia de “projeto de vida” oriunda de estudos na área da psicologia e de movimentos sociais é tomada como “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar” ressignificando-a à coaching educacional, treinamento durante a formação média que possibilita uma psicologização e individualização de questões sociais (MAGALHÃES, 2021). A fundamentação desse aspecto de atomização referente à individualização origina-se nos pressupostos de pragmatismo, que focalizam no desenvolvimento da cultura individualista, necessária para a manutenção do capitalismo, e é contrário a uma formação científica e cultural, mas que constrói uma escola de acolhimento social do jovem com vistas a “fazer se sentir aceito pelo grupo” (SAVINI, 2018, p. 7).

O “comportamento cidadão” que o enunciado do documento ressalta se refere a um comportamento requerido pelo mercado. O “protagonismo” presente na reforma refere-se a um protagonismo sem voz, que encena uma participação política dos jovens, mas que promove o ajustamento dos jovens. Os itinerários formativos referem-se à “construção de soluções de problemas”, o que configura uma base teórica pragmática, com foco no individualismo e na resolução de problemas imediatos.

4.3.1 Empreendedorismo

O empreendedorismo é um discurso oriundo do setor empresarial, que se fundamenta no pragmatismo, apresentando um viés utilitarista e imediatista. No empreendedorismo prevalece uma prática de gestão individualizada de pequenos negócios diante da crescente precarização do trabalho e a tomada de trabalhadores da informalidade como população economicamente ativa, ocasionada pela reestruturação produtiva do capital na década de 1970 e pelo avanço de políticas neoliberais que destroem conquistas sociais, retiram direitos da classe trabalhadora e aumentam o desemprego.

A crise do modelo fordista de gestão empresarial conduz a um novo tipo de empresa flexível, à qual os trabalhadores buscam se ajustar. Assim surgem novas formas de trabalho. Na ânsia pelo lucro, os direitos sociais são retirados.

Lima e Oliveira (2021, p. 908) ressaltam que, nesse contexto de crise do trabalho, o discurso de empreendedorismo surge no Brasil, a partir dos anos 1990, originado pelo meio empresarial, como matriz para os problemas do desemprego, convertendo os trabalhadores em “empreendedores de si mesmos”, também adotado pela esfera governamental numa ascensão de políticas neoliberais como discurso para empregabilidade.

No bojo das privatizações das empresas públicas, o governo começa a construir uma política de apoio aos microempreendedores, trabalhadores que vivem na informalidade, com impostos diminuídos e assessorados pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

No Brasil, essa política permanece se desenvolvendo em governos alinhados à esquerda, no entanto cede aos *lobbys* empresariais e as prerrogativas neoliberais. A ideia do indivíduo responsável por si na situação de social, associado à ideia de necessário investimento pessoal em seu capital humano para superar a situação de desemprego são motrizes da ideologia neoliberal. A teologia da prosperidade também contribui para a difusão da cultura empreendedora e propaga seus ideais (LIMA; OLIVEIRA, 2021).

O discurso de empreendedorismo induz o trabalhador à responsabilização individual a fim de encontrar alternativas para as “adversidades estruturais” e inserir-se na cadeia produtiva, de forma informal e precarizada, tornando-se pessoa jurídica, com pagamento de menos impostos para o governo tipo Microempreendedor Individual (MEI), (LIMA; OLIVEIRA, 2021, p. 913)

Nesse contexto, a educação também é influenciada pelas ideologias de base liberal, tanto na reforma educacional na década de 1990, com a ideia de empregabilidade, pois objetiva que o estudante se torne polivalente e flexível para se adequar às demandas do mercado, quanto na reforma do ensino médio de 2016/2017.

A presença do empreendedorismo reflete também um aspecto da individualização que configura um currículo atomizado, pois retira o formato científico e aprofundado do conhecimento para inserir valores demandados para a adaptação dos estudantes à reestruturação produtiva do capital.

O pragmatismo que nutre o discurso de empreendedorismo na reforma do ensino médio visa a formar subjetividades ajustáveis às demandas do modelo excludente do capital, desenvolvendo habilidades relacionais, pessoais e de gestão financeira para serem microempreendedores e adentrem em postos de trabalhos precarizados. Traz no seu discurso a ideia de que o estudante por si só deve desenvolver habilidades para superar o desemprego estrutural.

Na atual legislação, essa responsabilização é levada adiante tanto pela tomada do projeto de vida como norteador da formação, quanto pelo empreendedorismo como eixo da flexibilização que desenvolve na escola básica, com a perspectiva de formação como investimento em capital humano, ambos visam a formar subjetividades para se ajustarem à reestruturação produtiva do capital. O empreendedorismo, como um eixo da formação flexível configura não um aprofundamento científico do estudante, mas um treinamento para atuar a serviço da reestruturação produtiva.

Em síntese, a teoria do capital humano, pedagogias do aprender a aprender - as pedagogias ativas, as pedagogias das competências - e o pragmatismo são recorrentes nos documentos analisados. Essas referências são impostas por organismos multilaterais e por intelectuais orgânicos ligados ao empresariado educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, lançou-se o desafio de analisar quais as bases teóricas da flexibilização curricular postulada pela Lei 13.415/2017, em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, relacionadas aos itinerários formativos e ao projeto de vida das juventudes propostos pela referida Lei.

Durante a investigação, identificamos políticas educacionais voltadas para o ensino médio, atentando para modelos de flexibilização curricular, que gestam processos formativos integradores e de processos formativos atomistas, de modo a depreendermos as bases teóricas de modelos de flexibilização curricular, articulados a esses paradigmas.

Como hipótese de pesquisa, entendíamos que as bases teóricas de flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos atrelados ao projeto de vida da atual reforma do ensino médio, contribuíam para promover a atomização curricular, partindo do pressuposto de que o processo de precarização da formação das juventudes na educação básica se constitui como projeto de educação para a classe trabalhadora, a partir dos interesses do capital, da sociedade de mercado.

Dessas considerações, nossos resultados expressam que os itinerários formativos e os projetos de vida correspondem a uma perspectiva de flexibilização que conduz as políticas de formação das juventudes de ensino médio para uma subjetividade cada vez mais de culpabilização das juventudes em relação à melhoria na qualidade de vida. Além disso, esse modelo de formação nega os interesses de classe, as contradições decorrentes do modo de produção capitalista que fetichiza a formação humana e as desigualdades sociais como naturais e não decorrentes de posições assumidas de classe.

Constatamos ainda que as bases teóricas utilizadas nos documentos compreendem a tão presente teoria do capital humano, desde a ditadura militar no Brasil, norteando o antigo segundo grau, e sendo utilizada na atual reforma para construir um pretensão projeto de formação integral. Entretanto, de integral nada tem a ver com a perspectiva de formação integral de cunho marxista, nos moldes de uma formação politécnica. Trata-se de uma perspectiva que visa à criação de um novo tipo de juventude, requerido pela reestruturação produtiva do capital, portanto, flexível, adaptável, empreendedora, que conhece minimamente um pouco de tudo que é necessário para o desenvolvimento do capitalismo, que conhece um pouco sobre si e das competências socioemocionais, que sabe construir relações interpessoais, que tome a sua formação como investimento no seu capital humano e que retoma valores da ideologia neoliberal para si.

As pedagogias do aprender a aprender que minimalizam o conhecimento escolarizado e atuam na adoção de um modelo de flexibilização curricular para as juventudes que preza pela aquisição de aprendizagens mínimas e incute nelas a responsabilização pelo seu *devenir*, pelo projeto de vida, num contexto de adaptação desses jovens à reestruturação produtiva do capital.

E juntamente as pedagogias do aprender a aprender atuam as pedagogias ativas contribuindo para nortear os itinerários formativos e o projeto de vida. Notamos aspectos que enfatizam a individualização da formação, tomando como centro do processo educativo o estudante e não o conhecimento científico, de modo a discipliná-lo para o estudo, mas para promover facilidades para imiscuir seu projeto de vida ao processo formativo. Consolida esse processo individualizado de formação pela perspectiva teórica do aprender a aprender a pedagogia das competências como um dos fundamentos essenciais da atual reforma, haja vista a recorrência aos postulados da referida pedagogia para o currículo, tanto na formação comum, norteadada pela BNCCEM/2018, quanto nos itinerários formativos.

O pragmatismo é recorrente e envolve todos os documentos analisados, dado o imediatismo das propostas apresentadas para a formação em tempo integral dos sujeitos da educação pretendida pelos reformadores. Por postular a teoria a serviço da prática, o objetivo é treinar os estudantes para se adaptarem às demandas requeridas pelo mercado, difundindo valores neoliberais na escola, entre estes, o empreendedorismo passa a constituir um eixo da formação integral postulada.

A base teórica da atual reforma do ensino médio insere a liquidez das relações sociais no discurso de flexibilização curricular, numa sociedade com relações trabalhistas flexíveis que favoreçam a acumulação capitalista. No discurso fundador, os itinerários formativos do ensino médio e a ideia de projeto de vida culminam na atomização curricular.

A retórica do empresariado segue o modelo de educação em tempo integral adotado em Pernambuco, principalmente, a partir de 2002. Desse lugar também é copiado o tipo de protagonismo juvenil e ideias de empreendedorismo como eixo dos itinerários a fim de mercadorizar o direito à educação básica; para eles, um “bem” a serviço do mercado, com percursos formativos para públicos diferenciados.

O aumento da carga horária total do ensino médio com a atual reforma não configura o ensino integral ou de tempo integral, há, contraditoriamente, diminuição dos conteúdos e de uma formação por inteiro dos estudantes. Há afunilamento em determinadas áreas e exclusão de outras ou uma oferta na modalidade a distância, descaracterizando e precarizando a

educação básica e o sentido de educação integral, inteira. Efetiva-se uma educação fragmentada, portanto atomizada, com um currículo mínimo.

Há contradições entre a proposta de educação integral nos documentos da atual reforma, posto que o conceito de educação integrada de base marxista apresenta uma teleologia diferente do conceito de educação de tempo integral de base liberal presente nos documentos oficiais, o qual preconiza a coesão social e o silenciamento das lutas de classes, da pobreza, e da dualidade social estrutural do Brasil.

O protagonismo juvenil da atual reforma constitui-se também como uma retórica sutil utilizada para cooptar a participação da juventude, a ser tecida pelos sistemas de ensino, pelos profissionais da educação, com base no perfil dos estudantes. Os estudantes apenas sofrem passivamente o processo de participação, sem intervir.

O discurso de protagonismo juvenil e projeto de vida configura-se como estratégia para evitar o abandono e a evasão escolar, papel que está para além da função da escola, visto que ela não tem condições de resolver questões sociais que afetam as famílias. Esta é uma questão política e o neoliberalismo não tem compromisso algum com a promoção do bem-estar social. Inferimos, portanto, uma simulação de protagonismo e de projeto de vida.

Desse modo, verificamos que o Estado está intrinsecamente atrelado ao capital financeiro e especulativo. Atua pela oferta à classe trabalhadora de uma semiformação na perspectiva adorniana e de uma formação minimalista e instrumental contrária à perspectiva gramsciana. A análise dos documentos comprova a hipótese de que a flexibilização operada pela atual reforma do ensino médio causa atomização curricular, bem como precariza a formação das juventudes.

A educação pautada pelo paradigma da integração curricular evidencia que um outro projeto para a educação das juventudes com qualidade socialmente referenciada é possível, por meio de um ensino que possibilite o acesso à cultura, ao trabalho e à ciência, tomando-os como princípios pedagógicos, a fim de promover a emancipação e a transformação de uma realidade opressora, como o modelo de flexibilização operado no EMI pelos IFs.

Portanto, há caminhos silenciados pelo discurso fundador dos documentos da atual reforma possíveis de fazer parte da trajetória da educação das juventudes, que precisam ser conhecidos pela massa e pelos profissionais da educação.

As bases teóricas do discurso fundador dos documentos evidenciam as aparências do discurso oficial dos documentos da reforma educacional no país, fazendo entender os

hibridismos que operam, as contradições, os projetos de educação e sociedade e as subjetividades que pretendem formar.

No entanto, um documento só contém um cerne de uma ideia postulada oficialmente. Sendo assim, outras pesquisas são necessárias para verificar como se dá a implementação de uma política curricular no ambiente escolar, quais hibridismos ocorrem nesse espaço, quais as forças de adaptação ou resistência a essa política, e, ainda, para compreender as diferenças entre o que é prescrito e o que é normatizado na escola, o que escapa aos objetivos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

AMORIM, Henrique; GUILHERME, Guilherme H.; MODA, Felipe Bruner; PELEGRINE, J. g. Selles. O Empreendedorismo Contemporâneo ou uma forma de mistificação das relações de classe. **Contemporânea**. Dossiê Alternativas infernais: uma análise sociológica. V. 11, n. 3, p. 905-932. ISSN eletrônico 2316-1329. Set-Dez 2021. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1062> Acessado em 02 abr. 2022.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0 In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. (Tradução Murilo van der Laan, Marcos Gonzales). São Paulo: Boitempo, 2020.

ALGEBAILLE, Evangeline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do ensino médio: Ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora**/Cairo Lima Oliveira Almeida ; Zuleide Simas Silveira, orientadora. Niterói, 2018. 205 f. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Santana: Artmed Editora S.A. 2004.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Por uma pedagogia integradora da educação profissional. In: **Políticas Públicas Educacionais**. ROSÁRIO, M. J. Aviz do; ARAUJO, R. M. de Lima. 2ª Ed. Editora Alínea Campinas: São Paulo. 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**. Florianópolis, v 22, n. 02, p. 497 -524, jul./dez. 2004. Disponível em <http://www.ccd.ufsc/nucleos/nup/perpectivas.html> Acessado em 07 dez. de 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O Marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para a investigação sobre Educação Profissional. In: **A Pesquisa em Trabalho e Educação e Políticas Educacionais**. ARAUJO; RODRIGUES (orgs) Campinas.São Paulo. Ed.: Alínea: 2012

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O diálogo, a problematização, o compromisso político e a participação da comunidade como elementos de integração na Casa Familiar Rural de Gurupá. In: MOLL, J. GARCIA, S. R. de O. (orgs) **Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula. 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO. Gaudêncio. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38. Maio/ago. 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

AVELAR, Mariana. O público e o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª Ed. S.P.: Hucitec, 1997.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

BELTRÃO, José Arlen. *Novo ensino médio*: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física/ Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de política**. trad. Carmen C, Varriale et al.; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf f Acessado em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acessado em 09 maio 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016** (Reformulação Ensino Médio) 2016. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acessado em 11 de mar. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** - Instituída pela Medida Provisória – MP 746/2016. Disponível em www.camara.leg.br e em www.planalto.gov.br. Acessado em: 25 nov. de 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acessado em 12 mar. 2021.

BRASIL, Ministério Da Educação. **BASE Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento Homologado pela Portaria nº 4 de 17 de dezembro de 2018, publicado no D.O.U de 18/12/2018, seção 1, página 120-122. 2018a. Disponível em:

http://estaticog1.globo.com/2018/12/18/DiarioOficialUniao.pdf?_ga=2.28793660.1890604187.1615496488-990306429.1591978466 Acessado em: 11 mar. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação - **BASE Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento Homologado pela portaria n. 1.570, publicado no D.O.U de 18/12/2018, seção 1, p. 146. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em 12 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 1.432 de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Publicado em: 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acessado em 30 de set. 2020.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro. Políticas de flexibilização curricular uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). **Educere e Educare**. Vol. 12 Número 242 (Jan/Abr.) 2017.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita**: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil. S.P.: Expressão Popular, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et all*. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 4ª Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. S.P: Contexto, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs) **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3 Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? In: **Ensino Médio Integrado na Amazônia Entre o investido e o desinvestido**. RODRIGUES. Doriedson S; *e all* (orgs.). Cameté – PA: Ed. do Campus Universitário do Tocantins /Cameté. 2020.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem da experiência da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista** - Vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006).

COSTA, Patrícia Furtado Fernandes; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Referências históricas e teóricas para a análise crítica da produção do conhecimento, no Brasil sobre currículo integrado e ensino médio integrado. **Trabalho Necessário**, V.18nº 35, 2020. ISSN: 1808-799.

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular**: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018). Curitiba. 2021. Dissertação de Mestrado –

Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Ribeiro da Silva.

CUNHA, Luís Antonio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CURY, Carlos R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acessado em: 25 fev. 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18. Set/Out/Nov/Dez 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Estado, capital e educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

Exposição de Motivos MP 746/2016 Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html> Acesso 06 de out. 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. 2^a Ed. Brasília: Ed. UNB, 2019.

FERNANDES, Florestan. (org.) K. Marx e F. Engels: Reflexões sobre a explicação materialista da história. IN: FERNANDES, Florestan (org.) **Marx e Engels: História**. SP: Ática. 2001.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas para o ensino médio: democratizar ou massificar? *In: MOLL, J. GARCIA, S. R. de O. (orgs).* **Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medicação provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso&tlng=pt acessado em 13 abr. 2020.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. SP: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In:FRIGOTTO, Gaudêncio (org.).* **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 10ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia as avessas. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 13, nº 20, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação pública sob fogo cruzado: conversa com Gaudêncio Frigotto. **Revista Trabalho Necessário**. V. 18, nº 36, (maio-ago.) 2020.

FRIGOTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de educação**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n 5 – 2016. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621> Acessado em 13 nov. 2020.

FRIGOTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.) **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação e Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3 Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio no Brasil: (Im)possibilidades históricas. In: MOLL, J. GARCIA, S. R. de O. (orgs) **Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula. 2020.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 4ª Edição, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola. 1992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 4 Ed. R.J.: Zahar, 2006.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002> Acessado em 17 de mar. 2022.

KRAWCZYK, Nora, FERRETTI, Celso João. *Flexibilizar para quê?* Meias verdades da reforma. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

KUENZER. Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 5, p.43-55, jan. e jun. 2011.

KUENZER. A. Z. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. In: MOLL, J. GARCIA, S. R. de O. (orgs) **Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula. 2020.

LAVAL, Chistian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Trad. Maria L. C. e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEÃO, Gabriel Matias Carneiro; TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Itinerários Formativos: Caminhos possíveis na educação profissional. **Educere XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20338_11485.pd Acessado em 12 de maio 2022.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.38, n.1, p. 13-28. 2012.

LIMA, Jacob. C; OLIVEIRA, Roberto V. O empreendedorismo como discurso justificador do trabalho informal e precário. **Contemporânea**. Dossiê Alternativas infernais: uma análise sociológica. V. 11, n. 3, p. 905-932. ISSN eletrônico 2316-1329. Set-Dez 2021. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1062> Acessado em 02 abr. 2022.

LIMA, Maria Daniele Coelho. **Os impactos da proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019.

LOPES, A. L; CUNHA, E; COSTA, H. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo, **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

MACHADO, Lucília. Qualificação do trabalho e relações sociais. IN: FIDALGO, Fernando Selmar (org.) **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte – MG: Movimento de Cultura Marxista. 1996.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: GÊNESE E INCORPORAÇÃO DE UMA NOÇÃO NA POLÍTICA CURRICULAR E NO ENSINO MÉDIO.** *Revista e-Mosaico*. V. 10. Nº 3, jan./abr. 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.46754.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do Materialismo Histórico Dialético para a análise das Políticas Educacionais. *In*: CUNHA, Célio, SOUZA, José V.; SILVA, Maria A. (orgs.) **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. S.P.: Autores Associados. 2014.

MARX, Karl. **O capital** – Crítica da economia política. Livro Primeiro – Volume I. 6ª Ed. Tradução: Reginaldo Sant’Ana. 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemãem seus representantes Ferurbach, Bauer e Stirner. Trad. Milton Camargo Mota – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [trad. Isa Tavares] 2ª ed. S.P.: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14ª Ed. S.P. HUCITEC, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. *Ideologia*. *In*: BRAIT, Beth (org) **Bakhtin conceitos chaves**. 4 ed., 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acessado em 13 nov. 2020.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, S. R. de O. Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio? Porto Alegre: CirKula. 2020. *In*: MOLL, J. GARCIA, S. R. de O. (orgs) **Ensino Médio para todos no Brasil**: Que ensino médio? Porto Alegre: CirKula. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) **Currículo Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 11. Ed. – S.P.: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Maria R. N. S.; PACHECO, José Augusto. (orgs.) **Currículo Didática e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2013).

MOVIMENTO PELA BASE, **Linha do tempo**. <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/> Acessado em 10 mar. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/0> Acessado em: 16 nov. 2020.

NEVES, Lúcia M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu: ANPED, 2004.

OLIVEIRA, F. **Crítica a razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Luciano A. Gramsci. IN: OLIVEIRA, L. A. (org.) **Estudos do discurso: Perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso Princípios e procedimentos**. Campinas: S.P., 9ª Ed. 2010

ORLANDI, Eni P. (org) **Discurso Fundador: A formação da pátria e a construção da identidade nacional**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni P. **Mai de 1968: Os silêncios da memória In: Papel da Memória**. 5ª Ed. S.P: Pontes. 2020.

PAIVA, Camila F. L.; SILVA, Joyce M. A. de P. As polêmicas faces do Ensino Médio. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro/ Vol. 23, n.43/ p. 44-61/ Mai-Ago. 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p44-61> Acessado em: 11 de mar. de 2021.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. **Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica**. Revista Trabalho Necessário. V. 18, nº 36 – 2020 (maio-agosto).

QUEIROZ, José E. **Sumário Executivo de Medida Provisória**. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acessado em 11 mar. de 2021.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3 Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M.N. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs) **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMEC, 2004.

RATIER, Rodrigo. Escola de afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

RELATÓRIOS CENSO ESCOLAR 2019 I E II. Disponível <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acessado em 23 de set. 2021.

REIS, Leonardo Rangel dos. Reflexões formativas sobre o instante/formação: um olhar através da genealogia do si. In: **Currículo e processos formativos : experiências, saberes e culturas /**

Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores ; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. - Salvador : EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva) 301 p.

RODRIGUES, Doriedson do S. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense.

Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.12 - 2020

ROSSO, Sadi Dal. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado; trad. Cláudia Shilling. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 43 Ed. rev. – Campinas: SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (orgs) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, Élido Santiago da; SILVA, Gilmar Pereira da. Empobrecimento do ensino médio e fortalecimento da dualidade educacional: Percurso histórico, instrumentalização e fragmentação. In: **Ensino Médio Integrado na Amazônia Entre o investido e o desinvestido**. RODRIGUES. Doriedson S; SILVA, *et all* (org.). Cameté – PA: Ed. do Campus Universitário do Tocantins /Cameté. 2020.

SILVA, Jonathan Chasko da Silva; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. A metodologia de pesquisa em análise de discurso. Grau Zero – **Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em www.revistas.uneb.br consultado em 20 de maio de 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Competência: a pedagogia do “novo ensino médio”, TESE DE DOUTORADO orientada por José Geraldo Silveira Bueno. PUC. São Paulo. 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educ. rev.** vol.34 Belo Horizonte 2018. Epub 22-Out-2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acessado em: 13/11/2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 22, n. 20, p.19-31, jan. e jun. 2017.

SILVA, Luis Gustavo Alexandre, FERREIRA, Suely, OLIVEIRA, João Ferreira. O planejamento Educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais. **RBPAAE** – v. 30, n.1, p.79 – 95, jan/abril/. 2014.

SILVA, L. T.; NOSELLA, P. A “cultura extrema” enquanto estratégia de hegemonia: uma análise a partir dos escritos de Anonio Gramsci. **Revista Labor**, Fortaleza- CE, nº 22, Vol. 01 pp. 19-31 Jul/Dez 2019 ISSN 1983-5000.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico no governo FHC: resultado de um processo histórico. **Revista Trabalho Necessário** [online].UFF:NEDDATE, ano 6, nº 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4633/4269> Acessado em 14 de ago. 2021.

SNYDERS, Georgers. **Escola, classe e luta de classes**. (Tradução: Leila Prado). S.P.: Centauro, 2005.

SOUSA, Leila D’Ar.; DUARTE, Natália Souza. O CURSO EPDS NO DF: CONQUISTAS E DESAFIOS In: **Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018)** [recurso eletrônico] / organização: Alexandre Simões Pilati ... [et al.]. _ Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso da escravidão à Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

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

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O CONSENSO POR FILANTROPIA: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TRIEN, Eunice. Desemprego estrutural – desafios e perspectivas. In: NOZAKI, Izumi (org.) **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras. Cuiabá, MT: Ed. da UFMT, 2008.

TRINDADE, Glaudemir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p.32-46, dez2011 - ISSN: 1676-2584.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

VILAS BOAS, Mariana L. ABBIATI, Andreia S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira; GROFF, Apoliana R.; SILVA, Damaris O. da; MATTOS, Laura K.; FURTADO, Janaína R.; ASSIS, Neiva. Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). **Estudos de Psicologia**, 18(2), abril-junho/2013, 327-333.

ZORZI, F.; FRANZOI, N.L. Saberes do trabalho e do trabalhador: reflexões no contexto do PROEJA. **Trabalho & Educação** (UFMG), v19, n3, 2010.