

DOSSIÊ “A Educação profissional e o Ensino Médio:
Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”

O MOVIMENTO DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

*The movement of secondary students occupations and the defense of public
education in the context of the secondary school reform*

*El movimiento de ocupaciones secundarias y la defensa de la educación pública
en el contexto de la reforma de la educación secundaria*

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva  i

Willian Simões  ii

Laila Lauanda Alves de Matos  iii

RESUMO

Este artigo objetiva discutir as ocupações secundaristas as e os *ocupas* enquanto movimento de resistência à reforma do Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico que se utiliza de aportes teórico-conceituais interdisciplinares a respeito da categoria juventude a partir de uma concepção dialética, do campo político das políticas educacionais e da reforma empresarial de educação em curso no país. Como resultado, apontamos a urgência em compreender a juventude enquanto categoria social de direitos e discutimos as ocupações secundaristas enquanto movimento de resistência às políticas públicas neoliberais em curso. Destacamos, ainda, que a juventude brasileira está em disputa pelos interesses dos agentes do mercado enquanto sujeito estratégico do desenvolvimento econômico e que suas lutas abrangem a defesa de uma educação omnilateral, pública, laica, inclusiva, democrática e de qualidade que corrobore com o processo de emancipação humana.

Palavras-chave: Movimento estudantil; ocupações secundaristas; novo Ensino Médio; reforma empresarial da educação.

ABSTRACT

This article aims to discuss the secondary occupations of the students and other occupiers as a movement of resistance to the reform of Secondary Education. Methodologically, this is a bibliographical study that uses interdisciplinary theoretical-conceptual contributions regarding: the youth category from a dialectical conception; the political field of secondary education educational policies and; the business education reform underway in the country. As a result, we point out the urgency in understanding youth as a social category of rights and in discussing the secondary occupation of students as a movement of resistance to the neoliberal public policies underway in our country. We still highlight that Brazilian youth is in dispute for the interests of market agents as a strategic subject of economic development, and that its fight embraces the defense of a omnilateral, public, secular, inclusive, democratic and quality education that corroborates the process of human emancipation.

Keywords: Student movement; secondary occupations; new secondary school; business education reform.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir las ocupaciones secundarias de quienes las ocupan como movimiento de resistencia a la reforma de la Educación Secundaria. Metodológicamente, se trata de un estudio bibliográfico que utiliza aportes teórico-conceptuales interdisciplinarios respecto de la categoría juvenil desde una concepción dialéctica, el campo político de las políticas educativas y la reforma educativa empresarial en marcha en el país. Como resultado, señalamos la urgencia de comprender a la juventud como una categoría social de derechos y discutir las ocupaciones secundarias como un movimiento de resistencia a las políticas públicas neoliberales en curso. Resaltamos también que la juventud brasileña compite por los intereses de los agentes del mercado como sujeto estratégico del desarrollo económico y que sus luchas incluyen la defensa de una educación omnilateral, pública, laica, inclusiva, democrática y de calidad que corrobore el proceso de emancipación humana.

Palabras clave: Movimiento estudiantil; ocupaciones secundarias; nueva escuela secundaria; reforma de la educación empresarial.

Introdução

Pode-se dizer que o Brasil, entre os anos de 2015 e 2016, vivenciou uma das maiores manifestações políticas exercidas pelas juventudes neste início de século: as ocupações secundaristas. Os jovens ocuparam escolas, sendo elas periféricas ou centrais, em diversas regiões do país (GROPPO; SALAS;

SOFIATI, 2022). Tais ocupações revelaram-se, não só, mas também, uma resistência ao projeto de implantação da reforma do Ensino Médio em curso no país, instituída de forma impositiva por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). A dinâmica acelerada, em que emergiu a proposição de reforma, interditou o debate público e inviabilizou a escuta das juventudes que seriam (e são) as mais afetadas pelas mudanças produzidas a partir da reorganização curricular imposta pela referida lei e a concepção de formação implicada.

Neste artigo, a partir de uma revisão bibliográfica, buscamos discutir as ocupações secundaristas *as e os ocupas* enquanto movimento de resistência à reforma do Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico com aportes teórico-conceituais interdisciplinares a respeito da categoria juventude a partir de uma concepção dialética, do campo político das políticas educacionais de Ensino Médio e da reforma empresarial de educação em curso no país, particularmente de artigos de revistas brasileiras e livros, entre os quais se destacam: Araujo (2019, 2021), Antunes (2018), Groppo (2004, 2020), Cássio; Goulart (2022), Dardot, Laval (2016), Freitas (2018), Harvey (2008, 2011), Leher (2003), Frigotto (2010), Motta; Frigotto (2017), Silva (2008), entre outros. É a partir dessa perspectiva que buscamos subsídios em alguns autores e pesquisadores que já vêm se debruçando sobre a concepção dialética de juventude; as ocupações secundaristas enquanto movimento de resistência e autoformação política; o campo político das políticas educacionais de Ensino Médio e a reforma empresarial de educação em curso.

Observamos que, nos estudos realizados, o movimento das ocupações secundaristas no ano de 2016, constituído a partir da participação ativa de jovens que passaram a ser conhecidos como *as e os ocupas*, teve o apoio de militantes, trabalhadores e pesquisadores do campo educacional progressista, grupos não-organizados e independentes. Entre as organizações políticas destacaram-se em número, o campo autonomista e o campo democrático-popular, evidenciando-se a autonomia do movimento, bem como a heterogeneidade de integrantes, apoiadores, organizações e até vieses políticos ideológicos distintos (ARAUJO; SILVA, 2021).

O movimento *as e os ocupas* teve entre as suas pautas de luta, a manifestação da insatisfação quanto a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), editada pelo Governo de Michel Temer em 22 de setembro de 2016, em meio a um contexto político conturbado. Contexto em que podemos denominar como um golpe parlamentar-jurídico-midiático que levou ao *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e contribuiu para abalar bases de sustentação da democracia no país (MIGUEL, 2016), acirrando a luta de classes (BOITO JR, 2016) e o avanço das forças neoliberais e neofascistas

sobre o campo político, das políticas públicas e, em particular, das políticas educacionais no país (FREITAS, 2018).

Considerando essa conjuntura, em que é aprovada a reforma do Ensino Médio, neste artigo, argumentaremos que as ocupações secundaristas podem ser vistas como movimento de resistência frente aos avanços das forças neoliberais e neofacistas que se fortaleceram entre os anos de 2016 e 2022. Sustentamos a compreensão de que o grito das ocupações dado pelas juventudes foi pela negação/revogação da referida reforma do Ensino Médio de 2017 desde sua origem, cujas mensagens parecem ter sido esquecidas pelos agentes governamentais responsáveis pela oferta deste nível de ensino no país.

As e os ocupas: diversidade e unidade da classe trabalhadora no movimento de ocupar a escola

Uma breve mirada para a virada do XIX para o século XX permite observar que nos países europeus surgiram preocupações com a juventude da classe trabalhadora, considerada: imoral, problemática, criminosa, promíscua, delinquente, desregrada, etc. Tal compreensão adveio pelos olhos daqueles que desejavam a expansão dos processos de industrialização e urbanização das cidades, desconsiderando os problemas sociais produzidos pelo avanço do capitalismo em escala global e a exploração das relações de trabalho sofridas por essa juventude trabalhadora (GROPPO, 2004).

Além das mutações significativas ocorridas no modo de produção capitalista entre os séculos XIX e XXI, observamos um forte impacto do regime de acumulação flexível e de espoliação dos territórios do trabalho (HARVEY, 2008; THOMAZ JR, 2019; ANTUNES, 2018) sobre a classe trabalhadora que tem aprofundado problemas como o desemprego, instabilidades econômicas, flexibilização de legislações de proteção social, ampliação das desigualdades socioespaciais que, em nosso entendimento, impactam a concepção da categoria juventude e seu lugar nesta sociedade.

Ante ao exposto e considerando as leituras realizadas, destacamos que entre os critérios usados para identificar quem faz parte da categoria geracional juventude, a idade parece ter alcançado maior consenso, considerando seu caráter quantitativo e sua universalidade, o que “[...] permitiu às ciências e ao Estado no âmbito do desenvolvimento de política públicas, principalmente de um ponto de vista positivista, elucidar as pretensas determinações ‘naturais’, de caráter bio-psicológico, do desenvolvimento humano” (GROPPO, 2004, p. 10). Portanto, com base no referido autor, podemos dizer que foi por meio desses processos que o Estado instituiu direitos legalmente reconhecidos e voltados

para esse grupo social, a exemplo: Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990); e mais recentemente a Lei Federal nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013 (BRASIL, 2013b), em que são consideradas jovens as pessoas com idades entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Contudo, como bem salienta Groppo (2004, p. 10-11):

[...] para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturantes” das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou grupos etários homogêneos, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude.

Nesse sentido, ancoramo-nos em uma concepção dialética das juventudes que, segundo o autor, contempla o fator etário e suas influências nas relações socioespaciais, mas também engloba as dimensões de classe social, gênero, religião, etnia, localidade, território, etc, também como definidores acerca de ser, sentir, pensar e agir jovem. Sob tal ótica, seria impossível caracterizar e compreender as juventudes sem considerar os diferentes tempos e espaços em que se situam os jovens. Isso quer dizer, por exemplo, que as juventudes de jovens negros de periferia não são as mesmas de jovens brancos de classe média, ou ainda, entre jovens que nascem no espaço rural brasileiro, no seio da agricultura familiar e, jovens que nascem em territórios tradicionais indígenas ou quilombolas (SIMÕES, 2015), uma vez que estão envoltos em fatores socioespaciais distintos.

Dessa forma, ressaltamos que a demarcação de faixa etária como único critério para conceber quem são as juventudes em nosso espaço-tempo não é suficiente para compreender a coexistência das multiplicidades de jovens existentes no país, acarretando homogeneização e ampliando ainda mais a marginalização daqueles que não alcançaram os objetivos propostos e traçados por outrem para aquela faixa etária, principalmente quando se pensa em educação. É sob tal perspectiva que inserimos, neste artigo, a discussão do movimento das ocupações secundaristas, *as e os ocupas*, com foco na pauta da Reforma do Ensino Médio.

Acerca das ocupações, destacamos a sua dimensão popular, seja porque o movimento ocorreu nas escolas públicas — somando mais de 1.100 (mil e cem) escolas ocupadas no ápice do movimento em todo território nacional — não só dos grandes centros urbanos, mas também nas periferias das cidades e

no interior dos territórios estaduais. E, ainda, porque englobou uma diversidade de sujeitos, aqui denominado *as e os ocupas*, com destaque ao protagonismo das meninas, representações de jovens LGBTQIA+, negros e negras, indígenas e sujeitos do campo (ARAUJO; SILVA, 2021, GROPPPO; SALLAS; SOFIATI, 2022).

Essa diversificação permite-nos uma primeira observação importante acerca da caracterização das juventudes: apesar de instituições como as escolas, tomadas pelos desdobramentos dos processos de globalização e interesses dos agentes do capital na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, tentarem imprimir totalitariamente padrões e estereótipos nas identidades das juventudes, há espaço para que os jovens criem identidades próprias para fugirem desses padrões estabelecidos. Simões (2021) destaca o quanto essa instituição, ainda hoje e apesar de avanços significativos em legislações vigentes, reitera a noção de estudante como vir a ser, cujo efeito imediato está na subalternização e homogeneização dos sujeitos escolares, no reforço de uma compreensão negativa e preconceituosa em que os jovens são tratados como sujeitos passivos — induzidos a respeitar normas e regras predeterminadas — incapazes de assumir compromissos.

As ocupações secundaristas constituíram-se pela atuação de *as e os ocupas* enquanto movimento de contestação frente à padronização e processos de subalternização, inclusive, sob diversas vertentes ideológicas, podendo ser política (de direita ou de esquerda), e também religiosas, culturais, “[...] mas, invariavelmente, em tom inconformista, muitas vezes com caráter insurrecional e interpretando as ideologias naquilo que eram favoráveis ao voluntarismo, valorizando menos a experiência e mais a ‘experimentação’” (GROPPPO, 2004, p. 15). Considerando, assim, que

[...] se a juventude — enquanto coletividade reunida em grupos etários homogêneos — é uma categoria social com sua própria dialética, permeada de contradições, então ainda devem estar emergindo daí o que a visão funcionalista chama de “disfunções”, e que uma visão dialética da juventude tenta considerar o seu significado mais profundo — evitando, porém, idealizar este significado. Trata-se da possibilidade dos indivíduos e grupos jovens desenvolverem, de modo autônomo, identidades e valores próprios, relativamente ou muito destoantes dos padrões sociais de seu tempo. Trata-se da possibilidade de surgirem revoltas, rebeldias, insatisfações e negações, a partir do que só deveria ser, a princípio, acomodação, socialização tranquila, integração social (GROPPPO, 2004, p. 21).

Enquanto categoria política, *as e os ocupas* passaram a usar, tecer experiências coletivas de autogestão marcadas por estratégias de comunicação em rede, por enfrentamentos aos diferentes antagonistas, reconfigurações da

forma escolar, pela ousadia em introduzir temas formativos de seus interesses e pelo se debruçar em exercícios formativos com base em pedagogias circulares, dialógicas, como podemos observar em Groppo, Sallas e Sofiati (2022).

Entre as contestações das juventudes secundaristas que ocuparam as escolas, pode-se dizer que a recusa da reforma do Ensino Médio se constituiu como negação às políticas públicas implantadas de forma autoritária, pensadas para e não com eles, pautadas em ideologias neoliberais que negam o direito da classe trabalhadora a uma educação pública, estatal, gratuita, laica, democrática e inclusiva. Sob tal compreensão, torna-se quase impossível olhar o movimento de luta e resistência a qual expressaram as juventudes do movimento das ocupações sem nos questionarmos como, apesar de tanta luta, essa juventude não foi ouvida diante uma política pública justamente destinada para este grupo social.

Sabemos que as possibilidades de interpretação acerca dessa posição dos formulares de políticas, particularmente daqueles que ocupavam os cargos públicos, influenciados e alinhados pelos e com agentes do campo empresarial-financeiro quando da edição da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), são variadas. Há um complexo emaranhado de relações e contextos a serem levados em conta na análise. No entanto, trabalhamos com a compreensão de que, mais do que nunca em nosso contexto atual, as juventudes se apresentam como sujeitos estratégicos do desenvolvimento capitalista, cujo Estado, suas relações e incorporações a respeito dos interesses dos agentes empresariais-financeiros neoliberais quer o domínio e controle de seus corpos e mentes, ou seja, querem a captura da sua subjetividade em todas as dimensões (DARDOT; LAVAL, 2016).

As juventudes, pós II Guerra Mundial, passaram a ser consideradas por organismos multilaterais em escala global e regional (América Latina), sujeitos estratégicos de políticas públicas em nome do desenvolvimento. O Banco Mundial (BM), por exemplo, publicou um documento em 2007 intitulado “O desenvolvimento e as próximas gerações” em que considera, na virada do século XX para o século XXI, que a juventude passou a ocupar um *status* demográfico considerável entre os segmentos populacionais em países economicamente emergentes, como o Brasil. No documento, o referido órgão sugere em seu receituário cinco prioridades aos governos como sendo estratégicas para o desenvolvimento do “capital humano” dos jovens: estudar, trabalhar, manter a saúde, formar família e exercer a cidadania” (BM, 2007, s/p). Vale lembrar, conforme sinaliza Frigotto (2010, p. 41), que “[...] capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de

produção”. Essa ideia de capital humano aparece em documentos de orientações de governos e de organismos multilaterais trazendo consigo a responsabilização individual dos sujeitos pelos êxitos e fracassos, desresponsabilizando, conseqüentemente, o Estado.

Assim como aparece nas orientações do Banco Mundial, também observamos essa perspectiva contemplada em documentos receituários em escala latino-americana, como em Cepal (2007), OIJ (2007; 2008; 2011). No Brasil, guardadas as devidas proporções e contradições vividas no âmbito dos governos progressistas, que estiveram à frente do país neste contexto, também observamos a incorporação da noção de juventude enquanto sujeito estratégico do desenvolvimento, como em Brasil (2008a; 2008b; 2013a). Destacamos a existência de uma estratégia discursiva, cujos argumentos são sustentados por estudos diagnósticos com base em dados oficiais e visam mobilizar pessoas, governos, agentes da sociedade civil e do capital privado em direção a um consenso social diante de um cenário de crise das condições juvenis e que há urgência no desenvolvimento de políticas de juventude em nome do desenvolvimento.

Percebe-se uma constante busca desses organismos pela legitimação do consenso a respeito de uma equação geral na qual os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento precisam adotar uma perspectiva de Estado Global Participativo capaz de criar uma coesão social considerada diferenciada e complementar entre o Estado, os governos, o mercado e a sociedade, procurando fomentar investimentos em áreas estratégicas, a exemplo da educação básica de nível médio, aproveitando o melhor deste “bônus demográfico”, revertendo cenários de crise em um mundo economicamente dinâmico e de reduzida pobreza (BM, 2007; CEPAL, 2007).

É sob tal percepção que precisamos compreender as intencionalidades da reforma do Ensino Médio, que se insere no rol de políticas educacionais e sociais brasileiras e dialogam com os interesses dos agentes que sustentam a sociedade do capital. É preciso retomar, para que não esqueçamos nunca que a Medida Provisória pela qual as e os *ocupas* produziram resistência, foi instituída em um contexto que atropelou a democracia por meio de uma correlação de forças sociais entre as classes em disputas. O Estado brasileiro, revestido de apoio do empresariado, não necessariamente nacional, assim como de instâncias legislativas e com apoio de representações da grande mídia, utilizou-se do poder a ele aferido, para decidir que a melhor formação para as juventudes é aquela que conserva e reproduz a sociedade de classes e, portanto, atende melhor as transformações do atual estágio do modo de produção capitalista.

É importante lembrar ainda que, desde 2016, convivemos com a constante falta de recursos orçamentários destinados à implementação de políticas sociais como educação, saúde, moradia, trabalho, alimentação e segurança; além do forte atrelamento das políticas em curso aos interesses político-partidários comprometidos com o fortalecimento do sistema produtivo capitalista, que em 2016, foi responsável pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016b), a qual congelou os gastos públicos em algumas áreas por vinte anos, entre elas a educação. Assim, as políticas públicas da formação das juventudes em implantação foram (e estão) alicerçadas em um contexto de repressão e controle social. Contudo, é importante acrescentar que,

[...] os jovens estão inseridos dentro de relações de poder; portanto, é dentro dessas relações de poder e dos conflitos que delas se geram que é possível conquistar efetivamente um espaço de poder na sociedade, mobilizar os jovens e fortalecer sua capacidade de atuação (TOMMASI, 2004, p. 180).

Embora o movimento *as e os ocupas* estivesse bem articulado, demonstrando a potência da mobilização coletiva, a reforma do Ensino Médio foi sendo implantada pelo Ministério da Educação e encontrou apoio nos governos estaduais, sobretudo aqueles mais alinhados às forças empresariais e seus interesses. Por isso, consideramos relevante manter a memória histórica viva, de modo que as ocupações secundaristas, *as e os ocupas*, possam ser reconhecidas como movimento de resistência em que jovens demonstraram seu inconformismo diante de um projeto de formação pautada pela agenda neoliberal de educação nada comprometida com a emancipação humana. Diante o exposto, seguiremos neste artigo, buscando a compreensão de que a juventude brasileira está sendo disputada pelos interesses dos agentes empresariais-financeiros-neoliberais que, ainda hoje, estão pautando a reforma do Ensino Médio no país.

No contexto da reforma do Ensino Médio, a disputa pela juventude

Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova!

Eu quero fazer jornalismo.

Eu quero ser professora... É o que eu amo.

E eu, Designer de Games.

Eu quero um curso técnico, pra já poder trabalhar.

Com novo Ensino Médio você têm mais liberdade para escolher o que estudar.

É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

Propaganda do Novo Ensino Médio – Governo de Michel Temer (BRASIL, 2016c).

A imagem de jovens se levantando em uma plateia e enunciando as frases que abrem esta seção, fizeram parte de uma peça de divulgação do Governo de Michel Temer e seu Ministro da Educação veiculada em diferentes representações da mídia empresarial, como uma estratégia de *marketing* para sustentar uma reforma que emergia desde os porões do palácio do planalto e suas parcerias, por meio de uma medida provisória, em um contexto bastante conturbado da política brasileira. Escolas estavam ocupadas enquanto a peça de propaganda em destaque tomava espaço nas redes sociais, buscando convencer jovens e familiares da urgência da política imposta, como se fosse realmente possível aprovar uma política que não se conhece. Pois quem não ia querer percorrer um processo de escolarização que prometia uma formação vocacionada, praticamente personalizada, com liberdade de escolha sobre o que aprender?

Os proponentes da reforma, respaldados nas concepções e argumentos dos intelectuais ligados às fundações que atuam no âmbito do movimento denominado Todos pela Educação, defendiam que o Ensino Médio era enfadonho, enciclopédico, não contribuía para formar as juventudes para o mercado de trabalho e muito menos para seguir seus estudos no Ensino Superior, tampouco produziam indicadores de qualidade satisfatórios. Essas representações sustentaram inclusive a exposição de motivos da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), reiterando análises discursivas do fracasso escolar, dando ênfase aos baixos índices alcançados nas avaliações de larga escala e altos índices de evasão e repetência existentes. Nessa direção, invisibilizaram a discussão acerca dos históricos problemas acerca da insuficiência de recursos para o financiamento da educação e atribuíram a centralidade na mudança curricular para a melhoria da formação das juventudes como principal mecanismo para melhorar tais indicadores, reduzindo a formação geral básica e instituindo cinco itinerários formativos que ocupam pelo menos 40% da carga horária do Ensino Médio atualmente.

A análise realizada por Cássio e Goulart (2022), acerca da implantação dos itinerários formativos no estado de São Paulo e a liberdade de escolha prometida pela reforma, permite-nos observar que a política tomou rumos que contribuem efetivamente para a ampliação das desigualdades educacionais entre jovens. O estudo aponta que, entre o cardápio ofertado pela Secretaria de Estado da Educação aos jovens para uma suposta escolha ocorrida virtualmente e, a sua real oferta, ocorreram distorções. A livre escolha não se completou mediante condições materiais precárias de parte significativa das escolas públicas e as desigualdades socioespaciais existentes entre os estudantes. Ressalta-se que, no caso paulista, estudantes com nível socioeconômico mais elevado possuíam maior liberdade de escolha.

É importante frisar que, em nossa compreensão, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) faz parte de um movimento articulado por intelectuais orgânicos do capital que contribuem e sustentam a sociedade capitalista hegemônica e sua influência ultrapassa a escala nacional. Como salienta Araujo (2019, p. 04):

[...] a orientação dos intelectuais coletivos do capital e do mercado (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Banco Interamericano de Desenvolvimento) é para que os países, em especial em que suas burguesias se integram de forma subordinada aos centros hegemônicos do sistema capitalista, ofereçam diferentes modalidades de ensino e formação técnica e profissional dentro de cada nível. Configura-se, assim, uma diferenciação qualitativa dentro da dualidade conformando, como mostra o autor, uma hierarquização de ofertas de qualidade distinta no interior do ensino médio.

Percebam que é o mesmo Banco Mundial que, em 2007, já deliberava em seu receituário aos países em desenvolvimento, um olhar atento às juventudes como sujeitos estratégicos do desenvolvimento. Logo, produzir as condições materiais concretas para instituir uma reforma que ofereça modalidades de ensino e formação de acordo com os interesses de cada classe, reforçando a dualidade formativa histórica entre formação intelectual e formação para o mundo do trabalho (entendido como mercado de trabalho) e produzindo uma maior diferenciação nas ofertas formativas, foi o ganho que os intelectuais coletivos da sociedade do capital e do mercado tiveram e estão tendo com a reforma do Ensino Médio em curso. A necessidade de tornar o movimento as e os *ocupas* infrutífero pode ser vista como parte da estratégia para atender interesses de frações da burguesia brasileira e seus defensores.

Peroni, Caetano e Lima (2017) destacam que, no âmbito da reforma do Ensino Médio, para além dos atores ligados aos governos federal [como o Ministério da Educação] e estaduais [secretários de educação e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED] um dos principais sujeitos que atuaram para a sua aprovação e, neste momento, estão envolvidos com a sua implantação, encontra-se o Instituto Unibanco. Mas não só, pois o próprio instituto e outras representações do campo empresarial ligados ao movimento Todos pela Educação também estão engajados nessa demanda. Ressaltam as autoras que o empresariado engajado por filantropia no contexto da reforma do Ensino Médio representa “quase 80% do PIB nacional, fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil, e têm como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças em nossa sociedade” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 420).

Pesquisas já evidenciaram não só uma relação de influência, mas de atuação direta com ações voltadas à implantação, a exemplo do que vêm

ocorrendo em Santa Catarina. Silva, Martini e Possamai (2021), ao analisarem os primeiros passos dados para a implantação da reforma do Ensino Médio em território catarinense, destacam a presença de agentes com fortes ligações com o campo empresarial atuando na elaboração de documentos de política curricular e em atividades formativas voltadas para professores e gestores das escolas. A pesquisa aponta a presença de profissionais vinculados à Secretaria de Estado da Educação, mas também com vínculos em organismos multilaterais (ONU e UNICEF), universidades públicas e comunitárias — Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Vale do Itajaí (Univali) — e com o campo empresarial, a exemplo do Instituto Iungo, a Fundação Lemman, o Instituto Península e o Serviço Social da Indústria.

Conseqüentemente a disputa pela formação da juventude brasileira abarca parte das correlações de forças entre as classes. Assim, as juventudes que se constituíram enquanto *as e os ocupas* não se curvaram voluntária ou espontaneamente aos interesses dos intelectuais coletivos do capital e do mercado, mas produziram resistências possíveis, dentro das suas condições materiais concretas. O mercado e os intelectuais coletivos do capital, por sua vez, encontram na reforma do Ensino Médio uma estratégia legalista bastante promissora em termos de concepção, para submeter mentes e corpos das juventudes da classe trabalhadora aos seus interesses. Dardot e Laval (2016, p. 319 - grifos dos autores) lembram que:

[...] os sujeitos nunca teriam se “convertido” de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo.

Nas ocupações secundaristas, as pesquisas apontam que o protagonismo *de as e os ocupas* foi permanente, tanto para garantir uma gestão horizontal e coletiva da escola, com grupos de trabalho voltados para a limpeza, a alimentação, a disciplina e a organização da agenda de estudos; como também para propor temas e estratégias metodológicas voltadas para a formação das juventudes que ali ocupavam as escolas. Temas que geralmente ficam à margem ou nem são tratados na escola e envolvem as discussões de nossa identidade de gênero e diversidade sexual ou a respeito das relações étnico-raciais fundantes de nossa história e formação social (GROPPO; SALLAS; SOFIATI, 2022). Já no âmbito da reforma do Ensino Médio, nossos estudos apontam que este protagonismo se resume a uma suposta escolha de componentes que constituem a parte flexível do currículo e maior participação

das juventudes em atividades formativas voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades.

A preocupação explícita com o desenvolvimento de projeto de vida no interior da política curricular — como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) que sustenta a reorganização curricular nos estados para atender a reforma do Ensino Médio — indica forte interesse em um percurso formativo administrado para atender mais do que interesses pessoais, sobretudo, um mercado de trabalho que demanda cada vez mais a urgência de um profissional que seja proativo (não espere alguém para mandar), multiperspectivado (consiga se adaptar e transitar facilmente em diferentes funções), resiliente (seja capaz de superar obstáculos, enfrentar desafios de múltiplas ordens), capaz de lidar e dialogar com a diversidade, seja competitivo e saiba trabalhar em equipe, viver na instabilidade econômica e social e seja empreendedor de si mesmo.

Essa perspectiva não é nova na política educacional brasileira, a pesquisa de Silva (2008, p. 145) já salientava que esse era o tom das reformas propostas para o Ensino Médio no final dos anos de 1990. Conforme a pesquisadora, naquele contexto, “a noção de competências” já era “tomada como prescrição nuclear da organização curricular, favorecida também virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade”. Concepção educacional que vai ao encontro do discurso de diversas representações do campo empresarial a respeito do papel da educação para o desenvolvimento econômico do país. O trabalho de Franz Willers (2022) permite evidenciar muito bem, por exemplo, a influência e os interesses da Confederação Nacional das Indústrias na reforma do Ensino Médio. Não é por acaso que as escolas do chamado Sistema S (Senai, Senar, Sesi, Senac) movimentam-se como parceiras na oferta de itinerários formativos aos sistemas de ensino.

As e os ocupas, durante o ato de ocupar a escola, buscaram passar a mensagem de que queriam uma escola com formação emancipadora, livre de preconceitos, dinâmica e com sua plena participação, demonstrando maturidade e capacidade para tomada de decisões, ou seja, livre das amarras da agenda neoliberal e dos interesses empresariais. Com a aprovação da reforma do Ensino Médio, pode-se dizer que a formação das juventudes está sob os interesses da classe dominante, tendo em vista a relação fundamental entre trabalho e educação tecida no sistema capitalista (SILVA, 2008; FRIGOTTO, 2010).

O capital vai ao trabalho, o trabalho recorre às contribuições da educação para garantir que corpos e mentes atendam suas demandas marcadas pela hegemonia da sociedade neoliberal de acumulação flexível por espoliação ao extremo. No âmbito da escola pública, o Estado com ancoragem nos pressupostos neoliberais de sociedade e governança, tem papel preponderante

para garantir que os rumos das políticas tragam contribuições significativas à formação das juventudes. Como bem salienta Harvey (2011, p. 60):

[...] O Estado (local, regional ou nacional) se torna responsável por garantir o fornecimento de força de trabalho em quantidades e qualidades adequadas (incluindo formação profissional, treinamento e docilidade política) em relação à demanda de trabalho corporativo. Embora o aparelho do Estado possa passar a seguir a agenda das empresas em vez da agenda de trabalho, há ainda um grande interesse em localidades que investem em oportunidades educacionais de alta qualidade (universidades e escolas técnicas) [...].

A análise de Motta e Frigotto (2017, p. 357) destaca que, no contexto em que a reforma do Ensino Médio foi proposta e sob a visão dos dirigentes do Ministério da Educação e seus parceiros, era necessário “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” e o investimento em educação, “principalmente em educação profissional”, torna-se uma ação estratégica para garantir a formação de capital humano capaz de amplificar a produtividade. Salientam os autores que,

[...] a ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (MOTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

O conhecimento adquire papel estratégico e caráter pragmático, pois ele só é útil para resolver problemas imediatos da vida cotidiana, seja para o exercício da cidadania ou para atuação no mercado de trabalho. No seio dos fundamentos do capital social, “a ideia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 44). O estudo de Silva (2008, p. 121) evidencia como essa perspectiva educacional esteve presente no interior do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no final dos anos de 1990: “uma visão funcionalista da sociedade e das relações sociais, baseada na ideia de desenvolvimento social e de progresso; não questiona a forma alienada do trabalho que gera exclusão social e subordina a educação escolar aos restritivos imperativos do mercado”.

Nosso entendimento é que, a reforma do Ensino Médio recuperou uma concepção de juventude do século XIX, a qual o próprio campo político já buscava superar, mas também passou a reiterar ainda mais a histórica dualidade na educação brasileira, onde há uma “[...] educação destinada aos pobres e aos trabalhadores, que são formados para exercer o trabalho manual, e outra educação voltada para a classe burguesa, que tem acesso a uma educação refinada e intelectual” (ARAUJO, 2019, p. 33). Sob tal perspectiva, a referida reforma foi capaz de engendrar uma política onde “[...] o Estado será moldado de modo que a mesma política do Império seja restabelecida quase dois séculos mais tarde: ao povo, bastam as primeiras letras” (LEHER, 2003, p. 223).

Portanto, mesmo reconhecendo que múltiplas leituras e recontextualizações possam ocorrer dos textos de política, a educação é orientada de acordo com a posição que o indivíduo ocupa no modo de produção, considerando a dualidade estrutural da sociedade de classes que condiciona uma minoria privilegiada pelo capital para o trabalho intelectual e as funções de dirigente, e a classe trabalhadora para as atividades mais simples voltadas para o trabalho manual. Para manter essa lógica, os intelectuais do capital e o mercado aprovam e estão engajados na reforma do Ensino Médio, produzindo uma espécie de cerceamento do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, engendrado por meio de processos de hierarquização das relações de trabalho e de educação (ARAUJO, 2019).

Nesse sentido, podemos afirmar que foi contra esse projeto hegemônico pelo qual as juventudes brasileiras resistiram por meio das ocupações secundaristas. *As e os ocupas* representaram — e continuam representando — a resistência diante um projeto de escola alinhado aos pressupostos do capital. *As e os ocupas*, são a representação de que as juventudes e as escolas podem se configurar em espaços de contraposição ao sistema capitalista e, portanto, de esperança. Em nossa análise, o movimento *as e os ocupas*, tecido pelas juventudes, colocou em evidência que a formação das juventudes está em disputa e a mobilização coletiva se constitui na principal estratégia de luta, especialmente neste momento histórico ainda marcado pelo avanço dos interesses das representações empresariais-neoliberais. Assim,

[...] se nos cabe a luta, a luta efetiva contra as desigualdades escolares está indissolúvelmente ligada à luta anticapitalista e pelo fim da sociedade de classes. No momento essa luta exige o rompimento com a lógica de mercado que produz a miséria e a agudização das contradições existentes (ARAUJO, 2019, p. 77).

Cabe-nos a luta para que, neste momento histórico do país, possamos combater a lógica presente na gestão das políticas educacionais que representam mais os interesses do capital e do mercado do que os interesses

das juventudes da classe trabalhadora brasileira. E é assim que se desafia, inclusive pela produção de conhecimento, a atuação gestão do Ministério da Educação, novamente sobre a gestão de um governo com base progressista, para que os rumos da reforma do Ensino Médio englobe aprendizados que as juventudes desenvolveram nas ocupações secundaristas: uma escola comprometida com a emancipação humana, dinâmica, livre de preconceitos, laica, com a juventude participando sistematicamente dos/nos principais espaços de decisão e aprendizagem, capaz de resistir aos interesses implícitos e explícitos de uma formação interessada ao mercado de trabalho e submissa aos interesses do capital.

Considerações Finais

Neste artigo refletimos a importância das juventudes como sujeitos de resistência ao modelo de sociedade que prioriza os interesses do capital em detrimento aos interesses da classe trabalhadora. Destacamos o movimento das ocupações secundaristas, *as* e *os ocupas*, como sujeitos da luta em defesa da escola pública, e acentuamos a relevância de compreendermos as juventudes como categoria social, forjada a partir das suas experiências, que levam em consideração fatores e condicionantes como classe, gênero, raça, religião, localidade, também seus sonhos e utopias.

Buscamos argumentar o conceito de juventudes em sua dimensão dialética enquanto uma categoria social e de direitos, que por meio dos movimentos contraditórios ao capital, bem como a força das juventudes brasileiras como uma categoria heterogênea, constituída em resistência às políticas públicas neoliberais que negam o direito da classe trabalhadora à uma educação integral em detrimento de uma formação mercadológica, assim como, a carência de legitimação de políticas públicas afirmativas para as juventudes no aparelho estatal. Diante um Estado historicamente capturado pelos interesses da acumulação do capital aposta-se na energia *das* e *dos ocupas* para a continuidade da luta das juventudes dos filhos e filhas da classe trabalhadora por uma educação e uma sociedade para além do capital.

Durante as ocupações secundaristas, as juventudes constituíram-se em sujeitos políticos na defesa de uma escola capaz de vivenciar a dimensão democrática em direção de uma relação mais horizontal entre os sujeitos e por um currículo e condições materiais concretas (físicas, financeiras, didáticas e pedagógicas) para implementá-lo que represente seus interesses enquanto classe trabalhadora. Escola laica e livre de preconceitos, com capacidade de dinamizar seu currículo incluindo temas de interesse dos jovens, assim como capaz de proporcionar pedagogias circulares, dialógicas e inclusivas.

A aprovação da reforma do Ensino Médio e o engajamento de atores do setor empresarial privatista para promover a legitimação e consolidação da proposta pode ser vista como uma tentativa de silenciamento das juventudes da classe trabalhadora e seu histórico de lutas. Defender um currículo altamente prescritivo, submetido aos interesses do mercado de trabalho e da formação da sociedade do capital sustentada pela lógica neoliberal é instrumento estratégico para reprimir as potências manifestadas pelas juventudes cujo protagonismo foi constrangido, limitado em uma suposta escolha que não se efetiva na escola real e amplia desigualdades educacionais.

Ante ao exposto, cabe aqui a defesa de uma política de formação das juventudes sob uma perspectiva da formação unitária, que integre a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura no currículo da formação, que tenha como horizonte a superação da dicotomia entre a formação intelectual e manual. Por fim, somamo-nos ao movimento *as e os ocupas*, na defesa de uma educação pública, laica, inclusiva, democrática e de qualidade, que corrobore com o processo de emancipação humana, que se comprometa com a formação de todas as dimensões da vida, ou seja, uma educação omnilateral para todas as brasileiras e brasileiros.

REFERÊNCIAS

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

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6f96ad94d72fe493b88d82f862e1c1a52.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Monica Ribeiro da. Ocupações Secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: “é preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem as e os ocupas”. **Trabalho necessário**: V. 19, nº 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007**: o desenvolvimento e a próxima geração – visão geral. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2007.

BOITO JR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. **1ª Conferência Nacional de Juventude – Levante sua Bandeira: Documento Base**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), 2008a. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/texto_base_1_conferencia_juventude.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **1ª Conferência Nacional de Juventude – Levante sua Bandeira: Caderno de Propostas**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), 2008b. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/caderno_propostas_1_conferencia_juventude.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2013a.

BRASIL. **Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília/DF: Senado Federal, 2013b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. 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. Medida Provisória 746. Edição Extra - 23/9/2016. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1.23 set. 2016a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 abr 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** 26 dez. 2016c. (30s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Presidência da República. 2017a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/legislacao-2>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: Senado Federal, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Debora Cristina.(2022) Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, 16 (35), 509–534. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CEPAL. **La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias**. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 316-370.

FRANZ WILLERS, Fernanda. (2022). A contrarreforma do Ensino Médio como programa da CNI para a política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-25. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53519>. Acesso em: 02 mar. 2023.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13. n. 25 - dezembro/2004. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629/568>. Acesso em: 08 jun. 2022.

GROPPO, Luís Antônio; SALLAS, Ana Luisa Fayet; SOFIATI, Flávio Munhos (Org.). **A presença da felicidade: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016**. Curitiba: CRV, 2022.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. Ed. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 203–228, set. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000200003>. Acesso em: 18 dez. 2022

MIGUEL, Luís Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOTTA, Vania Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355–372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt#MoldalHowcite>. Acesso em: 18 nov. 2022.

OIJ. **Jóvenes de Iberoamérica y los objetivos de desarrollo del milenio:**

desafios a mitad de camino. Madrid: Organización Iberoamericana de Juventud, 2007.

OIJ. **Juventud y Desarrollo**: Nuevos desafios com las y los Jóvenes de Iberoamérica. Organización Iberoamericana de Juventud, 2008.

OIJ. **Los retos generacionales de las personas jóvenes de Iberoamérica**. Madrid: Organización Iberoamericana de Juventud, 2011.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas Educacionais de hoje: implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, p. 415-432, jul/dez, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. (2021) A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, 19(39), 58-81. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47398>. Acesso em: 02 mar. 2023.

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

SIMÕES, Willian. Ocupações secundaristas em Santa Catarina: experiência e (auto)formação política. **Revista Linhas Críticas**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27 (2021). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36759>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SIMÕES, Willian. **Territorialidades da juventude faxinalense**: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver. (Tese de Doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

THOMAZ JR, Antônio. Novos territórios da degradação sistêmica do trabalho (em tempos de desproteção total e inclusão marginal institucionalizada). **Revista Terra Livre**, São Paulo: Ano 34, Vol. 1, n. 52, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/1597>. Acesso em: 02 mar. 2023.

TOMMASI, Livia de. Um olhar sobre as experiências de políticas públicas de juventude na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, n 25, p. 177 - 181, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9bjQXbsR4g5msTM7WrYHmw/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. de 2022.

Submissão em: 03 mar. 2023

Aceite em: 03 nov. 2023

ⁱ Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense.

E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9115883879758456>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>

ⁱⁱ Willian Simões

Doutor em Geografia, pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFFS. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE).

E-mail: willian.simoed@uffs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6052428532666504>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-7092>

ⁱⁱⁱ Laila Lauanda Alves de Matos

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense (IFC). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNINA e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Exata. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa de Processos Formativos e Políticas Públicas.

Email: lailalauanda0599@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6658694041812727>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5403>