


## POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

Patrícia Reis\*  
(UEMA, Brasil)

Doriedson do Socorro Rodrigues\*\*  
(UEMA, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.681>

**Resumo:** neste artigo, analisam-se projetos de educação gestados pelas políticas educacionais para o atual ensino médio, a fim de compreendermos, mediante os processos formativos atomistas e/ou integradores, como o contexto, o público-alvo e os discursos inerentes problematizam a flexibilização curricular e os itinerários formativos direcionados a trabalhadores e seus filhos. Realizou-se uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo documental, com referencial teórico de autores do campo marxista. Concluiu-se que o discurso de itinerário formativos na atual reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 serve a projetos de educação que reduzem a possibilidade de transformação social para a classe trabalhadora.

**Palavras-Chave:** Legislação Educacional. Ensino Médio. Currículo. Itinerário Formativo. Juventudes.

### POLICIES FOR HIGH SCHOOL EDUCATION AND YOUTH TRAINING

**Abstract:** in this article, education projects managed by educational policies for current high school are analyzed in order to understand, through atomistic and/or integrative training processes, how the context, the target audience and the inherent discourses problematize curriculum flexibility and training itineraries aimed at Brazilian

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), onde atua como docente de Língua Portuguesa e Artes no Ensino Médio, na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Profª Florentina Damasceno, em Santa Luzia (PA). É membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1027-2707>, e-mail: [patriciasob@hotmail.com](mailto:patriciasob@hotmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Professor Associado I da UFPA. Coordenador do GT 09 - Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) do Instituto de Ciências da Educação da UFPA e do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHLRA) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC, Campus Cometá/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA). Organizador de coletâneas, como "Filosofia da Práxis e Didática da Educação Profissional", "A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais", dentre outras. Organizador da Revista Trabalho Necessário, v. 16, n. 31 (2018): *Trabalho e Educação em Comunidades Tradicionais*. É Bolsista Produtividade do CNPq. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>, e-mail: [doriedson@ufpa.br](mailto:doriedson@ufpa.br)

workers and their children. A critical reading of Brazilian Law n. 13.415/2017 was carried out. It is qualitative research, of the documental type, with theoretical reference of authors of the Marxist field. It was concluded that the formative itinerary discourse in the current secondary education reform by Law n. 13.415/2017 serves education projects that reduce the possibility of social transformation for the working class.

**Keywords:** Educational Legislation. High school. Curriculum. Formative Itinerary. Youthfulness.

## POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN DE JÓVENES

**Resumen:** en este artículo se analizan los proyectos educativos gestionados por las políticas educativas para la enseñanza media actual con el fin de comprender, a través de procesos formativos atomísticos y/o integradores, cómo el contexto, el público objetivo y los discursos inherentes problematizan la flexibilización curricular y los itinerarios formativos dirigidos a los trabajadores. y sus hijos Se realizó una lectura crítica de la Ley n. 13.415/2017. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo documental, con referente teórico de autores del campo marxista. Se concluyó que el discurso del itinerario formativo en la actual reforma de la educación secundaria por la Ley n. 13.415/2017 atiende a proyectos educativos que reducen la posibilidad de transformación social para la clase trabajadora.

**Palabras clave:** Legislación Educativa. Escuela Secundaria. Currículo. Itinerario Formativo. Juventudes.

### Introdução

Este artigo contextualiza e analisa projetos de educação gestados pelas políticas educacionais direcionadas à última etapa da educação básica, a fim de se compreender o contexto em que ocorrem, o público que atendem, como são gestadas e os discursos que abarcam, especificamente na atual reforma do ensino médio.

Em decorrência disso, as categorias ensino médio e juventudes são discutidas, bem como são analisados os documentos que prescrevem a flexibilização curricular em perspectivas diferentes norteadoras de projetos e políticas de educação básica para as juventudes da classe trabalhadora.

Nesse sentido, partiu-se 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, e entendendo-se o currículo enquanto campo de disputas entre capital e trabalho, que abarca ideologias, relações de poder e identidade, como salientam Apple (2004), Mészáros (2008), Moreira e Silva (2009) e Silva (2010).

Todavia, a flexibilização curricular também pode ser ora positiva, quando permite que, embora em percursos diferentes, todos os estudantes alcancem os mesmos objetivos, mediante uma formação ampla, que lhes possibilite o acesso aos conhecimentos científicos, à cultura, ao desporto, às tecnologias, ao trabalho como princípio educativo, ora negativa,

quando culmina no aumento da diferenciação escolar, reduzindo possibilidades de formação científica ampla dos estudantes, impossibilitando que todos os estudantes tenham as mesmas condições de formação, ficando cada vez mais à margem da escola e da sociedade (SNYDERS, 2005; ARAUJO, 2019).

A categoria 'itinerários formativos', compreendida como 'caminhos da formação', diz respeito à flexibilização do ensino médio, relacionando-se com as mudanças no mundo do trabalho (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), decorrente da reestruturação produtiva<sup>1</sup> do modo de produção capitalista. Essa categoria dialoga com o conceito de itinerários presente no Decreto 2.208/1997, mas difere do conceito existente no Decreto de 5.154/2004, que apresenta os itinerários formativos como unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional.

Por sua vez, a categoria projeto de vida, proposta pelos reformadores, direciona-se, conforme à Lei 13.415/17, às aspirações dos jovens para o seu futuro profissional e formativo, oferecendo orientações vocacionais para os jovens, numa espécie de *coaching* (treinamento) educacional, que contribui para desenvolver competências socioemocionais (MAGALHÃES, 2021), como se as 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.

Portanto, trata-se de um 'novo' ensino médio que, como denunciam Neves (2004), Frigotto (2010), 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).

## 1. Políticas para o Ensino Médio

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).

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 na 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, além de investir na instrumentalização dos trabalhadores a partir da década de 1990, com competências e habilidades múltiplas, alinhada às constantes mudanças do mercado e suas demandas. Na mesma perspectiva, Araujo (2019) pontua a dualidade e a diferenciação como marcas do ensino médio brasileiro.

A dualidade tem sido a principal expressão e marca do ensino médio brasileiro e apresenta aspecto estrutural (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012), que corresponde à

---

<sup>1</sup> 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).

divisão social própria do capitalismo, segundo a qual, a elite econômica tem acesso a uma formação que lhe possibilita ascender ao ensino superior, enquanto 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 (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 (ARAUJO, 2001).

## ***1.1. Políticas para o Ensino Médio: dualidades, contradições e contextualização das lutas para a formação das juventudes***

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, mas 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 não 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.

A industrialização 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.

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. Gestada 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).

Mais tarde, esses trabalhadores iniciaram um movimento por uma educação de qualidade social para os seus filhos. A luta por uma educação pública, gratuita, 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 à brutal concentração de renda no Brasil (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Em muitos casos, o acesso dos jovens ao ensino médio não lhes garante uma formação de qualidade social, mas um 'arremedo de ensino', excetuado o ensino na rede federal e algumas experiências da rede estadual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 56).

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 Ensino Médio Integrado (EMI) que visa promover uma educação que integra formação técnica e formação científica ampla para as juventudes, existente nos Institutos Federais (IFs) e em várias escolas de ensino médio em unidades federativas do Brasil, como Paraná, primeiro estado a adotar essa política, antes mesmo dos IFs.

Ademais, na perspectiva dualista, também se busca compreender a dualidade social, mas sem transformar essa realidade, sem pretender desenvolver a luta de classes pela escola, apenas evidenciar a dualidade e manter a hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2018). Na perspectiva do EMI, tem-se uma teleologia de transformação da realidade social das juventudes de modo a formar e qualificar os jovens para que eles se imponham ao que o mercado lhes prescreve e lutem coletivamente por direitos sociais e melhoria da vida da comunidade da qual fazem parte.

Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que a Lei 4.024/61 e outras anteriores buscavam estabelecer a equivalência entre as formações técnicas, as quais passaram a poder ascender ao ensino superior com o intuito de amenizar a dualidade do sistema escolar.

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.

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, todavia, 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 o 'caráter geral e formativo' e postula o direito ao ensino médio e sua 'articulação à educação para o trabalho' (FERREIRA, 2020, p. 76).

Em 1998, foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essas diretrizes tomam uma concepção de ensino médio

orientada pela pedagogia das competências. Silva (2008) destaca que o arcabouço teórico da pedagogia das competências instrumentaliza a formação das juventudes.

A partir de 2003, com o início do Governo Lula, educadores comprometidos com a filosofia da práxis<sup>2</sup> buscaram construir uma nova concepção de educação e de ensino médio, 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, a fim 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 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 partes dos integrantes do MEC e do CNE. Esse documento visava desconstruir a dualidade entre ensino médio e técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) e 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 instituiu 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, conseqüentemente, 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, as quais, 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 de várias unidades federativas também passaram a ofertar o EMI e na modalidade Profissional na Educação de Jovens e Adultos – Proeja, com professores em regime de dedicação exclusiva para desenvolverem atividades de ensino,

---

<sup>2</sup> “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).

munidos de instrumentos e recursos, além de 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.

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, que altera a configuração e a concepção de ensino médio e institui, entre outros aspectos, a flexibilização do ensino médio por meio dos itinerários formativos, alterando a LDB 9394/96.

Em 2018, foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Também no final de 2018, foram homologadas pelo CNE e pela Câmara de Educação Básica (CEB) novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Em dezembro do mesmo ano, o MEC apresentou a Portaria Nº 1.432/2018, com os referenciais para que os sistemas de ensino construam 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, que dirige a formação dos jovens.

A Lei 13.415/2017, a BNCC/EM/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, entre estes, competitividade, meritocracia, individualismo e eficiência.

## ***1.2. Discursos sobre Juventudes, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio***

O conceito de juventude abarca pluralidades (FRIGOTTO, 2004), não se apresenta homogêneo, devido às questões de territorialidade do Brasil, com diversidade de sujeitos com identidades e singularidades ligadas à realidade social e cultural (ZANELLA, *et al*, 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, ela precisa conciliar trabalho e estudo, está exposta às situações degradantes e é a maior vítima de diversos tipos de violência.

Frigotto (2004, p. 16) comenta a necessidade de se desenvolver políticas educativas direcionadas à juventude trabalhadora, pois, muitas vezes, quando chega à escola média, recebe um 'arremedo de ensino' ou uma educação dual que aparta teoria e prática, a fim de 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, abarcando diferentes sujeitos, antes alijados dessa categorização. E assim, 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 2019<sup>3</sup>. E é esse público que está na escola pública que é afetado pela atual reforma a partir de 2023.

A reforma foi criada 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, como a Exposição de Motivos da MP 746/2016 demonstra:

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).

Percebe-se que 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 que terão que trabalhar para sustentar a pirâmide social entre aqueles que não estão mais trabalhando. No entanto, o crescente desemprego estrutural empurra esses jovens trabalhadores para a informalidade ou subemprego, trabalho intermitente ou uberizado.

Constrói-se, dessa forma, um protagonismo sem voz, porque numerável, que apresenta uma linguagem que seja atrativa e sedutora ao jovem a fim de evitar a evasão escolar, conforme ditam as 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.

<sup>3</sup> 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.



§ 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, 2018a, parágrafo §1º e 2º do inciso V do art. 12).

## E a Portaria MEC 1.432/2018:

[...]

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).

Os excertos evidenciam que há no discurso oficial da atual reforma do ensino médio, quanto à proposta dos itinerários formativos, a ideia de protagonismo juvenil, de escolha, conforme os interesses dos estudantes, quando afirma que o anseio do Novo Ensino Médio (NEM) consiste em “atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo” (BRASIL, 2018c, p. 1), a fim de que o estudante conclua essa etapa com aproveitamento. Todavia, de acordo com as DCNEM/2018, o que norteia esses itinerários não são os interesses dos estudantes, mas as ‘demandas e necessidades do mundo contemporâneo’.

O real protagonista da formação básica, nesse caso, não é o estudante colocado como centro do processo educativo pelo uso de pedagogias ativas. As DCNEM/2018 evidenciam que essa formação está sujeita ao ditame 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, como 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 ao que o mercado determina, sendo ainda, segundo Silva (2018), responsabilizado pela sua formação, pela sua competência ou incompetência.

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 se assemelha à atuação cênica, mascara a participação almejada, refere-se a uma aceitação do que está posto e não é construído pelos jovens, promovendo um ajustamento dos jovens, e não a transformação da realidade social que as juventudes vivem, conforme Araújo (2001) ressalta em relação ao ensino neopragmático.

### ***1.3. Discursos e ideários de educação neoliberal presentes nos documentos da reforma do ensino médio***

A flexibilização curricular promove uma liquidez do ensino médio à semelhança da flexibilidade do capitalismo, tal qual 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 da 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, serão analisadas 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 por parte das juventudes para assumir por si mesmas, nessa liquidez do ensino médio.

### *1.3.1. 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, modificando a configuração do ensino médio. Na ementa da Medida Provisória, 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).

A MP746/16, como se pode verificar, institui uma 'Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral', escola em tempo integral significa escolas com maior tempo escolar que varia de 7 a 9 horas, esse 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.

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 ao letramento e à numerização para os países em desenvolvimento "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.

### *1.3.2. 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, sem diálogo com os movimentos sociais e as organizações ligadas aos sujeitos da educação, aplicado de forma autoritária.

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, trata-se de 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).

Segundo Ramos (2012), essa perspectiva de substituição de conhecimentos das ‘diferentes disciplinas por competências’ agrava a dualidade educacional. Subtende-se, desse modo, um modelo de educação para a adaptação social, utilitarista, que prima pela prática em detrimento da teoria.

### *1.3.3. Lei 13.415/2017*

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 estabelece 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 comum a todos.

A parte diversificada do currículo deve estar em harmonia com a BNCC e articulada com as relações históricas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da comunidade. A BNCC tomada como instrumento de parâmetro para as avaliações nacionais. Os currículos

escolares devem articular com a proposta de formação atividades voltadas para a construção do projeto de vida que desenvolva os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos alunos.

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, ou seja, que possibilite, por diferentes caminhos, chegar ao mesmo lugar de quem escolheu um itinerário diferente. Todavia não é esta a proposta de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos da atual reforma do ensino médio.

### *1.3.4. 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, 2018a).

Esses princípios demonstram contradições entre si, uma vez que o documento prioriza a prática, o saber fazer, o domínio de competências e não de conhecimentos científicos na educação básica, fundamenta-se, portanto, numa perspectiva pragmática, com o objetivo de adaptar as juventudes à oferta do mercado.

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 tomando 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, 2018a, Art. 27º, XXIII, p. 15), nesse sentido, o autoconhecimento configura uma formação individualizada.

O projeto de vida foca o autoconhecimento a fim de que o estudante seja capaz de, por si só, resolver problemas que o cercam, 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, será possível o ajustamento social mais produtivo desse jovem diante do requerido pelo mercado.

### *1.3.5. 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 BNCCEM, durante o processo de elaboração, passou por diferentes etapas, após o Golpe político-jurídico-midiático contra a presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto 2016.

Esse fato culminou com a 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).

Houve 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 Rousseff. 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 ocorreu sob a coordenação do CNE, cumpriu papel meramente protocolar (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.

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).

Segundo Ratier (2019), enquanto não mudar a realidade social de opressão que os jovens e os professores vivem, não há como desenvolver um projeto de vida, e a BNCC, pela concepção de sociedade e de educação apresentada, que visa à conformação social, não oferece condições para o exercício ao qual se propõe, de projeto de vida e

protagonismo juvenil. Os itinerários formativos são tidos como 'estratégicos' para a flexibilização curricular, conforme preceitua 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, 2018b, 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, e esta restringe a formação da juventude e as oportunidades de ingresso do jovem no ensino superior e no mundo do trabalho, como empreendedor e responsável pela situação de marginalização e pela formação escolhida.

### *1.3.6. Portaria MEC 1.432/2018*

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

A finalidade dos itinerários não é aprofundar não conteúdos científicos, mas sim competências gerais ou das áreas do conhecimento (BRASIL, 2018c). Fica evidente na definição dos itinerários formativos a ação de 'escolher' pelos estudantes, cuja escolha é

tomada pelos reformadores como espécie de fetiche para envolver as juventudes nesse protagonismo de participação simulado e encenado no contexto do novo ensino médio.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a investigação, salientaram-se políticas educacionais voltadas para o ensino médio, atentando para modelos de flexibilização curricular, que gestam processos formativos integradores e processos formativos atomistas.

Trata-se de uma perspectiva que vislumbra um novo tipo de juventude, requerido pela reestruturação produtiva do capital, portanto, flexível, adaptável, empreendedor. Esse novo ser deverá conhecer minimamente um pouco de tudo necessário para o desenvolvimento do capitalismo, um pouco de si e das competências socioemocionais, bem como saberá construir relações interpessoais, tomar a sua formação como investimento no seu capital humano e retomar valores da ideologia neoliberal para si.

A atual reforma desenvolve uma política de educação básica com o objetivo de treinar os estudantes para se adaptarem às demandas requeridas pelo mercado, por postular a teoria a serviço da prática, difundindo valores neoliberais na escola, dentre estes, o empreendedorismo, que passa a constituir um eixo da formação integral, conforme Portaria MEC 1.432/2018.

Portanto, o tipo de protagonismo juvenil e os ideais de empreendedorismo como eixos dos itinerários têm por finalidade mercadorizar o direito à educação básica. Configura-se um bem a serviço do mercado, com percursos formativos para públicos diferenciados.

Quanto à carga horária total do ensino médio, embora aumentada com a atual reforma, não configurará o ensino integral ou de tempo integral. Contraditoriamente, há diminuição de conteúdos e de uma formação por inteiro dos estudantes, além de 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.

Foram identificadas também 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 que 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 intervirem.

O discurso de protagonismo juvenil e de projeto de vida configura-se como estratégia para evitar o abandono e a evasão escolar, papel que está para além da função da escola, pois esta 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. Infere-se, portanto, uma simulação de protagonismo e de projeto de vida.

A educação pautada pelo paradigma da integração curricular evidencia que 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, e que promova a emancipação e a transformação de uma realidade que oprime, como o modelo de flexibilização operado no EMI pelos IFs.

Portanto, há caminhos, embora silenciados pelos documentos da atual reforma, possíveis de fazer parte da trajetória da educação das juventudes e que precisam ser conhecidos pela massa e pelos profissionais da educação, pois promovem uma formação qualificada, ampla e inteira das juventudes e possibilita que os jovens, mesmo em caminhos diferentes, tenham as mesmas possibilidades de formação, trabalho, qualidade de vida e futuro.

## Referências

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

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.

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

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. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese, orientada por Lucília Regina de Souza Machado. Minas Gerais, UFMG. 2021.

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

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, (2018b)b, seção 1, p. 146. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acessado em 12 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 1.432 de 28 de dezembro de 2018**. (2018c) 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](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199) Acesado em 30 de set. 2020.



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. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-demotivos-151127-pe.html> Acesso 06 de out. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 3**, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018a. 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. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** - Instituída pela Medida Provisória – MP 746/2016. Disponível em [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br) e em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acessado em: 25 nov. de 2018.

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.

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.

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: Profª. Drª. Mônica Ribeiro da Silva.

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.

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

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.

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

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

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

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, 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, 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.

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.

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

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.

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.**

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.

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

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, 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. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

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.

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

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.

Submetido em: 17/01/2023

Aprovado em: 07/02/2023

Publicado em: 31/07/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença  
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)