

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Saionara Félix da Silva Lopes

A concepção de Protagonismo e Autonomia no contexto do novo Ensino Médio

Florianópolis - SC

2022

Saionara Félix da Silva Lopes

A concepção de Protagonismo e Autonomia no contexto do novo Ensino Médio

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa.

Florianópolis - SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lopes, Saionara Félix da Silva

A concepção de Protagonismo e Autonomia no contexto do novo Ensino Médio / Saionara Félix da Silva Lopes ; orientador, Luciana Pedrosa Marcassa, 2022.

57 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. I. Marcassa, Luciana Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Saionara Félix da Silva Lopes

A concepção de Protagonismo e Autonomia no contexto do novo Ensino Médio

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Graduação em Pedagogia” e aprovado em sua forma final pelo Curso Licenciatura em Pedagogia.

Local, 22 de março de 2022.

Profa. Patrícia de Moraes Lima e Profa. Márcia Buss-Simão
Coordenadoras do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Adriana D’Agostini
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas
Avaliador
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado ao meu amor e minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por estar viva hoje e ter a oportunidade de estar realizando o sonho de se formar.

A Professora Dra. Luciana Pedrosa Marcassa, por sua paciência, compreensão, orientação, dedicação e contribuição para minha vida profissional.

Ao meu esposo Bruno, por todo apoio, dedicação, cuidado, sustento e amor. Sem seu apoio eu jamais teria conseguido. Muito obrigada!

Aos meus pais Pedro e Azenaite por me darem sustento, força e por serem a minha base.

As minhas irmãs e amigas que torcem pelo meu sucesso e felicidade.

Aos professores que eu tive a oportunidade de aprender nesse processo de formação, pelo comprometimento profissional com a educação e amor a profissão.

A todos aqueles que torceram por mim.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a concepção de “protagonismo juvenil” e “autonomia do estudante” em sua relação com a proposta de flexibilização do currículo do Ensino Médio, nos documentos que orientam a implementação do novo Ensino Médio em Santa Catarina. Para tanto, cotejou e confrontou alguns elementos contidos na Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, na BNCC do Ensino Médio (2018), nos documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) que ajustam e criam os dispositivos políticos e pedagógicos para a implementação do novo Ensino Médio em todo o estado, bem como na produção acadêmica da área da educação. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, de tipo exploratório e descritivo, que se apoia em revisão bibliográfica e análise de documentos. O referencial teórico metodológico adotado foi o materialismo histórico e dialético, cujas leis e princípios supõem que o fenômeno em análise seja observado a partir da totalidade, do movimento, da historicidade e da contradição. Constatou-se que o protagonismo, a autonomia e a construção do projeto de vida do estudante são concebidos como aspectos de uma formação flexível, segundo a qual o jovem deve decidir e ser responsável pela sua própria jornada de aprendizagem. Observou-se também que as competências e habilidades que orientam o novo currículo do Ensino Médio representam valores e atitudes que devem ser absorvidos para dirimir possíveis problemas ou demandas do cotidiano da vida e do trabalho. Finalmente, evidenciou-se a extrema valorização de áreas de conhecimento como português, matemática e língua inglesa como requisitos básicos para atender às necessidades do mercado de trabalho, secundarizando os conhecimentos que estimulam o pensamento crítico.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Autonomia. Protagonismo. Flexibilização do currículo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

BM Banco Mundial

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CBTCem – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EaD Ensino a Distância

EMITI Ensino Médio Integral em Tempo Integral

Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GpMICC Grupo de Pesquisas em Memórias, Identidades, Currículos e Culturas

GrAELL Grupo Acreano dos Estudos Linguísticos e Literários

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP Medida Provisória

MPB – Movimento pela Base

OECD Organization for Economic Cooperation and Development

OMS Organização Mundial da Saúde

PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SED/SC Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SENAC Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial

SENAI Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

SESI Serviço Social da Indústria

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TPE – Todos pela Educação

UFAC Universidade Federal do Acre

UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	OBJETIVOS.....	19
1.1.1	Objetivo Geral.....	19
1.1.2	Objetivo Específicos.....	19
1.2	METODOLOGIA.....	19
1.3	A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	24
2	BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO FLEXÍVEL, AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO.....	25
3	A CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO E AUTONOMIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA.....	37
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
5	REFERÊNCIAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática sobre a implementação do novo Ensino Médio, realizada a partir da Medida Provisória 746/2016 e da Lei 13.415/2017, surgiu quando estava cursando a disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC) no ano de 2017.

Tive a oportunidade de conhecer os fundamentos teóricos do sociólogo Pierre Bourdieu no livro Bourdieu e a Educação. Após a leitura do livro, que culminou na apresentação de um seminário, senti a necessidade de abordar o assunto em minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo em vista trazer uma discussão sobre a luta por uma educação de qualidade ou algo que se relacionasse com essa temática.

Durante as discussões em sala, tive contato com a Medida Provisória (MP 746/2016) que foi decretada em setembro de 2016 e sancionada pelo Presidente Michel Temer em fevereiro de 2017 (Lei 13.415/2017). Essas legislações previram algumas mudanças para o Ensino Médio, tais como, alterações nos componentes curriculares do Ensino Médio, cuja obrigatoriedade foi assegurada apenas aos conhecimentos de língua portuguesa e matemática durante os três anos de ensino, sendo que as demais disciplinas passaram a ser ofertadas de modo flexível, a depender dos Itinerários Formativos “escolhidos” pelos estudantes. Além disso, destacam-se alterações também em relação à ampliação da carga horária do Ensino Médio, abertura para oferta de ensino à distância e para parcerias com instituições privadas, bem como a autorização para contratar profissionais sem formação específica, mas com “notório saber”, tudo isso em nome da autonomia dos estudantes e do exercício do protagonismo juvenil. As escolas, então, teriam o prazo de cinco anos para aumentar a carga horária do Ensino Médio de 800 horas anuais para 1.000 horas (no mínimo) e para implementar o novo currículo.

Foi uma reforma implementada de maneira autoritária, sem uma discussão com os profissionais da educação e com a comunidade científica, e frente a ampla resistência de estudantes e das entidades representativas dos docentes e pesquisadores da área da educação. Lembro que muitos alunos do Ensino Médio na época foram para as ruas, protestaram, pararam as aulas por um tempo, ocuparam escolas, demonstrando haver grande resistência a esse projeto de reforma educacional. Esse enfrentamento, que expressou a luta de estudantes e educadores por uma educação de qualidade, foi objeto de discussões naquele momento, o que

levantou muitas questões e dúvidas sobre a pertinência, objetivos e interesses subjacentes a essa reforma. Conforme o tempo foi passando, fui amadurecendo a ideia de trabalhar com esse assunto (Reforma do Ensino Médio) no meu TCC, quando minha professora da área temática me convidou para produzirmos um artigo e apresentarmos o estudo no I Seminário do Grupo Acreano dos Estudos Linguísticos e Literários (GrAELL) e do Grupo de Pesquisas em Memórias, Identidades, Currículos e Culturas (GpMICC): educação, literatura e [r]existência. Em conversa com a professora (que seria a minha orientadora de TCC na época), escolhemos discutir o projeto pedagógico da Reforma do Ensino Médio, que poderia acarretar em um retrocesso educacional.

Diante dessa primeira impressão, e após fazer a mudança de curso para a Pedagogia da UFSC, fui estudar um pouco mais sobre a história da educação. Percebi que o Ensino Médio brasileiro sempre foi palco de disputas políticas e ideológicas quanto ao seu sentido, objetivos e formato. Esta etapa final da Educação Básica, reconfigurada a partir da publicação da Medida Provisória 746/16, que resultou na Lei 13.415/17, embora tenha sido proclamada como uma grande inovação, não parece exprimir grandes mudanças em termos de fundamentos e objetivos, se considerada à luz do projeto do capital para a educação.

Se lembrarmos que desde os anos 2000 uma concepção de aprendizagem flexível e uma preocupação com a articulação entre Ensino Médio e mercado de trabalho já vinham sendo anunciadas, veremos que a atual Reforma do Ensino Médio é, talvez, apenas a consagração de um projeto educativo para a juventude em que se acentua a predominância de uma formação pragmática, flexível e minimalista do ponto de vista dos conhecimentos, enquanto se amplifica a articulação dessa formação com as necessidades do mercado de trabalho. Assim, slogans do tipo “protagonismo juvenil”, “autonomia” e “flexibilização do currículo” são utilizados de modo recorrente para produzir consensos em torno da necessidade dessa reforma.

Mas se analisarmos os dados da realidade do Ensino Médio brasileiro na atualidade, deparamo-nos com questões extremamente preocupantes. De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), dos 10.357.874 jovens de 15 a 17 anos, só metade estava cursando o Ensino Médio à época, sendo que apenas um terço deles, totalizando 3.289.510, ainda cursava o ensino fundamental e cerca de um milhão encontrava-se fora da escola. Corroboram com este cenário os quatro milhões de jovens brasileiros que trabalham em atividades informais, as quais concorrem com o tempo de

dedicação aos estudos, sendo que deste total, 90% ganham abaixo de um salário mínimo (SIMÕES, 2010).

A despeito desse quadro, as justificativas da reforma giraram em torno de três situações: o baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular dita “rígida e conteudista”, geradora do desinteresse e mau desempenho dos alunos; a necessidade de ajustar o currículo do Ensino Médio aos critérios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), do qual o Brasil participa desde sua primeira edição, no ano 2000.

Se observarmos os principais eixos da Reforma do Ensino Médio, destacam-se: a *flexibilização curricular*, que prevê um currículo composto, de uma lado, pelos conteúdos gerais definidos pela BNCC, e de outro, por uma parte flexível a ser construída pelo estudante na medida em que o aluno “escolhe” o caminho formativo que irá seguir, conforme as áreas de conhecimento de maior afinidade, dentre cinco opções de itinerários formativos; a *educação integral*, que impõe a ampliação do tempo de permanência do jovem na escola e prevê seu desenvolvimento a partir da aquisição de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais; e o chamado *projeto de vida*, dentro do qual são enfatizados o “protagonismo juvenil” e a “autonomia” do estudante. Segundo a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 468):

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Diante da nova legislação, o currículo do Ensino Médio passou, então, a ser composto pela BNCC – Base Nacional do Ensino Médio e por itinerários formativos, a saber: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional”, os quais serão ofertados de acordo com as necessidades locais e as possibilidades disponíveis. (BRASIL, 2017, p. 467).

A BNCC define os objetivos de aprendizagens a partir de quatro áreas do conhecimento: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que língua portuguesa, matemática e língua inglesa são os únicos componentes curriculares obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio. Já as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes tornam-se campos de estudos e práticas, sem caráter obrigatório (durante os três anos). Segundo a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017):

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.
§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Conforme a Lei 13.415/17, a ampliação da carga horária do Ensino Médio para, no mínimo, 1.000 horas anuais, mas com a ambição de alcançar 1.400 horas em duzentos dias letivos ao longo de três anos, resulta para o Ensino Médio numa carga horária total de 3.000 a 5.200 horas totais. Dessa carga horária total, os conteúdos definidos pela BNCC não deverão ultrapassar 1.800 horas, sendo que, no restante da carga horária, deverão ser alocados os itinerários formativos. A ampliação da carga horária e a mudança curricular proposta se assentam na ideia de que: “Art. 35ª §7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Devemos lembrar que as escolas têm até cinco anos para implementar as 1.000 horas anuais de ensino, mas não foi determinado prazo máximo para que elas atinjam as 1.400 horas, mas para que sejam reconhecidas como escolas que ofertam o chamado ensino médio em tempo integral, as unidades educativas deverão assegurar “pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017).

Diante dessas definições, algumas perguntas podem ser lançadas: até que ponto será possível desenvolver uma “formação integral do aluno”, quando estamos diante da possibilidade de que a carga horária do Ensino Médio não ultrapasse as 1.000 horas anuais

exigidas? O que muda, do ponto de vista do trabalho pedagógico a ser realizado pela escola, quando ela passa a ser responsável pela “construção do projeto de vida” dos estudantes? Que sentidos assume a educação escolar quando os objetivos da escola são orientados pelo desenvolvimento de competências e habilidades?

No contexto dessa reforma educacional, a formação básica geral, a ser desenvolvida em todo o território nacional, deverá ser complementada por itinerários formativos, que são a parte flexível do currículo e que devem responder às necessidades dos “arranjos produtivos locais”. É nessa parte do currículo que os jovens, supostamente, têm mais “autonomia” para “escolher” as áreas que eles querem se aprofundar, sendo que uma delas pode ser a formação técnica e profissional. Segundo o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021, p.50):

A Organização do Novo Ensino Médio compreende o desdobramento do currículo em uma parte de Formação Geral Básica, que lista o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do ensino médio, que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, com carga horária total máxima de 1.800 horas, e uma segunda parte, denominada Parte Flexível, com carga horária total mínima de 1.200 horas, consolidada via oferta de itinerários formativos (CBTCem, 2021, Caderno 1, p.50).

Tal reforma propõe ainda um modelo de Ensino Médio que enfatiza o estímulo à utilização de recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o financiamento de parcerias com a esfera privada (ensino técnico), notadamente, para a realização dos itinerários formativos, o que parece revelar um dos interesses que subjazem a essa política educacional, ou seja, o processo de mercantilização da educação e da escola, fato este que tem nos preocupado muito e que merece outros estudos mais aprofundados.

A BNCC foi construída para ser documento de referência aos conhecimentos considerados indispensáveis a todos os alunos da educação básica. Foram elaboradas quatro versões que receberam contribuições de especialistas, gestores, docentes e alunos, ainda que o caráter “colaborativo” de produção desse documento seja bastante questionável (PESSOA, 2018). A BNCC estabelece as habilidades e competências fundamentais para cada etapa de ensino da educação básica, sendo obrigatório o seu cumprimento. É esse documento que decidirá o conteúdo mínimo e as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) 1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p.7).

A integração curricular (BNCC + itinerários formativos) consiste na tentativa de alinhamento entre os currículos institucionais e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento comuns às instituições parceiras, podendo incluir critérios dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais, entre outros conteúdos considerados importantes para as necessidades locais. Por isso a BNCC assinala dez Competências Gerais (para as três etapas da Educação) que devem se relacionar e se desenvolver a partir de metodologias inovadoras e práticas pedagógicas próprias das instituições, quais sejam “1. Valorizar conhecimentos históricos; 2. Exercitar a curiosidade; 3. Valorizar a arte; 4. Utilizar diferentes linguagens; 5. Compreender e utilizar tecnologias; 6. Valorizar a diversidade; 7. Argumentar fatos; 8. Conhecer a si; 9. Exercício de empatia; 10. Agir pessoal e coletivo” (BRASIL, 2018, p.9-10).

Além disso, tanto a BNCC, como o texto da Reforma do Ensino Médio, difundem o discurso de que a formação pretendida está comprometida com a educação integral do aluno “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p.14).

Especificamente em relação ao Ensino Médio, a tônica sobre a necessária preparação do jovem para os desafios do Século XXI, e sobre o papel da escola na preparação desses jovens para que respondam adequadamente às demandas e dilemas do mundo em que vivem, traduzem uma preocupação com a adaptação da juventude às contradições da sociedade atual. Daí que a construção de seu projeto de vida conjugada à aquisição de competências e habilidades que lhes permitam agir com protagonismo, autonomia, de forma criativa, consciente e responsável aos problemas que enfrentam, ganha enorme relevância.

Para isso, os conteúdos, as metodologias e a avaliação devem ser desenvolvidas por meio de estratégias de ensino que utilizem as novas tecnologias da comunicação e da informação, bem como todas as suas linguagens. Segundo a Lei 13.415/17, deve-se assegurar o “Art. 4º [...] I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção

moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017, p.347). Ou seja, a utilização de tecnologias modernas, computador, tablet, ferramentas online, aplicativos, jogos, sites, plataformas de comunicação, deve ser mobilizada para que “faça sentido para os alunos” e que eles utilizem esses meios tecnológicos para ampliar sua vivência e interação social.

O itinerário formativo técnico e profissional, segundo consta na BNCC (BRASIL, 2018, p. 467), foi previsto para “atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional”. Os documentos enaltecem o protagonismo juvenil contido no suposto poder de escolha do jovem na construção de sua trajetória escolar. Porém, fica a critério das instituições a disponibilidade e possibilidade de ofertar um ou mais itinerários formativos, considerando ainda variados arranjos curriculares, no sentido de “adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 16).

Além disso, existirá a possibilidade (para o discente) de incluir vivências, práticas e certificados intermediários para a validação de algumas horas dessa formação técnica; inclusive será admitido e reconhecido o notório saber de profissionais com experiência e prática na área para atuar na formação desses jovens, Ensino a Distância (EaD) e parcerias com instituições privadas mediante comprovações de:

Art. 36 § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras (BRASIL, 2017).

As mudanças previstas no Ensino Médio devem ocorrer nas escolas já em 2022 e serão implantadas pelos estados, que são responsáveis por essa etapa de ensino. A reforma deve ser realizada de forma gradual, e vale tanto para escolas públicas quanto privadas.

Nesta pesquisa pretendemos abordar, especificamente, a relação entre protagonismo juvenil e autonomia do estudante na relação com a construção do projeto de vida do estudante e o processo de flexibilização do currículo nos documentos que orientam a implementação do novo Ensino Médio em Santa Catarina.

Para tanto, buscaremos elementos para análise dessas questões na Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, na BNCC do Ensino Médio (2018), nos documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) que ajustam e criam os dispositivos políticos e pedagógicos para a implementação do novo Ensino Médio em todo o estado, e ainda na produção acadêmica da área da educação, por meio de revisão bibliográfica.

Debater a Reforma e a implementação do novo Ensino Médio é importante porque precisamos discutir e pensar sobre que tipo de formação estamos proporcionando aos jovens brasileiros e catarinenses: essa nova reforma avança na qualidade do ensino médio proposto aos jovens nessa etapa de sua vida ou está preocupada com o ajustamento da força de trabalho aos requisitos do mercado? Diante desse questionamento, queremos problematizar a concepção de autonomia, protagonismo e o suposto poder de escolha atribuído aos estudantes no que diz respeito à construção do seu projeto de vida, e os significados e interesses subjacentes a essa reforma educacional, no contexto da implementação do novo currículo proposto para o Ensino Médio em Santa Catarina.

Trata-se de um tema atual que nos exige conhecer e atualizar constantemente a leitura dos documentos que são produzidos, pois é um assunto novo e carregado de ambiguidades, contradições e expressões ardilosas que, talvez, ocultem os reais interesses contidos no projeto político e pedagógico da reforma.

Nossa hipótese é que o novo Ensino Médio está atrelado, claramente, com a formação para o trabalho, tendo em vista a necessidade de ajustar a juventude às demandas imediatas do mercado de trabalho, o que requer trabalhadores passivos, disciplinados e ideologicamente integrados aos ideais e valores do atual regime de acumulação flexível (HARVEY, 2005). Para isso, ao contrário de sujeitos críticos e autônomos, o mercado requer jovens dóceis, flexíveis, polivalentes e com capacidade de adaptação às mudanças constantes das tarefas, operações, modo de organização e postos de trabalho que, inclusive, são cada vez menos formais e mais precários.

Por meio da educação, a burguesia constrói, continuamente, as condições de inculcar suas ideias e perpetuar sua ideologia, de modo a falsear a realidade e naturalizar a subalternidade. Desse modo, a burguesia mantém sua hegemonia e dificulta que a classe trabalhadora realize uma avaliação crítica da sua participação e atuação histórica no mundo com vistas à transformação social (SILVA, M.M. et al, 2020, p. 2).

Assim, se o novo Ensino Médio está baseado num projeto de formação para o trabalho, qual o sentido de empregar expressões como “protagonismo juvenil”, “autonomia do estudante” e flexibilizar o currículo do Ensino Médio? Em que medida o protagonismo e a autonomia dos estudantes se relacionam com a necessidade de aumentar o desempenho dos mesmos nos exames e avaliações de larga escala? Qual a relação entre a construção do projeto de vida do jovem com a preparação para enfrentar os desafios da sociedade atual?

Diante desse conjunto de questões, o problema que pretendemos responder com essa pesquisa é: *qual a concepção de protagonismo juvenil e autonomia do estudante que subjaz à proposta de flexibilização do currículo do Ensino Médio que, ao se articular com a construção do projeto de vida do jovem, remete à necessidade de que os mesmos se ajustem às demandas do mercado de trabalho e à sociabilidade requerida pelas relações sociais capitalistas?* Tudo indica que tais expressões ocultam os reais interesses do projeto formativo em curso, criando consensos em torno da necessidade de adaptação e aceitação dos jovens às atuais relações sociais e produtivas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as concepções de protagonismo e autonomia do jovem presente nos documentos que orientam a implementação do novo Ensino Médio em Santa Catarina e suas articulações com o processo de flexibilização do currículo e a construção do projeto de vida do estudante nesta etapa da educação básica.

1.1.2 Objetivo Específico

- Analisar os sentidos e os objetivos relacionados ao protagonismo e autonomia juvenil, presentes dos documentos relativos ao novo Ensino Médio.

- Averiguar quais as disciplinas priorizadas e os conteúdos curriculares que integram a proposta do novo Ensino Médio e sua relação com o protagonismo, a autonomia do estudante e a construção do projeto de vida dos jovens.
- Examinar o que significa protagonismo e autonomia no contexto da flexibilização do currículo, sua finalidade e implicações formativas para os jovens do Ensino Médio.

1.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, de tipo exploratório e descritivo. A pesquisa qualitativa é a que propicia melhores condições para promover um confronto entre os dados empíricos e o conhecimento teórico acumulado sobre o assunto, com o objetivo de observar e criticar a vida real com a teoria que estudamos (CERVO E BERVIAN, 1996, p. 57).

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo de metodologia, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não estamos nos referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar de abordagem quantitativa ou de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, referimo-nos a um conjunto de procedimentos e estratégias envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podemos adotar em uma abordagem qualitativa, a depender dos fundamentos epistemológicos nos quais nos baseamos. (SEVERINO, 2007, p. 119).

Em relação a presente pesquisa ser de caráter exploratório, Severino (2007 p. 123) destaca que a pesquisa exploratória “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Este tipo de pesquisa propicia ao investigador um maior saber sobre o tema em questão, levando o pesquisador a ter condições, conforme as informações que adquiriu, de questionar os dados aparentes da realidade para avançar na compreensão de suas múltiplas determinações, para analisar e descrever com mais precisão um determinado assunto.

Para melhor entendimento e conhecimento da atual proposta para o Ensino Médio, entende-se que a presente pesquisa se caracteriza também como descritiva, pois dará uma visão mais apurada e minuciosa da mesma. Triviños (2010, p. 110) afirma que: “O estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Ao utilizar o estudo descritivo iremos buscar informações que vão mostrar dados mais expressivos para pesquisa.

Pensando nos procedimentos da pesquisa, nos apoiamos na pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Segundo Severino (2007 p. 122) “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. O autor ainda salienta que: “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Em relação à pesquisa bibliográfica, propusemos uma revisão da produção acadêmica sobre o tema do novo Ensino Médio e da BNCC do Ensino Médio (2018), a partir da produção acadêmica da área da educação, particularmente nas publicações, em forma de dossiês sobre a Reforma do Ensino Médio, de três importantes revistas acadêmicas da área da Educação, a saber: Educação e Sociedade (v. 38, n. 139, 2017), Retratos da Escola (v. 11, n. 2, 2017) e Revista Pedagógica da Unochapecó (v. 22, 2020).

Para termos uma dimensão mais exata do levantamento bibliográfico realizado, selecionamos os artigos de acordo com a proximidade do objeto da presente pesquisa e chegamos à seguinte seleção:

TÍTULO	AUTORES	PUBLICAÇÃO	ASSUNTO
1- Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”.	Nora Krawczyk e Celso João Ferretti	Revista Retratos da Escola, Esforce/Escola de Formação da CNTE, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.	O artigo analisa de forma detalhada a Lei n. 13.415, que muda radicalmente, através de flexibilização e desregulamentação, o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados.
2- A ampliação da Jornada Escolar: A percepção do professor regente.	Juliana Alves da Silva Ubinski e Fernanda Aparecida Meghioratti	Revista Retratos da Escola, Esforce/Escola de Formação da CNTE, v. 11, n. 20, p. 233-247, 2017.	A ampliação da jornada escolar nos programas federais e estaduais busca contribuir com o aprendizado dos alunos e diminuir as desigualdades socioeducacionais, mas só isso não é suficiente.
3- Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível.	Acacia Zeneida Kuenzer	Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 38, n. 139, abr/jun, 2017.	O artigo analisa a reforma do ensino médio no âmbito do regime de acumulação flexível, pela possibilidade de escolha pelo aluno, de um percurso de formação em

			uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional.
4- “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990.	Kamylla Pereira Borges	Revista Pedagógica, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020.	Esse trabalho analisa a relação entre a BNCC e a retomada do modelo neoliberal para educação da década de 1990, refletindo como a Base se concretiza como instrumento da atual ofensiva neoliberal na educação.
5- Determinações da lei 13.415/17 e a reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital.	Afonso Reno Castro da Silva e Luciana Pedrosa Marcassa	Revista Pedagógica, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020.	Este texto fala da concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017.
6- As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo.	Jéferson Silveira Dantas	Revista Pedagógica, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020.	O texto se concentra nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os seus efeitos nos componentes curriculares voltados à área das Ciências Humanas, que na BNCC se denomina Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
7- O Ensino Médio integral em tempo integral: Sua configuração e seu papel na formação escolar da juventude	Gabriel Felipe Sánchez Otálora	Relatório de Iniciação Científica, 2019.	Esta proposta de estudo se vinculou à pesquisa “O projeto do empresariado para a educação da juventude brasileira: desdobramentos do novo Ensino Médio em Santa Catarina”. Buscou identificar os efeitos do Ensino Médio Integral nas escolas públicas de Santa Catarina, em especial, sobre a relação dos jovens com a escola, a orientação de seus percursos formativos e destinos profissionais.
8- A concepção de trabalho e a formação na Reforma do Ensino Médio de 2017	Afonso Reno Castro da Silva	Dissertação, 2019.	O texto aborda a Reforma do Ensino Médio com o objetivo de desvendar fundamentos econômicos, políticos e educacionais da atual Reforma do Ensino Médio a partir de leis orgânicas de reprodução do capital,

			buscando reconstituir nexos entre as crises capitalistas, o regime de acumulação flexível e a referida política.
--	--	--	--

Em relação à pesquisa documental, concordamos com Severino (2007 p. 122) quando ressalta a importância da documentação como fonte de pesquisa: “No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Nesse sentido, elencamos para a análise os seguintes documentos: o texto da Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, que implementa a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018), bem como os documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem)¹, que foi organizado em quatro cadernos: Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense e o Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. Além disso, consideramos também dois outros documentos que foram produzidos anteriormente, por ocasião da implementação de um programa piloto do novo Ensino Médio, chamado Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral². Esses documentos foram elaborados pelo Instituto Ayrton Senna, que foi parceiro da SED/SC na gestão desse programa.

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	AUTORIA
LEI N.º 13.415, de 16 de fevereiro	Ministério da Educação (MEC)	MEC/ Secretaria de Educação

¹ Para este estudo foi considerado apenas o Caderno 1, que contém as disposições gerais do novo Ensino Médio.

² O Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral teve início em 2017 e contou com parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura. Participaram da implementação dessa proposta 15 escolas estaduais, sendo ampliado para 30 escolas em 2018. O programa foi desenvolvido em período integral, e além da ampliação do número de aulas de português e matemática, ligadas ao macrocomponente chamado “área de conhecimento”, também foram desenvolvidos projetos integrados ao macrocomponente chamado “núcleo articulador”, tais como projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de intervenção e estudos orientados. Para maiores informações sobre esse programa, consultar o estudo de Otálora (2019).

de 2017		Básica, 2017.
Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio	Ministério da Educação (MEC)	MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
Ensino Médio Integral de Tempo Integral – Caderno 2 – Princípios de Educação Integral	Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2018.
Ensino Médio Integral de Tempo Integral – Caderno 3 – Metodologias Integradoras	Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2018.
Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)	Florianópolis- Santa Catarina, 2021.

1.3 A ESTRUTURA DO TRABALHO

O texto foi organizado em três seções. Na primeira seção, foi abordado o interesse sobre o estudo na área, o referencial teórico e metodológico da pesquisa, caracterizando o tipo de abordagem, o foco da pesquisa e o critério para sua escolha, além dos instrumentos para o levantamento de dados.

Na segunda seção, apresentamos a revisão dos estudos relacionados ao tema da pesquisa, com um levantamento bibliográfico de publicações sobre a Reforma e o processo de implementação do Ensino Médio, objetivando entender a flexibilização curricular, o protagonismo e autonomia juvenil e as intenções existentes nas políticas e reformas educacionais em curso.

Na terceira seção realizamos uma análise dos documentos produzidos pela Secretaria do Estado de Santa Catarina, bem como o conteúdo da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Por último, foram apresentadas as considerações finais, abordando algumas constatações sobre as concepções de protagonismo e autonomia juvenil e sua relação com o projeto de vida e a flexibilização do currículo do Ensino Médio.

2. BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO FLEXÍVEL, AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO

Com a intenção de tomar contato com as discussões sobre o protagonismo e a autonomia do jovem no contexto do novo Ensino Médio, procuramos realizar algumas leituras de textos, artigos, documentos e leis para conhecer as análises e críticas já desenvolvidas, tendo em vista identificar também sua relação com o chamado “projeto de vida” a flexibilização do currículo do Ensino Médio.

Contamos com artigos de três dossiês de revistas acadêmicas da área da Educação que discutem sobre o tema da Reforma do Ensino Médio. São elas: Educação e Sociedade (v. 38, n. 139, 2017), Retratos da Escola (v. 11, n. 2, 2017) e Revista Pedagógica da Unochapecó (v. 22, 2020). Além disso, consideramos outras publicações como dissertações, teses e relatórios de pesquisa.

Inicialmente, vale registrar que, durante a leitura dos artigos selecionados, vários autores relacionaram a Reforma do Ensino Médio com as concepções pedagógicas hegemônicas nos anos de 1990 e com as recomendações oriundas de organismos internacionais que retomam a ideia de que a educação deve estar a serviço do mercado. Segundo Borges (2020, p.4-5), “a década de 1990 foi um marco, o país tinha acabado de sair de uma ditadura e precisava se adaptar à nova realidade do mercado, para isso a educação precisaria se moldar a essa nova demanda”.

De acordo com essa mesma autora, à educação foi atribuído um papel de contribuir para o desenvolvimento da sociedade na medida em que preparasse a força de trabalho para as novas exigências do processo de expansão capitalista, de acordo com o regime de acumulação flexível. Assim, “o desenvolvimento das competências passou a ser visto com uma receita de sucesso para melhorar a qualidade da educação e adequá-la aos princípios da empregabilidade” (BORGES, 2020, p. 6).

Desse modo, ao longo das últimas três décadas, a educação passou a absorver expressões e conceitos do setor empresarial, os quais sinalizam para sua subordinação aos interesses capitalistas dominantes. Assim, para chegar a um bom resultado, torna-se preciso reformar a educação existente. É aqui que entram em ação:

[...] o Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Geralmente esses organismos atuam através de acordos propostos em conferências internacionais ou concedendo empréstimos aos países chamados emergentes [...] (BORGES, 2020, p. 8).

Como já denunciado pelos debates no campo da educação, o interesse dessas instituições não é somente apoiar e, em alguns casos, financiar a educação, mas moldá-la às necessidades capitalistas, com intenção de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, e a BNCC é um importante documento de adequação a esse projeto empresarial de educação. “Em 2010 o Banco Mundial lançou um documento, falando de estratégias para a educação, focado em mercado, participação principalmente do setor privado e do Estado” (BORGES, 2020, p. 9).

Nesse sentido, é importante mencionar que o Estado brasileiro não teve/tem papel passivo nesse processo. Das decisões políticas no âmbito do Estado, participam fundações, instituições, agências, movimentos e organismos, principalmente, ligados ao setor empresarial, fazendo pressões para que as políticas públicas e educacionais sejam desenvolvidas de acordo com suas concepções de sociedade e de educação, e conforme seus interesses. Luiz Carlos de Freitas (2014) chamou esses sujeitos políticos coletivos que atuam prioritariamente no campo educacional de “reformadores empresariais da educação”.

O maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014, p.1092).

Portanto, em sintonia com as recomendações empresariais ao nível nacional e internacional, a BNCC foi formulada e implementada com apoio e participação de importantes movimentos e organizações empresariais, tais como o TPE – Todos pela Educação, e MPB – Movimento pela Base³. Segundo Neves e Piccinini (2018, p.190), sua

³ Segundo consta no site do TPE, o Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental, independente de partidos políticos e financiada por recursos privados. Fundada

recente homologação “demonstra a capacidade de articulação e empenho, desde 2013, de um novo conglomerado de forças econômicas para a educação” e que é composto por “um grupo de monopolistas de capital financeiro, frações da grande burguesia brasileira”, que atuam no campo educacional por meio de uma “união pessoal com o Estado”. Assim, ela apresenta um rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos (professores e estudantes) e que estão ligadas com as qualificações que o mercado de trabalho atual exige, são elas: Autoconhecimento (a relação consigo mesmo); Colaboração (a relação com o outro); Comunicação (a relação com a linguagem); Responsabilidade (relação com os compromissos, projetos e tarefas); Abertura para o novo (relação com novas experiências, incertezas e mudanças); Resolução de problemas (situações complexas e tomada de decisões); Pensamento Crítico (relação com o pensamento científico) e Criatividade (relação com a criação) (BRASIL, 2018).

Isso indica, segundo Borges (2020, p.13), que a BNCC definiu como base para o Ensino Médio “um currículo mais enxuto, mais padronizado e flexível para o mercado de trabalho, que venha ao encontro do contexto local (fica a critério das instituições) e interesse dos alunos”. Em relação à Reforma do Ensino Médio, alguns autores questionaram e criticaram a forma como a mudança foi realizada, repudiando a forma autoritária que orientou todo o processo da Reforma do Ensino Médio, primeiro, por meio de uma Medida Provisória, aprovada em 2016, e depois promovendo uma rápida discussão e aprovação do Projeto de Lei em 2017, sem que fosse aberta uma discussão com docentes, especialistas e profissionais da área (KUENZER, 2017; DANTAS, 2020; BORGES, 2020; SANTOS; MARTINS, 2021).

Fazendo considerações a respeito da flexibilização do currículo e do tempo escolar, Krawczyk e Ferretti (2017) alertam para o fato de que “a palavra flexibilizar é algo atraente” (p.36), podendo criar confusões e associações com algo positivo. Encontramos nos dicionários de língua portuguesa a ideia de que flexibilizar significa fazer com que fique flexível (menos rígido): flexibilizar-se diante das circunstâncias, etc. (DICIO, 2021, versão online⁴). Mas pode significar, na mesma medida, a precarização da educação, a

em 6 de setembro de 2006, tem como missão “contribuir para melhorar a educação básica no Brasil”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em 08/03/2022. No site do MPB, consta que o Movimento pela Base é “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”, tendo como missão “trabalhar em parceria para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 08/03/2022.

⁴Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em 29 nov. 2021.

desvalorização do conhecimento científico acumulado historicamente e o rebaixamento da formação dos jovens, na medida em que

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública, novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p.41-42).

Um dos argumentos utilizados pelas lideranças da reforma para justificar as mudanças sobre o currículo do Ensino Médio é o de que o currículo escolar está distante da vida e dos interesses dos jovens e que eles precisam ter direito a escolher o percurso formativo que lhes agrada, construir sua autonomia e seu projeto de vida. Segundo o Instituto Ayrton Senna⁵, o objetivo é “superar lacunas do percurso formativo e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais com o foco no presente e no futuro” (IAS, Caderno 2, 2018, p.15).

Segundo os formuladores da proposta do novo Ensino Médio, a flexibilização é uma ferramenta para “dar voz” aos estudantes, oportunizando-os a escolher o que estudar de acordo com os seus projetos de vida. Entretanto, Krawczyk e Ferretti (2017) alertam para o fato de que “Tudo se passa, como se o problema residisse somente na organização curricular, e esquecem que esses indivíduos enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada e etc.” (p. 38). Por sua vez, Kuenzer (2017) tece críticas ao chamado tempo integral, afirmando que ele “impossibilita os alunos que complementam a renda familiar (trabalham) de continuar na escola, eles não podem passar todo esse tempo estudando” (p. 336).

Assim, a flexibilização curricular é apresentada como solução ao desinteresse pela escola, como se os problemas do ensino médio fossem responsabilidade do jovem, que é o

⁵ O Instituto Ayrton Senna, inaugurado em 1994 é uma organização sem fins lucrativos, desde a sua fundação produz conhecimento e experiências que propõem políticas públicas educacionais com foco na educação integral. Inspirada na Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro, a iniciativa de parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, com apoio do Instituto Natura, da Capes, do Movimento Santa Catarina pela Educação, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC), essa proposta elaborou um modelo de currículo, formação, acompanhamento e avaliação voltados para a promoção da educação integral. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em 03/03/2022

“protagonista” de sua própria formação. Entretanto, o desinteresse pela escola e pelos estudos relaciona-se com muitas outras questões que vão além do currículo e das questões especificamente pedagógicas e internas à escola (MARCASSA e DALMAGRO, 2021). Alguns elementos como as condições de vida dos jovens, incerteza de um trabalho futuro ou até mesmo de desemprego por parte da família, obrigam esses jovens a participar da renda familiar cada vez mais cedo, o que reduz, objetivamente, suas possibilidades de seguir estudando e investir em seu projeto profissional.

Mas a realidade da educação em nosso país não é tão simples (falta de interesse, desistência, conclusão dos estudos sem os conhecimentos necessários para a vida). Trata-se de problemas muito maiores, como por exemplo, “desgaste em termos de aproveitamento das disciplinas, a falta de estrutura física, equipamentos e ao esvaziamento de conteúdo” (OTÁLORA, 2019, p. 52-53).

Contudo, a atual reforma curricular propõe flexibilizar o Ensino Médio para promover a construção dos projetos de vida dos jovens, significando a autonomia dos sistemas de ensino para ofertar diversos e variados arranjos curriculares de acordo com as possibilidades e com as características do contexto local. Em outras palavras, trata-se da responsabilização das escolas pela oferta de determinados conteúdos e arranjos curriculares, uma vez que, a rigor, os jovens farão “escolhas” diante de um leque muito seletivo e restrito de opções. Eis o discurso dos reformadores oficializado na BNCC: “Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2018, p. 467).

Como dissemos, essa oferta de variados percursos formativos deixa claro uma falsa autonomia dos jovens na escolha do que estudar, já que “a oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento” (KUENZER, 2017, p.335).

O novo Ensino Médio tem a proposta de tornar mais flexível essa etapa da formação escolar, tendo em vista as complexas demandas da sociedade atual, principalmente em relação às perspectivas técnicas para o mercado de trabalho. De acordo com Kuenzer (2017, p.333), “O Ministério da Educação (MEC) e o Conselho de Secretários da Educação, defendem a

flexibilização dos percursos formativos, permitindo que o aluno, assegurado pela BNCC, opte pelo aprofundamento de uma área acadêmica, ou pela formação técnica profissional".

Além de quantos e quais itinerários formativos o jovem poderá cursar, os únicos componentes curriculares obrigatórios durante os três anos de Ensino Médio são língua portuguesa, matemática e língua inglesa, as demais disciplinas devem ser ofertadas, mas não com a mesma frequência e carga horária.

A organização do novo Ensino Médio se dá de forma flexível também quando propõe uma formação, “parte dela, formação geral básica e uma parte flexível (itinerários formativos), também a organização do trabalho pedagógico por área de conhecimento (SANTA CATARINA, CBTCem, Caderno 1, 2021, p.48).

Dantas (2017) compreende que as competências (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) são atitudes e valores para resolver possíveis demandas do cotidiano da vida e trabalho. Segundo o mesmo autor (DANTAS, 2017), essa oferta variada de componentes curriculares, com a obrigatoriedade garantida apenas a língua portuguesa, matemática e língua inglesa, compromete assim o ensino de História, Geografia, Sociologia e Filosofia por exemplo. Isso evidencia quais as áreas de conhecimento estão sendo privilegiadas nessa reforma, o que ocorre em consonância com os objetivos pretendidos. Reformular a educação dessa maneira atinge os/as estudantes de forma considerável, uma vez que conhecimentos indispensáveis para sua formação ampla e crítica serão secundarizados ou mesmo anulados do currículo do Ensino Médio, em benefício dos itinerários formativos flexíveis e da formação técnica para o trabalho.

Quando falamos de formação técnica, observamos que essa opção abrirá a oportunidade de convênios com outras instituições privadas de ensino presencial ou à distância, permitindo também que haja a validação de horas trabalhadas na área técnica, no caso das competências (autoconhecimento; colaboração; comunicação; responsabilidade; abertura para o novo; resolução de problemas; pensamento crítico; criatividade) que podem ser certificadas por experiências externas (trabalho supervisionado ou outras práticas comprovadas). Segundo a Lei 13.415/17:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso,

quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

De acordo com Cunha (apud SILVA, 2019, p. 32) “existe uma política para que mais pessoas passem pela formação técnica sem necessariamente se inserirem no ensino superior, para que cheguem ao mundo do trabalho”. O problema disso é o rebaixamento da formação ofertada à juventude trabalhadora, cuja forma de trabalho torna-se cada vez menos qualificada e mais especializada, no sentido do domínio de funções cada vez mais simples e fragmentadas do processo de trabalho. Isso levará essa juventude, para manter-se empregada, a buscar sua constante atualização em cursos de formação aligeirados e superficiais ofertados dentro da lógica da “aprendizagem ao longo da vida”⁶. De outro lado, tem-se uma restrição ao ensino superior, que passará a absorver apenas os jovens oriundos das classes dirigentes do país. É importante ressaltar aqui os efeitos de uma educação voltada para a formação técnica da juventude trabalhadora, posto que ela encobre ou oculta os reais interesses de ajustamento da força de trabalho às exigências do mercado, o que moldará alunos e professores a formas parciais e fragmentadas de trabalho, requerendo, ao mesmo tempo, que ambos se inovem diante das novas tecnologias, fazendo com que os jovens busquem cada vez mais uma formação mais rápida que traga benefícios imediatos e assertivos (formação técnica). Sobre isso, Silva e Marcassa (2020) comentam que:

as mudanças atuais no Ensino Médio evidenciam interesses do Estado em descentralizar as responsabilidades com o ensino e a educação escolar, em benefício do aumento da autonomia da esfera local, favorecendo ampla articulação entre a educação escolar e o trabalho, determinada por agentes econômicos locais (SILVA, MARCASSA, 2020, p.9).

Outro elemento contido no projeto do novo Ensino Médio é o estímulo ao empreendedorismo, passível de ser identificado a partir de termos como “projeto de vida”,

⁶ A ênfase na “aprendizagem ao longo da vida” aparece claramente no documento “Declaração de Incheon: Marco de Ação da Educação 2030” (2015). Trata-se de uma agenda global para a Educação, elaborada por um conjunto de Organizações Multilaterais, em parceria com governos, chefes de Estados, agências oficiais e não governamentais, representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude, do setor privado entre outros, que, reunidos em 2015 para o Fórum Mundial de Educação, construíram uma espécie de compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, dado o reconhecimento do “importante papel como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p.22) Seu objetivo é “garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos” (idem, p.23).

mobilizados pelo desenvolvimento de competências e habilidades, e “projetos de intervenção”, que preveem a discussão e indicação de soluções aos problemas locais, sempre com ênfase no futuro na sociedade, nas relações e problemas com o outro, empatia, tudo girando em torno dessa formação para o trabalho (SILVA; MARCASSA, 2020).

A BNCC é um importante instrumento de adequação a essa educação empreendedora, para a qual a escola deve preparar a juventude na perspectiva de uma “educação integral dos estudantes, partilhar de conhecimentos que lhe tragam preparação para o trabalho, cidadania, aprimoramento de uma pessoa empática a partir dos desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 464-466).

Segundo Silva e Marcassa (2020) o novo Ensino Médio contribui para diminuir a qualidade do ensino, tornando-a menos crítica e mais rebaixada, aprimorando o controle social e empresarial dos sujeitos docentes e estudantes, bem como da escola, fazendo com que uma parcela da sociedade esteja sempre submetida a uma classe dominante, assumindo responsabilidades pelo seu aprendizado, pelo seu futuro, mas sem perspectiva nenhuma de continuação de sua formação profissional (ensino superior).

Otálora (2019, p.12), que estudou o processo de implementação do Programa “Ensino Médio Integral de Tempo Integral”⁷ em uma escola de Florianópolis, mostra que o objetivo central do programa foi o desenvolvimento da autonomia dos jovens para ajudá-los a enfrentar os problemas do século 21. Segundo o autor, o programa está sistematizado em cadernos que orientam o trabalho da instituição e dos professores, com objetivos, métodos de trabalho e recomendações. De acordo com IAS (2018):

O propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. Para isso, é preciso que as ações educativas invistam fortemente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais altamente estruturantes para viver no mundo atual, marcado pela instantaneidade nas comunicações, pela complexidade e por mudanças velozes (IAS, Caderno 2, 2018, p.10).

⁷Trata-se de uma pesquisa sobre o processo de implementação do programa piloto “Ensino Médio Integral em Tempo Integral”. A pesquisa que ora desenvolvemos já se insere num outro momento da mudança, qual seja, da implementação no novo currículo do Ensino Médio para todas as escolas brasileiras.

A proposta curricular integrada e flexível do EMITI se dá em dois grupos curriculares (macrocomponentes). “O macrocomponente “áreas de conhecimento” agrupa disciplinas regulares (linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática). O segundo chama-se de “núcleo articulador”, a saber, projeto de vida, de pesquisa, de intervenção e estudos orientados” (OTÁLORA, 2019, p. 19).

Dentro do Programa EMITI, o protagonismo juvenil aparece articulado com autonomia, sendo que o entendimento que o subjaz é o de que jovens mais preparados, fazem melhores escolhas, mas é preciso considerar que existem diversas “juventudes”, diversas realidades nas quais estão inseridos esses sujeitos, os quais devem se tornar, cada vez mais, administradores da sua aprendizagem e futuro (OTÁLORA, 2019).

Para esse Programa, “O IAS elaborou uma matriz de oito competências basilares que garantiriam a dita autonomia: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo”, que se articulam dentro de um “currículo flexível” assim chamado porque considera diversas realidades e indivíduos, mas é possível ver o trabalho docente, seu pensamento crítico, seu fazer pedagógico ser fragmentado cada vez mais (OTÁLORA, 2019, p. 16).

A pesquisa de Otálora (2019) dá mostras de que o trabalho do professor no EMITI se desconfigura, e com ele a atividade de ensino. A ele resta, por obrigação ou como resposta à grande quantidade de tarefas que ele passa a assumir, a oferta de vivências e práticas que não contribuem para a formação humana ampla, crítica, criativa, das capacidades humanas. Segundo o autor, há uma tendência à fragilização da categoria docente pela precarização do trabalho e a possibilidade de aumentar o número de “aptos” a darem aula, isso pela abertura de ingresso, na escola, de profissionais sem habilitação para o magistério. (OTÁLORA, 2019, p. 51).

Existem diversas atitudes que a gestão desse novo EMITI precisa seguir. A criação da comunidade da prática (CDP) é uma estratégia que busca diminuir os conflitos, substituir o controle educacional por algo mais útil incorporando o cotidiano e a realidade dos envolvidos. Atitudes de resolução de problemas devem ser exemplo para os alunos, além disso existe um gerenciamento regional que coordena avaliação e visitas nas escolas que participam do programa. (OTÁLORA, 2019).

Há também a flexibilização do trabalho docente (parcerias com organizações e empresas), uma vez que o EMITI, tal como prevê o texto da Lei 13.415/2017, reconhece o profissional considerado “notório saber”, como sujeito apto a atuar na escola, indicando a tendência à precarização do ensino médio. Ou seja, profissionais que não foram capacitados para docência vão poder atuar na área, desde que realizem sua formação pedagógica em programas que certifiquem suas competências profissionais, o que já vem acontecendo nos Estados Unidos, Reino Unido, entre outros países.

Conselho de Educação do Estado de São Paulo, que vem criando constrangimentos às universidades públicas paulistas para mudarem a formação dos futuros professores. [...] está se consolidando no mercado educacional brasileiro a rede estado-unidense *Teaching for All* [...] Oferece um programa intensivo [...] destinado a jovens procedentes de qualquer curso superior, voltado para o desenvolvimento de práticas de ensino e habilidades (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40-41).

Como podemos ver, trata-se de uma política que estabelece parcerias para a formação técnica profissional, por meio da oferta de cursos de formação pedagógica rápida, realizadas por empresas terceirizadas ou de formação técnica na área de atuação (sem a formação para a docência em si), para poder dar aula na escola, o que resulta no barateamento do ensino. A banalização do trabalho docente, dentro do novo Ensino Médio, fica, cada vez mais, escancarada, ao mesmo tempo em que transforma essa profissão em uma atividade cada vez mais técnica e aligeirada. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40) “qualquer pessoa que passou pela escola sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina, ele precisa ter perspectiva pedagógica, social e cultural suficiente para poder desempenhar seu papel de educador”.

Essa crítica à formação docente veio quando os cursos de formação pedagógica, aligeirados e ofertados por instituições privadas chegaram para responder a uma demanda de “novos profissionais da educação”, com menos tempo de formação em relação ao ensino e duração dos cursos de licenciatura das universidades públicas. “A crítica principal é que os currículos de formação de professor pecam pelo excesso de teoria e pouca prática, são muito demorados e custosos para as instituições formadoras” (KRAWCZYK; FERRETTI, p. 40).

Em muitos casos, esses novos profissionais, que têm uma formação pedagógica rápida e superficial, além de intensificarem a rotatividade do corpo docente dentro das escolas, “correm o risco de se ater ao conhecimento do senso comum, sem uma aproximação maior

com o conhecimento científico, sem domínio da temática e já tendo assumido a atividade, o professor precisa ir à busca do conhecimento necessário, nem sempre em fontes confiáveis” (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017, p. 242).

O professor torna-se, assim, um facilitador das condições de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o objetivo de que eles adquiram certas habilidades e competências para a construção do seu projeto de vida, do que desejam para o seu futuro, o que implica “um protagonismo forjado já que tanto a formação técnica-profissional, quanto os itinerários devem estar de acordo com a necessidade regional/local e fica a critério da instituição” (BORGES, 2020, p.9). Além disso, vale o alerta dos autores:

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37-38).

Finalmente vale mencionar o estudo realizado por Mônica Silva e Daniel Ovigli (2020), intitulado “Olhares Juvenis para as escolas: gaiolas ou asas?”, o qual retrata muito bem as expectativas e caminhos que os jovens percorrem, a depender do contexto socioeconômico e educacional em que estão inseridos. Trata-se de uma pesquisa realizada em três escolas diferentes, com perfis distintos, características sociodemográficas e tipologia familiar, o que foi fundamental para compreender a percepção desses jovens quanto à escola.

Na primeira escola, com o nome fictício Pau-Brasil, “os jovens não apresentam distorção idade-série e são filhos de pais escolarizados, não trabalham, não têm filhos e uma parte deles frequenta curso pré-vestibular como bolsistas. Dois Jovens trabalham informalmente para ganhar um dinheiro extra” (SILVA; OVIGLI, 2020, p.8). O perfil e expectativas desse grupo é:

[...] composto por Jovens que apresentam posicionamentos críticos, capazes de tomar decisões e opinar sobre assuntos relevantes relacionados à sociedade e à escola e até mesmo de resistência ao que é instituído pela escola e com o qual por

vezes não concordam. São oriundos de um nível socioeconômico mais elevado quando comparado aos Jovens das outras duas escolas, relatando incentivo e apoio das famílias para com os estudos, o que se reflete em mais oportunidades, quer seja no curso preparatório para o acesso à Educação Superior que parte deste grupo, em especial, frequenta, quer seja em cursos extracurriculares e a prática desportiva também presente em seu dia a dia, incentivado pelas famílias (SILVA; OVIGLI, 2020, p.9).

Na segunda escola, com o nome Jatobá, “a maior parte integra o Programa Menor Aprendiz, outros dois trabalham como menores aprendizes na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), quando questionados se sentem vontade de estudar na universidade, eles não possuíam o desejo de lá estudarem” (SILVA; OVIGLI, 2020, p.9).

Na última escola, denominada Ipê, “os alunos são socioeconomicamente mais desfavorecidos, apresentam distorção idade-série, são filhos de pais escolarizados, em sua maioria, até o Ensino Fundamental, além de apresentarem muitos irmãos”. Em sua maioria, buscam a profissionalização para atuar no mundo do trabalho para obter uma renda familiar (SILVA; OVIGLI, 2020, p.10).

Como podemos ver, as realidades são distintas, o que é acompanhado de diferentes expectativas e projetos de futuro. “É nesse cenário que se insere o ensino médio, como um campo de disputa da formação da juventude. Como é sabido, a educação no contexto do modo de produção capitalista apresenta-se imbricada com o trabalho” (SANTOS; MARTINS, 2021, p.18).

A partir do debate realizado até aqui com a produção acadêmica do campo da educação, emergem as categorias que orientarão a análise a ser empreendida: Autonomia do estudante, protagonismo juvenil e projeto de vida, todas elas refletindo uma “educação escolar da classe trabalhadora, que é fundamental para a manutenção da lógica do capital, pois a educação é também produção de consciência” (SILVA *et al*, 2021, p.2).

Vejamos a seguir o que revelam os documentos sobre o novo Ensino Médio a respeito dessas categorias chave a fim de compreendermos mais a fundo os interesses que subjazem essa proposta de formação para a juventude trabalhadora no Brasil.

3. A CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO E AUTONOMIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Para a realização deste estudo, fizemos a leitura de dois Cadernos de Sistematização do Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral⁸ desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Os dois documentos indicam os passos de como promover uma escola de educação integral para o jovem do século 21 a partir de vários eixos norteadores (IAS, Caderno 2, 2018; IAS, Caderno 3, 2018).

Fizemos também a leitura do primeiro caderno (Caderno 1 - Disposições Gerais) do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCem), no qual aparecem “as questões gerais CBTC para a etapa do Ensino Médio, considerando o Novo Ensino Médio e as grandes mudanças suscitadas pela Lei 13.415/2017, e pela BNCC a ela vinculada” (SANTA CATARINA, 2021, p.15).

Tais documentos foram produzidos em contextos distintos. Os Cadernos de Sistematização foram elaborados no âmbito do Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral, um programa piloto implementado, a partir de 2018, em 30 escolas de Santa Catarina. Para sua realização, a SED/SC contou com a parceria do Instituto Ayrton Senna que, inclusive, elaborou esses documentos e participou da gestão desse programa nas escolas escolhidas para a experiência piloto. Em Florianópolis, esse programa foi realizado na Escola de Educação Básica Dom Jaime Câmara, situada no Ribeirão da Ilha. Vale mencionar que, ao menos, duas pesquisas foram realizadas a partir da experiência dessa escola com a

⁸O Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral em Santa Catarina teve parceria com o Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura. Com aulas em período integral e o objetivo de desenvolver competências e habilidades, o IAS e a SED desenvolveram e disponibilizaram materiais em forma de Cadernos de Sistematização e Orientações para os Planos de Aula (OPAs). Os documentos considerados nessa pesquisa foram: Caderno 2 - Princípios de Educação Integral; Caderno 3 - Metodologias Integradoras, pois eles falam sobre a estrutura do novo ensino médio, a parte obrigatória do currículo, a flexível e etc. Já os documentos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, lançados em 2021, foram alicerçados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e produzidos em formato remoto ao longo do ano de 2020. O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) foi organizado em quatro cadernos: Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; Caderno 4 - Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos - Construindo e Ampliando Saberes. Para essa pesquisa, consideramos apenas o Caderno 1.

implementação piloto do novo Ensino Médio⁹. Já os cadernos do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio estão alicerçados na versão final da BNCC (2018) e foram publicados em 2021, após discussão das versões anteriores, e contaram com a participação de professores, especialistas e gestores. Esses cadernos são, oficialmente, os que orientam a implementação do novo Ensino Médio em todo o estado.

Vale reforçar que, além dos documentos acima mencionados, consideramos como documentos importantes para a análise a ser realizada nesta pesquisa os textos da BNCC, em especial do Ensino Médio¹⁰ (BRASIL, 2018), e da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que institui a Reforma do Ensino Médio.

De todo o material empírico lido, explorado e colidido, interessa-nos analisar as concepções, significados e fundamentos contidos nas expressões e ideias sobre protagonismo juvenil e autonomia do estudante em sua relação com a construção de projetos de vida e a flexibilização curricular.

Nesse sentido, iniciamos a análise trazendo ao debate a maneira como a própria BNCC inscreve o tema do protagonismo e da autonomia no trecho que abre a “etapa do Ensino Médio” no documento em tela. Após a manifestação de como a juventude deve ser compreendida, isto é, como uma “condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que precisa ser considerada em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2018), e enfatizando o caráter diverso e plural dessa categoria de sujeitos, o protagonismo é ressaltado como algo que situa e transforma o jovem em sujeito ativo de seu processo de formação, sendo que essa forma de inserção e atuação estaria – supostamente – em sintonia com as demandas, interesses e necessidades dessa categoria de sujeitos singulares:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, **que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização**, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido,

⁹OTÁLORA, Gabriel Felipe Sánchez. **O Ensino Médio Integral em Tempo Integral: sua configuração e seu papel na formação escolar da juventude**. Relatório de Iniciação científica, Florianópolis/SC, 2019. NOGARA JUNIOR, Gilberto. **A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2020.

¹⁰ Vale alertar para o fato de que, enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado e aprovado em 2018. Portanto, o documento da BNCC que levaremos em conta para a análise nesta pesquisa é a versão homologada em 2018.

assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, **permita-lhes definir seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p.463, grifos nossos).

A partir dessa colocação expressa na BNCC, percebemos que os formuladores das políticas educacionais atuais desenham um claro papel a ser assumido pela escola na formação da juventude. Cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar aos jovens “experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BRASIL, 2018, p. 463), ou seja, a escola deve motivar os jovens para que enfrentem os desafios da sociedade atual, equacionando os problemas legados pelas gerações passadas, ao mesmo tempo em que se abrem às mudanças, encarando as novas circunstâncias e situações criadas pelas transformações atuais nas relações sociais, no mundo do trabalho e nas formas de comunicação propiciadas pelas novas tecnologias. Tomar a juventude no plural – *juventudes* – entendendo o protagonismo do estudante como a maneira pela qual os sujeitos singulares atuam sobre a sua realidade, ativa e criativamente, resolvendo questões passadas e presentes, ao mesmo tempo em que aceitam as transformações e encaram as mudanças na sociedade atual, revela não só uma noção de escola como espaço de adaptação dos sujeitos, mas também uma concepção de protagonismo que fragmenta a própria categoria de sujeitos a que se refere. Trata-se, na verdade, de um protagonismo individual, funcional ao sistema, cujo plano de atuação se reduz ao aparente e imediato, ou seja, que não se articula ao conjunto dos problemas sociais que extrapolam o cotidiano, o empírico, o imediatamente sentido pelos sujeitos, individualmente. Portanto, isso indica que o sentido de *protagonismo* que emerge dos documentos relacionados ao novo Ensino Médio está em plena sintonia com o pragmatismo político, epistemológico e pedagógico presente nas atuais reformas educacionais.

No Caderno 2 do IAS (2018, p.23) encontramos que “As competências são compreendidas aqui como a capacidade de mobilizar conhecimentos, a fim de se enfrentar uma determinada situação, sendo constituídas por habilidades variadas”.

O propósito da educação integral para o século 21 aqui apresentada não tem como finalidade última meramente melhorar o desempenho dos alunos nos testes de

aprendizagem ou prepará-los para o mercado de trabalho. Apesar de considerar importante aferir evoluções no desempenho acadêmico e construir pontes mais seguras com o mundo do trabalho, o propósito primordial é formar os estudantes por inteiro, **considerando todos os espaços e tempos curriculares como oportunidades para a construção de sua autonomia**, dotando-os de **competências cognitivas e socioemocionais** que permitam o **exercício pleno dessa autonomia**, de modo que possam **elaborar e concretizar seus projetos de vida**, como pessoas em constante aprendizagem (IAS, Caderno 2, 2018, p.12 – grifos meus).

Essa passagem do documento releva aspectos importantes do projeto empresarial para a educação da juventude. Em primeiro lugar, parece que os autores pegaram as críticas feitas ao novo Ensino Médio para justificar as mudanças propostas. Entretanto, evidenciam o verdadeiro propósito dessa formação “para a autonomia”, que é o desenvolvimento de competências e habilidades como eixo articulador do currículo. Em segundo lugar, explicita-se a articulação entre a construção da autonomia dos estudantes, a aquisição de competências cognitivas e socioemocionais – que pode se dar em todos os tempos e espaços escolares, não se relacionando, portanto, com a apropriação de conhecimentos – e a elaboração do projeto de vida dos estudantes. Assim, fica claro que a preparação do estudante para o Século XXI significa a aquisição de competências capazes de criar um senso de autoresponsabilização por parte do jovem, manifesto na dita “autonomia”, enquanto que a construção do projeto de vida não é outra coisa senão o necessário disciplinamento, aceitação e adaptação dos jovens às atuais relações sociais e produtivas do modo de produção capitalista.

Em terceiro lugar o documento destaca a “aprendizagem ao longo da vida”, trazendo a ideia de que os sujeitos podem, e devem, se atualizar constantemente, e que essa atualização pode ser realizada por meio de oportunidades educacionais “amplas e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida, por meio de caminhos não formais, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio do estímulo à aprendizagem informal, inclusive pelo uso das TICs” (UNESCO, 2015, p.30). Eis o que consta na nota 5, do documento “Declaração da Incheon: Marco de Ação da Educação 2030”:

Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos, idosos, meninas, meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho, etc), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal, informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos (UNESCO, 2015, p.30, nota 5).

Esses documentos mostram, portanto, que o desenvolvimento de competências e habilidades é tanto mais eficaz quando atrelado às oportunidades educacionais de aprendizagem ao longo da vida, e que fazer as escolhas adequadas que resultarão em sucesso na formação e no futuro dos jovens em termos de acesso aos postos de trabalho mais atraentes requer autonomia e protagonismo na construção de seu projeto de vida.

Magalhães (2021, p.63) explica que “a noção de competência não é em si uma novidade no campo da educação, mas é recuperada e ressignificada como constructo orientador do ensino médio a partir da nova forma como o mercado e as empresas têm gerido a força de trabalho”. Como observamos na citação acima, de um dos Cadernos de Sistematização do IAS, essa formação do estudante *por inteiro* deve se dar por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que, supostamente, o capacitariam para o exercício de sua autonomia, com consequências diretas e indiretas sobre o seu percurso escolar, sua vida e seu futuro, já que este é fruto das “escolhas” que o estudante faz durante sua formação. Trata-se, portanto, em nosso entender, de uma pseudo autonomia, individual, restrita e funcional ao sistema capitalista, na medida em que não empodera os estudantes de conhecimentos científicos suficientes para que possam fazer escolhas fundamentadas em um conhecimento amplo e crítico da realidade, nem mesmo lhes permite perceber que toda autonomia só é fecunda quando ancorada em um projeto coletivo de intervenção sobre a realidade, posto que, individualmente, não é possível promover mudanças consequentes e duradouras.

Os reformadores empresariais falam muito de uma educação que faça sentido para os jovens, que integre a escola à vida, ao cotidiano e à realidade do jovem. Afirmam que “boa parte dos jovens brasileiros dizem que o que a escola ensina não serve para suas vidas, na falta de sentido para as questões contemporâneas, na desconsideração da singularidade de cada aluno e de seus projetos de vida, e nas práticas educativas pouco participativas” (IAS, Caderno 3, 2018, p.10). Com isso, sua proposta consiste em imprimir esse sentido à escola e à educação integral do aluno “desenvolvendo competências cognitivas (relacionados ao conhecer) e não cognitivas (relacionados ao ser, conviver e fazer)” (MAGALHÃES 2021, p.68).

A *Matriz de Competências para o Século 21* adotada na proposta do Ensino Médio Integral de Tempo Integral em Santa Catarina, desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, e

que de alguma forma está contida na BNCC e nos demais documentos orientadores do novo Ensino Médio “é composta por oito macrocompetências basilares: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo” (IAS, Caderno 2, 2018, p.20). Como podemos notar, todas essas competências estão articuladas à ideia de construção da autonomia, ou seja, saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas: autoconhecimento (a relação consigo mesmo: autoaceitação, autoconfiança, autoproposição, resiliência); colaboração (a relação com o outro, aceitação do outro, liderar e ser liderado, empatia, pertencimento, trabalho em equipe, trabalho em redes); abertura para o novo (relação com novas experiências, incertezas e mudanças, valorização da diferença, apreciação estética, curiosidade, flexibilidade); responsabilidade (a relação com os compromissos, projetos e tarefas, determinação, autogestão, responsabilidade); comunicação (a relação com a linguagem, entusiasmo, argumentação, desenvoltura, expressão corporal, uso da linguagem); pensamento crítico (relação com o pensamento científico, investigação, estabelecer conexões, metacognição, autoria); resolução de problemas (situações complexas e tomada de decisões, compreender e analisar, pesquisar e aplicar, raciocínio lógico, avaliar e gerenciar); criatividade (a relação com a criação, insight, imaginação, inovação, experimentação) (IAS, Caderno 2, 2018, p.21-22).

Para Kuenzer (2002), as demandas postas pelo regime de acumulação flexível e as novas exigências formativas vem sendo colocadas para o conjunto da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que estão articuladas às novas formas de disciplinamento da força de trabalho.

Pensando nos jovens da classe trabalhadora hoje, poderíamos levantar alguns questionamentos acerca dessa matriz de competências: ‘Autoconhecimento’ significa reconhecer suas capacidades para vender-se como força de trabalho atrativa num mercado com altos índices de desemprego? ‘Reinventar-se’ implica se encaixar e se ajustar aos requerimentos e necessidades específicas dos postos de trabalho disponíveis? ‘Colaboração’ com o outro, implica saber trabalhar em equipe da melhor maneira, permitindo que o trabalho “funcione bem” dentro de uma empresa, ter ‘tranquilidade’ de ser liderado em qualquer que seja a ‘situação’? Utilizar a ‘comunicação’ como aliada para desenvolver habilidades com o uso de diversas linguagens atuais e tecnológicas, significa tornar-se um consumidor consciente e criativo de novas tecnologias? E a ‘responsabilidade’ com as atividades escolares, formar estudantes que se envolvam em projetos de vida que estão construindo e os aprendizados necessários para alcançá-los.

Tudo isso requer jovens que se coloquem de forma proativa e responsável, individualmente, diante dos problemas que enfrentam? Considerando todo esse discurso, podemos imaginar as demandas que um indivíduo precisa dar conta quando assume um posto de trabalho no mercado atual, ou seja, ele precisa ser ‘resiliente’ se ‘reinventar’, ‘resolver os problemas’ que podem aparecer, ser ‘criativo’ e responsável para, ao final do dia ou mês, bater as metas da sua empresa, etc. Segundo Souza (2009, p.21) “não há garantia de direitos, mas a responsabilidade individual de trabalhar pelo “acesso a serviços”.

Assim, revela-se que o principal objetivo do novo Ensino Médio é adequar a juventude trabalhadora às necessidades contemporâneas das relações sociais de produção. Por isso, os reformadores empresariais falam tanto de uma “formação integral” que contemple as “competências essenciais do século 21”. Segundo o IAS (2018), “O propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho (IAS, Caderno 2, 2018, p.10).

Recordamos que a proposta curricular do novo Ensino Médio se estrutura a partir de quatro áreas de conhecimentos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vale salientar que cada uma dessas áreas está a serviço do desenvolvimento daquelas oito competências gerais (autoconhecimento, colaboração, abertura para o novo, responsabilidade, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade). Além disso, o currículo é composto por cinco itinerários formativos (a saber: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional), os quais devem permitir que os jovens se aprofundem nas áreas de interesse, mas vale destacar que as escolas poderão definir quais itinerários irão oferecer.

Na descrição do Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral – EMITI, podemos observar como o IAS concebe o currículo do Ensino Médio, subordinando os componentes curriculares e áreas de conhecimento ao desenvolvimento de competências, tudo isso de uma forma flexível, aparentemente fluída e que valoriza a autonomia e o protagonismo dos jovens. Segundo o IAS (2018, Caderno 2):

que se articula em dois macrocomponentes: áreas de conhecimento e núcleo articulador. Nas áreas, como preveem os documentos orientadores do currículo, as disciplinas se integram de diferentes modos, favorecendo aprendizagens significativas. No núcleo, componentes curriculares inovadores oferecem ao estudante oportunidades de construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos. Ambos, áreas de conhecimento e núcleo articulador, estão a serviço do desenvolvimento das competências para o século 21, incluindo nos processos de ensino os aspectos cognitivos e socioemocionais que favorecem a aprendizagem (p.46).

O Núcleo é constituído por quatro componentes curriculares: Projetos de Vida, Estudos Orientados, Projetos de Intervenção e de Pesquisa. Nesses componentes, as atividades são primordialmente projetificadas, ou seja, os estudantes se agrupam em times e são desafiados a solucionar problemas ou a desenvolver ações de natureza complexa, de curta ou média duração (p.52).

Quanto ao “protagonismo juvenil”, ele aparece no documento do IAS como aquele que coloca o estudante “como o sujeito central do processo de aprendizagem, ele pode personalizar seu processo formativo, a partir da sua maneira de ser e estar no mundo” (IAS, Caderno 2, 2018, p.29). O protagonismo, assim, aparece relacionado à capacidade “autônoma” do jovem de imprimir sua *própria personalidade* ao seu percurso formativo, percurso esse que pode ser tão diverso quanto os sujeitos singulares que o constroem e o atravessam. Dessa forma, a ideia de protagonismo admite, como debatemos anteriormente, a diversidade de sujeitos que compõem a categoria “juventudes”. Entretanto, na medida em que o “protagonismo” não encontra respaldo num currículo que assegura o domínio de conhecimentos sólidos e universais, e dado que os jovens são individualizados dentro da particularidade abstrata das segmentações e “modos de inserção” na realidade, ao invés de valorizar as qualidades e diferenças individuais, acaba por atomizar e neutralizar as potencialidades dos jovens. As concepções de *protagonismo juvenil* e *autonomia do estudante*, no contexto da proposta pedagógica do novo Ensino Médio, estão, portanto, à serviço de uma formação altamente individualista e autoresponsabilizadora. Vejamos o depoimento de uma estudante no Caderno 2 do IAS.

Eu não era uma pessoa que tomava responsabilidade para terminar as minhas coisas, não era uma aluna que tinha tanta iniciativa. Mas eu percebi que, no final das contas, **o que vai fazer diferença para mim sou eu mesma**. Comecei a perceber que **meus estudos são minha responsabilidade**, que eu preciso levá-los até o fim e ter iniciativa de resolver as coisas, não esperar que outras pessoas resolvam por mim ou esperar que as coisas se resolvam sozinhas (Karina Madruga, IAS, Caderno 2, 2018, p. 30, **grifos nossos**).

Não estamos querendo dizer que assumir responsabilidades frente aos estudos não seja importante. Mas seria ingênuo achar que o sucesso da educação se resume à responsabilidade de um jovem, à vontade de estudar, sem uma orientação pedagógica adequada, sem as condições estruturais e também familiares para isso, sem uma escola capaz de “despertar o desejo pelo conhecimento” (CHARLOT, 2002).

Durante a leitura dos documentos nos deparamos com uma seção totalmente dedicada à relação entre juventude e trabalho, em que se discute sobre o trabalho ser uma dimensão central da vida, em que diversos jovens enfrentam problemas e precisam completar a renda familiar e que cabe à escola se adaptar a essa realidade. “Infelizmente, boa parte dos jovens brasileiros enfrenta situações de vulnerabilidade e precisa contribuir para o sustento da família. Passam a conciliar escola e trabalho e, muitas vezes, deixam a escola (IAS, Caderno 2, 2018, p. 35). Diante disso, justifica-se flexibilizar o currículo, com a criação de múltiplos e variados itinerários formativos, nos quais se aceitam horas trabalhadas como validação de algumas disciplinas, assim como competências e habilidades adquiridas fora da escola como parte da educação escolar.

É claro que devemos ofertar uma educação que faça sentido para a vida do estudante e que lhes ensine as linguagens contemporâneas, afinal nós vivemos em sociedade, mas é inocência achar que uma formação centrada na aquisição de habilidades e competências vai ensinar aos jovens como agir de modo autônomo e crítico, sem lhes possibilitar acesso aos conhecimentos da cultura elaborada.

Portanto, na visão dos reformadores, o chamado “protagonismo juvenil” expressa a intenção de transferir para o estudante a responsabilidade por suas escolhas, numa fase da vida cheia de incertezas e contradições. Muitas vezes as escolhas dos jovens não correspondem apenas às suas expectativas, mas respondem às necessidades e possibilidades objetivas de obter um emprego, de contribuir economicamente com a renda familiar, de sustentar uma família, o que acaba se impondo, por exemplo, ao projeto de seguir estudando.

No discurso do IAS, a construção do projeto de vida, o protagonismo e a autonomia do estudante aparecem, via de regra, inter-relacionados, mas expressam sempre uma atitude individual que depende única e exclusivamente da decisão e do comportamento proativo do estudante diante do seu percurso formativo e de seu futuro. Portanto, na proposta do novo Ensino Médio, é a escola quem deve ajudar o estudante a construir esse caminho, ou, como

dizem Santos e Martins (2021, p.17), “cabe às escolas preparar os jovens para ‘fazer escolhas’ num mundo no qual não há lugar para todos, no qual o desemprego e o emprego precarizado seguem a tendência de se tornar algo comum, considerado normal numa sociedade assentada na competitividade”. Isso nos faz pensar que o sentido do protagonismo e da autonomia, dentro da proposta do novo Ensino Médio, é o de transferir para o estudante a responsabilidade, não só pelas suas escolhas, mas pelo sucesso ou fracasso do seu percurso formativo, da escola ao mundo do trabalho. Além disso, esse discurso em torno do protagonismo juvenil, autonomia e liberdade de escolha chega a ser uma ilusão quando observamos que fica a critério das instituições a disponibilidade de oferta de um ou mais itinerários formativos (BRASIL, 2018), e também quando sabe-se que “um dos elementos centrais para a aquisição da autonomia e de protagonismo é a capacidade de reflexão, sendo possível a partir do domínio dos conteúdos de caráter científico e tecnológico, o que é secundarizado na BNCC e na Reforma do Ensino Médio” (SANTOS; MARTINS, 2021, p.18).

Os Reformadores Empresariais se aproveitaram de lacunas historicamente existentes no sistema educacional brasileiro para justificarem uma reforma na educação que imprime um sentido muito claro ao Ensino Médio: ao invés de uma educação para a participação social crítica e para um protagonismo coletivo e comprometido com a transformação social, prega-se uma educação em que a autonomia e o protagonismo estão voltados à formação de atitudes individuais de inserção e adaptação ao mercado de trabalho.

Assim, todo o discurso em torno de uma formação integral, de um Ensino Médio que considere o *jovem por inteiro*, que estimula sua “autonomia” e o coloca como “protagonista” de seu processo formativo, oculta o verdadeiro propósito do novo currículo inspirado nos interesses e valores empresariais: o de fazer ajustes numa formação obsoleta do ponto de vista de sua capacidade de dar respostas às exigências do mercado de trabalho, incrementando, desse modo, as relações de produção capitalistas no seu atual estágio de desenvolvimento. Finalizamos, assim, com uma citação de Mariléia Maria da Silva que, ao analisar um programa de “inclusão” de jovens trabalhadores, ainda em 2012, já percebia uma tendência em relação ao Ensino Médio que hoje, com a atual reforma, se mostra em todas as suas nuances:

A ampliação do Ensino Médio, sem a devida formação integral voltada para o desenvolvimento efetivo de todas as potencialidades humanas, apenas serve como um mecanismo retificador para atualizar as demandas do capital, redefinindo, conforme Kuenzer (2007), novas subjetividades, ajustadas a um contexto de intensa instabilidade, flexibilidade e desqualificação (SILVA, 2012, p.104).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu de questionamentos sobre a Reforma do Ensino Médio, seus princípios e desdobramentos para a formação da juventude trabalhadora, interrogando, inicialmente: qual o sentido de empregar expressões como “protagonismo juvenil”, “autonomia do estudante” e flexibilizar o currículo do Ensino Médio? Em que medida o protagonismo e a autonomia dos estudantes se relacionam com a necessidade de aumentar o desempenho dos mesmos nos exames e avaliações de larga escala? Qual a relação entre a construção do projeto de vida do jovem com a continuidade dos estudos e com o acesso ao ensino superior?

Ao aprofundarmos os estudos e delimitarmos melhor o objeto da pesquisa, nos propusemos a responder ao seguinte problema: *qual a concepção de protagonismo juvenil e autonomia do estudante é essa que, ao se articular com a construção do projeto de vida do jovem, remete à necessidade de que os mesmos se ajustem às demandas do mercado de trabalho e à sociabilidade requerida pelo atual regime de acumulação flexível?* Diante desse problema, o **objetivo geral** desta pesquisa buscou analisar as concepções de protagonismo e autonomia do jovem presente nos documentos que orientam a implementação do novo Ensino Médio em Santa Catarina e suas articulações com o processo de flexibilização do currículo nesta etapa da educação básica.

Os objetivos específicos propostos na pesquisa foram: (i) analisar os sentidos e os objetivos relacionados ao protagonismo e autonomia juvenil presentes dos documentos relativos ao novo Ensino Médio, (ii) averiguar quais as disciplinas priorizadas e os conteúdos curriculares que integram a proposta do novo Ensino Médio e sua relação com o protagonismo e a autonomia do estudante e (iii) examinar o que significa protagonismo e autonomia no contexto da flexibilização do currículo, sua finalidade e implicações formativas para os jovens do Ensino Médio.

Ao longo do estudo observamos que as principais mudanças no Ensino Médio foram a flexibilização curricular, a educação integral, a orientação ao desenvolvimento de competências e habilidades (estabelecidas em toda a educação básica, sendo obrigatório o seu cumprimento) e a construção do projeto de vida do estudante.

Constatamos também que o currículo do Ensino Médio passou a ser composto de conhecimentos gerais básicos (conteúdos da BNCC) e uma parte flexível (os itinerários

formativos): linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e a formação técnica e profissional (existindo a possibilidade de validação de vivências, práticas e certificados intermediários dessa formação técnica).

Identificamos que as reformas educacionais em curso, a exemplo da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, estão sendo conduzidas por grupos, movimentos, associações e instituições privadas, ligadas a frações da classe burguesa, chamados de Reformadores Empresariais da Educação (FREITAS, 2014), os quais pressionam e exercem enorme influência junto ao Estado para a condução de políticas educacionais que permitam a expansão, nesse setor, dos seus próprios investimentos, resultando na ampliação da lucratividade empresarial do setor educacional. Além disso, pretendem que a educação básica se subordine, diretamente, aos interesses do mercado de trabalho, ajustando a formação da juventude trabalhadora aos requerimentos das relações sociais de produção capitalistas.

No balanço da produção acadêmica sobre a formação flexível, autonomia e protagonismo do jovem no Ensino Médio constatamos que a Reforma do Ensino Médio foi levada à cabo de forma autoritária, assumindo um forte acento pragmático e comportamentalista. Debates os estudos relacionados ao tema da pesquisa, a partir da leitura de artigos em periódicos e revistas, dissertação de mestrado e tese de doutorado, objetivando apoiar a hipótese de que as expressões relacionadas ao protagonismo, autonomia e flexibilização do currículo ocultam os reais interesses subjacentes ao projeto formativo em curso, criando consensos em torno da necessidade de adaptação e aceitação dos jovens às atuais relações sociais e produtivas.

Para aprofundarmos nossa discussão, analisamos a concepção de protagonismo e autonomia presente na proposta do novo ensino médio em Santa Catarina, por meio da análise dos Cadernos de Sistematização do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, desenvolvido pela SED/SC em parceria com o IAS, e do Caderno 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio.

A primeira observação foi que os documentos foram produzidos em contextos diferentes. Os cadernos de sistematização constituem um projeto piloto, implementado em algumas escolas em 2018 em Santa Catarina, por meio de uma parceria da SED/SC com o Instituto Ayrton Senna, o qual colaborou com a gestão do programa. Já os cadernos do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio foram publicados em 2021, após

várias discussões sobre as versões anteriores, e representa a adaptação da BNCC para o estado de Santa Catarina. Percebemos, contudo, que há uma linha de continuidade entre os documentos. Assim, após a leitura e análise desses documentos, foi possível responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos pelo estudo.

Com base na revisão de literatura e na análise de documentos, compreendemos que a proposta do novo Ensino Médio, quando exalta o protagonismo, a autonomia e o projeto de vida, tem como finalidade a produção de consensos em torno da necessidade de que os próprios jovens se ocupem e se responsabilizem por sua própria jornada de aprendizagem, assumindo as escolhas relacionadas a uma parte do seu percurso formativo, entre as ofertas educacionais variadas e disponíveis, no setor público, e principalmente no setor privado.

Não podemos esquecer que a formação pretendida para o novo Ensino Médio hoje resulta de um conjunto amplo e extensivo de cursos de formação profissional que foram criados para dar conta da necessidade de atualização rápida e constante dos jovens trabalhadores. Lembramos aqui algumas experiências anteriores propostas no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹¹, em seguida no MEDIOTEC¹², e agora nos itinerários formativos do novo Ensino Médio, a serem promovidos pelas escolas públicas, pelos Institutos Federais e também por meio de parcerias com SESI¹³, SENAC¹⁴, SENAI¹⁵, entre outras instituições privadas. Portanto, o que vem se desenhando para a formação da juventude trabalhadora são propostas eivadas de um caráter pragmático, individualista e imediatista, que secundariza conhecimentos científicos importantes (tais como da Sociologia, da História, da Filosofia, por exemplo) em benefício de uma formação para o trabalho (precário, simples, informal), formação essa cada vez mais rebaixada, instrumental e subordinada aos interesses do mercado.

¹¹PRONATEC é um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de grau técnico e de formação inicial e continuada, em instituições privadas e públicas de ensino técnico.

¹²O MEDIOTEC é uma iniciativa do Ministério da Educação que busca fortalecer e ampliar a oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos concomitantes para alunos regularmente matriculados no ensino médio nas redes públicas de educação, por meio do custeio da Bolsa Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

¹³SESI é a sigla para Serviço Social da Indústria. Trata-se de uma rede nacional de instituições privadas brasileiras, fundada em 1946 com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do trabalhador que atua nas indústrias, e sua família, promovendo o bem-estar social e o desenvolvimento cultural.

¹⁴SENAC é a sigla para Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. O Senac é uma instituição de direito privado criada em 1946, é o principal agente de educação profissional voltado para o Comércio de Bens, Serviços e Turismo do País.

¹⁵SENAI é a sigla para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. É uma instituição privada brasileira criada em 1942, sem fins lucrativos e com prestação de serviços técnicos e tecnológicos.

Nesse processo, a escola, ao invés de proporcionar uma formação sólida, ampla e crítica, torna-se, cada vez mais, uma agência de difusão ideológica, por meio da qual o jovem acabará por absorver as demandas do mercado como se essas coincidissem com seus próprios interesses. Em nossa pesquisa, percebemos que é essa a noção de protagonismo, autonomia e projeto de vida que subjaz à proposta do novo Ensino Médio, ou seja, uma concepção individualista, responsabilizadora, funcional ao sistema, que visa a conformar a juventude trabalhadora às relações sociais capitalistas.

Observamos que as competências e habilidades que orientam o currículo do novo Ensino Médio representam atitudes e valores que devem ser absolvidos para dirimir possíveis demandas do cotidiano da vida e do trabalho. Além disso, a negligência em relação aos conhecimentos das áreas de Sociologia, História, Filosofia, Artes e Educação Física (que deixaram de ser considerados como componentes curriculares e tornaram-se campos de “estudos e práticas”) e a oferta obrigatória centrada na língua portuguesa, língua inglesa e matemática nos três anos de Ensino Médio, indicam claramente o viés pragmático do currículo, voltado a atender às demandas do mercado de trabalho, que prevê a inserção de jovens trabalhadores em postos de trabalho cada vez mais precários, principalmente no setor de serviços, cujas atividades são, por sua vez, cada vez mais simples e fragmentadas, portanto, que não requerem jovens “qualificados”. Tudo isso tende a configurar uma formação rebaixada, superficial e estreita do ponto de vista da educação das novas gerações. O ensino ofertado pela escola se torna, dessa forma, um mecanismo de adaptação dos jovens à sociabilidade *flexível* exigida pelo capital nesse século XXI.

Assim, a absorção acrítica de expressões como “protagonismo juvenil”, “autonomia do estudante” e “projeto de vida”, articuladas à flexibilização do currículo do novo Ensino Médio, colabora para naturalizar a ideia de que a formação deve se dar “ao longo da vida”, que depende exclusivamente do esforço pessoal do estudante, de sua capacidade de fazer “boas escolhas” e da disposição do jovem para se atualizar constantemente, ou seja, construir seu percurso de aprendizagem diante de possibilidades e ofertas variadas de formação, por meio das quais vai imprimindo a “sua personalidade” e consumindo os produtos e serviços educacionais que agregam maiores condições de “empregabilidade” à sua força de trabalho.

O protagonismo e a autonomia requeridos do estudante diante de seu processo de formação e da construção do seu projeto de vida são aqueles que lançam o jovem sozinho, sem direitos, sem conhecimentos que lhe permitam agir conscientemente e criticamente sobre a realidade, sem uma formação sólida, para um mercado de trabalho concorrido, em que as

oportunidades de emprego formal estão cada vez mais escassas, em um contexto de grande expansão e diversificação das formas de exploração do trabalho, contexto que não deixa margens à juventude trabalhadora, senão, vender-se sob quaisquer circunstâncias.

Para concluir, vale alertar que a concepção de protagonismo e autonomia, elaboradas no contexto do novo Ensino Médio, é aquela que estimula e aquece a oferta privada de produtos e serviços educacionais e que, portanto, está na base dos interesses dos conglomerados empresariais do setor educacional com a expansão de seus negócios neste campo. Isso significa que o propalado “projeto de vida do estudante”, cuja construção supõe *protagonismo e autonomia*, dentro da proposta do novo Ensino Médio, explicita o projeto de expansão capitalista em curso, que não se contenta apenas com a disputa ideológica da juventude trabalhadora, nem tampouco com a conversão dessa mesma juventude em uma massa de trabalhadores disponíveis e flexíveis, mas deseja converter toda a educação em mercadoria, tendo em vista a expansão de seus negócios, a maior concentração de capitais e a maximização da lucratividade e da acumulação privada.

5. REFERÊNCIAS

BORGES, Kamylla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ**, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020. Disponível

em:<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/Vol.%2022%2C%202020>>. Acesso em: 01 de out. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artes, Médicas, 2002.

CRISTIANINI, Gláucia Maria Saia; MORAES, Juliana de Souza; CASTRO, Maria Alice Soares de. Sistema para geração automática de ficha catalográfica para teses e dissertações: mais autonomia para o usuário. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERISTÁRIAS, 17., 2010, Rio de Janeiro. **Anais**. 2010. Disponível em:< http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final_293.pdf .>. Acesso em: 13 maio 2012

DANTAS, Jéferson Silveira. As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ**, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020. Disponível em:<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/Vol.%2022%2C%202020>>. Acesso em: 01 de out. 2021.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em 29 nov. 2021.

FURLAN, Elisângela. **Educação na década de 1970: formação sem informação**. In: Jornada do HISTEDBR, 11, Cascavel. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013. p. 1-12.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educ. Soc.** Campinas, v.35, .129, p.1085-1114.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias Integradoras**. Caderno 2. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias Integradoras**. Caderno 3. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Esforce/Escola de Formação da CNTE, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em:<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>>. Acesso em 28 de set. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 20 ago. 2002. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>>. Acesso em 28 de set. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 38, n. 139, abr/jun, 2017. Disponível em:<<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/729>>. Acesso em 01 de out. 2021.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: Gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **E-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 62-84, jun. 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46754>>. Acesso em 03 de fev. 2022.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; DALMAGRO, Sandra Luciana. Juventude pobre e a relação com a escola: entre esperança e desilusão. **Revista Cocar**, v.15, n.32, 2021, p.1-25.

NEVES, Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica ao imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.10, n.1, p.184-206, mai. 2018.

OTÁLORA, Gabriel Felipe Sanchez. **O Ensino Médio integral em tempo integral: Sua configuração e seu papel na formação escolar da juventude**. Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, Relatório de Iniciação Científica - PIBIC. 2019.

PESSOA, Felipe De Marco. **A educação física na construção da base nacional comum curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, 2018.

RUFINO, Leonardo Ferreira; JÚNIOR, Saulo José de Barros; CUNHA, Kátia Silva; RODRIGUES, Kátia Calligaris. Uma discussão sobre os conceitos de objetivo, habilidade e competência na BNCC do Ensino Médio. **Revista Currículo e Docência**, v.02, n.02, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/viewFile/249557/37710>> Acesso em 25 fev. 2022.

SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2021.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786>>. Acesso em 8 de jan. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Afonso Reno Castro da; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Determinações da lei 13.415/17 e a reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ**, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020. Disponível

em:<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/Vol.%2022%2C%202020>>. Acesso em: 01 de out. 2021.

SILVA, Mariléia Maria. Percursos profissionais e a *justeza* das políticas públicas de inclusão e qualificação: o público alvo do PROJOVEM TRABALHADOR. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.71-109.

SILVA, Mariléia M. *et al.* Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/tes/a/6KwwzCdYyw9fHRxrYfHwxst/>>. Acesso em 1 de dez. 2021.

SILVA, M. I.; OVIGLI, D. F. B. Olhares juvenis para as escolas: gaiolas ou asas?. *Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ*, Chapecó, v. 22, p. 1-22, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5612>>. Acesso em 8 de jan. 2022.

SIMÕES, Willian. **A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: elementos para debater a reforma do ensino médio e desdobramentos possíveis**. 2010. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/8d7457_8ac4ce6c19f046fcb541b943d1424e31.pdf> Acesso em 18 de set. de 2017.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-ensino-medio>> Acesso em: 23 de ago. de 2018.

UBINSKI, Juliana Alves da Silva; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. A ampliação da Jornada Escolar: A percepção do professor regente. **Retratos da Escola**, Esforce/Escola de Formação da CNTE, v. 11, n. 20, p. 233-247, 2017. Disponível em:<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>> . Acesso em 28 de set. 2021.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Marco de Ação da Educação 2030**. Paris, 2015.