

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

IGOR MATEUS BATISTA

**JUVENTUDES: CONDIÇÃO JUVENIL CONTEMPORÂNEA E
IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

IGOR MATEUS BATISTA

**PARANAVAÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**JUVENTUDES: CONDIÇÃO JUVENIL CONTEMPORÂNEA E
IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

IGOR MATEUS BATISTA

**PARANAVÁÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**JUVENTUDES: CONDIÇÃO JUVENIL CONTEMPORÂNEA E IMPLICAÇÕES DA
FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada por IGOR MATEUS BATISTA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr.: RENAN BANDEIRANTE DE ARAÚJO.

PARANAÍ
2021

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

B333j Batista, Igor Mateus
Juventudes: condição juvenil contemporânea e implicações da formação por competências da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio / Igor Mateus Batista.– Paranavaí: Unespar, 2021.
xiv, 119 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo;

Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca, Prof. Dr. Sezinando Luiz de Menezes, Neide de Almeida Lança Galvão Favaro.

Bibliografia

1. Educação. 2. Juventudes. 3. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio– BNCC. 4. Formação Omnilateral. 5. Política Nacional. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 379.81

IGOR MATEUS BATISTA

**JUVENTUDES: CONDIÇÃO JUVENIL CONTEMPORÂNEA E IMPLICAÇÕES DA
FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca – USP – Ribeirão Preto

Prof. Dr. Sezinando Luiz de Menezes – UEM – Maringá

Prof.^a Dr.^a Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – UNESPAR

Data de aprovação:

29/03/2021.

Dedico este trabalho à minha mãe, Cleide Aparecida Rocini, que, incansavelmente, me apoiou durante toda a minha trajetória acadêmica, não medindo esforços para que eu pudesse estudar, mesmo em tempos difíceis; e às Juventudes, especialmente das classes proletárias, para que não percam a expectativa de futuro diante dos atuais dias sombrios

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por ser um ponto de sustentação em todos os momentos de minha vida, principalmente durante a minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador de longa data, Professor Doutor Renan Bandeirante de Araújo, por ter aceitado me orientar nesta empreitada acadêmica, que, por meio de orientações presenciais e *on-line*, forneceu o suporte teórico, metodológico e prático para que eu pudesse compreender os processos analisados, com momentos extremamente ricos de estudos e formação humana.

À toda minha família, em especial, à minha mãe, Cleide Aparecida Rocini; ao meu pai, Reginaldo Batista; aos meus avós, José Rocinin Neto e Isabel Bosso Rocini; ao meu irmão, Wesley Natal Batista, e à sua esposa, Ana Caroline Vieira Batista, e às minhas sobrinhas, Anna Laura e Anna Clara; e a todos os outros membros de minha família não mencionados, por sempre me apoiarem e incentivarem a seguir em frente em meus estudos acadêmicos.

À Professora Doutora Neide de Almeida Lança Galvão Favaro e aos Professores Doutores Sergio César da Fonseca e Sezinando Luiz de Menezes, por terem prontamente aceitado fazer parte da banca examinadora deste trabalho e por todas as sugestões, contribuições e encaminhamentos que resultaram no meu aprimoramento, na qualidade de pesquisador em formação, e no aprimoramento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: formação docente interdisciplinar e todo seu corpo docente e discente, em especial, à minha turma, por me proporcionarem momentos esplêndidos de formação humana por meio de riquíssimos debates em sala de aula.

À Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, por proporcionar-me, em primeiro lugar, a Graduação em História; e, agora, a formação em uma Pós-Graduação gratuita, em uma instituição pública e de qualidade.

O apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, aos meus amigos, aqueles de longa data, que fazem parte da minha vida desde a infância, e aqueles que chegaram ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica, por nunca deixarem de me apoiar e incentivar a prosseguir com meus sonhos.

A todas e todos nomeadas/os e aos que, eventualmente, não foram nomeadas/os, meus sinceros agradecimentos – sem vocês provavelmente este trabalho não seria possível. Aqui, externo, novamente, minha gratidão.

Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne onilateral.

Mario Alighiero Manacorda

BATISTA, Igor Mateus. **Juventudes**: condição juvenil contemporânea e implicações da formação por competências da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeira de Araújo. Paranavaí, 2021.

RESUMO

Nos últimos anos, a Educação Básica, no Brasil, registrou importantes transformações em seus documentos oficiais/legais protagonizadas pelo Governo Federal. Dentre essas transformações, destacam-se a reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dessa mesma etapa da Educação Básica. Diante desse cenário, propôs-se este trabalho, cujo objetivo foi realizar um levantamento histórico e bibliográfico do conceito de juventudes a partir do século XX, para, em seguida, com base em documentos estatísticos, problematizar a condição juvenil contemporânea no Brasil, e, por fim, analisar criticamente a BNCC do Ensino Médio no que tange a sua concepção de formação humana “integral” para as juventudes e o eventual processo de instrumentalização do ensino. Partiu-se do seguinte problema: Compreendendo as juventudes como momento da vida específico para a formação do ser humano genérico, qual perspectiva teórica de formação integral humana para as juventudes está subsumida na BNCC do Ensino Médio? A quem interessa essa formação baseada em habilidades e competências? Assim, almejou-se evidenciar, nesta pesquisa, como hipótese, a possível vinculação da BNCC com as pedagogias contemporâneas do aprender a aprender, as quais visam à formação integral humana para a manutenção do *status quo* e do mercado de trabalho reestruturado e precarizado sob o paradigma do *toyotismo*. Nesse sentido, utilizou-se, nesta dissertação, o método materialismo histórico-dialético, o qual se fundamenta no pensamento marxista e se caracteriza no objetivo de descobrir as leis fundamentais que definem e regem a forma organizativa da humanidade em sociedade por meio da história. Como metodologia de pesquisa, foram utilizadas as metodologias bibliográfica e documental. Como fontes bibliográficas (secundárias), recorreu-se a obras de autores consagrados no campo da educação, da sociologia, da economia, do trabalho, entre outros; e documental (primária), dentre outros documentos, à Lei Nº 13.415/2017 e à BNCC do Ensino Médio. Os resultados demonstram a necessidade de pluralizar o termo “juventude”, portanto “juventudes”, para contemplar, de forma inclusiva, a diversidade de jovens que compõem essa categoria social, que se diferenciam não apenas em suas identidades, mas principalmente em sua condição de pertencimento às classes sociais, burguesas ou proletárias e seus estratos de classe. Além disso, a pesquisa revelou que, dentre os motivos que torna o Ensino Médio o gargalo da Educação Básica e um fracasso para com as juventudes, residem o fato de as juventudes não encontrarem sentido em seu formato e, principalmente, a falta de perspectiva de ascensão social via educação escolar. Por fim, concluiu-se que a formação por competências preconizada nos documentos que regem a Reforma do Ensino Médio, no Brasil, é claramente influenciada pelos empresários representantes do capital, com a frontal intenção de proporcionar uma formação flexível para as juventudes, caracterizada pela polivalência, pela multifuncionalidade, pela flexibilidade e pela alta capacidade de adaptação e de resolução de problemas cotidianos. Isso reforça a ideia de uma formação alienada, que nega a formação omnilateral, reproduz a divisão social do trabalho e favorece o desenvolvimento da acumulação flexível no Brasil.

Palavras-chave: Juventudes. BNCC do Ensino Médio. Formação omnilateral.

BATISTA, Igor Mateus. **Youths:** contemporary youth condition and the implications of competency-based training of the National Common Curricular Base for High School. 2021. 119 p. Thesis (Master's in Teaching) – State University of Paraná - Paranaíba Campus. Mentor: Renan Bandeira de Araújo. Paranaíba, 2021.

ABSTRACT

In recent years, Basic Education in Brazil has undergone important changes in its official/legal documents carried out by the Federal Government. Among these transformations, the reform of Secondary Education (Law no. 13.415/2017) and the approval of the National Common Curricular Base (*Base Nacional Comum Curricular - BNCC*) of this same stage of Basic Education are highlighted. In view of this scenario, this work was proposed, whose objective was to carry out a historical and bibliographical survey of the concept of youths from the 20th century on, to then, based on statistical documents, to problematize the contemporary youth condition in Brazil, and, finally, to critically analyze the BNCC for High School with regard to its conception of “integral” human education for the youth and the eventual process of teaching instrumentalization. It started from the following problem: Understanding youth as a specific moment in life for the education of the generic human being, which theoretical perspective of integral human education for youth is subsumed in the BNCC for High School? Who is interested in this education based on skills and competences? Thus, the aim was to highlight, in this research, as a hypothesis, the possible connection of BNCC with contemporary pedagogies of learning to learn, which aim at the integral human education for the maintenance of the status quo and the restructured and precarious labor market under the paradigm of Toyotism. In this sense, it was used, in this Master's thesis, the historical-dialectical materialism method, which is based on Marxist thinking and is characterized by the objective of discovering the fundamental laws that define and govern the organizational form of humanity in society through history. As a research methodology, the bibliographic and documentary methodologies were used. As bibliographic (secondary) sources, works by renowned authors in the field of Education, Sociology, Economics, Labor, among others, were used; and documentary (primary), among other documents, the Law no. 13.415/2017 and the BNCC for High School. The results demonstrate the need to pluralize the term “youth”, therefore “youths”, to comprise, in an inclusive way, the diversity of young people that make up this social category, who differ not only in their identities, but mainly in their condition of belonging to social, bourgeois or proletarian classes and their strata. In addition, the research revealed that, among the reasons that makes High School the bottleneck of Basic Education and a failure with youth, lies in the fact that youth do not find meaning in its format and, mainly, in the lack of perspective of social ascension via school education. Finally, the results show that the education through competences recommended in the documents that govern the Reform of High School, in Brazil, were clearly influenced by the entrepreneurs representing the capital, with the frontal intention of providing flexible education for the youths, characterized by versatility, multifunctionality, flexibility and high ability to adapt and solve everyday problems. This reinforces the idea of an alienated education, which denies omnilateral education, reproduces the social division of labor and favors the development of flexible accumulation in Brazil.

Keywords: Youths. National Common Curricular Base for High School. Omnilateral education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Mudanças na sociedade ocidental americanizada que influenciaram a constituição de culturas juvenis.....	39
Gráfico 1 - Evolução do número de jovens: 15 a 29 anos, Brasil, 1980 a 2050	48
Quadro 2 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2018	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANDI	Agência de Notícias dos Direitos da Infância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
FVG	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILO	<i>International Labour Organization</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	População Economicamente Ativa
PIA	População em Idade Ativa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PO	População Ocupada
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAE/PR	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
UPP	Unidades de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CONCEITO DE JUVENTUDES E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE	21
2.1 JUVENTUDES: UM IMPORTANTE SEGMENTO SOCIAL HISTÓRICO	22
2.2 JUVENTUDE: CONCEITO E CATEGORIZAÇÃO	25
2.3 AS INTERPRETAÇÕES DO SEGMENTO JUVENIL AO LONGO DO SÉCULO XX	32
3 JUVENTUDES: EDUCAÇÃO E TRABALHO NA MODERNIDADE	47
3.1 JUVENTUDES, DEMOGRAFIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	48
3.2 ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL	55
3.3 TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	67
4 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REAFIRMAÇÃO DA HEGEMONIA DAS CLASSES DOMINANTES	74
4.1 ENSINO MÉDIO EM DISPUTA: REPRESENTANTES DO CAPITAL X MOVIMENTOS SOCIAIS	75
4.2 A BNCC E A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: ADAPTAÇÃO DOS JOVENS E CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA	84
4.3 EDUCAÇÃO COMO FORMA DE DISPUTA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO OMNILATERAL	95
5 CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo redigido pelo Governo Federal (por meio do Ministério da Educação - MEC), com a finalidade de definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Por meio desse documento, busca-se uma “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

Antes da homologação da versão final da BNCC, houve a aprovação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), a qual instituiu a reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, Ferreti e Silva (2017, p. 400), em artigo que analisa a referida lei e a BNCC, apresentam-nos que a disputa pela formação de currículos no Brasil é histórica e ganha “[...] conotações diferenciadas conforme o contexto social e político” em que ocorre. Historicamente no Brasil, a educação pública esteve associada ao desenvolvimento de uma formação aos estudantes vinculadas às necessidades do desenvolvimento capitalista em suas mais diversas formas de acumulação e de expansão.

A partir da década de 1970, disseminou-se, no Brasil, “[...] uma educação de base tecnicista que, posteriormente, ancorada nos pressupostos da teoria do capital humano, foi exaustivamente difundida ao longo dos governos militares (1964-1985)” (IWASSE; ARAÚJO; RIBEIRO, 2021, p. 3). Essa educação de base tecnicista teve no Ensino Médio o campo privilegiado das ações governamentais, de forma a reforçar “[...] sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400).

Dessa forma, em busca de evidenciar a “vinculação” da BNCC “aos interesses da economia capitalista”, cuja formação é de caráter instrumental, “mais do que humana em sentido amplo”, apresentamos esta pesquisa, intitulada *Juventudes: condição juvenil contemporânea e implicações da formação por competências da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*.

Antes da análise documental da BNCC do Ensino Médio, procuramos realizar um estudo bibliográfico acerca das juventudes. Essa temática foi abordada neste trabalho devido a minha trajetória de pesquisador de Iniciação Científica, ainda na Graduação do curso de Licenciatura Plena em História, realizada na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* Paranavaí. Durante quatro anos, a temática “juventudes” permeou as pesquisas desenvolvidas por mim e pelo meu orientador, o Professor Doutor Renan Bandeirante de Araújo, em três Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiados pela Fundação Araucária.

Entre os anos de 2013 e 2014, em conjunto ao meu orientador, desenvolvemos o seguinte projeto de pesquisa: *Trabalho, Educação e Cultura Juvenil: estudo comparativo das formas de sociabilidades dos segmentos jovens da cidade de Paranavaí e das metrópoles contemporâneas*. Entre os anos de 2014 e 2015, continuamos nossos estudos em um novo projeto que ainda era permeado pela temática juventude. O título desse projeto fora: *Trabalho, Educação, Cultura Juvenil e Sociabilidade Contemporânea: um estudo crítico do estatuto da juventude*. Por fim, mas não menos importante, entre os anos de 2015 e 2016, desenvolvemos o projeto: *Indústria Cultural e a Mídia Televisiva: os estereótipos juvenis produzidos pela propaganda de refrigerante*. Como se observa, a temática juventude também foi contemplada.

O interesse em pesquisar juventude deu-se, antes de tudo, por influência do orientador, uma vez que, ao apresentar a proposta de pesquisa aos acadêmicos do curso de História, ele destacou que essa seria uma temática abordada e, também, em virtude do fato de ser jovem. Procurar conhecer como a juventude é estudada historicamente no meio científico me deixou instigado a entrar na empreitada de tornar-me um iniciante pesquisador em formação, condição que ainda acredito estar, para assim tentar compreender a célebre frase da música *Não é sério*, interpretada por *Charlie Brown Jr.* e composta por Alexandre Abrao, Carlos Duarte, Liliane Carvalho e Renato Peres. Uma das possíveis respostas encontradas reside no fato de a juventude representar uma força potencial de transformação da sociedade em questão.

Assim sendo, durante esses quatro anos de Graduação, com a realização de estágios e o desenvolvimento de pesquisas, pude participar de vários eventos científicos, com abrangência local, estadual, nacional e internacional. Nesses eventos, conheci diversas universidades, principalmente paranaenses e paulistas.

Assim, com a construção de pontes, por meio da apresentação dos resultados dos meus estudos bibliográficos acerca das juventudes, da constituição de um cabedal de informações que poderiam ser pesquisadas e continuadas em um próximo momento, em 2017, surgiu a oportunidade de participar da seleção do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Unespar. Nesse mesmo ano, fui aprovado para iniciar os estudos no ano letivo de 2018. O tema da pesquisa de meu trabalho inevitavelmente versaria sobre questões relacionadas às juventudes, uma vez que tive a oportunidade de escolher o Professor Doutor Renan Bandeira de Araújo como orientador.

Consideramos investigar as juventudes pelo histórico de pesquisas que realizamos juntos na Iniciação Científica, durante os anos de Graduação, e, também, pelo fato de as juventudes constituírem-se como o segmento social foco e crucial na ação dos educadores e dos professores, especialmente aqueles vinculados ao Ensino Médio e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, com o objetivo de promover reflexões e problematizar o conceito de juventudes e a condição juvenil contemporânea, inserimos essa temática no trabalho em questão, que ainda vincula a educação, o trabalho e o ensino no Brasil.

Logo, as juventudes, como tema de pesquisa, vinculada à educação, ao trabalho e ao ensino, dá-se pela análise da atual condição juvenil, de forma a contemplar o conceito de juventudes e seus dilemas contemporâneos, e pela análise da formação por competências estabelecidas na BNCC do Ensino Médio.

Procuramos fazer essa relação justamente pelo fato de buscarmos desenvolver um estudo que desvele as implicações da formação humana “integral” baseada em competências, conforme consta nos autos do referido documento, pois será essa formação que os diversos jovens estudantes, ou não, os quais compõem as juventudes brasileiras, terão no seu cotidiano escolar. Vale destacarmos que, antes da pandemia da COVID-19, as juventudes representavam quase um quarto da população brasileira (50 milhões); destes, quase 11 milhões não estavam trabalhando, nem estudando ou se qualificando para o mercado de emprego.

Diante dessa justificativa, iniciamos o processo de pesquisa. Para o seu desenvolvimento, optamos por escolher o método materialismo histórico-dialético. Segundo Pires (1997), o materialismo histórico-dialético é a dialética marxista. Esse método “[...] surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto” (PIRES, 1997, p. 84). Logo, podemos afirmar, baseados

na autora, que a dialética marxista é um método, cujo objetivo é a interpretação da realidade. Para isso, a autora destaca que o pesquisador deva procurar desenvolver o movimento da práxis, que, em Marx, significa a “[...] prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática - é prática eivada de teoria” (PIRES, 1997, p. 86).

Na dialética marxista, está presente o princípio da contradição. Esse princípio indica que, para pensar a realidade posta, é possível ao pesquisador aceitar a contradição, “[...] caminhar por ela e apreender o que dela é essencial” (PIRES, 1997, p. 87). Desse modo, filiados ao método materialista histórico-dialético, partimos do empírico, que é a realidade dada; o elevamos ao nível da abstração, para realizar as reflexões baseadas em teorias; para retornarmos ao concreto, com uma “[...] compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado” (PIRES, 1997, p. 86).

Ao procurarmos trilhar a dialética marxista, ao longo dos cinco capítulos desta dissertação, realizamos nossas análises baseadas em dados de uma realidade dada (o conceito de juventude no segundo capítulo, a condição juvenil no terceiro e a formação por competências no quarto); a elevamos ao nível da abstração (para realizar reflexões baseadas em teorias registradas em diversas bibliografias); e retornamos ao concreto com certa compreensão mais elaborada do que há de essencial nesses objetos, como, por exemplo, o conceito de juventudes; uma condição juvenil complexa marcada por falta de perspectivas; e uma formação por competências que instrumentaliza ainda mais a educação no Brasil.

Realizada a escolha do método, partimos para selecionar a metodologia de pesquisa para as coletas das fontes. Para coletar as fontes e tratá-las, recorreremos às metodologias de pesquisa: bibliográfica e documental. Fontes documentais são “[...] materiais que ainda não receberam um tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 45). Assim, escolhemos, dentre outros documentos, a BNCC e a Lei Nº 13.415/2017, por se tratar de documentos caracterizados como fontes primárias.

Para fazer a análise crítica desses documentos, pautados pelo método materialista histórico-dialético, valemo-nos de fontes bibliográficas, o que exige uma metodologia de pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Então, escolhidos o método e as metodologias,

realizamos a escrita desta dissertação que, além desta introdução e das considerações finais, ficou disposta em mais três capítulos.

Considerado elemento fundamental nesta pesquisa, no segundo capítulo, procuramos, inicialmente, demonstrar como as juventudes se destacam historicamente como segmento populacional e social de suma importância para o desenvolvimento das sociedades, ainda antes da consolidação hegemônica do capitalismo como regime político, econômico e social. Na sequência, problematizamos o conceito de juventude. Historicamente, a juventude sempre foi definida como um período transitivo, localizado entre a infância e a vida adulta de um indivíduo.

Com o passar dos anos, as bibliografias analisadas demonstraram que a juventude foi tida como um momento de preparação para a vida adulta, demarcado por idade, tal como no Brasil, onde são considerados jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Entretanto, tais visões sempre holísticas sobre a juventude desprezavam as questões materiais e singulares do cotidiano juvenil. Assim, chegamos a uma definição de jovens, considerando que jovens com idades iguais vivenciam uma juventude desigual, principalmente quando consideradas as questões sociais, históricas, políticas, geográficas e culturais.

Por isso, neste estudo, trabalhamos com a categoria conceitual *juventudes*. A pluralização do termo não se dá em virtude de questões identitárias, as quais merecem sim atenção. É preciso levarmos em conta justamente o entendimento de que as condições de reprodução da juventude dentre os quase 50 milhões de jovens que habitam o Brasil são diferentes quando considerada a classe social as quais pertencem, bem como seus estratos de classe. A partir dessa categoria de análise, podemos introduzir outras que, de forma relevante, conferem concretude à categoria *juventudes*, de modo a contribuir para, dialeticamente, promover um entendimento acerca desse segmento social. Desse modo, o segundo capítulo do trabalho, ao focar as *juventudes*, objetivou contribuir com o entendimento acerca desse segmento social em um país em que, muitas vezes, os jovens são vistos ora como problema, ora como solução, visões reducionistas que precisam ser problematizadas.

No terceiro capítulo, procuramos realizar um trabalho bibliográfico e documental com o objetivo de desnudar os dados reais entre as *juventudes* brasileiras e sua relação com a educação, o trabalho e a renda. Assim, além de

problematizarmos os dados estatísticos e apresentarmos suas eventuais consequências para o desenvolvimento nacional, realizamos uma caracterização desse “novo” mundo do trabalho que, contraditoriamente, enseja cada vez mais uma formação “intelectualizada” (entendida aqui, neste trabalho, por habilidades e competências instrumentais), da força de trabalho, em um processo de exclusão de postos de trabalhos estáveis, que leva à flexibilização e à precarização do trabalho e atinge, conseqüentemente, os jovens trabalhadores.

Na sequência, em nossa análise, procuramos focar a discussão sobre o Ensino Médio no Brasil. Dessa maneira, como a educação nacional sempre esteve vinculada às necessidades de reprodução do capital, inclusive a educação escolar de nível médio (seja nos tempos fordistas/tayloristas e/ou toyotistas), observamos que essa etapa da Educação Básica, alvo de intensas disputas nas últimas décadas, teve seu alinhamento aos pressupostos de uma formação humana instrumental voltada ao mercado de emprego, reafirmado pela reforma do Ensino Médio.

No último tópico do terceiro capítulo, realizamos um levantamento da história da constituição da BNCC. Prevista na Constituição Federal de 1988, procuramos apresentar uma linha do tempo, de forma a destacar os principais documentos emitidos pelo Estado brasileiro, tais como os Planos Nacionais Curriculares para todas as etapas da educação nos fins dos anos de 1990 e início dos anos 2000.

Por fim, no quarto capítulo desta dissertação, a partir do conceito de juventudes desenvolvido no segundo capítulo e da condição juvenil contemporânea no presente, objetivamos realizar um estudo que frisou uma análise sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, especialmente sobre a formação prescrita nos documentos reformadores, qual seja: a formação por competências.

Dessa forma, na primeira seção do quarto capítulo, procuramos desvendar os personagens participantes da Reforma do Ensino Médio. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, foi possível notarmos que houve diversos personagens que formaram dois grupos principais: o primeiro, os representantes do capital; e o segundo, os representantes dos movimentos sociais.

Dentre os principais argumentos utilizados pelo primeiro grupo, destacamos a flexibilidade dessa etapa do ensino por meio de uma formação por competências e itinerários formativos; e pelo segundo grupo, uma busca por uma formação ancorada no desenvolvimento da ciência, tecnologia, cultura e trabalho. O resultado é que prevaleceram as teses dos representantes do capital, dentre outros motivos, por já

ocuparem espaços estratégicos dentro da estrutura do Estado, como no MEC. Para compreender essa ocupação estratégica, realizamos a primeira aproximação com a concepção de Estado Ampliado desenvolvida por Gramsci.

No segundo tópico do quarto capítulo, debruçamo-nos em analisar a proposta de formação por competências contida na BNCC do Ensino Médio. Por meio de documentos e bibliografias, notamos que a BNCC dessa etapa da educação teve uma participação frontal dos representantes do capital, principalmente do Movimento Todos pela Base, para a constituição desse documento, que reforçou a formação por competências. Por meio de uma análise bibliográfica, constatamos que a formação por competências foi desenvolvida pedagogicamente em consonância com o processo de reestruturação produtiva contemporâneo.

Desse modo, como o próprio nome já revela, ela está mais preocupada com a formação de habilidades nos estudantes para a resolução de problemas cotidianos, sem a necessária intervenção do pensamento abstrato, para que o processo produtivo não pare. Ao considerar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que exclui uma massa de trabalhadores, principalmente as juventudes, dos postos de trabalho que não sejam precários, essa formação por competências visa tornar as subjetividades flexíveis e adaptáveis a qualquer tipo de emprego e subemprego precário, com o intuito de conformar o consentimento dos dominados e reafirmar a hegemonia dos dominantes.

Por fim, na última seção deste trabalho, procuramos realizar uma série de reflexões acerca da formação omnilateral. Mesmo cientes de que uma formação omnilateral (completa, universal) seja impraticável na sociedade do capital, em que há o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção, objetivamos com tais reflexões levar o leitor a pensar sobre o imperativo categórico enunciado por Manacorda (1996), qual seja: a educação omnilateral a todos os homens, como espécie humana, mesmo este sendo, por natureza, unilateral.

Então, a partir da contradição de procurar propor uma educação omnilateral em uma sociedade que forma pessoas unilaterais por natureza, queremos provocar os leitores a pensar e a refletir sobre a possibilidade de resistir à unilateralidade, quando é ofertado aos estudantes o arcabouço cultural produzido pela humanidade ao longo do tempo.

2 O CONCEITO DE JUVENTUDES E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, propomo-nos a realizar um estudo bibliográfico sobre as juventudes¹, como segmento populacional, social, histórico e cultural, cujas ações são relevantes, nas sociedades ocidentais, desde a antiguidade. Dividimos, didaticamente, o capítulo em três partes. Em um primeiro momento, seguindo uma metodologia de análise bibliográfica, pautada pelo materialismo histórico-dialético, procuramos destacar a importância histórica das juventudes em diferentes períodos históricos. Por meio do trabalho de Zucchetti e Bergamaschi (2007), entre outros autores, buscamos demonstrar algumas características históricas das juventudes que estão presentes, ainda hoje, no cotidiano juvenil, bem como o momento histórico em que os jovens vão aos poucos se diferenciando dos adolescentes, concluindo com a necessidade de buscar uma definição de juventudes que contemple os indivíduos que vivenciam essa etapa da vida.

Na segunda parte deste capítulo, procuramos, a partir de pesquisas bibliográficas, estabelecer o conceito de juventudes para além daquele que atribui a essa fase da vida um período transitório entre a infância e a vida adulta. Amparados em autores como Groppo (2000), Silva (2020), Novaes (2006) e Sanfelice (2013), buscamos encontrar argumentos que favoreçam uma definição que contemple todos os indivíduos jovens que, mesmo com condições físicas e psicológicas semelhantes, vivem juventudes diferentes, dadas as condições materiais, tais como: econômica, geográfica, social, política, gênero.

Por fim, na última parte, apresentamos um estudo sobre as concepções de juventude que influenciaram o mundo ocidental na interpretação sobre os jovens ao longo do século XX. Passando pelas escolas sociológicas clássicas, reformistas, revolucionárias e pós-modernas, os resultados deste trabalho bibliográfico reafirmam a importância das juventudes como segmento histórico-social nas sociedades que se edificaram no mundo pós-revolução industrial, carregado de possibilidades de transformações, conservadoras ou progressistas que, por sua vez, ensejam intervenções estatais e privadas, visando condicionar, principalmente, o comportamento juvenil.

¹ Usaremos, ao longo do texto, o termo “juventudes”, cuja escolha será explicada no item 2.2 desta dissertação.

2.1 JUVENTUDES: UM IMPORTANTE SEGMENTO SOCIAL HISTÓRICO

Historicamente, as juventudes são um importante segmento populacional com características (comportamentais e psicológicas) comuns que tornam essa fase da vida um momento específico de formação humana, não importando a condição social, econômica ou cultural em que o jovem se encontre, como afirmam Zucchetti e Bergamaschi (2007).

Ao realizarem uma pesquisa bibliográfica sobre o segmento juvenil, contemplando diversos períodos históricos da sociedade ocidental, Zucchetti e Bergamaschi (2007) demonstram a complexidade que envolve os processos e o conjunto das experiências sócio-histórica-culturais que marcam as juventudes, cuja característica dessa fase da vida está associada ao tempo de preparação.

Ao partirem do princípio de que as juventudes são uma construção histórica, social e cultural, as autoras supracitadas demonstram que as juventudes aparecem na história como importante segmento populacional, desde o princípio da civilização ocidental. Dentre os resultados de sua pesquisa bibliográfica, destacamos o fato de as juventudes estarem historicamente associadas a ritos de passagens e a tempos de preparação, com desenvolvimento de experiências e vivências próprias, especialmente relacionadas a situações de aprendizagens essenciais para a formação do indivíduo (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007).

Um dado levantado, também pelas autoras, diz respeito às questões comportamentais desenvolvidas por esses indivíduos nessa fase da vida. As pesquisadoras demonstram que, pelo menos, desde o século XIII, XIV e XV, a juventude ocidental carrega consigo uma imagem “[...] negativa [...] que traz em si ideias de dissipação, licenciosidade e ausência de moderação, enfim, de desordem” (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007, p. 224).

Diante de um princípio dialético de análise, notamos que as características históricas sobre as juventudes apontadas por Zucchetti e Bergamaschi (2007), em maior ou menor grau, ainda fazem parte, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2020a)², do cotidiano de 1,3 bilhão de jovens que vivem na contemporaneidade, principalmente a questão comportamental da delinquência, que

² Dado retirado do relatório *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs* (Tendências globais de emprego para a juventude 2020: tecnologia e futuro do emprego, tradução nossa), disponível em: https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737648/lang-pt/index.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

leva diversos jovens a serem considerados um problema social, principalmente pelos veículos de imprensa de massa, o *mass media* (ALVES, 2014). Entretanto, as juventudes, como período de vida transitório de preparação para uma vida adulta, segundo Zucchetti e Bergamaschi (2007), vão se massificando nas sociedades pré-industriais³.

No contexto histórico apontado anteriormente, as juventudes passam a ser apreendidas a partir de sua relação com o trabalho, a religião e a escola, aspectos sociais que se tornam importantes na definição desse segmento populacional, principalmente ao exercer coerção e controle para a sua formação. Nesse contexto:

Os pais eram obrigados a manter seus filhos na escola até os 13 anos, no entanto, era comum que estes abandonassem os estudos mais cedo, o que produzia um número significativo de jovens perambulando pelas ruas. Na perspectiva da importância da escola, eram severamente punidas quaisquer pessoas que contratassem um empregado ou aprendiz menor de dezesseis anos. Contudo, e apesar do controle legal, a questão da escolaridade acabou ficando centrada nas classes mais abastadas, e o trabalho assumiu importância de princípio educativo. (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007, p. 225).

Desse modo, ainda nas sociedades pré-industriais, os aspectos sociais elevam a condição de fator crucial na definição da categoria juventudes. Nesse momento histórico, tais como os outros, tomando por base o entendimento de que a história de todas as sociedades, que existem até o presente, é a da luta de classes (ENGELS; MARX, 2002), temos a impossibilidade de categorizar a juventude de forma unificada. Na fase embrionária da sociedade capitalista, encontramos, portanto, ao menos dois tipos de juventudes pertencentes a classes sociais distintas.

Com isso, notamos uma juventude educada em escolas para compor os quadros dirigentes da sociedade, advinda das classes mais abastadas, e uma outra juventude educada pelo trabalho, que irá compor os quadros necessários para a reprodução da sociedade em questão. É importante lembrarmos que, no contexto em questão, ainda não havia a escola pública, universal, laica e gratuita na Europa.

Ao percorrermos a linha do tempo histórica e ao adentrarmos os meandros da Idade Contemporânea – período histórico em que ocorreram a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as quais consagraram a burguesia como classe

³ Por sociedades pré-industriais, entendemos todas aquelas que vieram antes da consolidação da Revolução Industrial ocorrida em meados do século XVIII. Entretanto, seguindo a contextualização de Zucchetti e Bergamaschi (2007), no contexto em questão, as sociedades pré-industriais são aquelas desenvolvidas na Europa entre os séculos XIII e XV.

hegemônica e instauraram a sociedade do capital, cujo modelo produtivo se deu pela grande indústria –, podemos observar que a diferenciação entre os jovens é intensificada. Isso pelo fato de a sociedade burguesa ter simplificado os antagonismos de classe em campos cada vez mais hostis uns aos outros, pois houve o estabelecimento de duas grandes classes – a burguesia, detentora dos meios de produção, e o proletariado, detentor da força de trabalho necessário ao trabalho fabril (MARX, 1978).

Desse modo, com as juventudes se massificando, Zucchetti e Bergamaschi (2007) demonstram que foi naquele momento histórico que houve a diferenciação entre adolescência e juventude, pois “[...] a adolescência passa a ser mais marcada por suas características biológicas e psicológicas, especialmente dadas pela puberdade” (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007, p. 226). Já a juventude é definida pelo ingresso nas universidades, seu envolvimento nos movimentos culturais e sua inserção no mercado de trabalho, visto como “[...] um período de preparação para a idade adulta, o qual envolve a interiorização dos preceitos em ‘dever ser’” (ROSSI, 2014, p. 149), salvaguardando sempre sua posição histórico-social de classe.

Uma característica histórica do ser jovem é o fato de ter essa fase da vida como um momento específico de aprendizagens, seja pela ação do trabalho, da escola ou da religião. Contudo, observamos que há uma diferenciação nessas aprendizagens, pois a depender da classe social que ocupa o jovem é formado e preparado para ocupar os cargos dirigentes da sociedade do capital ou é formado e preparado como força de trabalho, qualificado, contemporaneamente, para ocupar os postos de trabalho em acordo com as formas de reprodução social do capital (SANFELICE, 2013).

Ao considerarmos a importância das juventudes para a sociedade do capital, notamos que é nesse contexto histórico que elas ganham protagonismo como agentes transgressores. Assim, com o intuito de evitar tal anomalia, Zucchetti e Bergamaschi, (2007, p. 226) apresentam que as classes sociais dirigentes começam a dar ênfase à aprendizagem juvenil, a fim de criar uma “[...] possibilidade de conter uma juventude ruidosa”, principalmente porque jovens ruidosos causam receios às sociedades. Logo, tanto escolas, igrejas e outras organizações sociais desenvolvidas e massificadas na sociedade industrial são meios aos quais a classe

dominante recorre para combater a libertinagem, a vagabundagem e o espírito transgressor juvenil.⁴

Assim, observamos uma extensa preocupação dos poderes públicos com a formação das juventudes, especialmente pelo e para o trabalho nas sociedades industriais, uma vez que as características físicas e biológicas gabaritam esse segmento populacional como possíveis agentes transformadores da sociedade. Isso se torna evidente, dentro da Sociologia, quando, em suas pesquisas sobre as juventudes, procura-se desenvolver interpretações, cujo escopo das análises visam a apreender o segmento social juvenil, como um período transitivo, com propósito definido, qual seja: chegar à idade adulta produzindo para a reprodução da sociedade do capital.

Nessa breve apresentação histórica, notamos, portanto, que as juventudes se configuram historicamente como um momento específico de aprendizagens mediadas pelas mais diversas instituições sociais ou pelos locais de sociabilidade intersticiais, cujos interesses perpassam pelo controle desse segmento, uma vez que, pela sua força ruidosa, pode vir a ser um problema para o sistema hegemônico. A depender da classe e do estrato de classe à qual pertence, o tempo da aprendizagem pode variar; entretanto, as juventudes são identificadas como momento da vida destinado a aprender, seja pelo trabalho, para o trabalho ou para conduzir e gerir o *status quo* do momento histórico vivido.

Assim, realizada essa caracterização histórica da juventude, para demonstrar a importância desse segmento populacional ao longo do tempo, com vistas a produzir um estudo bibliográfico acerca desse segmento da população, faz-se mister, nesse momento, conceituarmos juventude.

2.2 JUVENTUDE: CONCEITO E CATEGORIZAÇÃO

Segundo o Dicionário de Sociologia (2010, p. 263), juventude é “[...] o período da vida que se estende da infância à idade adulta”. Esse conceito de juventude amplamente utilizado nas sociedades ocidentais, por mais correto que seja, não contempla a especificidade dessa etapa vivida pelos humanos, uma vez que o “[...]”

⁴ No Brasil, a primeira Escola de Aprendizes e Artífices, criada por meio do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, tem justamente esse objetivo (BRASIL, 1909). Sobre isso, ver Candido *et al.* (2019).

modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos” (SPOSITO, 1997, p. 38).

Fica evidente, assim, o primeiro problema teórico do pesquisador, que tem por objeto de pesquisa o tema juventude, qual seja: a complexidade de definir-se essa etapa da vida (DA SILVA, 2019; SPOSITO, 1997). Trancoso e Oliveira (2016) constata tal problemática e, assim, em trabalho no qual discutem os aspectos do conceito de juventude, demonstram que juventude é um conceito “[...] polissêmico, interdisciplinar e constricto à realidade sócio-histórica-cultural da experiência humana” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 278).

Ao corroborar com esse resultado, Sposito (1997, p. 37) enfatiza que “[...] qualquer investigação em torno da produção de conhecimento (sobre juventude) exige como pressuposto a eleição de uma definição, ainda que provisória, do objeto de estudo de modo a orientar os critérios de seleção”. Todavia, essa definição precisa estar condicionada a uma categorização que não deve ser posta de modo igual a todos os pesquisadores desse tema, uma vez que juventude, conforme dito anteriormente, não se limita a ser o período da vida que se estende da infância à idade adulta, já que essa “transição” pode variar de jovem para jovem.

Segundo Nicol (1997 *apud* RANGHETTI, 2014, p. 27), “[...] os conceitos são senhas com que se desenha a realidade”. Partindo dessa premissa, Ranghetti (2014), ao explorar os vários sentidos historicamente atribuídos à palavra conceito, destaca que estes são “[...] representações mentais dos objetos do conhecimento [...]. Os conceitos se expressam em termos ou categorias” (RANGHETTI, 2014, p. 27). Como exemplo, a autora utiliza a palavra “homem”. A extensão desse termo será o “[...] conjunto de todos os seres que podem ser designados e chamados de homem” (RANGHETTI, 2014, p. 27). Desse modo, têm-se as qualidades e as características que compõem o termo homem, tais como: bípede, racional, mamífero e mortal e, assim, a autora constata que “[...] quanto maior for a extensão de um termo, menor é sua compreensão e vice-versa” (RANGHETTI, 2014, p. 27).

De qualquer modo, Ranghetti (2014, p. 27) apresenta-nos que as propriedades dos termos das definições “[...] têm sofrido modificações ao longo dos tempos, bem como do contexto em que são utilizados”. Assim sendo, independentemente de sua extensão, os conceitos são historicamente construídos e “[...] são construtos que servem para comunicar experiências com sentido próprio e,

para isso, faz-se necessário criar uma nova maneira de ver as coisas” (RANGHETTI, 2014, p. 28).

Diante disso, não é equívoco dizermos que um conceito de juventude pode ser aquele construído como: o período que compreende a fase da vida entre a infância e a vida adulta. Entretanto, segundo o próprio Dicionário de Sociologia (2010, p. 263), essa definição “[...] corresponde menos a uma etapa do desenvolvimento físico e psicológico” do jovem do que a um estatuto social; logo, é preciso ampliar o conceito de juventude para além de um período transitivo da vida de um indivíduo.

Para que isso aconteça, é necessário que o conceito de juventude contemple categorias que possam expandir o entendimento sobre a classificação da categoria social em análise e, assim, possa dialeticamente diferenciar e, ao mesmo tempo, incluir todos os jovens que compõem a juventude. Entretanto, essa conceitualização é complexa, pois, segundo Da Silva (2019) e Peralva (1997), a juventude é uma condição social e, paralelamente, se configura como um tipo de representação. Por conta disso, “[...] há uma diversidade na definição e compreensão dessa categoria” (DA SILVA, 2019, p. 47).

Ao visar estabelecer categorias, órgãos não governamentais como a OIT e Estados nacionais, tal como o brasileiro, partindo do princípio de que a juventude é o momento da vida entre a infância e a vida adulta, tendem a conceituá-la dentro da categoria etária. Enquanto a OIT estabelece a juventude como sendo pessoas com idade entre 15 e 24 anos, o Estado Brasileiro considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. No entanto, essa categorização, segundo Novaes (2006), não contempla a totalidade dos jovens que pertencem às classes sociais distintas ou idades iguais, os quais vivem juventudes desiguais. Para explicitar melhor esse raciocínio, o autor questiona: Quem são os jovens?

São aqueles nascidos há 14 ou 24 anos – seria uma resposta. No entanto, esses limites de idade também não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E no outro extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho –, uma parte ‘deles’ acaba por alargar o chamado ‘tempo de juventude’ até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. (NOVAES, 2006, p. 105).

Essa citação permite afirmar que a categorização utilizada pelo Estado Brasileiro e pela OIT é reducionista ao definirem as juventudes dentro de categorias

etárias, pois, conforme evidenciado anteriormente, a faixa etária não contempla todos os jovens, principalmente se levarmos em conta as questões econômicas, sociais e culturais da realidade cotidiana da juventude de um país.

Dessa forma, é preciso aprofundar e ampliar o conceito de juventude para além da categoria que contempla a faixa etária. A categoria “faixa etária” é, pois, apenas uma dentre as várias que podem ser utilizadas para se definir um grupo composto por jovens. Nesse sentido, é preciso destacarmos que a “faixa etária” pertence ao que é comumente atribuído de categorias de análises. Segundo Carlomagno e Rocha (2016), categorias de análises são utilizadas na metodologia de pesquisa conhecida como: análise de conteúdo. Os autores afirmam que as categorias de análises devem obedecer a cinco passos básicos. Com o objetivo de exemplificarmos o entendimento sobre categorias de análises, exibimos, a seguir, os passos apresentados pelos autores. O primeiro passo (a) demonstra a necessidade de se criarem

[...] regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar em outra); c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (não sobre conteúdos não conteúdos que não se encaixem em alguma categoria); e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 184).

Levando em conta esse excerto e diante do desafio de buscarmos um conceito de juventude que contemple a gama variada de jovens que vivenciam essa etapa da vida de maneiras diferentes, acreditamos ser necessário inserir categorias de análises que contemplem as questões sociais, econômicas, históricas, culturais e geográficas que, por sua vez, permitam apreender por meio do entendimento do modo de vida desse segmento populacional o que é a juventude.

O primeiro ponto a ser destacado é o fato de estarmos inseridos na sociedade do capital que, como mencionado anteriormente, reduz os antagonismos de classes em dois grupos sociais distintos, sendo eles a burguesia e o proletariado. Ao considerarmos essa peculiaridade, precisamos destacar que, na sociedade do capital, há, no mínimo, dois tipos de juventudes: a primeira, que compõe os quadros da classe dominante, consiste na que engloba a burguesia; e a segunda, que compõe os quadros da classe dominada, será a proletária. Ambos os jovens dessas

classes terão características específicas que torna esse período transitório diferente, mesmo que haja aspectos psicológicos e físicos semelhantes.

Com base no exposto, é importante destacarmos que a classe social é uma categoria que deve ser levada em conta ao se conceituar juventudes, pois, conforme destaca Sanfelice (2013, p.134), há, historicamente, uma “[...] juventude que trabalha e trabalhou desde a infância e adolescência. Aquela que pouco pôde estudar ou estudou precariamente ou nem mesmo estudou”. Essa juventude enquadra-se na proletária, cuja reprodução sempre estará ligada às questões do trabalho assalariado, muitas vezes precário (ALVES, 2014; ARAÚJO, 2012), como categoria fundamental para sobreviver na sociedade capitalista, na condição de força de trabalho, que comporá também o mercado consumidor.

O oposto também ocorre, pois, historicamente, o autor supracitado demonstra a existência de uma juventude que não trabalha nem nunca trabalhou e que, ao pertencer aos estratos médios ou abastados da sociedade, estão em uma condição socialmente amparada, visto que tais jovens tendem a frequentar os melhores colégios e, então, serem preparados para manter, “[...] reproduzir e/ou integrar os quadros dirigentes do *status-quo*” (SANFELICE, 2013, p. 134). Portanto, as reflexões anteriores evidenciam que há, na composição da juventude, pelo menos dois grupos de jovens que, mesmo enquadrados em faixas etárias iguais e possuindo características psicofísicas semelhantes, pertencem a dois contextos socioeconômicos diferentes que reverberam na sua formação humana. Por conta disso, inferimos que o termo juventude já não contemplaria o modo de vivência desses jovens e, tomados por essa reflexão, há uma expressa necessidade de pluralizar o termo juventude, para que o conceito seja capaz de assegurar o direito à diferença sem desigualdade.

Dessa forma, faz-se mister apresentarmos as concepções de Groppo (2000). O autor, ao teorizar sobre a necessidade de utilizar juventude no plural, aponta que, mesmo com o uso de classes sociais como categoria de análise, ainda há a necessidade de se levar em conta a existência de subcategorias, ou seja, os estratos de classes sociais que, por sua vez, tornam a vivência juvenil diferente a depender do estrato ao qual pertence à juventude analisada.

Observamos, então, que o termo “juventudes” permite expandir o próprio conceito de juventude ao congregar a inserção de categorias de análises para além da faixa etária e da classe social a que o jovem pertence, pois, conforme indica

Sanfelice (2013, p. 134), “[...] ser jovem é sempre [...] ser jovem em algum lugar social determinado”. Ao considerar, portanto, que os lugares socialmente determinados incluem aspectos da cultura, da história e da geografia, o termo escolhido permite expressar a heterogeneidade da vivência dessa fase da vida associada às condições sociais, econômicas, históricas, culturais e geográficas do grupo social em análise.

Com base nesses pressupostos, há a definição das categorias fundamentais que alertam para a “[...] existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes” (GROPPO, 2000, p. 15). Dessa maneira, ao utilizarmos o termo “juventudes”, torna-se evidente que,

[...] de cada recorte sócio-cultural – classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc. – saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada Juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ‘ser jovem’, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes. (GROPPO, 2000, p. 15).

Ao levar em conta a “classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero”, Groppo (2000, p. 15) exemplifica as categorias que são possíveis de serem aplicadas às análises dos segmentos juvenis. O conceito de juventude, portanto, antes singular (momento transitório da vida localizado entre a infância e a vida adulta), torna-se, necessariamente, plural (ao reconhecer que nessa transição há diferentes modos de vivenciar essa etapa da vida humana).

A escolha pela pluralização do termo juventude⁵ faz-se necessária em países como o Brasil, uma vez que:

As desigualdades e heterogeneidades que prevalecem no país são vividas pelos jovens e expressas das mais variadas formas. O acesso aos direitos e aos bens culturais se dá de forma desigual, especialmente quando se considera o que amplia ou restringe as suas possibilidades de acesso à escola e ao trabalho. São diversas juventude(s), imersas em diferentes contextos. As mulheres jovens, os jovens negros de ambos os sexos, assim como os jovens das áreas metropolitanas de baixa renda ou de determinadas zonas rurais são afetados de forma mais severa pela exclusão social, pela falta de oportunidades e pela falta de emprego. (DA SILVA, 2019, p. 49).

⁵ Sobre esse tema, ver a coletânea *Juventude e contemporaneidade*, organizada por Fávero et al. (2007).

Visto assim, parece-nos legítimo compreender a juventude dentro dessa perspectiva plural e concebê-la como categoria social, historicamente construída e socialmente localizada.

Dentre as categorias, destacamos que o pertencimento à determinada classe social e seus substratos atuam decisivamente no sentido do desenvolvimento da cultura, da identidade juvenil e da formação humana; dessa forma, o conjunto das suas vivências/práticas cotidianas estabelece a relação dialética entre o indivíduo e o meio social, provocando um estado de tensão entre as condições materiais de existência e as potencialidades de desenvolvimento do indivíduo humano genérico.

Então, concordamos com Groppo (2000, 2017) e Dayrell (2003) ao conceberem a juventude no plural. Desse modo, as juventudes caracterizam-se por ser um momento determinado na vida de um indivíduo, que não se reduz a uma transição. Assim, as juventudes carregam consigo uma importância em si mesma, pois todo o percurso é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que ele proporciona (DA SILVA, 2019). Logo, as juventudes devem ser sempre vistas por meio de uma complexidade variável, que se distingue em diferentes tempos históricos e grupos/classes sociais.

Como o objetivo deste trabalho será analisar a BNCC do Ensino Médio, reproduziremos o entendimento do Estado brasileiro acerca da definição de juventudes. Assim, tomaremos como base, para o desenvolvimento do trabalho, o entendimento de que jovens, no Brasil, são as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Priorizaremos essa categorização reducionista, conforme explicitamos anteriormente, pois essa é a idade que geralmente os jovens adentram o Ensino Médio, recorte que será dado nas análises nos capítulos posteriores. Entretanto, lembramos que essa definição etária é reducionista e será apenas utilizada para contextualizar a juventude e sua relação com o Ensino Médio, pois, para algumas pessoas, a juventude pode começar ainda na infância, como é comum para indivíduos de classes menos abastadas, conforme destacamos anteriormente. E, ainda, muitos dos jovens que se tornam adultos, ou seja, quando atingem os 30 anos de idade completos, por não concluíram o Ensino Médio, procuram a escola para a conclusão dessa etapa do ensino na EJA.

Assim sendo, a seguir, apresentaremos um estudo em que se demonstra as interpretações do segmento juvenil ao longo do século XX, o qual parte das concepções clássicas, passa pelas visões reformistas e revolucionárias até as pós-

modernas. Os resultados, a seguir, ratificam a importância do segmento social dos jovens no Brasil e no mundo.

2.3 AS INTERPRETAÇÕES DO SEGMENTO JUVENIL AO LONGO DO SÉCULO XX

Compreendido que a juventude é um segmento populacional, historicamente importante, e que essa etapa da vida é definida de forma plural, assegurando um conceito que permita o direito à diferença sem desigualdades, é preciso compreendermos como a juventude foi analisada e interpretada ao longo do século XX. Groppo (2017), cientista que tem diversos trabalhos sobre juventude, nomeia as primeiras formas de interpretações sobre esse segmento social, na contemporaneidade, como “Teorias Tradicionais da Juventude”, desenvolvidas ainda no primeiro quartel do século XX.

Para o autor, essa categoria de análise é informada pelo estrutural-funcionalismo de Parsons, e o *lócus* de suas análises fora a sociedade estadunidense em meados do século XX. Para os cientistas sociais, filiados às Teorias Tradicionais da Juventude, as estruturas sociais são interpretadas como simples dado; desse modo, as estruturas sociais não são contestadas e não há considerações sobre “[...] transformações significativas no âmago da sociedade moderna” (GROPPO, 2017, p. 10).

De acordo com essa categorização, a juventude “[...] interessa menos pelo que ela é, e mais pelo que será ou deveria ser quando seus membros se tornarem adultos” (GROPPO, 2017, p. 10). Para o autor:

A juventude, tal qual a infância, a maturidade e a velhice, é aí concebida como uma faixa etária ou categoria etária mais ou menos evidente, natural e universal, quase que determinada biopsicologicamente, cabendo apenas ao meio social reconhecer as propriedades intrínsecas deste momento do curso da vida. (GROPPO, 2017, p. 10).

Esses excertos evidenciam que as juventudes, para os teóricos tradicionais, é um período transitório de preparo à vida adulta na sociedade do capital. Dessa forma, observamos que essa interpretação sobre a condição juvenil influencia diretamente na definição desse segmento por órgãos não governamentais, como a OIT, bem como os Estados Nacionais, como o brasileiro, que definem a juventude

tomando por base a faixa etária, ou seja, uma categorização fixa. De qualquer forma, nessa interpretação, as juventudes são concebidas como uma categoria fixa e sólida, caracterizada pela moratória social que, segundo Erikson (1976), é o período em que o adolescente pode aguardar enquanto se prepara para exercer os papéis adultos.

Segundo Rossi (2014), essa forma interpretativa não condiz com a realidade das juventudes, pois essa prerrogativa de poder aguardar enquanto se prepara para a vida adulta (ERIKSON, 1976) se aplica a “[...] uma parcela de jovens pertencentes a setores sociais mais favorecidos economicamente, os quais poderiam se dedicar por mais tempo aos estudos” (ROSSI, 2014, p. 149). Portanto, para esse seleto segmento juvenil, pertencente aos estratos médios e altos da sociedade burguesa, postergava-se a realização do matrimônio, do trabalho remunerado, da preocupação com a aquisição da casa própria, entre outros aspectos relativos à materialidade da sua reprodução social. Desse modo, para os cientistas tradicionalistas, essas preocupações farão parte da atenção desses jovens em uma fase posterior, coincidindo com uma maturidade pessoal e profissional mais apurada.

Assim, essa moratória social transformava a socialização secundária na principal característica e função da categoria etária juventude, pois a socialização secundária completava a primária que era “[...] iniciada na infância, conduzida, sobretudo, pela família, mas, também, pelo ensino fundamental” (GROPPO, 2017, p. 10). Esse preparo secundário, segundo Groppo (2017), consistia em conduzir as rotinas e os valores das instituições sociais e econômicas burguesas aos indivíduos da faixa etária considerada jovem que, por sua vez, transcendiam a vida em família e, conseqüentemente, a vida privada.

Entretanto, nesse processo de preparo para o mundo adulto, as juventudes poderiam vir a “[...] desenvolver comportamentos anômicos, ingressar em grupos desviantes e protagonizar disfunções sociais” (GROPPO, 2017, p. 10). Nesse sentido, o autor supracitado sinaliza que, ao lado da socialização secundária em especial, “[...] é a ‘delinquência juvenil’ o grande tema das teorias tradicionais da juventude” (GROPPO, 2017, p. 10). Assim, para a Teoria Tradicional, as juventudes são marcadas por duas condições socioculturais. Neste estudo, detemo-nos na primeira: período de transição para a vida adulta.

Segundo Groppo (2017), a primeira condição sociocultural é aquela em que a juventude é tida como um período de transição à vida adulta, sendo ela controlada

pelos meios secundários de socialização, em especial a escola e a religião, com o objetivo de que não ocorra a segunda condição sociocultural, qual seja: a marginalidade e a delinquência que gera a perturbação à ordem e ao progresso social das sociedades industriais.

Notamos, então, que essa teoria de análise foi desenvolvida muito mais para as juventudes burguesas, uma vez que as juventudes proletárias, em sua grande maioria, não podem gozar de um “tempo para preparação” à vida adulta, pois, dada a realidade sócio-econômico-cultural desses jovens proletários, a grande maioria, por conta de diversos fatores, especialmente a necessidade de colaborar com a renda da família, são obrigados a abandonar essa moratória social, principalmente os estudos, para adentrarem o mundo do trabalho, em condições de empregos precários ou subempregos (ALVES, 2014; ARAÚJO, 2012). Essa condição não é uma via de regra ou imutável, uma vez que a escola pública obrigatória visa, minimamente, garantir um tempo de preparação à vida adulta para os diversos jovens estudantes, principalmente aqueles pertencentes às classes populares.

Contudo, ainda no século XX, avançando a seu segundo quartel, surgem novos métodos de análise da categoria juventude. Esses novos métodos enquadram-se na perspectiva das teorias críticas das juventudes (GROPPO, 2017), as quais se subdividem em três, sendo duas de caráter reformistas, com destaque para Karl Mannheim (1982) e a teoria das gerações, e uma outra, de caráter revolucionário/transformador, que tem como expoente Pais (1993).

As teorias críticas das juventudes na perspectiva reformista reconhecem o papel transformador desse grupo nas sociedades modernas; entretanto, “[...] desconfiam dos movimentos juvenis radicais e advogam uma reforma da sociedade moderna em crise, não sua superação” (GROPPO, 2017, p. 10). Logo, quando esses teóricos se preocupam em reformar e não superar a sociedade do capital, desconsideram o fato de “[...] as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis [...] porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora e sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2007, p. 197).

Já a concepção revolucionária, nomeada por Pais (1993) como “classista”, associa-se à noção de subculturas juvenis. Essa corrente desmistificou “[...] a noção de uma cultura juvenil extraclasses, bem como de uma juventude ou geração jovem uniforme” (GROPPO, 2017, p. 10), tal qual defendiam os tradicionalistas. O autor destaca que, nessa teoria, é reinterpretado o papel formativo, socializador e, não

menos importante, educativo da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, como rádio, televisão e cinema. De acordo com o pesquisador:

Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas, frequentando espaços de lazer e consumo, os jovens das camadas populares (e também os das classes médias, por meio das contraculturas) ressignificavam os valores, os produtos e os signos da 'cultura de massa'. (GROPPO, 2017, p. 10).

Nessa perspectiva revolucionária, são valorizadas as ações criadoras e combinatórias dos sujeitos jovens, inclusive pertencentes às camadas sociais populares e proletárias. Assim sendo,

[...] a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando diferentes culturas juvenis, em função das diferentes classes sociais às quais pertencem os jovens. Assim, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, uma vez que são compreendidas como produto de relações antagônicas entre classe e/ou de culturas de resistência, enfim, culturas negociadas dentro de um contexto determinado por relações de classe. Mesmo os estilos mais exóticos de comportamento apresentados por jovens, a exemplo de um cabelo punk ou de lábios pintados de roxo, são vistos como forma de resistência às contradições de classe, uma forma de desafiar a ordem estabelecida e a ideologia dominante. (DA SILVA, 2019, p. 48).

Na guisa da análise, notamos que as perspectivas reformistas e revolucionárias apresentam as juventudes como força potencial de transformação da sociedade, cuja função é a de um agente revitalizador, com possibilidades de realizar rupturas e/ou continuidades, mudanças e/ou permanências nas sociedades, independentemente do sentido ser progressista ou conservador em sua atuação (JESUS, 2008).

Assim, observamos que a concepção sociológica de juventude brasileira, que teve como pioneira Foracchi (1965), está alinhada a essa concepção de Jesus (2008), quando estabelece que, “[...] menos que uma etapa cronológica da vida, menos que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e constituir-lo” (FORACCHI, 1965, p. 303).

De modo a exemplificar concretamente essa possível atuação da juventude em relação às suas potencialidades, elencamos a maneira com as quais o nazifascismo e a sociedade americana se relacionaram com seus jovens. Segundo Zuccheti e Bergamaschi (2007):

Amplamente utilizada, a juventude tornou-se um grande mito por possuir características como: entusiasmo, impulsividade, presteza, fervor, intuição, audácia e orgulho. O fascismo explorou o mito vitalista do jovem, e a sociedade americana, por sua vez, também se apropriou da vitalidade de seus jovens [...]. (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007, p. 227).

Algo a ser destacado é que nessas teorias de análise de juventude mais progressistas, ou seja, as reformistas e a revolucionária, há um processo de controle social sobre os jovens, que é exercido por meio da criação de instituições formadoras e repressivas, cujo objetivo é atingir a socialização das juventudes. De acordo com Sanfelice (2013), essas instituições são a “[...] família, igrejas, escolas, polícia, legislação, mídia, tudo incide sobre as juventudes, visando o condicionamento das subjetividades, dos comportamentos expressos e dos valores de referência” (SANFELICE, 2013, p. 135) – todas são instituições secundárias consideradas importantes para os tradicionalistas.

Aliado a essas instituições secundárias, cujo objetivo seja a preparação dos jovens à vida adulta, condicionando as subjetividades, ainda é preciso considerarmos que, no cotidiano juvenil, milhões de jovens convivem com o estigma dos preconceitos para com essa fase da vida. Nesse sentido, segundo Heller (2008):

A maioria dos preconceitos, embora nem todos, são produtos das classes *dominantes* [...]. O fundamento dessa situação é evidente: as classes dominantes desejam manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia e mobilizar em seu favor inclusive os homens que representam interesses diversos (e até mesmo, em alguns casos, as classes e camadas antagônicas). [...] a classe burguesa produz preconceitos em muito maior medida que as classes sociais conhecidas até hoje. Isso não é apenas consequência de suas maiores possibilidades técnicas, mas também de seus esforços ideológicos hegemônicos: a classe burguesa aspira a universalizar sua ideologia. [...]. (HELLER, 2008, p. 77-78).

Portanto, notamos que as juventudes, nas sociedades industriais, são emuladas a coibir as ações direcionadas para o gozo da autonomia, dinâmica crucial na perspectiva da sua emancipação, pois os preconceitos disseminados pela classe hegemônica fortalecem a tese da necessidade da tutela juvenil por meio das instituições formadoras e repressivas, tal qual assinalou Sanfelice (2013), que almejam condicionar as subjetividades juvenis e controlar sua sociabilidade, seja nos ambientes formais ou intersticiais (DAYRELL, 2007).

Então, tomados por essas reflexões, podemos observar que a categoria juventudes, ao longo do século XX, pode ser interpretada tendo como referência

dois enfoques fundamentais: a) juventude como fase de preparo para a vida adulta tutelada pelos adultos para evitar anomalia social (teoria tradicional); b) juventude como segmento populacional carregado de possibilidades de transformação social, no contexto de consolidação do capitalismo e da correlata hegemonia burguesa, momento em que se evidencia as juventudes como vetor das “ameaças” ao sistema político-econômico-social-cultural capitalista estabelecido (teorias reformistas e revolucionárias).

Assim sendo, tanto as perspectivas de análise tradicional, reformistas e revolucionárias depararam-se com transformações socioeconômicas no último quartel do século XX, que, em certo modo, alteraram a forma com a qual os jovens eram identificados, uma vez que, a partir da década de 1970, a juventude, além de ser vista como uma importante etapa da vida humana, ganhou o *status* de ideal a ser atingido pelos indivíduos, não importando a fase ou a idade que ocupavam, sendo representado pelo mito da eterna juventude.

A década de 1970, mais especificamente o ano de 1973, que demarcou uma grande crise no modelo de desenvolvimento econômico hegemônico de Estado de Bem-Estar Social capitalista (ANDERSON, 1995), sofreu transformações que reverberaram em diversos ramos da sociedade, especialmente do lado ocidental do globo. Essas transformações foram notáveis no campo do trabalho, da política econômica, da cultura e também da ciência.

Tais transformações caracterizaram uma ruptura na sociedade do capital fundada no bem-estar social e demarcaram o início da pós-modernidade. Segundo Lyotard (2009), a palavra pós-moderna “[...] designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 2009, p. 15). Entretanto, Moraes (1996) afirma que os debates que mobilizaram a cena cultural e intelectual, especialmente no campo das ciências, aguçaram-se nas últimas décadas do século XX.

Corroborando com essa afirmação, temos a própria obra de Lyotard, *A condição pós-moderna*, lançada em 1979. Mesmo a pós-modernidade tendo seu início no século XIX, foi apenas nas últimas décadas do século XX que ela se difundiu, principalmente no campo das ciências. Na concepção pós-moderna de Lyotard (2009, p. 15), “[...] a ciência entra em conflito com os relatos”, que são sinônimos das metas narrativas, tais como: o positivismo e o marxismo. Por serem

de tradições iluministas, segundo o autor, “[...] do ponto de vista de seus próprios critérios, a maior parte destes últimos revelam-se como fábulas” (LYOTARD, 2009, p. 15). Entretanto, podemos apontar que a crítica às metas narrativas é apenas um ponto de convergência do pós-modernismo, pois, segundo Moraes (1996), o discurso pós-moderno, bem como as teorias que o compõem, não são homogêneos. “Ao contrário, quando se quer delimitar o seu sentido, nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si” (MORAES, 1996, p. 46).

Sem a pretensão de esgotar os sentidos da pós-modernidade, podemos, assim, expressar que “[...] o pós-moderno se define melhor em sua contraposição às propostas da ilustração, usualmente associadas ao ‘mundo moderno’” (MORAES, 1996, p. 46-47). Nesse sentido, o impacto da pós-modernidade sobre a categoria social juventude foi o desmoronamento das barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas (ROSSI, 2014). Segundo Canevacci (2005, p. 7), “[...] morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades”.

Gropo (2017), diante dessas transformações sociais, diagnosticou que novas teorias de interpretação da juventude emergiram, denominadas de teorias pós-críticas da juventude e, segundo o autor, há dois movimentos pós-críticos. Determinamos ao primeiro movimento de teoria pós-crítica da juventude que, além das características elencadas do pós-modernismo, é influenciada pelo pós-estruturalismo e identificada com as teorias de juventude líquida e juvenilização da vida.

Gropo (2017) demonstra que essas tendências pós-críticas (tanto a primeira abordada nesse momento, quanto a segunda, que será abordada a seguir) relativizam e até negam “[...] a proposição original da sociologia da juventude, que caracterizava esta categoria como uma transição à vida adulta, tendo a tarefa de socialização secundária” (GROPPO, 2017, p. 11). Assim sendo, para a primeira concepção pós-crítica de juventude,

[...] podem fazer partes das culturas juvenis sujeitos que antes eram considerados como crianças ou adultos; sujeitos que possuem empregos fixos; sujeitos de estado civil casado; sujeitos que já assumiram maternidade/paternidade, pois tais aspectos não são mais constitutivos das identidades juvenis. Inventam-se novos modos de ser jovem, diferentes daqueles definidos na Modernidade. E o conceito de juventude se torna um conceito líquido. (ROSSI, 2014, p. 149-150).

Segundo Rossi (2014), esse conceito de juventude líquida tem relação direta com os fatos que aconteceram no Pós-Segunda Guerra Mundial, em especial na sociedade estadunidense, onde ocorreram cinco mudanças cruciais no que tange à análise sobre as culturas juvenis existentes. Entretanto, dado o caráter global das ações imperialistas estadunidenses, tais mudanças não se restringiram aos Estados Unidos, pois espalharam-se como tendência a todas as sociedades ocidentais, convertendo-se em paradigma global.

De modo sintético e um tanto quanto esquemático, porém fundamentais no sentido da demonstração dos novos elementos interpretativos propriamente ditos, as alterações nas análises sobre as culturas juvenis, a partir da análise desenvolvida por Rossi (2014), são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Mudanças na sociedade ocidental americanizada que influenciaram a constituição de culturas juvenis

1ª Mudança	O aumento da importância do mercado e do consumo, bem como o crescimento das indústrias de entretenimento direcionadas à juventude, proporcionando o aparecimento do jovem consumidor.
2ª Mudança	O surgimento das comunicações, do entretenimento, da arte e da cultura direcionado às massas.
3ª Mudança	A ocorrência de um hiato na experiência social precipitada pela guerra – devido à ausência dos pais e outras quebras na ‘normalidade’ da vida familiar, as quais foram responsáveis pela “delinquência” juvenil na década de 50.
4ª Mudança	O desenvolvimento do Ensino Médio para todos, bem como a sua extensão massiva, aumentando o número de jovens e o tempo que passam nas instituições de ensino.
5ª Mudança	O surgimento de um massivo investimento de estilos (nos modos de vestir) e da música <i>rock</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Rossi (2014, p. 150).

As mudanças apresentadas no Quadro 1 têm como consequência a liquidez do conceito de juventude que consiste na juvenilização da vida. Nessa perspectiva, a juventude

[...] como vivência real, identidade sociocultural efetiva e símbolo carregado de possibilidades de ruptura histórica e contestação, é recodificada como “juvenilidade”, isto é, torna-se um “signo”, esvaziado de sentidos autênticos produzidos pela vivência social concreta. A juvenilidade passa mesmo a determinar, aos indivíduos, a maneira mais legítima de vivenciar o que seria a juventude, a partir do consumo de dados produtos e atitudes indicados pela “sociedade de consumo”. (GROPPO, 2011, p. 12-13).

A classe dominante da sociedade de consumo reconhece que os jovens, e seus símbolos culturais, são mercadorias promissoras para o mercado de consumo global. Assim, os estilos juvenis “[...] são apropriados e ‘convertidos’ em moda e em

produtos” (ROSSI, 2014, p. 151), os quais são consumidos por todos que se sintam jovens, independentemente da condição biopsicológica, física, geracional e social. Essa relação de consumo consolida-se por meio de mola propulsora da “sociedade de consumo”, qual seja: a indústria cultural.

A indústria cultural permite novas formas de exploração capitalista, pois reduz a relação de troca de mercadorias ao conjunto das relações sociais, convertendo a própria cultura em objeto de consumo. Desse modo, “[...] o produto cultural perde seu brilho, sua unicidade, sua especificidade de valor de uso. Quando se transforma em um valor de troca, dissolve a verdadeira arte ou cultura” (MEDRANO; VALETIM, 2001, p. 70). A indústria cultural cria, por conseguinte, os mecanismos manipulatórios para que a lógica da produção em massa seja aplicada ao consumo dos bens culturais, sobretudo em tempos de globalização da economia. Há, portanto, uma nova cultura baseada no consumo dos produtos e das atitudes indicados pela sociedade de consumo. Dessa forma, o próprio ideal de juventude torna-se uma mercadoria a ser consumida, por intermédio da indústria cultural. Conforme analisa Groppo (2000, p. 284-285), “[...] a ‘juvenilização’, da vida contemporânea, tornou-se a mais desejada aparência dos clientes da cultura de mercado”.

Machado (2011), em seu estudo, apresenta-nos a relação entre a juventude e a indústria cultural, processo estreitado na década de 1990, pois, segundo o autor:

Nos anos 90, e na primeira década desse milênio, a juventude começa a modelar uma nova identidade, resultante de diferentes identidades juvenis. Ao perceber isso, a mídia e a indústria procuram apropriar-se do espaço aberto pelos jovens, e passam a oferecer-lhes uma cadeia de produtos interligados ao sentimento de juventude, capazes de integrar os jovens, fortalecer o mercado de consumo e enriquecer a indústria capitalista. (MACHADO, 2011, p. 70).

Nessa seara, Rossi (2014), assim como Machado (2011), demonstra que “[...] os meios de comunicação e o mercado investem na diferença de estilos, de posições de sujeitos a fim de atingir o maior público consumidor – diferença essa que corrobora a ideia de que não existe um único modo de ser jovem” (ROSSI, 2014, p. 151). Rossi (2014) enseja, assim, que se conceba a juventude no plural, ou seja, juventudes, mas não no sentido dado na segunda seção deste trabalho, porém no sentido das múltiplas identidades em que todos podem ser jovens, mesmo não se

enquadrando nas faixas etárias outrora utilizadas como categoria para se definir juventude.

A partir da perspectiva de Machado (2011) e Rossi (2014), podemos verificar o surgimento de uma cultura juvenil, criada de forma exógena pela cultura de massas. Nessa perspectiva, Canclini (1995, p. 39) conclui que estamos “[...] nos afastando da época em que as identidades se definem por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui ou daquilo que se pode chegar a possuir”.

Nessa concepção teórica pós-crítica, estamos diante da liquidez do conceito de juventude. Isso significa que as identidades assumem “[...] um caráter de experimentação interminável” (BAUMAN, 2005, p. 91) na sociedade pós-moderna do capital. Destarte, tanto as juventudes quanto os outros segmentos populacionais, tais como os adultos e os idosos, experimentam a ilusão da possibilidade de escolher múltiplas identidades, inclusive a identidade “jovem”, como produto de consumo. A possibilidade desse fenômeno dá-se em virtude de as identidades serem constantemente sonhadas e inventadas para serem usadas e consumidas, conforme afirma Bauman (2005), nas sociedades contemporâneas.

Assim, os consumidores e os usuários dessas identidades sonhadas e (re)criadas, pertencentes às diversas gerações, são cotidianamente “convidados” pelos meios de comunicação de massa a serem jovens. Isso, segundo Chmiel (2000), pode vir a proporcionar aos indivíduos a ilusão de que o tempo não passou, cuja denominação seja a eterna juventude. Logo, “[...] quaisquer consumidores podem ser vistos como jovens desde que adquiram os objetos dessas culturas, ou seja, desde que consumam os objetos adequados” (ROSSI, 2014, p. 151). Como consequência, temos, então, que, de uma longa ou longuíssima juventude, passamos “[...] direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto” (KEHL, 2004, p. 90). De acordo com Rossi (2014), as juventudes passam a ser o *show* na sociedade do espetáculo, em que todos, de alguma forma, almejam alcançar a juventude eterna, negando o processo natural de envelhecimento.

Segundo Groppo (2017), além da teoria pós-crítica da juventude, cuja tese seja a juvenilização, há uma segunda teoria. Esta emergiu com vistas a procurar relativizar “[...] a concepção de socialização e de categorias etárias oriundas da dita ‘primeira modernidade’, propondo que as juventudes contemporâneas efetuavam

múltiplas e ativas socializações” (GROPPO, 2017, p. 11). Atualmente, essa teoria tem sido amplamente utilizada pelos Estados nacionais para a construção de políticas públicas para as juventudes. Em vez de negar a forma de socialização juvenil, essa segunda teoria pós-crítica da juventude contesta o

[...] sentido tradicional de socialização, na qual gerações adultas educam unilateralmente as novas gerações. Elas advogam, não a superação da sociedade moderna, mas uma mudança profunda no interior dela própria, engendrando uma segunda modernidade. Esta mudança torna mais difíceis e instáveis as transições pelas idades, em especial a vivência da juventude. Por outro lado, a socialização se torna mais plural, admite reversibilidades e tem participação ativa dos sujeitos. (GROPPO, 2017, p. 11).

Para essa teoria pós-crítica, “[...] os marcadores da entrada na idade adulta implodiram-se” (GROPPO, 2017, p. 11), isso quer dizer que a transição da juventude para a vida adulta não é mais linear, e a socialização da juventude se torna ativa, múltipla e plural, diferentemente das concepções da primeira modernidade. O que torna a socialização juvenil ativa, múltipla e plural são “[...] as transformações de ordem econômica, tecnológica, política e cultural (que) são tão rápidas que impedem a cristalização de distintas identidades geracionais” (GROPPO, 2017, p. 11).

Esse processo social recente implica novos desafios para a compressão da categoria juventude, particularmente a relação entre juventude, trabalho e educação, pois, no mundo contemporâneo, onde as mudanças se tornam rápidas demais, impede-se a fixação de distintas identidades geracionais, que, então, geram um fosso entre as gerações mais velhas e mais novas, cuja consequência é

[...] a obsolescência daquele modelo de socialização no qual as gerações mais velhas transmitiam experiências passadas às mais novas para ordenar e domesticar o futuro. Em seu lugar, aparece um modelo mais ‘configurativo’ de socialização, baseado no aprendizado comum pelos diferentes grupos etários, diante de um mundo mutante. (GROPPO, 2017, p. 11).

Diante do fosso geracional decorrido das rápidas transformações vistas no mundo contemporâneo, o presente reserva a jovens e adultos “[...] desafios e dilemas semelhantes, ainda que enfrentados com diferentes experiências de vida acumuladas” (GROPPO, 2017, p. 11). Fato é que todas as teorias sociológicas percorridas até então, em maior ou menor grau, influenciaram e influenciam as políticas públicas para a juventude no Brasil, bem como a compressão de juventudes

pelas mais diversas instituições que compõem uma sociedade, especialmente os meios de comunicação de massa, as comunidades locais e as escolas.

Nesse sentido, Groppo (2017) afirma que, no Brasil, duas concepções e visões de juventude difundem-se: o jovem como problema social, e o jovem como sujeito social. No que se refere ao problema social, segundo o Caderno II do Pacto da Educação do Ensino Médio (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 11): “Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência” são, cotidianamente, relacionados aos jovens, reproduzidas pelo senso comum e a grande mídia, contribuindo para cristalizar a imagem da juventude como um tempo de vida problemático.

Enxergar a juventude por essa óptica, muitas vezes difundida pelo senso comum, reduz a complexidade desse momento da vida, pois os problemas sociais não foram as juventudes quem os criaram. Pelo contrário, são as juventudes que podem vir a ser as mais atingidas por tais problemas. Vale destacarmos que, antes mesmo de o indivíduo chegar à tal faixa etária, os problemas já existiam na sociedade do capital. Essa concepção de juventude torna, por conseguinte, o jovem um problema para a sociedade, a ponto de ser a nova “classe” perigosa da sociedade a ser combatida (CARRANO; DAYRELL, 2013).

As consequências dessa visão estereotipada da juventude, no Brasil, foram amplamente utilizadas como justificativas de muitas ações com objetivos socioeducativos do terceiro setor, influenciando “[...] organizações não governamentais (ONGs) e fundações empresariais, assim como as primeiras políticas ‘públicas’ para a juventude do Governo Federal, nos anos 1990” (GROPPO, 2017, p. 12). Vale destacarmos que, segundo Arantes (2017), tal concepção persiste e influencia programas atuais, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), as quais, de acordo com o autor, são utilizadas com o objetivo de capturar as energias juvenis dos jovens habitantes das favelas para evitar a “juventude problema”.

Já a concepção do Jovem, como sujeito de direitos, outra tendência teórica que influencia a concepção de juventude no Brasil, a partir da década de 1990, vem como forma de interpretar que

[...] os problemas que atingem o jovem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode

resultar no reconhecimento de um campo de direito desencadeando novas formas de conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas reconhecendo a juventude nas suas potencialidades e não apenas, a partir de seus problemas. (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 11-12).

Essa concepção permite reconhecer a importância que há no ato de escutar, para, enfim, compreender as demandas juvenis a partir de suas vozes “[...] no mundo público: na escola, no trabalho e na política, inclusive na formulação das políticas públicas para a juventude” (GROPPO, 2017, p. 12). São, assim, várias contribuições teóricas sobre a concepção de jovem como sujeito de direitos. Nesse sentido, vale destacarmos a de Tommasi (2005), que versa sobre o protagonismo juvenil. Em sua perspectiva, advinda do campo empresarial, os jovens participantes de programas estatais de distribuição de renda devem, em contrapartida, propor ações comunitárias. Todavia, Groppo (2017, p. 12) assinala que tais ações têm resultados limitados, pois “[...] esperam que sujeitos já tão excluídos de benefícios sociais e oportunidades econômicas, resolvam os problemas de sua localidade, justo onde há mais falta de equipamentos e serviços públicos”.

Ainda no campo da concepção da juventude como sujeito de direitos, destacamos Dayrell (2003). Segundo o autor, o jovem é tido como um cidadão ativo e participativo, “[...] capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações” (DAYRELL, 2003, p. 44). Como pesquisador da juventude ancorada em temas educacionais, em razão de sua crença nas juventudes como sujeitos sociais, Dayrell (2007) chega a sugerir que as pesquisas envolvendo juventude e educação devam fazer uma mudança de eixo, pois devem passar das “[...] instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Notadamente, nessa perspectiva, o protagonismo é dado aos jovens que devem ser reconhecidos em suas potencialidades, a considerar “[...] a riqueza das criações juvenis como veículo para a construção de conhecimentos escolares mais significativos” (GROPPO, 2017, p. 13). Entretanto, Groppo (2017), diante das concepções sobre a juventude no Brasil, aponta que existem, ao menos, dois limites ou problemas nessas concepções. O primeiro diz respeito ao pouco diálogo que há entre escolas e culturas juvenis, que culmina com uma falta de sentido do Ensino Médio aos jovens estudantes (DAYRELL, 2007; GROPPO, 2017; RIBEIRO, 2011).

Groppo (2017, p. 14) aponta que “[...] o sistema educacional tem dificuldades de integrar os ‘outros’ - em especial, os estudantes das camadas populares - ao seu funcionamento e na elaboração de seu currículo”. Segundo o autor:

Continua marcante a concepção estritamente propedêutica, portanto tão somente preparatória ao ensino superior (ou ainda menos, aos exames de seleção) e uma concepção homogeneizadora do currículo, com dificuldades para considerar as experiências e as especificidades dos diversos sujeitos que, outrora alijados deste nível de ensino, chegam ao ensino médio [...]. Enquanto as análises pós-críticas indicam a diversidade das transições e a complexidade das socializações juvenis, as concepções hegemônicas no ensino médio continuam embebidas em noções tradicionais sobre a condição juvenil, esvaziando-a de sentido próprio, já que ela é pensada tão somente como estágio preparatório a padrões pré-definidos e estreitos da vida adulta. (GROPPO, 2017, p. 14).

Retornaremos a essa discussão dos sentidos do Ensino Médio e, principalmente, do fracasso dessa etapa da Educação Básica a partir da sua massificação na década de 1990, no terceiro capítulo. Aqui, cabe destacarmos que concordamos com Groppo (2017), pois pesquisas bibliográficas sobre juventude e Ensino Médio apontam que os jovens não encontram sentido nessa etapa da educação por diversos motivos (DAYRELL, 2007; SPOSITO, 2005), como a frustração, o que, por consequência, corrobora com vários problemas sociais como o desemprego, a renda, a formação e a sociabilidade juvenil (NERI, 2019), que tem suas causas estruturais na sociedade do capital.

O segundo problema ou limite das concepções já apontadas, segundo Groppo (2017), diz respeito às visões que colocam a juventude como perigo, problema, já apresentadas anteriormente neste trabalho. Groppo (2017) demonstra que muitas políticas públicas de transferência de renda e socioeducativas tomam o jovem como protagonista de ações sociais comunitárias, as quais têm por objetivo promover a “[...] ‘inclusão’ dos excluídos, por meio de um projeto de salvação pela oferta de ‘capacitações’ e valores civis aos sujeitos jovens ‘vulneráveis’, aos quais se deve conduzir a uma posição mais estável (ainda que subalterna) na estrutura social” (GROPPO, 2017, p. 14).

Podemos afirmar, portanto, que as diversas concepções de juventudes aqui apresentadas, sejam elas internacionais ou nacionais, em maior ou menor grau, incidem na vivência cotidiana juvenil e nas formas por meio das quais o Estado, e outras instituições sociais, políticas, econômicas e culturais, concebem essa etapa

da vida: ora como problema; ora como solução dos problemas, como sujeitos de direitos, ativos e altivos; ora como perigo e origem de todo “mal e perversão” que pode assolar uma sociedade em “ordem e progresso”. Seja como for, de fato, ainda há muito a avançar no campo teórico e prático sobre os estudos voltados às juventudes, especialmente àqueles que as envolvem em relação à educação e ao trabalho.

Com esse objetivo, é que, nos próximos capítulos, nos propomos a realizar uma análise bibliográfica da condição juvenil no Brasil, em relação à educação escolar, trabalho e renda. Nossa intenção é compreender como a BNCC do Ensino Médio poderá corroborar para um novo Ensino Médio cuja intenção seja a formação de indivíduos jovens com habilidades e competências para a atuação em um mercado de emprego cada vez mais precário, com necessidades de formação toyotista, pautada na capacidade de resolução de problemas.

3 JUVENTUDES: EDUCAÇÃO E TRABALHO NA MODERNIDADE

Neste capítulo, dividido também em três partes, as quais foram pautadas por uma pesquisa bibliográfica e documental, procuramos problematizar as juventudes em relação à educação e ao trabalho no mundo contemporâneo. Na primeira seção, propomo-nos a realizar um estudo que contemplasse dados acerca da demografia juvenil no Brasil, bem como a atual situação dos jovens brasileiros no que tange à educação, ao trabalho e à renda. Nesse sentido, observamos dados alarmantes; entre eles, o fato de que, no Brasil, com um contingente de quase 50 milhões de jovens, mais ou menos 11 milhões não estão trabalhando, estudando ou se qualificando para o trabalho (MARLI, 2019). Então, procuramos desvelar as consequências disso no cenário nacional.

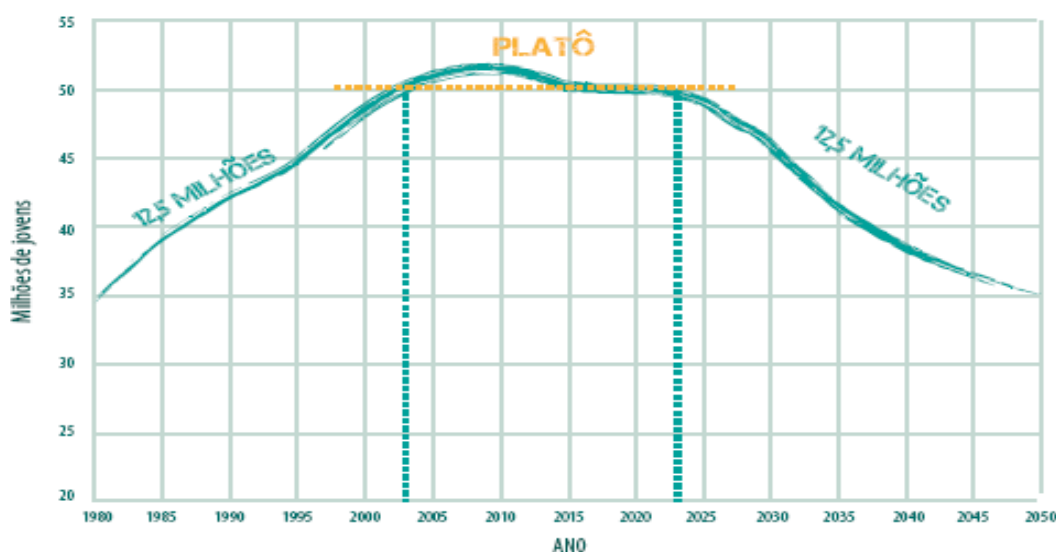
Já na segunda seção deste capítulo, apresentamos o contexto histórico no qual o Ensino Médio passou a ser alvo de reformas políticas com vistas a atender à demanda de um novo sistema produtivo a partir da década de 1970, qual seja: o de acumulação flexível. Além da relação dessa etapa da educação com as transformações ocorridas no mundo ocidental, procuramos também evidenciar como o Ensino Médio se tornou o gargalo da Educação Básica no Brasil contemporâneo e assinalar a falta de sua conexão com os jovens brasileiros, bem como a falta de perspectiva que os jovens sentem quando o tema é ascensão social por meio da educação.

Por fim, na última seção deste capítulo, diante dos problemas apresentados sobre a condição juvenil em relação à educação, em especial ao Ensino Médio, fizemos um levantamento do histórico legal da constituição da BNCC, a qual se apresenta como uma política de Estado cujo objetivo é mitigar os efeitos negativos do Ensino Médio para com os jovens e os conteúdos curriculares. Assim, notamos que a BNCC é fruto de um processo iniciado ainda na Constituição Federal de 1988, que tem sua elaboração intensificada nas décadas de 1990, 2000 e 2010, chegando finalmente em 2018 como o documento base para a educação nacional básica.

3.1 JUVENTUDE, DEMOGRAFIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República - SAE/PR (BRASIL, 2013c), o Brasil, nas últimas décadas, vive o platô de um período demográfico extremamente favorável no que diz respeito ao total de população jovem no país. Tal informação está materializada no Gráfico 1 apresentado a seguir. Nele, podemos observar que os dados apresentados permitem verificar: o aumento no número de jovens no Brasil entre 1980 e 2008; a estabilização do número de jovens, ou seja, o platô de população jovem, que vai de aproximadamente 1999/2000 até 2023; e a previsão de diminuição do número de jovens de 15 a 29 anos de idade nas próximas décadas, ou seja, de 2024 até, aproximadamente, 2050.

Gráfico 1 - Evolução do número de jovens: 15 a 29 anos, Brasil - 1980 a 2050



Fonte: Estimativas produzidas pela SAE/PR com base nas projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2013c, p. 20).

Ao analisarmos o Gráfico 1, podemos notar que, do ano de 1980 a 2002, a população jovem no Brasil cresceu de maneira acentuada, saltando de 35 milhões para cerca de 50 milhões, em um período de 22 anos. O referido gráfico ainda permite inferir que, chegando à casa dos 50 milhões de jovens no país, praticamente um quarto da população geral, há uma tendência de que esse número permaneça, com pequenas variações, por mais ou menos 20 anos, ou seja, até o ano de 2022.

Considerado o ano corrente de 2020, podemos afirmar que o Brasil está vivendo o final do platô de população jovem, conforme indicam as previsões para as

próximas três décadas. Logo, os dados demonstram que “[...] nunca o País contou com uma população jovem tão expressiva” (BRASIL, 2013c, p. 11). Alves (2015) caracteriza esse período como um bônus demográfico, um momento, de nossa história, em que um contingente expressivo de pessoas se encontra na fase produtiva da vida. Tal segmento compõe o que, comumente, é chamado de População Economicamente Ativa (PEA).

Segundo o IBGE, a PEA: “Compreende o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo; a oferta efetiva de trabalho numa economia” (IBGE, 2010, n.p.). Podemos considerar esse momento histórico, portanto, como “ideal” para promover o desenvolvimento da nação, pois, ainda como mostra o Gráfico 1, a partir de 2023, a população jovem irá se contrair no mesmo ritmo que se expandiu entre os anos de 1980 e 2002, fazendo com que aumente o número de população idosa.

Assim sendo, estamos diante de um fato único na história do Brasil, qual seja: a conjuntura demográfica juvenil favorável. Isso significa dizer que o país conta com a presença de expressivo contingente juvenil entre sua população que, em tese, poderia ser preparada como força de trabalho altamente qualificada. Assim, as juventudes poderiam contribuir, de forma ainda mitigada, como possível alavanca para impulsionar o desenvolvimento econômico e social do Capitalismo brasileiro correlato a sua inserção na divisão internacional do trabalho (ARAÚJO, 2012). Corroborando com essa análise, Alves (2015, p. 9) aponta que

[...] a série da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do século XXI mostra que a estrutura etária brasileira continua favorável. Entre 2001 e 2013 a População em Idade Ativa (PIA) passou de 65,2% para 68,8%, enquanto a razão de dependência demográfica (população de 0-14 anos + população de 65 anos e mais dividida pela população de 15-64 anos) caiu de 53,3% para 45,2%.

De fato, observamos uma conjuntura demográfica favorável que, em um primeiro momento, revelou-se positiva para o desenvolvimento econômico e social do país. Além disso, na primeira década dos anos 2000, a relação População Ocupada (PO) / População em Idade Ativa (PIA) passou de 54,8%, em 2001, para 57,6%, em 2009. Isso quer dizer que, em tese, o bônus demográfico foi “colhido” nesse período; entretanto, já nos primeiros anos da segunda década dos anos 2000, entre os anos de 2011 e 2013, houve uma queda na relação PO/PIA. Essa queda,

segundo Alves (2015), deu indícios de que havia um desperdício do bônus demográfico juvenil, ou seja, o não aproveitamento do expressivo contingente populacional para o desenvolvimento econômico-social brasileiro.

Nesse contexto, Alves (2015) demonstra certo ceticismo quanto à possibilidade de utilização desse segmento da força produtiva disponível, particularmente a partir da segunda década dos anos 2000. Como fator negativo, destacamos o tipo de ocupação oferecida pelo mercado de emprego que não o garante de forma plena, muito menos com direitos e qualificação elevada para a maioria dos jovens brasileiros. No limite, a expansão do mercado de emprego ocorre por meio da criação de postos de trabalho precários vinculados ao setor de serviços, como entregador de pizza, *motoboy*, *call center* ou empregos assemelhados, relacionados a trabalhos *on-line* e digital (ANTUNES, 2018).

Segundo Ricardo Antunes (2018), esses novos “postos de trabalhos” criam o escravo da era digital. Além disso, caracterizam-se, entre outros aspectos, por suas particularidades, predominantemente flexíveis, tal como o *zero hour contract* (contrato de zero hora), modalidade de “não contrato”, muito utilizada nos países do capitalismo central, tal qual a Inglaterra, mas que chega aos países de capitalismo tardio, como o Brasil. Conforme o autor, sob o contrato zero hora:

Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar *on-line* para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a ‘uberização’, amplia-se a ‘pejotização’, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. Tudo isso para disfarçar o assalariamento. (ANTUNES, 2018, p. 23).

Logo, a dinâmica de acumulação flexível do capital, na atualidade marcada pela especulação, aliada ao uso das novas plataformas tecnológicas e da correlata protoforma de trabalho e serviços renovadamente flexíveis e intermitentes, reflete diretamente na “[...] camada social da classe que cresce nas últimas décadas por conta das políticas de flexibilização das relações de trabalho” (ALVES, 2012, p. 11), o “precariado”. Segundo Alves (2012, p. 11), essa camada pode ser formada “[...] por jovens empregados e desempregados do novo mundo do trabalho, recém graduados e com alto nível de escolaridade, mas que não conseguem inserir-se nas relações laborais estáveis”.

A característica desse jovem precariado é a invisibilidade social, pois estão incorporados às formas laborais instáveis e atípicas de contratação, cujas relações

empregatícias são disfarçadas. Além disso, ainda não possuem uma representação sindical, o que os coloca à margem do proletariado organizado.

Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar as características dessas “novas” formas de trabalho e de serviço que incidem principalmente sobre o segmento juvenil e sua formação educacional. Segundo Antunes (2018), essas novas formas de trabalho e serviços estão associadas ao avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em que predominam o trabalho *on-line*, digital, diante de uma era informacional, um universo que não para de se expandir, segundo análise do mesmo autor.

As características dessas novas formas de trabalho consistem na informalidade, na precarização, na flexibilidade, na intermitência, na inconstância e na “intelectualização” da mão de obra empregada, em especial as juventudes que, nessa fase, recebem a nomenclatura de proletariado da era digital ou novo proletariado de serviços que, conforme Antunes (2018), nada mais é do que “[...] uma variante global do que se pode denominar escravidão digital, em pleno século XXI” (ANTUNES, 2018, p. 30). Desse modo,

[...] movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um leitmotiv do mundo empresarial. Como o trabalho *on-line* fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se confina com a expansão explosiva dos intermitentes globais. (ANTUNES, 2018, p. 37).

O autor demonstra que o resultado desse processo é a ampliação dos mecanismos de funcionamento do capital, pois, nessa morfologia do mundo do trabalho, há uma clara incorporação de “[...] novas formas de geração de trabalho excedente (presentes nos trabalhos terceirizados ou pautados pela informalidade etc.), ao mesmo tempo que expulsa da produção um conjunto significativo de trabalhadores” (ANTUNES, 2018, p. 30). Dentre os expulsos da produção, estão os jovens que são qualificados e/ou ultraqualificados e que não encontram empregos.

Assim, levando em conta os dados demográficos favoráveis em relação à população jovem no Brasil, essas novas morfologias do trabalho contemporâneo, tendência verificada nos países capitalistas centrais e periféricos, permitem aduzir

que estamos a assistir um processo de destruição das forças produtivas juvenis no Brasil e no mundo.

De fato, a destruição das forças produtivas juvenis se anuncia com mais intensidade após o final do ano de 2012, quando “[...] o ritmo de geração de emprego e de crescimento da população ocupada em relação à PIA perdeu fôlego” (ALVES, 2015, p. 12). Dessa forma, a partir de 2012, iniciou-se o processo de “crise” no Brasil que resultou no desperdício e na destruição das forças produtivas, em especial as juvenis, pois:

O tamanho da População Economicamente Ativa (PEA) e da População Ocupada (PO) é menor no início de 2015 do que era no início de 2010. Ou seja, considerando que o bônus demográfico acontece quando a população ocupada (PO) cresce em ritmo superior ao da população total, pode-se dizer que o bônus demográfico no Brasil terminou em 2012, pois o mercado de trabalho estagnou na segunda metade do primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff e tende a entrar em desfalecimento em 2015. (ALVES, 2015, p. 12).

Conforme Alves (2015), somente no ano de 2015, houve uma perda de mais de 645 mil empregos formais. Isso indica que o problema não está na dinâmica da razão de dependência demográfica, mas na falta de dinamismo do crescimento econômico e na oferta de vagas. Logo:

Devido à crise econômica, a janela de oportunidade já começou a se fechar, com o percentual da População Economicamente Ativa diminuindo em relação à população total. Nesta situação, cresce a preocupação com o envelhecimento, com a diminuição absoluta e relativa do número de trabalhadores em idade ativa, com o agravamento do desequilíbrio do sistema previdenciário, com o déficit fiscal do Estado e o endividamento das famílias, com o alto custo das doenças crônicas para o sistema de saúde e a assistência social, etc. (ALVES, 2015, p. 15).

Na guisa da análise, a destruição das forças produtivas não tardou a ocorrer. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – Suplemento Educação de 2018 (IBGE, 2018), dos 47,3 milhões de jovens brasileiros, número aproximado aos 50 milhões conforme dados apresentados no Gráfico 1, 13,5% desse contingente estão ocupados e estudando; 28,6% não estavam ocupados, porém estavam estudando; 34,9% estavam ocupados e não estavam estudando; e 23% não estavam ocupados e nem estudando. Dessa maneira, dos 47,3 milhões de jovens brasileiros “[...] quase 11

milhões [...] não estão ocupados no mercado de trabalho e nem estudando ou se qualificando” (MARLI, 2019, p. 23).

Desses 11 milhões de jovens que não estão ocupados, nem estudando, os “jovens-adolescentes”, de idade entre 15 e 17 anos, correspondem a 770 mil. Já os “jovens-jovens”, de idade entre 18 e 24 anos, representam 6,3 milhões. E os “jovens-adultos”⁶, com idade entre 25 e 29 anos, são 3,6 milhões (MARLI, 2019). Nesse sentido, podemos inferir que se trata de um expressivo contingente juvenil em franco processo de desocupação; assim, há um processo de destruição de um contingente expressivo das forças produtivas em potência no Brasil. Muitos desses jovens são “improdutivos” na origem, pois nem sequer tiveram a oportunidade de inserir-se nas relações laborais formais ou em políticas educacionais que permitam acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade (ARAÚJO, 2012).

Outro dado revelador dessa pesquisa refere-se ao fato de que dentre os 47,3 milhões de jovens brasileiros, no ano de 2018, “[...] 24,3 milhões [...] não frequentavam escola ou algum curso da educação profissional ou o pré-vestibular e não haviam concluído a educação básica obrigatória ou, entre os que concluíram, não haviam alcançado o grau de superior completo” (IBGE, 2019, n.p.). Com isso, podemos afirmar que, diante da crise histórica e estrutural do capital, amplos segmentos juvenis se encontram marginalizados da Educação Básica brasileira e, ainda, não são utilizados como forças produtivas, pois são considerados inaptos para o ingresso no mercado de emprego formal, para a ocupação dos postos de trabalho com exigência de qualificação técnica mais apurada, com salários maiores e garantias de direitos trabalhistas e sociais.

Excluídos da Educação Básica, bem como do mercado de emprego, especialmente o qualificado, a renda dos jovens brasileiros sofreu considerável achatamento, principalmente após o golpe parlamentar de 2016 que levou Dilma Rousseff ao *impeachment*. Isso se tornou evidente no estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) realizado sob a coordenação de Neri (2019), cuja temática gira em torno da relação juventude e trabalho.

⁶ No Brasil, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, são considerados adolescente o indivíduo com idade entre 12 e 18 anos incompletos (BRASIL, 1990). Já o termo jovem, segundo o Estatuto da Juventude – Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, designam pessoas com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013a). Segundo a Agência de Notícias dos Direitos da Infância - ANDI (organização da sociedade civil criada em 1993), “[...] podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos)”. (ANDI, 200-, n.p.).

Segundo o estudo, “[...] os jovens foram os maiores perdedores de renda do trabalho nos últimos cinco anos” (NERI, 2019, p. 3). De acordo com o autor, dentre os fatores que corroboraram essa queda nos rendimentos das juventudes estão “[...] o aumento do desemprego, redução da jornada de trabalho e queda do salário por hora/ano de estudo” (NERI, 2019, p. 3). Evidenciamos, desse modo, que nas formas atuais de reprodução do capitalismo contemporâneo, especialmente no Brasil, a crise entre juventude e educação se correlaciona à crise entre juventude e trabalho, processo social que reflete na composição da renda desse segmento populacional, uma vez que o desemprego está em segundo lugar como “[...] principal responsável pela queda do poder de compra dos jovens brasileiros” (NERI, 2019, p. 15), nos últimos 5 anos. É revelador desse processo que nos últimos anos, com tendência de continuidade, as ações do Estado Brasileiro tenham permitido, por meio da via legal, conforme atestam as reformas trabalhistas e da previdência social, a destruição de expressivos contingentes jovens que compõem as forças produtivas.

Um elevado número do segmento juvenil tem o acesso à educação e ao mercado de emprego formal obstado. Em meio a esse quadro social deletério, não há possibilidades para a construção de sonhos, pois a vida no presente é marcada pela ausência da perspectiva de futuridade, a ousadia de sonhar se converte em um drama sem fim para uma ampla maioria das juventudes, principalmente aquelas pertencentes às diferentes camadas do proletariado juvenil estratificado.

Assim, na atual conjuntura do capitalismo neoliberal/financeirizado, Almada (2012, p. 113) afirma que “[...] há um movimento bastante significativo para a precarização”, principalmente da condição juvenil, uma vez que os jovens se tornam “inutilizáveis” do ponto de vista produtivo, a considerar a lógica destrutiva do sistema capitalista na contemporaneidade. As juventudes, de acordo com o autor, tornam-se “[...] dialeticamente supérflua para o capital e, ao mesmo tempo, dependentemente dele, enquanto trabalho vivo” (ALMADA, 2012, p. 113).

Logo, estamos vivendo a extinção da relação laboral em que o trabalho era realizado com um único empregador e em tempo integral. Essa condição permitia uma “[...] relativa estabilidade e remuneração fixa e mensal, tendo relação com o tempo de permanência no emprego e a formação profissional, dando, em tese, uma perspectiva de carreira e segurança” (ALVES, 2012, p. 22). Entretanto, contemporaneamente, muitas vezes em doses homeopáticas, esses direitos vão sendo cortados, isso revela então que “[...] há uma relação direta entre o descarte de

jovens [...] para o trabalho e a precariedade, o que faz com que as possibilidades de planejamentos sejam arruinadas, se comparadas com as perspectivas de gerações anteriores” (ALMADA, 2012, p. 113).

Somos obrigados, por conseguinte, a concordar com Mészáros (2002) quando afirma que “[...] o capital só pode funcionar por meio de contradições, ele tanto cria como destrói a família; produz a geração jovem economicamente independente com sua ‘cultura jovem’ e a arruína” (MÉSZÁROS, 2002, p. 802). Tal processo foi intensificado no Brasil na última década, com maior reflexo sobre as juventudes nos últimos 5 anos.

3.2 ENSINO MÉDIO, JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL

No dia 9 de março de 2020, a *International Labour Organization* (ILO) lançou o relatório *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs* (Tendências globais de emprego para a juventude 2020: tecnologia e futuro do emprego, tradução nossa). Esse relatório (ILO, 2020) revelou que, dos 1,3 bilhão de jovens que existem no mundo, 267 milhões não trabalham nem estudam. Esse número representa aumento de 8 milhões em relação ao ano de 2016, quando havia 259 milhões de jovens nessa situação. E as perspectivas para 2021 não são animadoras, pois o relatório aponta que esse número aumentará ainda mais, chegando aos 273 milhões de jovens que não estarão trabalhando e nem estudando (ONU, 2020).

De acordo com o mesmo relatório, na América Latina e no Caribe, segundo o Escritório Regional da OIT em Brasília, existem aproximadamente 9,4 milhões de jovens desempregadas e desempregados, mais ou menos 23 milhões que não estavam estudando ou trabalhando, e mais de 30 milhões só conseguiram emprego informal (OIT, 2020b).

No Brasil, o cenário não é diferente dos descritos anteriormente. Em nosso país, temos mais ou menos 10,9 milhões de jovens que não trabalham e não estudam (MARLI, 2019). Além disso, segundo Marli (2019, p. 24): “A Pnad Contínua 2018, no suplemento Educação, mostrou que dos 24,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos que não estudavam e não tinham curso superior, 44,1% também não haviam completado a educação básica”.

Silva *et al.* (2016), ao refletirem sobre a importância da educação, apontam que:

A educação é, há alguns anos, apontada em debates mundiais como fator fundamental para o desenvolvimento político e econômico de um país. Acredita-se que oferecer educação de qualidade aos jovens é uma boa forma de prepará-los para atuar com cidadania (seja qual for o conceito de cidadania que se adote) e possibilitar crescimento econômico ao país (mesmo considerando as diversas correntes da Economia). (SILVA *et al.*, 2016, p. 445).

Tomados por esses dados no âmbito mundial, continental, nacional em relação à constatação apontada por Silva *et al.* (2016), em que a educação é vital para o desenvolvimento socioeconômico de qualquer país, evidencia-se uma crise global na relação entre jovens, educação escolar, emprego (trabalho) e a renda juvenil, inclusive no Brasil, como apontamos na seção anterior. Dentre as diversas hipóteses que poderiam ser explicitadas para tentar explicar tal crise, acreditamos que a principal é a forma pela qual o capital se acumula contemporaneamente: de forma flexível.

Segundo Harvey (1955, p. 140), o regime de acumulação flexível diz respeito à “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo”. Nas palavras de Abramides e Cabral (2003), a acumulação flexível é um “[...] padrão produtivo do capitalismo”. Segundo as autoras, essa forma de acumulação é a resposta da crise estrutural do capital iniciada a partir de 1973, no epicentro do capitalismo global, que tem como fatos marcantes a crise do petróleo e a queda brusca das taxas de lucro.

Assim, o regime de acumulação flexível é uma alternativa para que fossem retomados os níveis de acumulação de capital a partir das “[...] novas formas de gestão e controle do trabalho, (que) obtêm a ampliação da exploração da força de trabalho, pela mais-valia relativa (inovação tecnológica) e pela mais-valia absoluta (ampliação do ritmo de trabalho)” (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p. 3).

Logo, com a ascensão do regime de acumulação flexível, a década de 1970 demarca uma grande crise no modelo de desenvolvimento econômico hegemônico de Estado de Bem-Estar Social que se erigiu no mundo ocidental no Pós-Segunda Guerra Mundial (ANDERSON, 1995). A partir dessa crise, importantes transformações aconteceram em diversos ramos da sociedade ocidental.

No campo da política econômica, tem-se o desenvolvimento do neoliberalismo que, em oposição às políticas econômicas do Estado de Bem-Estar Social, leva a cabo uma série de medidas cujo objetivo foi a instauração do Estado Mínimo para romper com os sindicatos, controlar o dinheiro (contenção dos gastos com bem-estar) e então instaurar a estabilidade monetária, por meio de menos intervenções econômicas do Estado. Tais ações para a instauração de uma sociedade neoliberal, invariavelmente, levariam a uma sociedade tão desigual quanto à época do Estado intervencionista. Contudo, segundo Anderson (1995), a desigualdade para os neoliberais “[...] era um valor positivo – na realidade imprescindível em si” (ANDERSON, 1995, p. 10) para o desenvolvimento das sociedades ocidentais.

A outra transformação, que ocorreu na década de 1970, conforme expresso por Harvey (1955), diz respeito às transformações do mundo do trabalho a partir do desenvolvimento do sistema produtivo e gestão de pessoa *toyotista*. Esse sistema de produção e de gestão de pessoa leva à emergência da constituição de um novo perfil de trabalhador/operário que, em diferentes aspectos, apresenta-se modificado quando comparado ao perfil de trabalhador fordista/taylorista, muito difundido no pós-guerra.

De modo sumário, o perfil do trabalhador fordista/taylorista caracterizava-se por ser uma mão de obra rígida, com baixa escolaridade e qualificação (8º série, e um curso técnico, geralmente oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI - instalado na própria empresa), pelo posto de trabalho onde havia a execução de uma atividade apenas (com movimentos repetitivos ao longo da jornada de trabalho), que era realizada, geralmente, em uma esteira rolante (linha de produção), em que cada trabalhador tinha sua função individualizada para a produção em série e para o consumo em massa (ARAÚJO, 2012). Em contrapartida, o perfil do trabalhador, agora chamado de “colaborador”, toyotista deve estar ancorado na polivalência, na multifuncionalidade, na flexibilidade, na pró-atividade, e a qualificação fundada no modelo de competências (BATISTA, 2003), para que a produção seja realizada a partir da demanda.

A síntese da diferença entre fordismo/taylorismo e toyotismo está na relação homem/máquina. De acordo com Gounet (1999), no fordismo/taylorismo a relação era um homem/uma máquina. Já no toyotismo, a relação é um homem/cinco máquinas. Como as relações de trabalho se dão em células de equipes, a relação

homem/máquina é substituída pela relação uma equipe/um sistema. Nesse caso, ao considerarmos a nova flexibilidade do mundo do trabalho, temos que:

As modificações ocorridas pela diferenciação dos processos de trabalho na produção: fordismo, taylorismo e toyotismo, ou acumulação flexível, pressupõem, na ordem do capital, formas diferenciadas de exploração, culminando na acumulação flexível, cujas repercussões profundas afetam a 'objetividade e subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho, e, portanto, a sua forma de ser' (Antunes, 1995:15). (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p. 3).

Essa nova dinâmica de acumulação de capital flexível incide, diretamente, nas formas pelas quais a educação deve vir a ser planejada nos mais diversos Estados Nacionais, principalmente, sobre a formação de nível médio, ou seja, o Ensino Médio, que é responsável por ser a última etapa da Educação Básica.

Neste trabalho, compreendemos que a educação na sociedade capitalista sempre foi alvo de interesse do capital. No Brasil, desde o princípio da massificação da escola pública em 1930, com Getúlio Vargas, o capital influencia no tipo de formação proporcionada aos estudantes, sempre com o objetivo de alcançar seus interesses produtivos com a finalidade de sua expansão e acumulação.

Dada as transformações ocorridas na década de 1970 no mundo e, também, no Brasil (como a consolidação da ditadura civil-militar e o dito "milagre econômico"), as disputas sobre a definição de políticas nacionais para a educação deram atenção especial ao Ensino Médio (FERRETI; SILVA, 2017). Segundo os autores, tal fenômeno ocorre justamente "[...] pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400). Assim, notamos que há uma necessidade para que o Ensino Médio passe a formar jovens com uma série de habilidades e competências que atendam às demandas da nova forma de organização e gestão de trabalho, qual seja, o toyotismo.

Nesse sentido, contraditoriamente, vale assinalarmos que, historicamente, parte das elites brasileiras sempre sonegaram a dimensão do conhecimento produzido pela humanidade às camadas populares (FREITAS, 2014), principalmente às juventudes pertencentes aos diferentes estratos do proletariado. Todavia, isso não significa dizer que não houve intervenções da burguesia nacional sobre as questões educacionais, pois o empresariado nacional, em todos os momentos em

que houve complexificação das redes produtivas, propôs intervenções políticas na educação (FREITAS, 2014). Como exemplo, podemos observar as diversas instituições educacionais e formativas criadas no Brasil, a partir da década de 1930, durante os governos desenvolvimentistas de Vargas (1930 a 1945; 1951 a 1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1960) como a criação do sistema S, bem como as diretrizes educacionais no período militar no Brasil, já na década de 1970, para atender às necessidades de mão de obra qualificada para os parques industriais que se instalavam no Brasil.

Diante disso, as elites passaram a conviver com o seguinte dilema: “[...] como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de, eventualmente, abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas?” (FREITAS, 2014, p. 1089). Em outras palavras, como formar mão de obra barata, em um quadro de escassez, incorporando as camadas populares na Educação Básica, especialmente na etapa do Ensino Médio, uma vez que, atualmente, essa etapa é diagnosticada como o “gargalo” da Educação Básica no Brasil. Assim, como preparar as juventudes para o mercado de trabalho cada vez mais flexível, polivalente, que demanda habilidades interpessoais, trabalhos em grupos e alta capacidade de resolução de problemas?

Diante dessa dualidade, Freitas (2014) assevera que

[...] esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação [...]. (FREITAS, 2014, p. 1089).

A partir da leitura desse excerto, podemos depreender duas características históricas no que tange à Educação Básica no Brasil. A primeira diz respeito ao fato de que a educação sempre foi marcada pela inclusão excludente, em outras palavras, a dualidade entre incluir para formação de exército de reserva para o mercado de trabalho e excluir conhecimentos avançados às camadas populares, a fim de evitar a formação humana ontológica baseada na socialização dos conteúdos elaborados (clássicos) construídos e acumulados, historicamente, pela humanidade (SAVIANI, 2012), de modo a garantir o controle ideológico da escola para a manutenção do *status quo*.

A segunda diz respeito à disputa de agenda educacional que move os reformadores a buscarem meios legais, como leis e decretos, para alterarem diretrizes educacionais. Os reformadores educacionais, geralmente, são os representantes do capital, consistindo em empresários do ramo educacional, financeiro, entre outros. E, também, os representantes de movimentos sociais, como a juventude secundarista, movimentos universitários, entre outros (FERRETI; SILVA, 2017). Essa disputa por agenda ficou evidenciada nos últimos anos no processo de construção da Lei Nº 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio no Brasil (KUENZER, 2017) e na BNCC, que estabeleceu os conteúdos comuns a todas as etapas da Educação Básica, tendo a etapa do Ensino Médio homologada no final do ano de 2018 (FERRETI; SILVA, 2017).

Ao considerarmos que o foco de nosso trabalho é o Ensino Médio, precisamos voltar um pouco no tempo, especificamente aos anos de 1990, antes da consolidação da reforma do Ensino Médio e a homologação da BNCC. Buscamos, com isso, compreender de que maneira essas reformas, nessa etapa da educação, estiveram fortemente alinhadas às transformações políticas, econômicas, sociais e produtivas, iniciadas no último quartel do século XX, que instituiu a acumulação flexível e terá consequências no Brasil a partir da década de 1990.

A década de 1990, que demarca o fim da União Soviética e o reflorescer da globalização entre os países do capitalismo central e periféricos, é caracterizada pelo protagonismo das potências mundiais nas temáticas educacionais e de formação humana nas escolas. Os representantes dos países do capitalismo central, nessa década, elegeram a Educação Básica como campo privilegiado para integrar os povos da aldeia global (DELORS, 1996) que estava a se formar em um mundo em que o capitalismo havia triunfado. Um período de predomínio do mercado de emprego ancorado em postos de trabalho flexíveis, sintonizado com o corolário do sistema produtivo e de gestão de pessoas toyotistas, vinculados à acumulação flexível. Essa importância dada pelas potências ocidentais à educação está materializada no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – conhecido como Relatório Jacques Delors – para países em desenvolvimento” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Vale destacarmos que, justamente no período do lançamento desse relatório, na década de 1990, o neoliberalismo mostrava-se ser um fracasso econômico e social nos países subdesenvolvidos, principalmente, para as camadas mais pobres

dessas sociedades, conforme atesta Perry Anderson (1995) quando afirma que, “[...] economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado” (ANDERSON, 1995, p. 23). Entretanto, no campo social, ao contrário do econômico, “[...] o neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedades marcantes mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queira” (ANDERSON, 1995, p. 23).

Assim, países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, tal como o Brasil e outros da América Latina, “[...] cuja concentração de pobreza pode significar uma ameaça aos países desenvolvidos” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56), passaram a receber documentos emitidos por órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) com “[...] temas e sugestões de políticas educacionais” (MORAES, 2001, p. 22), alinhados aos pressupostos do Relatório Jacques Delors e seus quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sintetizados no lema aprender a aprender.

De fato, no Brasil dos anos de 1990, muitas políticas educacionais foram influenciadas pelo Relatório Jacques Delors, principalmente aquelas destinadas ao Ensino Médio. Tais reformas nessa etapa do ensino têm sua explicação no fato dessa década ser o marco de massificação do Ensino Médio no Brasil (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

Esses autores demonstram que a preocupação com essa etapa da educação no Brasil está alinhada aos países mais desenvolvidos da época, conforme pressupostos do Relatório Delors. Segundo eles, nesse momento histórico, a elaboração de projetos para essa etapa da educação tinha por direcionamento a modernização e a democratização do Ensino Médio, uma vez que o país em si estava vivendo um processo de modernização produtiva e econômica. Assim, invariavelmente, entendemos que a modernização e a democratização do Ensino Médio estavam ancoradas na intencionalidade de qualificar a força de trabalho juvenil para atender às demandas de um novo e reestruturado mercado de emprego cujos postos de trabalho são flexíveis (toyotistas).

A partir da segunda metade da década de 1990, dentre outras medidas, temos a promulgação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Por meio da nova lei se estabeleciam as diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, com uma composição

mínima obrigatória. Nesse período histórico, o Ensino Médio poderia ser concluído em paralelo com a educação profissional de nível técnico ou de forma sequencial (BRASIL, 1996).

A LDB Nº 9.394/1996 instituiu a nomenclatura “ensino médio” e definiu essa etapa da educação como a última fase da Educação Básica brasileira. Além disso, ficou estabelecida a finalidade do Ensino Médio. Desse modo, essa última etapa da Educação Básica ficou responsável por aprofundar os

[...] conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mundo do trabalho, oferecendo conhecimentos básicos necessários para o estudante ingressar no ensino superior. De acordo com o documento, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 323).

Poucos anos após o estabelecimento da LDB Nº 9.394/1996, especificamente no ano de 1999, segundo Kuenzer (2000), o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) encaminhou uma reforma para o Ensino Médio por meio da Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE), outorgando-lhe a essa etapa da educação a formação para a vida, em oposição à proposta anterior que, ao priorizar a preparação para o trabalho, “não preparava para a vida” (KEUNZER, 2000, p. 16).

Kuenzer (2000), em análise da reforma proposta na época, assinalou que a Resolução Nº 3/1998 (BRASIL, 1998a) era parte integrante de políticas no campo educacional propostas por FHC, “[...] que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível” (KUENZER, 2000, p. 16).

Tomazetti e Schlickmann (2016), ao citarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano de 2000, evidenciam que a intencionalidade do Estado estava em oferecer uma nova formação para o nível médio da educação, cujo objetivo fosse atender às “[...] transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho, decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, com efetiva repercussão nas relações sociais e na esfera política e cultural da sociedade” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 323).

Essa vinculação, também diagnosticada por Galuch e Sforini (2011), ao analisarem o referido documento, demonstram que essa política educacional estava

alinhada às sugestões educacionais de formação escolar e humana proferidas no Relatório Delors. De acordo com as autoras, uma formação baseada nos pilares do Relatório objetiva

[...] o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de analisar e interferir na realidade, da capacidade de participar das decisões político-sociais, da capacidade de o aluno permanecer em constante processo de aprendizado e da sua competência de encontrar soluções para problemas de diferentes naturezas, conseguindo transpor esse aprendizado para situações sociais e do trabalho. Ao mesmo tempo, há claras orientações para que a escola se empenhe em garantir uma Educação que tenha como objetivo desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade, o saber viver juntos, o respeito e a tolerância aos diferentes e, sobretudo, possibilite uma formação voltada para a cidadania. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Desse modo, considerando as exigências do reestruturado mundo globalizado, cuja produção segue os cânones da flexibilidade *toyotista*, caracterizada pela exigência em se formar uma força de trabalho flexível, polivalente, proativa, em oposição àquela formação pretendida outrora pelo fordismo (rígida e fragmentada), denota-se que a formação humana sugerida pelo Relatório Jacques Delors – que influenciou e ainda influencia políticas educacionais no Brasil –, objetiva o desenvolvimento das forças produtivas e a manutenção das relações sociais estabelecidas (GALUCH; SFORNI, 2011), e não uma transformação social que vise superar a sociedade do capital (DUARTE, 2010).

Sem as pretensões de esgotar as análises dos autores sobre essas reformas, as quais, podemos dizer, foram superadas por outras, especialmente a de 2017, também analisada por Kuenzer (2017), podemos apreender que, constantemente, na história da Educação Básica no Brasil, em especial do Ensino Médio, há disputas entre reformadores com vistas a atender determinadas necessidades, atualmente vinculadas à forma de acumulação de capital flexível.

Desse modo, podemos perceber que “[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana” (KUENZER, 2000, p. 18). Isso se torna evidenciado quando a formação humana é colocada em oposição às formações necessárias de habilidades e competências para um trabalhador desempenhar trabalhos em indústrias, serviços, comércio com base nos modelos produtivos expressamente vinculados ao fordismo, e agora superados com as habilidades e as competências de trabalhadores

necessários às indústrias cujo modo de produção predominantemente é toyotista, ou, conforme expresso no item anterior, vinculado ao novo proletariado de serviços na era digital (ANTUNES, 2018).

Entretanto, mesmo em meio às diversas reformas ocorridas no Ensino Médio, durante os anos de 1990 e 2000, poucos resultados práticos foram colhidos, pois a expressa crise entre juventude, educação, trabalho e renda dos jovens no Brasil, conforme situação exposta no primeiro tópico deste capítulo, não é um fenômeno atual. Pelo contrário, essa crise já foi constatada há algumas décadas. Segundo Sposito (2005), isso se dá pelo fato de, historicamente, no Brasil, haver uma profunda crise no sistema educacional, que corrobora, grandemente, para o fracasso escolar, especialmente no Ensino Médio. Entretanto, podemos inferir que essa crise no sistema educacional, na verdade, parece-nos ser a forma pela qual a escola brasileira atua para atender às demandas do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Gomes (1999), ao analisar o Ensino Médio no final da década de 1990, demonstrou que, dentre os problemas dessa etapa da educação, destacavam-se a alta taxa de abandono escolar e de repetência. Silva *et al.* (2016), ao compararem a situação do Ensino Médio 15 anos após as análises de Gomes (1999), constataram que houve uma diminuição na taxa de abandono, porém um aumento na taxa de reprovação em quase todo o Brasil. De acordo com os autores:

Os índices de proficiência estão mais baixos do que há 15 anos, permitindo inferir que o êxito dos alunos pode não estar vinculado diretamente a sua permanência na escola e que a alta Taxa de Reprovação não resulta objetivamente em maior desempenho dos estudantes. (SILVA *et al.*, 2016, p. 445).

Outro dado a ser destacado, sobre a pesquisa dos autores supracitados, diz respeito à cobertura do Ensino Médio no Brasil. Silva *et al.* (2016, p. 447) demonstram que os dados da PNAD/2013 “[...] dão conta da distância entre a realidade e o ideal de cobertura para o Ensino Médio. A taxa de frequência líquida alcança os preocupantes 54%, enquanto a Taxa de Frequência Bruta bate em 84,2%”.

Esses dados alarmantes evidenciam um distanciamento entre os jovens de 15 e 17 anos do Ensino Médio, endossando, por sua vez, a questão do fracasso escolar nessa etapa da educação. É preciso levar em conta que esse distanciamento pode ter diversas explicações, tais como a dificuldade de acesso às escolas, necessidade de buscar trabalho, muitas vezes informal, e a desmotivação para aprender.

Entretanto, dados de uma pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas - FVG (NERI, 2009) apontam que a questão do trabalho não foi a justificativa mais utilizada pelos jovens que abandonaram o Ensino Médio. Silva *et al.* (2016), reproduzindo os dados da pesquisa, afirmam que

[...] 48% abandonaram por desinteresse, 21% por necessidade de trabalhar e de ajudar a família e 10% por dificuldades com o transporte. Levando em consideração apenas os jovens de 15 a 17 anos, que correspondem à faixa etária representativa do Ensino Médio, apenas 4% abandonam os estudos para trabalhar, já 8% não estudam por falta de motivação. (SILVA *et al.*, 2016, p. 449).

Esses dados evidenciam o fracasso escolar do Ensino Médio no Brasil. Sobre essa temática, Sofiati (2008) nos apresenta, em seu trabalho, que, ao longo da história da educação no Brasil, recorreu-se a duas posições para explicar a crise do sistema educacional e o “fracasso escolar” no ensino público, como o de nível médio:

A primeira refere-se “à tese do capital cultural: afirma-se que no seio da família dos setores populares há uma frágil incorporação dos valores atribuídos à escolaridade” [...]. E a segunda diz respeito aos “aspectos estruturais: pois [...] a crise social obriga o jovem a entrar cada vez mais cedo no mercado de trabalho que o distancia da escola”. (SOFIATI, 2008, p. 7).

De qualquer forma, Sofiati (2008) aponta que ambos os posicionamentos explicativos são insuficientes para a compreensão da “crise” do sistema educacional e do fracasso escolar da escola pública que atinge a maior parcela de jovens no Brasil. Para a autora, a crise do sistema educacional relaciona-se a uma precariedade no nível de ensino que, por sua vez, está aliada a uma situação de muita dificuldade dos jovens brasileiros em assimilar conteúdos no contexto escolar (SPOSITO, 2005). Partindo dessa premissa, exposta por Sposito (2005), Sofiati (2008, p. 7) infere que “[...] isso comprova a situação de inadequação do sistema educacional brasileiro que tem como consequência o problema da não conclusão do ensino médio pela maioria dos jovens”. De modo a corroborar com essa linha argumentativa, Dayrell (2007) sustenta que

[...] a tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta [...] na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem. Assim, uma das principais críticas dos alunos em relação à escola, referente ao seu distanciamento da instituição escolar, diz respeito a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os ‘situem na matéria’, ou seja, os ajudem a perceber o

que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Assim sendo, podemos apreender que, dentre os motivos que levam o Ensino Médio a constituir-se em gargalo da Educação Básica, um deles diz respeito ao fato de as instituições escolares estarem distantes dos jovens. Isso se dá a partir de um currículo descontextualizado da realidade juvenil, cujas práticas de ensino e de aprendizagem não dialogam com o cotidiano dos jovens estudantes; nesse sentido, a consequência é a não assimilação dos conteúdos escolares.

Sem a pretensão de esgotar as motivações do fracasso escolar e a “crise” no Ensino Médio, que mais parece ser o *modus* operante de ser da escola brasileira, mas em sintonia com os fatores até aqui apresentados, e de modo a contribuir para a compreensão do eventual processo que dificulta a inserção e a permanência do segmento juvenil das escolas na contemporaneidade, vale destacarmos a análise de Sofiati (2008). O autor afirma que o principal fator da evasão escolar no Brasil consiste na ideia propalada de uma educação escolar cujo objetivo seja a formação para o trabalho. Contudo, essa ideia não atrai as juventudes, pois, segundo o autor, não há trabalho para todos os jovens estudantes; logo, as juventudes não se interessam pela escola (SOFIATI, 2008). Isso significa que, mesmo que haja ampliação do acesso à Educação Básica no Brasil, especialmente na etapa do Ensino Médio, há uma notória precariedade na qualidade e uma ineficiência do principal papel, qual seja: o acesso ao trabalho (SOFIATI, 2008).

Notamos, então, que há uma expressa “[...] dificuldade da ascensão social e, até mesmo, da inclusão profissional via instituição educacional” (SOFIATI, 2008, p. 8) das juventudes brasileiras. O resultado desse processo acarretará profunda falta de perspectiva de futuridade para as juventudes no Brasil. Assim, para Sposito (2005), os jovens

[...] depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. (SPOSITO, 2005, p. 124).

Observamos, portanto, um processo de destruição via exclusão em massa dos segmentos juvenis como potencial de força de trabalho. Evidenciamos, no entanto, que a educação não garante por si só o acesso ao trabalho às juventudes;

assim sendo, discordamos do pensamento que responsabiliza a educação pela falta de perspectiva de futuro aos jovens, seja em questões de formação e/ou inserção no mercado de emprego. Nesse sentido, é notório que o desemprego nas sociedades capitalistas é estrutural e faz parte das formas pelas quais o capitalismo se agrupa em tempos de acumulação flexível.

Precisamos considerar, porém, que muitos jovens brasileiros, por não serem necessários ao sistema de reprodução e de acumulação do capital, são desprezados como eventual força de trabalho. Em uma visão otimista, esses jovens seriam potencialmente dotados de capacidade para alavancar a economia nacional e suplantam os deletérios traços sociais que caracterizam a história de desenvolvimento do capitalismo tardio brasileiro, ao considerarmos que esse segmento representa praticamente um quarto da população total brasileira, em que quase 11 milhões (MARLI, 2019) não estão trabalhando, nem estudando ou sequer se qualificando.

3.3 TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto de quadro social adverso, cuja marca é a ausência de perspectiva futura para as juventudes e um cenário de exclusão da última etapa da Educação Básica e do mercado de emprego formal, o Governo Federal homologou, no final de 2018, especificamente no dia 14 de dezembro, por meio do Ministro da Educação Rossieli Soares, o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Com a homologação desse documento, o Brasil passou a ter uma Base com as aprendizagens previstas para todas as etapas da Educação Básica.

Vale destacarmos que o caminho para a constituição da Base foi longo, pois esse documento, com conteúdos curriculares mínimos para o Ensino Fundamental, já estava previsto desde a Constituição de 1988, mais especificamente no Artigo 210 quando diz da necessidade de conteúdos mínimos que assegurassem a “[...] formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 139).

Diante da necessidade de construir uma Base, quase uma década mais tarde, em 1996, quando aprovada a LDBEN Nº 9.394/1996, o artigo 26 regulamenta a

necessidade de haver uma base nacional comum para a Educação Básica (BRASIL, 1996). No ano seguinte à LDBEN Nº 9.394/1996, foram consolidados, em dez volumes, os PCN para o Ensino Fundamental. Esse documento, de acordo com as autoridades, serviria como uma referência de qualidade para a educação nacional, cujo objetivo maior seria auxiliar as equipes escolares no desenvolvimento de currículos (BRASIL, 1997). Em 1998, foram consolidados os PCN para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, com a intenção de ampliar os diálogos educacionais que envolvessem os pais, as escolas, os governos e as sociedades (BRASIL, 1998b).

Considerado o fato da necessidade de uma base nacional para a Educação Básica, diagnosticada e apresentada na carta magna de 1988, observamos que uma década depois, ou seja, até 1998, apenas o Ensino Fundamental havia sido contemplado com documentos voltados à tentativa de criação de um currículo comum. Já o Ensino Médio ainda carecia de políticas que pudessem estar alinhadas a esse objetivo. Então, em 2000, foram lançados os PCN dessa etapa da educação.

Vale lembrarmos que, ao longo deste texto, trouxemos análises críticas de autores tais como Kuenzer (2000) e Tomazetti e Schlickmann (2016) sobre esse documento. Entretanto, esse percurso histórico demonstra que os Governos Federais, até então, procuraram desenvolver, antes de tudo, políticas educacionais com vistas a criar um currículo para o Ensino Fundamental, em detrimento do Ensino Médio. De qualquer forma, os PCN para o Ensino Médio tiveram por objetivo cumprir o duplo papel de orientar os docentes na busca de novas abordagens e metodologias e difundir os princípios da reforma curricular em curso no Brasil (BRASIL, 2000).

Ao longo da primeira década dos anos 2000, outros documentos foram lançados, os quais procuraram desenvolver meios para a construção e a constituição de uma BNCC, a saber: Programa Currículo em Movimento, em 2008, que vigorou até 2010; em 28 de março de 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que, dentre outras ações, destacamos a necessidade de uma BNCC como parte de um Plano Nacional de Educação (PNE); e, para fechar essa década, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais para a Educação Básica que, por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, objetivou orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2010).

As novas DCN ampliaram e organizaram o conceito de contextualização, muito importante para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem diante da constituição de uma base nacional, como “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade [...]” (BRASIL, 2010, p. 3).

Ao longo de 2010, 2011 e 2012, as DCN foram editadas para atender às demandas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente. Ainda, no ano de 2012, a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações, definindo as suas Diretrizes Gerais (BRASIL, 2012). Ação semelhante aconteceu em 2013, com a Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM (BRASIL, 2013b). Essas ações foram importantes para o processo de constituição de uma Base Nacional Comum Curricular.

Nos anos seguintes, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, uma série de ações foram tomadas pelo Governo Federal com vistas à construção, à consolidação e à homologação de uma BNCC. Começando com a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que, ao regulamentar o PNE, instituiu 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, das quais quatro já abordavam o assunto sobre a BNCC.

O fato é que, na 2ª CONAE, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), realizada em 2014, foi redigido um documento sobre as propostas e as reflexões para a Educação brasileira, o qual se tornou um importante referencial para que houvesse um processo de mobilização para a BNCC.

O ano de 2015 foi marcado pela elaboração e pela disponibilização da primeira versão da BNCC⁷. Esse fato ocorreu após o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, ocorrido entre os dias 17 e 19 de junho de 2015. Munidos desse documento, entre os dias 2 e 15 de dezembro desse mesmo ano, houve uma mobilização no entorno das escolas de todo o Brasil para que fosse discutido o documento preliminar da BNCC.

⁷ A primeira versão da BNCC encontra-se disponibilizada no seguinte link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Em maio de 2016, com Dilma Rousseff ainda presidente do Brasil, após as inferências da comunidade escolar, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada⁸. Entre junho e agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais que contaram com a participação de professores, gestores e especialistas para debaterem essa segunda versão do documento. Em agosto daquele mesmo ano, começaram os trabalhos para a redação da 3ª versão da Base, em um processo colaborativo, que teve como suporte a 2ª versão desse documento. Lembramos que, em 31 agosto de 2016, Dilma Rousseff sofreu o *Impeachment*, o que fez com que seu vice, Michel Temer, assumisse, interinamente, o cargo de presidente. Contudo, sua orientação política, ideológica, social e econômica divergia muito da de Dilma Rousseff.

Diante dessa alteração de governo, em abril de 2017, aproximadamente sete meses após ser iniciada a escrita da 3ª versão da Base, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE. Após a entrega, o CNE elaborou o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. Assim, em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho⁹. Dois dias após a homologação, em 22 de dezembro, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC (BRASIL, 2017b). Vale destacarmos que a BNCC produzida até esse ano contemplava as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A etapa do Ensino Médio ainda não havia sido concluída.

Em 2 de abril de 2018, finalmente, houve a entrega da 3ª versão da Base, agora contemplando o Ensino Médio, ao CNE. A partir dessa ação, outras foram desencadeadas, e o CNE iniciou, então, um processo de audiências públicas para debatê-la. No dia 5 de abril daquele mesmo ano, iniciou-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). No dia 2 de agosto de 2018, houve o “Dia D – Dia nacional de discussão sobre a BNCC”, em escolas de todo o Brasil, havendo uma mobilização para discutir e contribuir com a BNCC da etapa do Ensino Médio. Nesse sentido, professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e, então, preencheram um formulário *online* e colocaram sugestões de melhorias para o documento. Finalmente, em 14 de

⁸ A segunda versão da BNCC se encontra disponibilizada no seguinte link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

⁹ A Portaria de homologação da Base pode ser encontrada no seguinte link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou a BNCC para a etapa do Ensino Médio, documento que faltava para que houvesse, de fato, uma base que congregasse todas as etapas da Educação Básica no Brasil.

Conforme consta na apresentação do documento, a homologação da BNCC é tida pelo Governo Federal como fundamental para o avanço na qualidade da aprendizagem no Brasil, especialmente a BNCC do Ensino Médio, uma vez que é nessa etapa que “[...] os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018, p. 5). Assim, a BNCC é apresentada como um documento elaborado por diversos “[...] especialistas de todas as áreas do conhecimento (e como) um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante dessa época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5).

A Base tem a finalidade de definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Além disso, objetiva garantir aos jovens estudantes brasileiros “[...] seu desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e continuidade nos estudos” (BRASIL, 2018, p. 5).

Desse modo, a BNCC aparentemente surge como a “solução” para o enfrentamento da evasão escolar juvenil, especialmente no Ensino Médio, uma vez que a BNCC é apresentada como sendo um documento contemporâneo que dialoga com os projetos de vida dos jovens, preparando-os para o futuro – justificativa apresentada no item anterior, como um dos motivos para o “fracasso escolar”. Problematizaremos esse discurso no capítulo a seguir.

Da leitura da BNCC, vale destacarmos a argumentação de que o documento não alterará, de pronto, o quadro adverso de desigualdade da Educação Básica brasileira, porém toma para si que será a partir da Base que as mudanças terão início. Isso porque a dimensão desse documento para a educação não se restringe à formação de currículos comuns.

O documento procura respeitar as diversidades regionais, entre outras proposições, conforme argumentação introdutória. Além disso, a BNCC “[...] influenciará a formação docente inicial e continuada dos educadores, a produção de

materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

A BNCC trará, portanto, impactos a todos os participantes do processo educacional de ensino e de aprendizagem, sejam eles alunos, professores, equipes pedagógicas, pais e sociedade, incidindo principalmente sobre a formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, sobre os suportes educacionais, como as escolas, os livros, as metodologias, as avaliações e os exames, principalmente na composição de seus conteúdos. Assim sendo, com a homologação da última etapa da BNCC, o Estado brasileiro tem a expectativa de que esse documento seja “[...] acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (BRASIL, 2018, p. 5). Em outras palavras, o Governo Federal utiliza esse discurso enunciado com vistas a aproveitar o bônus demográfico juvenil e superar o quadro adverso de baixa formação escolar juvenil, associado às altas taxas de desemprego e à perda de renda desse segmento populacional. Trataremos disso, com mais detalhes, também no próximo capítulo.

Até aqui, procuramos traçar um diagnóstico sobre os principais dilemas sociais que envolvem o segmento juvenil no sistema capitalista brasileiro, qual seja: uma sociedade em que sua forma de reprodução insere as juventudes em relações sociais ausentes de perspectivas de futuro, diante de um mercado de emprego e de uma educação que corroborem para essa ausência, pois estes atendem às demandas do capital em suas diversas necessidades, sempre visando à maximização de suas taxas de lucros. Assim, diante dessa situação, os interesses juvenis são desprezados, dentre eles, a inserção dos jovens no mundo do trabalho, uma vez que não há espaço para todos os jovens no mercado de trabalho. Conseqüentemente, as juventudes sentem-se excluídas de uma ascensão social via educação escolar e trabalho. O resultado disso é um contingente de quase 11 milhões de jovens (IBGE, 2018) que não trabalham, nem estudam, resultando na perda de renda desse segmento social, cuja culpa não é da educação em si. Salientamos, aqui, que, no sistema capitalista desenvolvido no Brasil, a característica essencial é a mesma em todos os locais do globo: a destruição de suas forças produtivas.

Realizada essa análise, no quarto capítulo, pretendemos apreender a concepção de formação integral proposta e a adequação da educação escolar aos “projetos” de vida, ao trabalho e aos estudos da juventude. Assim, buscamos

compreender qual é a concepção de formação humana “integral” para as juventudes que a BNCC do Ensino Médio propõe, a considerar a necessidade da busca pela formação omnilateral do sujeito humano genérico. Da mesma forma, identificamos a concepção teórica/pedagógica adotada pela BNCC bem como o processo político/educacional da sua construção/formulação.

4 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REAFIRMAÇÃO DA HEGEMONIA DAS CLASSES DOMINANTES

Este capítulo, construído a partir de pesquisas documentais e bibliográficas, encontra-se dividido em três seções. Com ele, objetivamos analisar a reforma do Ensino Médio, a partir da análise da Lei Nº 13.415/2017 e da BNCC desta etapa da Educação, à luz da concepção de Estado Ampliado, desenvolvida por Gramsci.

No primeiro tópico deste capítulo, procuramos desvelar as personagens (protagonistas e antagonistas) que estiveram presentes na disputa da Reforma do Ensino Médio a partir da propositura da Medida Provisória (MP) Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Para isso, recorreremos, principalmente, à bibliografia de Ferreti e Silva (2017) e Kuenzer (2017). Desveladas as personagens, procuramos classificá-las em representantes do capital e representantes de movimentos sociais. A pesquisa revelou que os “vencedores” foram os representantes do capital que, de certa forma, já estavam presentes na estrutura do Estado, por meio de cargos do MEC. Assim, iniciamos a primeira aproximação com a concepção de Estado Ampliado e a Reforma do Ensino Médio.

Na segunda seção, analisamos a formação por competências contida na BNCC do Ensino Médio, que igualmente na proposição da Lei Nº 13.415/2017, foi influenciada na sua constituição pelos representantes do capital. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, apresentamos o que está subsumido em uma formação por competências. Notamos que essa formação surgiu no bojo do processo de reestruturação do capitalismo produtivo e, conseqüentemente, tem por objetivo a formação de subjetividades flexíveis para atender à demanda e às necessidades do capital em vias de acumulação flexível. Novamente, trazemos Gramsci para entender que a BNCC do Ensino Médio se insere em um contexto em que há a busca pela reafirmação da hegemonia da classe dominante.

Por fim, buscamos fazer uma reflexão sobre a formação omnilateral. Mesmo compreendendo que essa formação é contraditória à sociedade do capital, entendemos, baseados em Manacorda, ser preciso educar a classe dominada em uma constante busca pela superação da unilateralidade, almejando a omnilateralidade, que tem entre como um de seus caminhos o contato com o arcabouço cultural produzido historicamente pela humanidade.

4.1 ENSINO MÉDIO EM DISPUTA: REPRESENTANTES DO CAPITAL X MOVIMENTOS SOCIAIS

Nas últimas duas décadas, conforme assinalado na seção anterior, reafirmado no trabalho de Silva (2018), a Educação Básica no Brasil, especialmente a etapa do Ensino Médio, registrou importantes reformas em seus documentos oficiais/legais protagonizadas pelo Governo Federal. Segundo a autora, o Ensino Médio tem sido alvo de disputas intensas para sua (re)formulação desde o ano de 1996, quando fora homologada a LDBEN (Lei Nº 9.394/1996).

Silva (2018), em artigo que versa sobre o Ensino Médio, assinala que até o ano de 2018, ano em que a BNCC do Ensino Médio foi homologada pelo Governo Federal, houve pelo menos nove marcos normativos e ações do Poder Executivo Federal, com o objetivo de reformar, adequar, adaptar o Ensino Médio no Brasil com vistas a responder duas questões fundamentais, quais sejam: qual é o Ensino Médio que se busca e para quem (SILVA, 2018). A partir dessas problemáticas, nas últimas duas décadas, foram realizadas

[...] duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmos opostas. (SILVA, 2018, p. 9).

Esse avolumado número de intervenções federais sobre o Ensino Médio desde a aprovação da LDB, em 1996, evidencia “[...] um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades” (SILVA, 2018, p. 7) diante de um quadro adverso, uma vez que o Ensino Médio tem sido considerado o grande gargalo da Educação Básica brasileira. Algo a ser destacado nessa citação de Silva (2018) é o fato de as bases curriculares, ao longo de mais de duas décadas, se assentarem em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas. Tal fenômeno pode ser observado na imagem do Quadro 2, a seguir, produzido pela autora.

Quadro 2 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do Poder Executivo Federal – 1996-2018

1996	1997	1998	1999	2003/2004	2009/2011/2012	2012/2013/2014	2016/17	2018
<p>20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96</p> <p>Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional</p>	<p>Decreto 2.208/97</p> <p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta:</p> <p>Concomitante Subsequente</p>	<p>Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</p> <p>Síntese:</p> <p>Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo Propõe o currículo com base em competências e habilidades</p> <p>Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio</p>	<p>MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</p> <p>Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina</p> <p>Parecer 16/99 DCNEPDiretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional</p>	<p>2003/2004</p> <p>Seminário Em Brasília</p> <p>Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura</p> <p>2004</p> <p>Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM</p>	<p>2009/2011/2012</p> <p>EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa)</p> <p>2009</p> <p>Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM</p> <p>2011</p> <p>Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003</p> <p>2012</p> <p>Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM</p>	<p>2012/2013/2014</p> <p>2012</p> <p>Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM)</p> <p>Dez/2013</p> <p>Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013</p> <p>2014</p> <p>Em discussão o PL Em várias audiências públicas É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre)</p> <p>2014</p> <p>Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos</p>	<p>2016/17</p> <p>Reforma do Ensino Médio</p> <p>Michel Temer assume em agosto de 2016</p> <p>MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas</p> <p>Fevereiro de 2017</p> <p>Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16</p>	<p>2018</p> <p>BNCC</p> <p>Abril de 2018</p> <p>MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM</p> <p>Retrocede ao currículo organizado por competências</p> <p>Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento</p> <p>As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes</p>

Fonte: Extraído de Silva (2018, p. 8).

O Quadro 2 exemplifica e demonstra que, quando governos de perfis progressistas ocuparam o cargo máximo do Poder Executivo Federal, como Luís Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, dentro das questões conceituais que se desenvolveram para o Ensino Médio, ainda era possível encontrar espaço para a realização de um debate em que o processo formativo se referenciava em uma formação voltada à ciência, à cultura e ao trabalho, conforme atesta o Seminário apontado no Quadro 2, em Brasília no ano de 2003.

Segundo Silva (2018, p. 8), nesse evento, foram enunciadas as ideias principais capazes de conferir “[...] sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do Ensino Médio”, direcionado ao trabalho, à ciência e à cultura. Essa perspectiva conceitual fora ratificada em 2004 pelo Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que por sua vez, possibilitava o Ensino Médio Integrado, ou seja, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (SILVA, 2018).

Entretanto, o Quadro 2 revela que, quando estiveram à frente do Executivo Federal, governos signatários de orientações política/econômica/social de ordem mais liberal/conservadora, particularmente no período dos governos FHC 1996-2002 e, posteriormente, no governo Temer, de 2016-2018, predominou uma perspectiva conceitual sobre o Ensino Médio de cunho útil/instrumental. Desse modo, ganhou fôlego a tese de que a formação deveria guiar-se por um currículo baseado nas competências.

Esse movimento é indicado na análise desenvolvida por Silva (2018). Segundo a autora, em 1998, no governo FHC, quando fora homologada a Resolução Nº 3/1998, do CNE, com base no Parecer Nº 15/98, ficou estabelecido que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vincularia “[...] o currículo do EM [às] demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo [propondo] o currículo com base em competências e habilidades” (SILVA, 2018, p. 08).

Em 2018, após uma década de governos petistas com concepções conceituais teóricas e metodológicas, voltados ao Ensino Médio, distintas de FHC, no governo Michel Temer, foi homologada a BNCC do Ensino Médio e o retrocesso de um “currículo organizado por competências” (SILVA, 2018, p. 8) se consolidou. Assim, ficou estabelecido que, o detalhamento de conteúdo ocorre apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, deixando as demais disciplinas

que compõem essa etapa da Educação Básica “[...] subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes” (SILVA, 2018, p. 8).

Aqui cabe um parêntese, pois, de acordo com Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021), os governos petistas também operaram a Educação no Brasil voltada à lógica de reprodução do capital. Logo, não queremos aqui isentar os governos petistas da responsabilidade da consolidação de uma reforma no Ensino Médio pautada na formação por competências, uma vez que as discussões sobre a reforma dessa etapa da Educação se iniciaram nos últimos anos da Presidenta Dilma Rousseff. Portanto, concordamos com Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021) que, em artigo, demonstram a clara vinculação da educação, especialmente a etapa do Ensino Médio, nos tempos de governos petistas, às necessidades e aos interesses da reprodução do capital.

Assim sendo, percebemos, de plano, baseado no Quadro 2 anterior, que há uma clara intervenção dos Governos Federais na composição curricular, conceitual, teórica e metodológica para o desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Médio. Do exposto nesse Quadro, constatamos que essa etapa da educação assim como a Educação Básica quando analisada no seu ciclo completo são reféns das políticas de Governos transitórios em detrimento de uma necessária política estratégica de Estado, capaz de conferir perenidade às ações públicas na área da educação propriamente dita.

Dentre outras explicações possíveis, podemos inferir que, ao não ter uma continuidade de políticas públicas para a educação no geral, cada governo impõe uma política alinhada as suas crenças e aos seus interesses, de modo a caracterizar um processo de descontinuidade das políticas. Isso contribui para explicar a razão da possível “confusão” que Secretarias de Educação Estaduais, Municipais, Equipes Pedagógicas e, finalmente, os professores têm em relação à organização/constituição da Educação Básica no Brasil.

As mudanças conceituais que os governos à frente da nação propõem à Educação Básica revelam uma atuação de personagens que, não necessariamente, ocupam um cargo político eletivo, pois os governos que ocupam a cadeira do Executivo contam com apoio de influenciadores, de vinculados ao campo empresarial e/ou social. Esses apoiadores podem ser intelectuais, instituições sociais e empresariais, principalmente. Essas personagens, que muitas vezes atuam

por meio de lobistas no Executivo e no Legislativo, influenciam os governos na constituição de Medidas Provisórias, Atos e Leis que atendam aos seus interesses, principalmente econômicos. Assim, há momentos em que a discussão sobre a educação assume contornos voltados à tese de um ensino relacionado à construção de um projeto de nação em uma perspectiva mais progressista, ou, então, ganha fôlego um projeto mais conservador alinhado aos interesses da acumulação flexível.

Cientes disso, realizamos um recorte cronológico mais recente, com vistas a buscar o “retrocesso” no campo formativo baseado em competências, o qual ficou estabelecido nos documentos que norteiam o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil a partir de 2018, tal qual asseverou Silva (2018). A seguir, procuramos apresentar e problematizar os “agentes sociais e empresariais” que influenciaram a composição da Reforma do Ensino Médio e a Homologação da BNCC dessa etapa da Educação Básica, que ocorreram sucessivamente nos anos de 2017 e 2018.

É preciso enfatizar que, a partir de 2012, iniciou-se um intenso debate, que não é novo, sobre “[...] a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas [...] no que se refere à concepção do ensino médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação” (KUENZER, 2017, p. 332). Todavia, ainda antes de iniciar a apresentação das personagens que participaram ativamente para que houvesse a reforma do Ensino Médio tal qual ela ocorreu, é preciso enfatizarmos que o desejo de um Ensino Médio flexibilizado, cuja formação seja pautada no desenvolvimento de habilidades e de competências, não é uma novidade, pois, como adiantado anteriormente, no governo de FHC, já estava registrada essa intencionalidade. Assim, temos que, por meio da reforma atual, resgata-se “um empoeirado discurso” (SILVA, 2018, p. 1).

Ferreti e Silva (2017, p. 386) indicam que, em 22 de setembro de 2016, poucos dias da posse de Temer como presidente da República Federativa do Brasil, “[...] após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016”. Essa MP, em pouco menos de um ano, se converteria na Lei Nº 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio no Brasil, assentando as bases para que houvesse a homologação da BNCC, etapa do Ensino Médio, no final do ano de 2018.

Sobre a MP Nº 746/2016, embrião que lançou as bases para a reforma do Ensino Médio no Brasil, quatro pontos devem ser destacados. Os dois primeiros

dizem respeito à “[...] extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com ‘notório saber’ em alguma especialidade técnico-profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386-387). Já os dois últimos pontos tratam da “[...] pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387).

Com base nessas informações apresentadas, observamos que a referida MP, exarada por Temer em 2016, demonstra que as alianças a qual seu governo articulou naquilo que diz respeito às suas intenções para a Educação Básica no Brasil, em especial, para o Ensino Médio, objetivaram a flexibilização da formação dessa etapa da educação e a permissão do financiamento público às instituições privadas. Vale destacarmos que essas ações, em tese, colaboram para o desenvolvimento e a manutenção capitalista, por meio do uso do Estado, em tempos de acumulação flexível.

Essas informações indicam que os apoiadores de Temer devem ter uma vinculação com o capital, uma vez que almejam o financiamento público às instituições privadas. Na busca de conhecer esses influenciadores que, de certo modo, disputaram a reforma do Ensino Médio, Ferreti e Silva (2017) analisaram os argumentos trazidos nas audiências públicas sobre a Medida Provisória Nº 746/2016, medida que versava sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016).

Ferreti e Silva (2017), em seu trabalho, notaram que havia representantes de dois “grupos” discursando no plenário, em busca de convencer os presentes de seus projetos educativos. O primeiro grupo caracterizava-se por representar fundações ou instituições privadas e/ou empresariais, tais como: a Universidade Estácio de Sá (UNESA); o Centro Universitário Maringá (UNICESUMAR); o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); o Instituto Unibanco; a rede de escolas CENECISTA; o Todos pela Educação; e o Instituto Alfa e Beto (FERRETI; SILVA, 2017). Além dessas instituições, Kuenzer (2017) cita, em seu trabalho, outras que também estão vinculadas às instituições privadas e/ou empresariais, a saber: a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Bradesco e a Fundação Lemann, todas integrantes do Movimento Todos pela Educação.

Aqui vale destacarmos que, nos últimos dez anos, essas instituições “[...] têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade

conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) [...] e pelo Conselho de Secretários de Educação” (KUENZER, 2017, p. 333). Desse modo, essas instituições ocuparam, nos últimos anos, posições estratégicas dentro da estrutura do Estado, com claro objetivo de exercer a hegemonia sobre o conjunto da sociedade brasileira. Assim sendo, a hipótese levantada anteriormente de que os influenciadores do governo Temer são vinculados ao capital se confirmou.

Interessante notarmos, nesse processo, que, dentre os argumentos dos representantes do capital, destaca-se a flexibilização dos percursos formativos, que, em tese, permitiria que o aluno, “[...] assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida” (KUENZER, 2017, p. 333).

Uma das possíveis implicações dessa reivindicação dos representantes do capital recaem principalmente sobre o financiamento público. Uma vez que as escolas públicas brasileiras, especialmente dos municípios pobres do Brasil, ao não possuírem a estrutura adequada para permitir a escolha dos alunos a uma área acadêmica de formação ou formação técnica e profissional, abre espaço para o capital privado abocanhar o financiamento público, terceirizando e privatizando, sorrateiramente, a Educação Básica (KUENZER, 2017).¹⁰

Desvelado o primeiro “grupo” e um de seus interesses, é preciso que conheçamos o segundo “grupo” que disputou essa recente reforma do Ensino Médio. Tanto Ferreti e Silva (2017) quanto Kuenzer (2017) associam esse segundo grupo “[...] a movimentos sociais e/ou entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou instituições públicas” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 401-402). Dentre os movimentos, entidades e instituições, destacamos: o FNE; o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio; a União Nacional dos Estudantes (UNE); a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES); e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES).

Para Kuenzer (2017), as instituições e os movimentos de resistência que disputaram a agenda da reforma do Ensino Médio configuram-se como entidades e intelectuais que, historicamente,

[...] têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e

¹⁰ Essa análise pode ser observada em Kuenzer (2017) com mais precisão.

consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012). (KUENZER, 2017, p. 333).

Nesse argumento, é possível perceber a concepção de uma educação voltada contra os interesses dos representantes do capital, em vias de acumulação flexível, visto que, minimamente, se almejava uma educação científica, tecnológica, cultural que contemplasse também a dimensão do trabalho. Além disso, nota-se que a formação não recairia à dimensão do desenvolvimento de habilidades e competências, tal qual fica estabelecido na Lei Nº 13.415/2017 ao final do processo de reforma, indicando, assim, que o debate era para que houvesse uma formação que integrasse um Ensino Médio formativo na perspectiva humanista à Educação Profissional e Tecnológica.

Desse modo, Kuenzer (2017), ao historicizar o processo de disputa pela recente reforma do Ensino Médio entre os personagens enunciados anteriormente, apresenta que a controvérsia se estabeleceu entre rigidez e flexibilidade. Para os representantes das instituições privadas, organizada com o apoio do MEC, “[...] as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos” (KUENZER, 2017, p. 333).

Já para o Movimento em Defesa do Ensino Médio, composto por aqueles que buscam uma educação que envolva ciência, tecnologia, cultura e trabalho, a proposta oferecida pelos representantes do capital, “[...] fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012” (KUENZER, 2017, p. 333).

Dessa forma, apesar da ocorrência de uma disputa acirrada em que ganhou destaque a forte resistência do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a qual contou com expressiva mobilização dos estudantes secundaristas, tal qual o movimento “Ocupa Paraná”, na ofensiva, o governo Temer fez valer a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Para Kuenzer (2017, p. 333), essa MP incorporou “[...] a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)” e, assim, em menos de

um ano, tal MP se converteu na “[...] Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o ensino médio, nos termos dispostos pela referida Medida Provisória” (KUENZER, 2017, p. 333). Nessa disputa tem-se, portanto, a vitória dos representantes do capital na constituição da Lei Nº 13.415/2017¹¹, que assentou as bases para a produção da BNCC do Ensino Médio.

Um ponto a ser destacado em todo esse processo diz respeito à ocupação do Estado pelos representantes do capital, tal qual assevera Kuenzer (2017) no parágrafo anterior. Essa presença dos representantes do capital nos órgãos públicos, como no MEC, reafirma a tese de que o Estado está aparelhado pela burguesia que é a classe dominante. Desse modo, é importante destacarmos que essa ação do governo Temer guarda consonância com a concepção de “Estado Ampliado”, conforme analisou Gramsci (1978 *apud* FERRETI; SILVA, 2017). Para Gramsci, o Estado ampliado é

[...] constituído, na superestrutura, pela sociedade política — ou Estado em sentido estrito — e pela sociedade civil. Esta se organiza politicamente de modo que o grupo ou a classe dominante exerça a hegemonia sobre o conjunto da sociedade por meio de um conjunto amplo e heterogêneo de organizações (*escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação etc.*), promovendo, de forma dinâmica, a elaboração e a divulgação ideológica de seus valores, suas aspirações, sua moralidade e seus hábitos, *com o objetivo de obter, junto aos grupos aliados e às classes dominadas, o consentimento e o consenso em relação a tal configuração político-ideológica*. A efetividade dessa ação cria as condições para que a classe dominante assuma, também, a condição de classe dirigente. À sociedade política cabe o exercício do comando por meio do governo jurídico ou da coerção por deter o monopólio legal da violência. (GRAMSCI, 1978 *apud* FERRETI; SILVA, 2017, p. 387-388, grifos nosso).

Como nos propomos a desvendar as personagens que influenciaram o governo Temer, bem como a proposição e a consolidação da reforma do Ensino Médio, fica nítido que essa ação reformista influenciada e vencida pelos representantes do capital visa a conseguir o consentimento e o alinhamento das classes dominadas, especialmente dos milhares de jovens que estudam em colégios públicos. A escola, pois, pertence à “lista” de organizações, que promovem a dinâmica, a elaboração e a divulgação ideológica dos valores, das aspirações, da moralidade e dos hábitos da classe dominante, junto aos grupos aliados e às

¹¹ Uma análise crítica das principais proposições da Lei Nº 13.415/2017 pode ser encontrada em Kuenzer (2017).

classes dominadas. Assim sendo, essa reforma visa o consentimento e o consenso das classes dominadas, especialmente os jovens em formação, em relação à configuração político-ideológica proposta, qual seja: a flexibilização da formação humana.

Sobre a disputa e os desdobramentos da reforma do Ensino Médio, vale destacarmos a conclusão de Kuenzer (2017, p. 331), a qual ratifica o que apontamos anteriormente, que a Lei Nº 13.415/2017, do ponto de vista ontológico “[...] responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível”. Descarta-se, assim, uma formação que preconize, ainda que no papel, o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho digno, conforme as proposições ensaiadas pelos governos petistas com base no projeto de nação soberana e autônoma, tal qual enunciadas em um passado recente.

Além do interesse no financiamento público, os representantes do capital têm um claro interesse na formação desse jovem estudante, pois, no final das contas, serão esses jovens estudantes que estarão “disponíveis” para serem “selecionados” pelos diversos empregos e subempregos precários (quando conseguirem, uma vez que não há lugar para todos), ofertados pelo capital em tempos de “privilégio da servidão”.

Visto assim, é importante desvelar a relação entre a Lei Nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio. A ingerência dos representantes do setor da educação privada nesse processo implicou a proposição de um tipo de formação escolar para a juventude brasileira. Ancorada em conceitos como competências e habilidades, a formação privilegia a aquisição de atributos necessários para o ingresso no mercado de emprego, em acordo com as premissas balizadoras da reestruturação do mundo do trabalho flexível contemporâneo e com o perfil da força de trabalho então desejada.

4.2 BNCC E A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: ADAPTAÇÃO DOS JOVENS E CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA

A BNCC é um documento de caráter normativo redigido pelo Governo Federal por meio do MEC, com a finalidade de definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Por meio da

BNCC, busca-se uma “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ferreti e Silva (2017, p. 385), além da análise do processo de constituição da Lei Nº 13.415/2017, apresentaram, em seu artigo, “[...] as proposições em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada central para a implementação da reforma” do Ensino Médio. Os autores demonstraram que, no “[...] informe veiculado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, ligado à Fundação Lemann¹²”, foi “sugerida” para a BNCC do Ensino Médio a “[...] vinculação da proposta com a formação por competências” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 399). Isso evidencia, assim como ocorreu com o processo da reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017), uma preocupação dos representantes do capital em influenciar a formulação desse documento.

O texto do capítulo introdutório da BNCC do Ensino Médio evidencia a constatação dos autores ao afirmar que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Em seguida, o documento define a competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

De forma direta, é possível apreender a proposição de que a BNCC do Ensino Médio se alinha a uma formação por competências. Com isso, confirma-se a ingerência dos representantes do mercado, particularmente de segmentos do capital, dirigentes das instituições de ensino privadas, ambos aglutinados em torno do Movimento Todos Pela Base, setores participantes do processo e definidores da sua formulação final, conforme diagnosticado por Ferreti e Silva (2017).

¹² Cabe destacarmos que o movimento supracitado, ligado à Fundação Lemann, vincula-se também a outras fundações e institutos, que, por sua vez, se relacionam a empresas privadas, tais como: Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA. Essa afirmação foi constatada a partir de uma consulta realizada no *site* do Movimento Pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Ao valorizar-se o desenvolvimento de competências, em detrimento de uma formação baseada nos modelos clássicos, esvazia-se uma proposta de educação que deve situar-se, de acordo com Snyders (1974, p. 16), “[...] na pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade”. Em movimento contrário, projeta-se uma modalidade de educação que contribui para o esvaziamento dos conteúdos conforme os pressupostos da práxis educativa (DEITOS; SOBZINSKI, 2015). Desse modo, prospectam-se as premissas para a afirmação de um modelo de ensino capaz de articular a BNCC aos pressupostos das Pedagogias Contemporâneas, mais especificamente da Pedagogia das Competências de acordo com a análise crítica desenvolvida por Duarte (2001).

Segundo Boschetti (2014), a Pedagogia das Competências foi desenvolvida ao longo das últimas décadas e tem como um de seus principais expoentes o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Uma das motivações para o desenvolvimento dessa pedagogia, de acordo com Perrenoud (2000), reside no fato de existir, na escola, uma tentação de “[...] ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas” (PERRENOUD, 2000, n.p.).

Diante disso, o sociólogo defende uma formação por competências em contraposição à educação de ensino tradicional. Perrenoud (2000, n.p.) define, portanto, competências como sendo a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Para que haja a formação por competências, exige-se dos agentes envolvidos, dos professores e dos alunos “[...] uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 54). Destarte, “[...] a escola deve preparar a todos para a vida, e não para longos estudos” (BOSCHETTI, 2014, p. 26).

O que está implícito na Pedagogia das Competências, desenvolvida pelo sociólogo suíço, segundo Boschetti (2014, p. 26), é uma “[...] espécie de visão utilitarista da educação, em contraposição à visão tradicional da educação e da escola que a transmite”. E, de fato, assim como pretendia a Escola Nova, Perrenoud atribui à educação, além de uma visão utilitarista, uma visão pragmática,

para que os estudantes saibam mobilizar o que aprenderam “em situações reais, no trabalho e fora dele”, processo condicionado pelo novo momento de acumulação e de expansão do capital e do mundo do trabalho reestruturado. Para Boschetti (2014):

A “pedagogia das competências” é um termo que surgiu no contexto da crise estrutural do sistema capitalista (este sistema precisava encontrar novas possibilidades para continuar sendo o sistema em vigência), em função da necessidade de formação de um novo trabalhador, que precisava se adequar às novas exigências da produção. O método de produção taylorista/fordista estava esgotado, e havia a necessidade que fosse substituído – outro modelo de gerenciamento técnico-científico, o toyotismo, tomou seu lugar, ao menos em alguns setores da indústria. (BOSCHETTI, 2014, p. 9-10).

A Pedagogia das Competências, ao surgir no contexto de reestruturação produtiva do capital, que substitui o “conceito de qualificação” pelo “conceito de competência” (BOSCHETTI, 2014, p. 10), visa contemplar a formação de um novo perfil de trabalhador/colaborador de características sociais identificadas com o “jovem-adulto flexível” pesquisado por Araújo (2012).

Nessa nova conjuntura, é necessário que os “jovens-adultos flexíveis” sejam capazes de adquirir, segundo Teixeira (*apud* BATISTA, 2003, p. 146-147), “[...] novos conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho”. São, assim, novas competências que implicam a “[...] perda de importância das habilidades manuais em favor das habilidades cognitivas e comportamentais”. Isso não significa dizer que as habilidades manuais foram desprezadas, mas, sim, que o capital se reestruturou para obter maneiras mais refinadas de formação da sua força de trabalho, cujo objetivo final seja a subjetividade desses sujeitos. Tudo isso para atender à demanda do mercado de trabalho reestruturado, cujas palavras de ordem são: flexibilidade, polivalência e multifuncionalidade (ARAÚJO, 2012).

Ao considerarmos as novas necessidades do mundo do trabalho relacionadas ao novo corolário flexível de organização da produção e gestão de pessoas predominantemente *toyotista*, observamos uma estreita aproximação entre a proposta de formação por competências, contida na BNCC do Ensino Médio, com as necessidades da reprodução do capital flexível, em que os sujeitos devem apresentar competências para demandas complexas da vida cotidiana, o exercício da cidadania e, principalmente, para o reestruturado mundo do trabalho.

Nota-se que a necessidade do capital em constituir esse novo perfil de trabalhador, cujo termo qualificado significa ser competente, instou que seus representantes disputassem sua influência no processo de elaboração das reformas do Ensino Médio no Brasil, na definição dos termos contidos na Lei Nº 13.415/2017 e na BNCC do Ensino Médio. Daí a razão pela qual as diretrizes da reforma não priorizarem a transmissão de conteúdos historicamente construídos e acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2012), mas, sim, uma formação educacional pragmática e utilitarista ancorada no desenvolvimento de competências, principalmente cognitivas e comportamentais.

Duarte (2001), no artigo *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*, analisa a Pedagogia das Competências de Perrenoud e demonstra que “[...] a abordagem por competências” articula a junção das “[...] exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (PERRENOUD, 1999, p. 53 *apud* DUARTE, 2001, p. 35).

Considerando os métodos ativos e o foco na atividade cognitiva do aluno, referências ao movimento da Escola Nova, a pedagogia das competências exige um ensino para a lógica do treinamento (*coaching*), que se caracteriza pelo *learning by doing* (aprender fazendo). Desse modo, podemos situar a Pedagogia das Competências, conforme Duarte (2001, p. 35-36), “[...] no grupo das pedagogias do aprender a aprender, juntamente [ao] construtivismo, [à] Escola Nova, [aos] estudos na linha do ‘professor reflexivo’ e etc.”.

Com base no pressuposto de que a Pedagogia das Competências pertence ao rol de pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (2001, p. 36) descreve “[...] quatro posicionamentos valorativos contidos nesse lema que denotam a vinculação dessas pedagogias às necessidades de (re)produção do capitalismo contemporâneo”. Nessa perspectiva, pelo menos dois posicionamentos valorativos merecem destaque: no primeiro deles, o autor constata que as “[...] pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2001, p. 36).

O segundo diz respeito ao método. Para as Pedagogias do Aprender a Aprender, inclusive a Pedagogia das Competências, “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de

conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 36). A educação, para tais correntes pedagógicas, deve, portanto, “[...] preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, cuja consequência para o “indivíduo que não aprender a se atualizar” será a condenação “[...] ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE, 2001, p. 37).

Ao decidir que as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar o desenvolvimento de “dez competências gerais” baseadas na “[...] mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores” para resolução de “demandas complexas da vida cotidiana”, o “exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, a BNCC não visa à educação voltada à “[...] formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7), mas aquela que procure

[...] preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38).

Implicitamente, a formação por competências, conforme a BNCC, sintetiza “[...] uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, de modo a que este não busque transformações sociais radicais, mas, sim, desenvolva a “[...] capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2001, p. 38). Logo, a perversidade implícita na Pedagogia das Competências, incorporada pela BNCC, dá-se pelo fato de que esta prioriza, segundo Zibas (2005 *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 50), “[...] a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, baseando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que forcem a constante adaptação e readaptação da juventude”.

Contudo, considerada a conjuntura atual de precarização do trabalho em um “[...] cenário da produção destrutiva, onde o desemprego em massa e a exclusão social atingem principalmente a juventude, elemento de futuridade da reprodução social”, uma formação calcada em competências contribui para a reprodução “[...] do

trabalho estranhado que dessubstancializa o ser genérico do homem como diria Marx nos Manuscritos de 1844” (ALVES, 2011, p. 24).

Diante da constante mutação das necessidades de produção e de reprodução do capital “[...] quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal”, nesse contexto, uma formação por competências reforça que “[...] a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura” (ZIBAS, 2005, p. 7 *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 50).

Ao primar pelo desenvolvimento de competências na formação de estudantes da Educação Básica brasileira, a BNCC, portanto, não visa “à formação humana integral” (BRASIL, 2018, p. 7). Na verdade, ancorada na “pedagogia das competências e estruturas de formação flexível”, tão somente objetiva, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9), preparar “[...] o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade”. Isso significa que o indivíduo, por suas próprias forças intelectuais e cognitivas, deve ter a capacidade de sobreviver na destrutiva sociedade do capital em que viceja as ocupações uberizadas, profundamente precárias no sentido da destituição de direitos elementares do trabalho (ANTUNES, 2018).

Enfim, o objetivo da BNCC do Ensino Médio é incentivar, no aluno, o desenvolvimento de competências e de habilidades a partir de metodologias de ensino que rejeitam a aprendizagem dos conteúdos clássicos escolares. Desse modo, pretende-se construir um sujeito social dotado de resiliência e resignado, por um lado, e proativo, de outro, adequado e adaptado às exigências da reestruturação produtiva flexível *toyotista*.

Após desvelarmos os objetivos implícitos de uma formação por competências presentes na BNCC, considerados a extensão e o alcance na esfera educacional desse documento nacional, por meio das Secretarias Estaduais de Educação, das escolas, das formações docentes, dos estudantes, dos pais e da sociedade em geral, acreditamos que está subsumido, nesse processo, a intenção das classes dominantes em reafirmar a hegemonia, diante de um novo movimento do capital, sobre as classes dominadas.

Essa tendência torna-se evidente quando refletimos o processo de reforma do Ensino Médio em disputa há quase três décadas no Brasil, e sua relação ao reajuste

do capitalismo global, cuja acumulação seja agora pelo viés flexível, conforme explicitado no terceiro capítulo deste trabalho.

Diante desse reajustamento do capitalismo global, recorreremos, novamente, à concepção de Estado Ampliado desenvolvida por Gramsci (2008) para compreender a ação dos representantes do capital na proposição de uma formação por competências para o “novo Ensino Médio” no Brasil. De antemão, notamos que essa proposição é parte de uma ação da classe dominante para reafirmar a obtenção da hegemonia sobre a sociedade.

Conforme ficou evidente nessas proposições e no primeiro tópico deste capítulo, a burguesia por meio de seus representantes vinculados a institutos de educação privada, fundações financeiras e etc., tiveram suas demandas incorporadas tanto na Lei Nº 13.415/2017 quanto na BNCC do Ensino Médio. Diante disso é preciso lembrarmos que, Karl Marx, em diversos momentos, afirmou que o Estado moderno é o grande balcão de negócios da burguesia. “O executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1998, p. 7). Nesse sentido, fica nítido que o Estado tem por função a “manutenção da ordem social” (MARX, 1999, p. 15).

Coutinho (1996 *apud* VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 84) apresenta que Marx considerava o Estado moderno como um Estado de classe que, “[...] em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular”, nesse caso a burguesia.

As afirmações marxianas anteriores permitem uma aproximação justamente com o pensamento gramsciano, conforme exporemos a seguir. Na virada do século XIX ao XX, a natureza do Estado capitalista fora alterada por diversos fenômenos políticos e econômicos de alcance mundial, que levou Gramsci a ampliar a análise marxista acerca do Estado. Isso porque Gramsci conseguiu flagrar o movimento dialético ao qual o Estado capitalista, mesmo mantendo seu caráter classista, já não era mais apenas um comitê de negócios da burguesia, pois “[...] algumas demandas das classes subalternas foram por ele incorporadas” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 84). Diante dessa metamorfose, os autores demonstram que:

Gramsci constata que o monopólio da violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social: fazia-se necessário organizar novas formas de estabelecer o consenso, tarefa

que *passou a ser empreendida pelo Estado, através da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais.* (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 84, grifos nosso).

A tarefa empreendida pelo Estado, para formular e disseminar um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais, perpassa pelo uso dos mais variados mecanismos que compõem a superestrutura¹³ da sociedade de classes, como a sociedade capitalista. A igreja, os partidos, os sindicatos e, não menos importante, a educação escolar consagram-se como mecanismos que a classe dominante recorre para conseguir, como dito anteriormente, o consenso da classe dominada para a reprodução do *status quo*.

Assim, notamos que a BNCC do Ensino Médio, ao ratificar a flexibilização instaurada pela lei que reformou o Ensino Médio no Brasil em 2017 (KUENZER, 2017) contribui para que a classe dominante dissemine o conjunto de valores necessários para a reprodução da acumulação flexível. Isso se torna nítido quando trazemos à baila o conceito de hegemonia em Gramsci. Segundo Simionato (1998), para Gramsci, hegemonia é a capacidade de as classes dominantes exercerem a direção política e cultural, por meio da construção de uma visão de mundo, que seja incorporada pelas demais classes visando seu consentimento. Assim, para obter a hegemonia, a classe dominante deve:

Obter e manter seu poder sobre a sociedade pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e sobre os instrumentos de repressão, mas, principalmente, *por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral dessa sociedade.* A hegemonia é, ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força e consenso para obter o controle social. (ACANDA, 2006, p. 178, grifo nosso).

No processo para obtenção da hegemonia, o que não implica um processo pacífico, vide a resistência dos movimentos sociais estudantis à reforma do Ensino Médio, Gramsci atribui uma função notável aos intelectuais orgânicos. Segundo Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 85), aos intelectuais orgânicos cabe a função essencial de manutenção “da direção hegemônica de um bloco histórico”, em outras palavras, do conjunto que envolve estrutura (economia, modos de produção e etc.) e superestrutura (política, cultura e etc.) da sociedade capitalista.

¹³ As considerações de Gramsci sobre estrutura, superestrutura que formam um “bloco histórico”, podem ser apreendidas no trabalho de (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013).

Nesse sentido, podemos atribuir às instituições privadas, representantes do capital, que influenciaram a lei que reformou o Ensino Médio e a BNCC dessa etapa da Educação Básica, a função de intelectuais orgânicos da classe dominante. Uma vez que, nas audiências públicas para a reforma (FERRETI; SILVA, 2017), os representantes dessas instituições atuaram como “[...] agentes das classes dominantes, sendo responsáveis pela elaboração de um arcabouço ideológico, transformado em ‘concepção de mundo’, capaz de impregnar todo o ‘corpo social’ em favor das mesmas” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 86).

A reforma do Ensino Médio tem por objetivo flexibilizar essa etapa da Educação, por meio de uma formação útil/instrumental, que desenvolva habilidades e competências nos jovens estudantes ainda na formação escolar, em detrimento de uma formação que tenha como foco o desenvolvimento da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia, pela mediação dos clássicos (SAVIANI, 2012). Esse processo permite-nos evidenciar que as classes dominantes pretendem, por meio da educação escolar, inculcar nos jovens adolescentes a cultura cotidiana de um ambiente fabril reestruturado e flexibilizado, visando seu consentimento, que culmina com a reafirmação da hegemonia dessa classe.

Novamente, trazemos aqui o termo “hegemonia”, justamente para explicitar que a hegemonia nasce nas relações estruturais, dentro das fábricas (GRAMSCI, 2008). Todavia, a hegemonia difunde-se pelas instituições que compõem a superestrutura, em outras palavras, “[...] ela se estende ao conjunto das relações sociais” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 86) – assim como nos estudos de Gramsci sobre o americanismo e o fordismo, em que o autor analisou “[...] as modificações apregoadas por Ford em relação aos novos métodos de trabalho e de produção [que] não se limitavam ao interior das fábricas, mas visavam à criação de um novo senso psicofísico nos operários” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 86). Podemos depreender que a reforma do Ensino Médio se circunscreve dentro de uma lógica ao qual a classe dominante pretende, desde a juventude, a formação de um psicofísico adaptado às necessidades do capitalismo em tempos de acumulação flexível.

Assim sendo, após três décadas de disputas (SILVA, 2018), em que as concepções conceituais sobre o tipo de Ensino Médio que se buscava eram distintas a depender do governo em questão, a Lei N° 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio tornaram, finalmente, essa etapa do ensino (mesmo que no papel) coadunada

com as necessidades ensejadas no campo do modelo produtivo reestruturado em vigência no Brasil.

Esse modelo produtivo reestruturado tem, agora, mesmo que no papel, a garantia da formação de uma mão de obra juvenil com habilidades e competências para atuar em locais de emprego e subemprego precários, cujas palavras de ordem sejam: flexibilidade e polivalência; e a capacidade exaltada seja a de dar respostas à problemas cotidianos com rapidez. Assim, as alterações nas estruturas do modelo produtivo constituem-se como “[...] indissolúveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. Não é possível obter sucesso num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (GRAMSCI, 2008, p. 69).

Assim, apreendemos que a busca pela reafirmação de sua hegemonia levou as classes dominantes a ocupar os espaços dentro do Executivo Federal para influenciar a reforma do Ensino Médio. Essa ocupação e esse aparelhamento do Estado têm por objetivo a “[...] transformação da objetividade burguesa em subjetividade” (SIMIONATTO, 1998, p. 57). Nesse caso, a subjetividade é de toda a comunidade escolar, desde diretores, pedagogos, chegando até professores e alunos.

Nesse sentido, destacamos que a educação sozinha não tem o poder de permitir às classes dominantes a conquista da hegemonia e o consentimento das classes dominadas, pois, se assim o fosse, estaríamos contradizendo a própria concepção de Estado Ampliado de Gramsci. Entendemos que, na esfera da superestrutura, há as questões culturais, familiares, morais, religiosas que merecem análises profundas. Todavia, compreendemos que essa reforma do Ensino Médio é crucial para a obtenção de tal hegemonia, uma vez que ela não se circunscreve apenas às escolas, mas à comunidade como um todo, já que envolve pais, alunos, professores, políticos, empresários etc.

Desse modo, ancorados no pensamento de Gramsci (2008), entendemos que a reforma do ensino médio, influenciada e articulada pelos representantes do capital, faz parte de uma clara intencionalidade das classes dominantes em não produzir apenas mercadorias, mas produzir indivíduos, aparatos jurídicos e “[...] aparelhos privados de hegemonia difusores da ideologia dominante” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 86) que corroborem para a acumulação flexível do Capital.

4.3 EDUCAÇÃO COMO FORMA DE DISPUTA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO OMNILATERAL

Segundo Saviani e Duarte (2010, p. 422), “[...] pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana”. Contudo, de acordo com os autores, o que deve ser levado em consideração é: “[...] em que consiste a formação humana”? Conforme demonstramos na seção anterior, a BNCC do Ensino Médio tem como um de seus objetivos promover a formação “integral” humana do estudante dessa etapa da educação (BRASIL, 2018). Consoante o desvendado anteriormente, a formação integral humana que baliza o referido documento está coadunada à formação de jovens trabalhadores ou futuros trabalhadores, com alta capacidade de adaptação às formas de reprodução social da força de trabalho (IWASSE; ARAÚJO; RIBEIRO, 2021).

Os estudos desenvolvidos por Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021) demonstram que a formação “integral” humana proposta pela BNCC do Ensino Médio, por estar ancorada no desenvolvimento de habilidades e de competências, tem como foco proporcionar aos jovens estudantes brasileiros, na verdade, uma formação que os prepare para a realidade social do trabalho no Brasil – o “[...] ensino de habilidades e de competências para uso em empregos precários e destituídos de direitos” (IWASSE; ARAÚJO; RIBEIRO, 2021, p. 17).

O momento histórico da Educação Básica no Brasil, conforme apontam os documentos já referidos, estão voltados ao incentivo das pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2010), em que impera o imediatismo e o pragmatismo cotidiano, que permita a educação escolar atuar no desenvolvimento de competências e de habilidades para que os jovens estudantes possam aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a ser (DELORS, 2006).

Em suma, podemos afirmar que o modelo educativo atual está calcado no processo de acúmulo e de expansão do capital estruturado sob a produção de mercadorias e sociabilidade toyotista (KUENZER, 1995). As justificativas pedagógicas são encontradas nas diversas pedagogias neoescolanistas, como as pedagogias Construtivista; do Professor Reflexivo; dos Projetos; das Competências; e Multiculturalista (DUARTE, 2010), que, por sua vez, influenciaram a Reforma do

Ensino Médio no Brasil (Lei Nº 13.415/2017)¹⁴ e a BNCC do Ensino Médio, por meio da imposição da Aprendizagem Flexível¹⁵ (KUENZER, 2017).

Enfatizamos novamente o que está subsumido na formação por competências, inclusas nos dois documentos que reformaram o Ensino Médio no Brasil, pois queremos demonstrar que, pautadas/os pela autonomia docente, as/os diversas/os professoras e professores que compõem os sistemas de ensino público no Brasil podem resistir a esse processo preconizado na Lei Nº 13.415/2017 e na BNCC do Ensino Médio, qual seja: a flexibilização dessa etapa do ensino que torna a formação dos jovens útil e instrumental, destituída de uma formação ontológica humano genérica ou omnilateral.

Alinhado ao título deste tópico, *Educação como forma de disputa no processo de formação omnilateral*, apresentamos, a seguir, reflexões pautadas em uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de subsidiar o leitor na disputa pela formação dos seus estudantes sob um viés humano genérico ou omnilateral em contraposição à formação humana “integral” proposta pela BNCC. Assim, nosso objetivo é antagonizar a formação por competências proposta na BNCC, especialmente a do Ensino Médio.

Partimos do princípio de que uma educação cuja proposta seja a formação omnilateral¹⁶ deve, necessariamente, expressar-se no vínculo trabalho e educação. Nessa relação, o trabalho transforma-se em princípio educativo. Nessa perspectiva, uma formação com princípio omnilateral ou politécnico deve ter uma abordagem “[...] teórica e prática vinculada aos fundamentos científicos dos processos de produção” (DELLA FONTE, 2014, p. 387).

Desse modo, poderíamos nos questionar se uma formação pautada por competências e habilidades, conceitos que advêm do sistema produtivo, coadunam-se com a teoria e as práticas educativas fundamentadas cientificamente nos processos de produção. Entretanto, como visto anteriormente, o que está implícito

¹⁴ A Lei Nº 13.415/2017 institui, dentre outras alterações, a ampliação da carga horária para a etapa do Ensino Médio e flexibiliza o currículo, que passará a ser “[...] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL, 2017a, p. 1). Um estudo detido sobre a Reforma do Ensino Médio pode ser encontrado em Ferreti e Silva (2017) e Kuenzer (2017).

¹⁵ Segundo Kuenzer (2017, p. 338), a aprendizagem flexível “[...] surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada”. Ela resulta de uma metodologia inovadora, em que são articulados o desenvolvimento tecnológico, as mídias interativas e os diversos modelos de aprendizagem dinamizadoras.

¹⁶ Segundo Della Fonte (2014, p. 387): “Apesar da polêmica em torno da melhor denominação dessa proposta [...], ela tem sido conhecida como educação politécnica [...]”.

na formação por habilidades e competências é justamente a ausência da cientificidade – a ausência da teoria para fundamentar a prática.

Contudo, uma educação politécnica, segundo os pressupostos de Marx, está vinculada à educação intelectual e física (DELLA FONTE, 2014). O filósofo alemão, no I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, em 1866, segundo Della Fonte (2014, p. 388), trouxe “[...] reflexões sobre um tema que, com refinamentos e elaborações em níveis diferenciados, está presente na maior parte de sua obra: a formação humana omnilateral (ou onilateral)”. Visto assim, pautados pelo que diz Marx em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, ao explicitar o que é tornar-se humano, notamos que uma formação omnilateral deve ser completa, universal, geral ou plena. De acordo com Marx:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...]. (MARX, 2004, p. 108).

Pautados nesse excerto, fica evidente que uma formação omnilateral vai muito além do que formar habilidades e competências nas juventudes estudantes. É preciso ir além disso, para se obter uma formação plena. Desse modo, é necessário retornar à afirmação marxiana, a qual aponta que o princípio educativo do ser humano deva ser o trabalho, pois o trabalho é o elemento fundamental de humanização do ser social.

Segundo Lessa (1999), por ser o ato que nos distingue dos demais animais da natureza, o trabalho deve ser compreendido em sua essência, como o ato que gera a produção e a satisfação cotidiana das necessidades humanas. Logo, “[...] o trabalho é uma categoria que funda o desenvolvimento do mundo dos homens como uma esfera distinta da natureza” (LESSA, 1999, p. 14). Nas palavras de Braverman (1977, p. 49), “[...] o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais (natureza) para melhorar sua utilidade”.

O que é preciso ser destacado no ato de executar trabalho é o fato de que “[...] no fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (BRAVERMAN, 1977, p. 49-50). Assim, o

trabalho humano faz-se de forma consciente e proposital. Quando a natureza é transformada, o homem também é, portanto, transformado, pois o sujeito adquire novos conhecimentos e habilidades que, irremediavelmente, levará a novas necessidades e, conseqüentemente, a novos trabalhos. Assim sendo, “[...] ao construir o mundo objetivo o indivíduo também se constrói” (LESSA, 1999, p. 5).

Fato é que o trabalho, na concepção de Marx (1985, p. 211), coloca “[...] em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos”. Todavia, o sentido atribuído pelo autor não é o sentido taylorista/fordista ao qual o trabalho deva ser uma mera execução de movimentos sem a necessidade de colocar em prática as capacidades intelectuais daquele que trabalha, mas, sim, o contrário, pois, segundo Della Fonte (2014, p. 389): “O trabalho é [...] uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência”. Desse modo, mais do que resolver problemas e conflitos cotidianos, uma formação omnilateral deve preconizar o uso das capacidades motoras e intelectuais do sujeito em formação.

Para isso, é necessário que o sujeito jovem em formação seja levado ao arcabouço do mundo cultural produzido pela humanidade ao longo dos anos de história humana. Em outras palavras, o trabalho educativo executado dentro da perspectiva marxiana de transformação da natureza, para o qual o homem é produto “orgânico da longa história do desenvolvimento natural” (DELLA FONTE, 2014, p. 389) e habitante do mundo “cultural como sujeito construtor e como produto” (DELLA FONTE, 2014, p. 389), só é possível se o jovem em formação tiver acesso ao patrimônio humano-genérico.

Assim, a formação omnilateral ocorre quando há a relação entre a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana (patrimônio cultural humano-genérico) que, ao ser apreendida pelo sujeito em formação, desenvolverá nele a riqueza da sensibilidade humana, ou seja, “um ouvido musical, um olho para a beleza da forma” (MARX, 2004, p. 110).

Entretanto, na sociedade em que vivemos, regida pela propriedade privada e pela alienação, o ser humano se relaciona com suas objetivações como se lhe fosse estranha (DELLA FONTE, 2014). Isso significa dizer que as forças essenciais humanas (pensamentos, paixões, sensações) são estranhas aos sujeitos jovens em formação por conta de vivermos o trabalho alienado (DELLA FONTE, 2014). Nas

palavras de Marx (2004, p. 108): “O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter”.

Nessa perspectiva, a formação pautada por habilidades e competências conforme prevista nos marcos legais da reforma do Ensino Médio, ao não se basear em uma formação omnilateral, poderá levar a alienação que “[...] avilta todas as forças essenciais humanas” (DELLA FONTE, 2014, p. 390). Desse modo, as paixões e a sensibilidade vão ser deterioradas e transformadas. Conforme escreve Marx (2004, p. 160), há uma transformação da “estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez”. Assim, o que existe é uma formação humana pobre e unilateral.

Aqui reiteramos que o processo educativo que gera essa alienação não é exclusividade do tempo presente. Notamos que há muito a educação brasileira se desenvolve para o atendimento das necessidades históricas do capitalismo brasileiro (IWASSE; ARAÚJO; RIBEIRO, 2021). Procuramos, porém, enfatizar que essa formação por competências tende a degradar a formação dos jovens estudantes do Ensino Médio, uma vez que a formação escolar por itinerários formativos excluiu uma formação que outrora se pretendeu propedêutica, que, em menor ou maior grau, desenvolvesse a cultura humano genérica, trabalho, ciência e tecnologia, que foram produzidas pelas mais diversas disciplinas que compõem o Ensino Médio previsto na LDB Nº 9.394/1996. Aqui, não estamos colocando o Ensino Médio proposto na LDB ou nas DCN dos anos 2000 como ideal, mas como o “menos pior”, tal qual indicaram os próprios movimentos sociais que disputaram a agenda do Ensino Médio (KUENZER, 2017).

Retornando às reflexões para uma formação omnilateral, observamos que o caminho para alcançar tal formação perpassa pela superação da formação unilateral que é causada pela divisão social do trabalho. Alguns podem até afirmar que a “velha divisão” social do trabalho, marcada pela dicotomia “classes dominantes/trabalho intelectual/pensar e classe dominada/trabalho braçal/fazer” (DELLA FONTE, 2014, p. 390) tenha sido superada pela reestruturação produtiva, devido às novas demandas que o toyotismo passou a exigir de seus operários. No entanto, conforme atestam Silva (2014) e Araújo (2012), essa dicotomia não fora superada em sua essência. Segundo Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021):

Na atualidade, as instabilidades daqueles que vivem da venda da sua força de trabalho é correlata às transformações ocorridas no mundo do trabalho que faz imperar o emprego intermitente sem garantias ou proteção, da baixa qualificação exigida e disponibilidade de tempo máxima conforme o processo de uberização. Nesse contexto, são exigidos dos assalariados que desenvolvam a capacidade de desenvolver resiliência, mobilização e disposição física/psíquica, processo consonante às novas habilidades e competências preconizadas pela BNCC do Ensino Médio. (IWASSE; ARAÚJO; RIBEIRO, 2021, p. 390)

Para os estratos que compõem as classes subalternas (proletária), ainda lhe é reservado o trabalho braçal e o fazer, com a diferença de ter de minimamente utilizar sua capacidade intelectual para resolver problemas que o cotidiano de seu labor lhe peça para responder, que já não é mais predominantemente a fábrica, sendo principalmente os setores comercial e de prestação de serviços, em que há a predominância de subemprego e trabalhos precários (ANTUNES, 2018; ARAÚJO, 2012; SILVA, 2015).

Para haver uma formação omnilateral, é preciso, então, superar as relações educacionais e trabalhistas, em que o humano é visto “[...] como ser desencarnado, e a razão brilha em sua suposta pureza, assepsiado de qualquer vestígio de corporalidade” (DELLA FONTE, 2014, p. 391). Contudo, compreendemos que, na sociedade capitalista, a superação de uma formação unilateral é uma tarefa árdua e revolucionária, pois não há outra possibilidade de educação além desta que vivenciamos no presente. Isso pode ser depreendido da citação de Marx e Engels (1989), quando apresentam o que seria uma formação omnilateral, que reproduzimos a seguir:

[...] na sociedade comunista, onde ninguém tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se treinar em qualquer ramo de seu agrado, a sociedade regula a produção geral e me torna com isso possível fazer hoje isso, amanhã aquilo, de manhã caçar, de tarde pescar, à noite cuidar do rebanho, depois da refeição fazer crítica como me aprouver, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX; ENGELS, 1989, p. 199).

Já no início desse excerto, Marx e Engels fazem referência à sociedade comunista. Os autores demonstram a impossibilidade de termos uma educação omnilateral em uma sociedade regida pela propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho. No entanto, é preciso destacarmos que a formação omnilateral, mesmo que de forma incipiente em sua execução, pode ser de

suma importância para apontar os caminhos para uma eventual superação das formas alienadas de trabalho e educação.

Ao superar a alienação, a omnilateralidade permite a realização da emancipação completa dos sentidos e das qualidades humanas. Nas palavras de Manacorda (1991, p. 78-79), para que se supere a alienação e o desenvolvimento restrito, exige-se a omnilateralidade “[...] de um desenvolvimento total, completo, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”.

Della Fonte (2014) chama atenção para o fato de que a formação omnilateral está associada e vinculada à noção de trabalho, como atividade intencional, que demanda capacidade sensitiva e intelectual. Ressaltamos, porém, que, essa formação está vinculada “[...] à superação do capitalismo e de sua formação unilateral e especializada” (DELLA FONTE, 2014, p. 391).

Entretanto, pelo fato de o capitalismo gerar sua classe antagônica (o proletariado), que está em constante luta de classes contra a burguesia, Manacorda (1996) nos dá pistas de que, mesmo na sociedade do capital, é preciso educar o homem, para que haja a superação de sua natureza unilateral, permitindo, assim, sua formação omnilateral ou onilateral (termo utilizado pelo autor que tem o mesmo significado). Desse modo, destacamos a síntese de Manacorda, que, ao final, faz um apelo para que o homem de qualquer parte do mundo seja educado:

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo (a pulga é logo e sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne onilateral.* (MANACORDA, 1996, p. 361, grifo do autor).

A partir desse imperativo categórico enunciado por Manacorda nesse excerto, é que intitulamos este terceiro tópico *Educação como forma de disputa no processo de formação omnilateral*. Para uma educação que vá além do capital (uma formação omnilateral), por mais contraditório que seja, faz-se necessária a superação da

sociedade capitalista, a qual somente ocorrerá mediante acesso à cultura e à educação, ou ao arcabouço cultural desenvolvido pela humanidade.

Desse modo, concordamos com Saviani (2011) quando este advoga que, aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, é preciso, por meio da mediação docente, o contato com os conteúdos clássicos desenvolvidos historicamente desenvolvidos pela humanidade, visto que os conhecimentos contidos nesses clássicos influenciam no desenvolvimento cognoscente dos estudantes, sejam eles jovens ou não, de forma a promover a superação do pragmatismo cotidiano instaurado pela expansão do capital flexível.

Para isso, o trabalho docente é imprescindível, pois o professor deve promover esse contato, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do estudante e, conseqüentemente, uma formação menos unilateral e mais omnilateral. Assim, é preciso que o docente, certo de sua função formadora, eduque os seus estudantes por meio da *práxis*, ou seja, um ensino que alie teoria e prática.

Marx (*apud* DEITOS; SOBZINSKI, 2015, p. 103) diz que a “[...] objetividade dos indivíduos já existe, enquanto que a consciência é formada pelas condições em que o ser social se autoconstrói”. Baseada nesse raciocínio, a *práxis* é definida por meio de uma relação dialética entre o singular e o universal, mediada pelo particular, o qual

[...] busca a partir do movimento: teoria – prática; abstrato – concreto, mediados pelo empírico, a compreensão da concreticidade do real, ou seja, a superação da análise fenomênica e, ainda, a transformação subjetiva e objetiva, criativa e livre da totalidade [...]. (DEITOS; SOBZINSKI, 2015, p. 108).

Assim sendo, uma prática de ensino que vise a aprendizagem mediada pela *práxis* permite aos estudantes, jovens ou não, vislumbrar possibilidades de superação do *status quo*. A educação escolar poderá ser uma aliada na busca pela formação omnilateral quando se visa uma educação pelo intermédio da *práxis*, a qual os professores podem estabelecer dentro de suas práticas pedagógicas em sala de aula, de forma dialética, conforme nos apresenta Kosik (*apud* DEITOS; SOBZINSKI, 2015).

Nesse caso, o intuito seria permitir a apreensão do concreto (fenômeno; aparência), passar pelo crivo do abstrato (decompor o todo para reproduzir espiritualmente a sua estrutura a fim de compreendê-la), de modo a possibilitar o retorno ao concreto, porém, dessa vez, com subsídios para a compreensão do real

em sua essência (concreticidade; reprodução do concreto pela vida do pensamento; conceito).

Acreditamos, dessa forma, que pela *práxis* é possível promover a transformação do estudante, dar a ele condições de superar suas atitudes e seus comportamentos antes vinculados a uma perspectiva capitalista do cotidiano (adaptativa e produtivista).

Sem a pretensão de ser utópicos, mas também sem a pretensão de ser fatalista, apresentamos essas reflexões com o objetivo de levar o leitor a procurar, em sua prática cotidiana, vislumbrar uma possibilidade de educação para além do capital. Mesmo que contraditório, procuramos demonstrar que existem possibilidades de uma educação que vá para além do desenvolvimento de habilidades e de competências. Objetivamos, com isso, mostrar a possibilidade de uma abordagem de ensino que fomente nos jovens estudantes a chance de vislumbrar uma formação que lhes permita muito mais do que habilidades e competências para o mundo do trabalho, mas que desenvolva neles uma suposta omnilateralidade, mesmo que incipiente, por meio do contato com o arcabouço cultural produzido historicamente pela humanidade.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo geral realizar um estudo crítico sobre a condição juvenil contemporânea das juventudes no Brasil em relação à educação e ao trabalho. Cientes da dimensão deste estudo e de sua abrangência, estabelecemos três objetivos específicos, para que pudéssemos, minimamente, ter noções sobre a condição juvenil das juventudes no Brasil.

O primeiro objetivo específico circundou a temática conceitual de juventudes, por meio da qual visamos problematizar o conceito de “juventude” e, em seguida, realizar um estudo bibliográfico acerca das representações científicas que a literatura especializada sobre juventude tem sobre essa categoria social. O segundo objetivo específico de nossa pesquisa visou a realização de um levantamento estatístico e posterior análise sobre a condição juvenil no Brasil contemporâneo, em relação à demografia, à educação, ao trabalho e à renda. No último objetivo específico, procuramos desvelar as implicações da formação por competências engendrada nos documentos que reformaram o Ensino Médio para com as juventudes, especialmente em relação às vinculadas ao Ensino Médio no Brasil.

Alcançados esses três objetivos específicos, acreditamos ter contemplado o objetivo geral ao demonstrarmos, de forma crítica, a atual condição juvenil contemporânea das juventudes e sua relação com o trabalho e a educação. Essas juventudes ainda carecem de trabalhos e de políticas públicas que às atendam e as entendam em sua plenitude de concepção plural, as quais se diferenciam, também, em questões identitárias, e, principalmente, por sua origem de classe.

Além disso, essas juventudes sofrem com a exclusão dos meios de formação humana, como a escola e o trabalho, que, por sua vez, gera um contingente alto de jovens desempregados, não formados, cuja renda diminui a cada ano no Brasil. Ademais, uma educação escolar, principalmente em nível médio, reformada para ofertar uma educação flexibilizada, baseada em competências, sem a pretensão de propiciar aos estudantes o contato com os conteúdos clássicos, ou o arcabouço cultural produzido pela humanidade capaz de colaborar com uma formação omnilateral.

Realizado esse resumo, de um horizonte não otimista sobre a condição juvenil contemporânea no Brasil, passamos a uma retomada dos nossos principais

resultados obtidos, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental que se baseou no método de análise materialista histórico-dialético.

No segundo capítulo desta dissertação, após a Introdução, propusemos realizar um levantamento bibliográfico sobre as juventudes. Inicialmente, recorreremos à história para entender a importância histórica da juventude, especialmente nas sociedades ocidentais. Pudemos notar que, desde as sociedades que existiram no período da antiguidade histórica, os jovens têm tido um papel de destaque, principalmente por conta de suas condições psicofísicas.

Ao longo da história, observamos a juventude sendo interpretada, ora como solução, ora como problema. Observamos, porém, ser a juventude um momento específico de aprendizagens em todos os períodos históricos, cuja mediação se dá pelas mais diversas instituições sociais ou pelos locais de sociabilidade intersticiais e os interesses das classes dominantes perpassam pelo controle das juventudes, visto que as juventudes possuem, em sua natureza de ser, uma força ruidosa que pode vir, constantemente, a ser um problema para o sistema hegemônico em que elas estão inseridas e localizadas histórica e geograficamente.

Quando, em nossas análises, chegamos mais próximos ao tempo presente, observamos que, a depender da classe e, conseqüentemente, ao estrato de classe à qual pertencem os jovens que compõem as juventudes, o tempo da aprendizagem pode variar. Mesmo com essa variação, entendemos ser as juventudes o momento da vida destinado a aprender, seja pelo trabalho, seja para o trabalho, em suas diversas manifestações no mercado de emprego, ou para conduzir e gerir o *status quo* do momento histórico vivenciado pelas juventudes em análise.

Algo a ser destacado ainda do segundo capítulo diz respeito ao conceito de juventude. Muitas vezes utilizado de maneira singular, ao realizarmos a problematização desse uso, verificamos não ser condizente com a realidade dos diversos jovens que compõem a juventude. Por meio da pesquisa bibliográfica, notamos que em relação à juventude coexistem ao menos dois tipos de jovens que se diferenciam por sua condição de classe, já determinada pelo seu nascimento, qual seja: a juventude pertencente à burguesia e a juventude pertencente ao proletariado, mesmo os jovens de ambas as classes tendo idades iguais e semelhanças psicofísicas.

Por conta disso, inferimos que o termo “juventude” já não contempla o modo de vivência dos jovens e, tomados por essa reflexão, enxergamos uma clara

necessidade de pluralizar o termo, tornando-o, assim, “juventudes”, para que o conceito seja capaz de assegurar o direito à diferença sem desigualdade para todos os jovens que, além de se diferenciarem em sua origem de classe, se diferenciam nos aspectos geográficos, culturais, urbanos, rurais, religiosos, de identidade, entre outros.

Por fim, ainda no segundo capítulo, ressaltamos o estudo bibliográfico realizado com o objetivo de apreender as formas pelas quais as juventudes são abordadas pelas escolas de análises sobre a juventude, desenvolvidas a partir do século XX no lado ocidental do Globo. Observamos, assim, a existência de várias escolas que desenvolveram teorias para a análise da juventude, com destaque às Teorias Tradicionais e Reformistas/Revolucionárias.

Quanto aos seus enfoques, pudemos notar que as Teorias Tradicionais enxergavam a juventude como fase de preparo para a vida adulta, tutelada pelos adultos para evitar a anomalia social. Já as Teorias Reformistas/Revolucionárias interpretam a juventude como segmento populacional carregado de possibilidades de transformação social, seja ela para a conservação ou revolução das sociedades. No contexto de consolidação do capitalismo e da correlata hegemonia burguesa, notamos que as juventudes se evidenciam como vetor das “ameaças” ao sistema político-econômico-social-cultural capitalista estabelecido, necessitando, assim, serem controladas pelas diversas instituições presentes na sociedade, como as escolas, as igrejas, os partidos políticos, entre outros.

Na sequência, após as transformações ocorridas no mundo pós-segunda Guerra Mundial, começaram a surgir novas formas de interpretação da juventude que já não a consideravam como segmento social, mas, sim, um adjetivo que pode percorrer toda a vida do sujeito, perdendo, então, a solidez desse conceito. Desse modo, juventude é um adjetivo psicológico que pode ser vivido por todos que se sintam jovens, mesmo não se encontrando nessa fase da vida. A juventude converte-se, por conseguinte, em mercadoria de moda e de consumo – é a Juvenilização da vida e a liquidez da juventude em que as identidades são líquidas.

Emergiram, também, as visões de juventude como problema e solução, por meio das teses do protagonismo juvenil. Assim, os jovens são incentivados a propor soluções para seus problemas cotidianos, em uma clara intenção, principalmente do Estado, controlado pelas classes dominantes, em direcionar a energia juvenil aos

seus interesses, evitando problemas com delinquência e/ou revoltas ou, por que não, revoluções contra seu sistema estabelecido.

Com este estudo, objetivamos atentar o leitor de que provavelmente faz parte do contexto educacional a necessidade de olhar a juventude a partir de um novo prisma, em que as juventudes sejam identificadas como protagonistas de sua história e da história em geral. Todavia, por ser um momento específico de aprendizagens, que sejam levados até eles, por meio da ação docente, os clássicos produzidos pela humanidade visando sua formação cognitiva, cultural e profissional consciente de seu papel transformador nas sociedades.

Já no terceiro capítulo, observamos como o Brasil, atualmente, ainda vive o seu platô de população jovem, pois quase um quarto (50 milhões) da população brasileira é jovem. Assim, inferimos que seria essa uma condição mais favorável para alavancar o desenvolvimento do país, justamente por ter disponível esse contingente de população jovem, permitindo “aflorar” uma economia mais competitiva a considerar o cenário capitalista global atual.

No entanto, conforme ficou explícito, não houve e não há o aproveitamento desse bônus demográfico. Os jovens não foram e não são inseridos no mercado de emprego, e a consequência reflete no desenvolvimento da economia nacional que vem perdendo o protagonismo econômico mundial a cada ano e, para os jovens, representa a perda de qualidade de vida e, também, de renda desse segmento populacional. Notamos que, ao buscar se inserir nas relações laborais, observamos que as juventudes encontram ambientes de trabalhos reestruturados, cada vez mais uberizados, em que impera a flexibilidade e a falta de direitos do trabalho, de forma a reduzir seus horizontes e diminuir suas perspectivas.

Também, esta pesquisa revelou que, no ano de 2018, pelo menos 11 milhões de jovens, pessoas entre 15 e 29 anos de idade, estavam desocupados, não estavam estudando e nem se qualificando para o mercado de emprego, dado que demonstra uma crise do capitalismo no Brasil que envolve juventude, trabalho e educação. Esses dados certamente aumentaram muito durante a pandemia da COVID-19 e, provavelmente, aumentará ainda mais no contexto pós-pandêmico.

A pesquisa, no terceiro capítulo, ainda reafirmou que a Educação Básica no Brasil sempre esteve alinhada aos pressupostos necessários para a reprodução do capitalismo, desde quando era necessária a não formação diante de um sistema agrário, ainda antes de 1930, contexto da República do Café com Leite, passando

pelos contextos tecnicistas entre as décadas de 1930 e 1980, que atendia à demanda de uma formação fordista/taylorista. Chegou, ainda, às décadas de 1990, 2000 e o presente, atendendo a essa demanda, uma vez que não podemos afirmar a superação desses paradigmas de produção; ademais, atende aos interesses de uma formação toyotista, a qual necessita de uma mão de obra baseada em competências, diante de um modelo produtivo flexível. Nesse sentido, o Ensino Médio é um dos principais alvos dessas transformações formativas, principalmente a partir da década de 1990.

Já no último tópico do terceiro capítulo, pudemos observar que a constituição da BNCC de todas as etapas da Educação passou por um longo processo de quase três décadas para ser homologada em sua versão final, já que estava prevista desde a Constituição Federal de 1988. Pelo histórico, parecia que a BNCC seria um documento caracterizado por ser uma política de Estado. Todavia, ficou evidente que sua formulação se pautou em políticas de Governo, sendo, por vezes, pensada e repensada em paradigmas educacionais diferentes (a depender do Governo no poder). Ao ser homologada, a BNCC recuperou um discurso “empoeirado” da formação por competências, já pensado nos governos de FHC na década de 1990.

Por fim, mas não menos importante, no quarto capítulo, baseado nas bibliografias estudadas, concluímos que a reforma do Ensino Médio foi aparelhada pelos representantes do capital, os quais, por ocuparem espaços estratégicos dentro da estrutura do Estado, como no MEC, conseguiram influenciar diretamente tal reforma. Em primeiro lugar na elaboração da MP Nº 746/2016; depois, nas discussões em plenária, onde houve a disputa contra os movimentos sociais, vencida pelos representantes do capital que, mais tarde, conseguiram que tal MP se tornasse a Lei Nº 13.415/2017. Esse documento claramente incorporou as demandas do capital privado, principalmente no que constitui a aquisição do financiamento público ao privado e a formação flexível por meio de itinerários formativos, calcada no desenvolvimento de competências.

Com o claro aparelhamento do Estado pelos representantes do capital, reafirmado no processo de Reforma do Ensino Médio, no quarto capítulo, observamos que a BNCC do Ensino Médio também foi influenciada pelos representantes do capital, tendo todos seus representantes aglutinados no movimento Todos Pela Base. A grande propositura para essa base era a ratificação do percurso formativo flexível, por meio dos itinerários formativos, em que imperasse

uma formação por competências que foram instituídas pela lei que reformou o Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017).

Essa formação foi investigada na sua essência. Assim, foi possível concluir que ela surgiu no contexto de reestruturação do capitalismo global, com o claro objetivo de tornar os estudantes aptos para inserirem-se nos diversos postos de trabalho, cujas palavras de ordem fossem flexibilidade, pró-atividade, multifuncionalidade. Essas “qualidades” para o desenvolvimento do trabalho, antes próprios da indústria, agora presentes no comércio e na prestação de serviços, necessitam de uma mão de obra cuja característica maior seja a capacidade de adaptação, com uma subjetividade flexível.

Assim, o que está implícito na formação por competências, que faz parte das pedagogias do aprender a aprender, para a maioria das juventudes que já são excluídas do mercado de emprego, é o que Duarte (2001, p. 38) diz: “[...] preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc.”. Já para os docentes, o autor assevera que a formação por competências deve levá-los a conhecer a realidade social que está dada, e, assim, deve atuar “[...] não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38).

Com isso, desnudamos que a burguesia, especialmente os estratos burgueses vinculados ao setor da educação privada, fazem valer sua hegemonia sobre as classes dominadas. Reafirmamos seu papel de dirigente do Estado que, por meio de um conjunto amplo e heterogêneo de organizações, especialmente a educação e os espaços escolares, divulga sua ideologia, seus valores, suas aspirações, sua moralidade, seus hábitos, “[...] com o objetivo de obter, junto aos grupos aliados e às classes dominadas, o consentimento e o consenso em relação a tal configuração político-ideológica” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387-388), qual seja: a acumulação flexível do capital.

Por fim, procuramos apresentar reflexões de uma alternativa de formação, a saber: a formação omnilateral. Cientes da impossibilidade da formação omnilateral na sociedade capitalista, em que predomina a divisão social do trabalho e o trabalho alienado, propusemos aos leitores provocações que já foram preditas por Manacorda (1996), quando expõe seu imperativo categórico da educação. Segundo

o autor, como já apontamos neste trabalho, “[...] apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne onilateral” (MANACORDA, 1996, p. 361).

Com esse imperativo categórico da educação enunciado por Manacorda, encerramos esta dissertação na expectativa de que tanto as juventudes quanto os docentes tomem seu lugar de protagonismo em suas histórias e na história em geral, e façam os esforços necessários para que, mesmo em uma conjuntura que favoreça a formação unilateral, proponham formações omnilaterias.

Que compreendam o trabalho enquanto princípio educativo, fazendo uso da práxis, na aliança dialética entre teoria e prática, no seu cotidiano escolar. E, assim, que os professores façam valer seu papel de mediadores entre o arcabouço cultural produzido pela humanidade e os jovens estudantes da Educação Básica, especialmente aqueles vinculados ao Ensino Médio, cujas idades os colocam nas juventudes, momento especial da vida humana para a aprendizagem e a formação do ser humano genérico omnilateral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 3-10, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000100002>
- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.
- ALMADA, Pablo. O futuro é mesmo incerto? A precariedade e os jovens em Brasil e Portugal. In: ALVES, Giovanne; ESTANQUE, Elísio. (org.). **Trabalho, juventude e precariedade**: Brasil e Portugal. Bauru: Canal 6, 2012. p. 99-121.
- ALVES, Giovanni. Juventude e nova precariedade salarial no Brasil – Elementos da condição de proletária no século XXI. In: ALVES, Giovanne; ESTANQUE, Elísio. (org.). **Trabalho, juventude e precariedade**: Brasil e Portugal. Bauru: Canal 6, 2012. p. 11-32.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. O fim do bônus demográfico e o processo de envelhecimento no Brasil. **Revista Portal de Divulgação**, [s. l.], n. 45, ano V, p. 6-17, jun./ago. 2015.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDI. Agência de Notícias dos Direitos da Infância. Qual a diferença entre adolescente e jovem?. **ANDI**, [200-]. Disponível em: <http://www.andi.org.br/help-desk/qual-diferenca-entre-adolescente-e-jovem>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANTES, Paulo. Depois de junho a paz será total. In: ARANTES, Paulo. (org.). **O novo tempo do mundo**: e outros ensaios sobre a era da emergência. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 353-460.
- ARAÚJO, Renan Bandeira de. **O novo perfil metalúrgico do ABC**: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Fecilcam, 2012.
- BATISTA, Roberto Leme. Reestruturação Produtiva, ideologia e qualificação: crítica às noções de competência e empregabilidade. In: BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (org.). **Desafios do trabalho**: capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Praxis, 2003. p. 143-172.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BOSCHETTI, Luís Paulo Zanolla. **A pedagogia das competências**: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, 1909. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013a.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Medida Provisória BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, [2013b]. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, [1998a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos, Presidência da República. **Juventude levada em conta:** demografia. Brasília: SAE/PR, 2013c. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Juventude-Levada-em-Conta-ebook.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. (Ensino de 1ª à 4ª série).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CANDIDO, Francineuma Guedes *et al.* Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34813/pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARLOMAGNO, Márcio C., ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. (org.). **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. In: MARGULIS, Mário (ed.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 85-102.

DA SILVA, José Humberto. Juventudes, trabalho, e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil?. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 43-63, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46588>

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaina Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 101-118, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v25n63p101-118>

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200003>

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2006.

DICIONÁRIO de Sociologia. 2010. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógica. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. Tradução Álvaro Pina. Introdução e organização de Oswaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2002.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FÁVERO, Osmar *et al.* **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MEC, UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Educação profissional e desenvolvimento**. 2005. Disponível em:
http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264_Educação%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre Políticas Educacionais, Prática Pedagógica e Formação Humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0005>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Candido Alberto. Sucesso e fracasso no ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 259-280, 1999.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: GROPPO, Luís Antonio. (ed.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 11-29.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 14, ano 5, p. 9-17, mar. 2017.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo. Paz e Terra, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 25 nov. 2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE Notícias**, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 25 nov. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela** – população economicamente ativa. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=128,-1,1,2,-2,-3&ind=4726>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ILO. International Labour Organization. Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs 2020. Geneva: ILO, 2020. Disponível em: [ENG_ILO_Report_GlobalYouthEmployment_Layout_InsidePages_Final.indd](#). Acesso em: 15 dez. 2020.

IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância; ARAÚJO, Renan Bandeirante; RIBEIRO, Amanda Cristina. Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, n. Contínua, e012, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-12>

JESUS, Altair Reis de. **A imagem da recriação da juventude**: televisão e propaganda. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (org.). **Juventude e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LESSA, Sergio. **O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Brasília: CEAD, 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: MACHADO, Vitor. **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 31-74.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini. (org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARLI, Mônica. Fora da escola e longe do mercado de trabalho. **Retratos: a revista do IBGE**, n. 18, p. 22-25, set./out. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Rocket Edition, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/gotha.html>. Acesso em: 27 set. 2020.

MARX, Karl. **O capital** (livro 1). 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v. 1.

MARX, Karl. **O Capital**: Capítulo VI (inédito). São Paulo: LECH, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Prefácio de José Paulo Netto. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A história dos homens. In: FLORESTAN, F. (org.). **Marx/ Engels: história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 182-219.

MEDRANO, Eliziara Maria Oliveira; VALENTIM, Lucy Mary Soares. A indústria cultural invade a escola brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, p. 69-75, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200007>

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, Maria Célia M. de. Os “Pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-59, jan./jun.1996.

NERI, Marcelo. Juventude e trabalho: qual foi o impacto da crise na renda dos jovens? E nos nem-nem?. **FGV Social**, Rio de Janeiro, nov. 2019. Disponível em: <https://cps.fgv.br/juventude-trabalho>. Acesso em: 21 jun. 2020.

NERI, Marcelo. (coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Cresce a exclusão de jovens do emprego e da formação. **OIT**, 9 mar. 2020a. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_738040/lang-pt/index.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Desemprego, informalidade e desocupação afetam jovens na América Latina e no Caribe. **OIT**, 16 mar. 2020a. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_738633/lang-pt/index.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. OIT: cresce número de jovens no mundo que não trabalham nem estudam. **Nações Unidas Brasil**, 9 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85233-oit-cresce-numero-de-jovens-no-mundo-que-nao-trabalham-nem-estudam>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. [Entrevista cedida a] Paola Gentili e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 21 set. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2RtVjRq>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

RANGHETTI, Diva Spezia. Conceito. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arante; GODÓY, Hermina Prado. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014. p. 26-32. Disponível em: <https://bit.ly/3qBKpa0>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RIBEIRO, Eliane. Políticas Públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. (org.). **Juventude em pauta**: Políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011. p. 25-44.

ROSSI, Rossana Cassanta. A invenção das juventudes – a construção de ‘juventude’ na Modernidade e o desmoronamento dessa categoria na Pós-Modernidade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 156, p. 148-153, maio 2014.

SANFELICE, José Luis. Breves reflexões sobre “juventude”, educação e globalização. In: SANFELICE, José Luis. (org.). **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p. 133-142.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>

SILVA, Patricia Borges Coutinho da *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200009>

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, A. (org.). **Gramsci**: vitalidade de um pensamento. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. p. 37-64.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Livraria Almeida: Coimbra, 1974.

SOFIATI, Flávio Munhoz. A juventude no Brasil: história e organização. **Passages de Paris**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1-14, 2008. Disponível em: <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2008/pdf/14%20Flavio%20Munhoz%20Sofiat.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 37-52, set./dez. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W. (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>

TOMMASI, Livia de. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não governamentais brasileiras. **JOVENes**, México, ano 9, n. 22, p. 246-267, jan./jun. 2005.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 278-294, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2020.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000100009>

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Construções Sociais da Infância e da Juventude. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 213-234, jan./jun. 2007.