

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

**DÉBORA BAPTISTA DA ROCHA SEGANTINE**

**JUVENTUDE E TRABALHO: A QUESTÃO DO ABANDONO  
ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

**DÉBORA BAPTISTA DA ROCHA SEGANTINE**

**PARANAVAÍ**

**2022**

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

**JUVENTUDE E TRABALHO: A QUESTÃO DO ABANDONO  
ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

**DÉBORA BAPTISTA DA ROCHA SEGANTINE**

**PARANAVÁÍ**

**2022**

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

**JUVENTUDE E TRABALHO: A QUESTÃO DO ABANDONO  
ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada por DÉBORA BAPTISTA DA ROCHA SEGANTINE, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):  
Prof. Dr. RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO

PARANAÍ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranaíba-PR, Brasil)

S454j Segantine, Débora Baptista da Rocha  
Juventude e Trabalho: a questão do abandono escolar no Ensino Médio /  
Débora Baptista da Rocha Segantine.– Paranaíba: Unespar, 2022.  
xiii, 87 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo;  
Banca examinadora: Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro,  
Prof. Dr. Rodrigo Davi de Almeida, Prof. Dr. Sergio Cesar da Fonseca,  
Profa. Dra. Shalimar Calegari Zanatta.

Bibliografia

1. Educação. 2. Abandono Escolar. 3. Juventudes. 4. Ensino Médio. 5.  
BNCC. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação  
Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 371.2913

DÉBORA BAPTISTA DA ROCHA SEGANTINE

## **JUVENTUDE E TRABALHO: A QUESTÃO DO ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

### **BANCA EXAMINADORA**

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

Prof<sup>a</sup>. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – UNESPAR

Prof. Dr. Rodrigo Davi de Almeida- UFMT

Prof. Dr. Sergio Cesar da Fonseca (Suplente) - USP

Prof<sup>a</sup>. Dra. Shalimar Calegari Zanatta (Suplente) – UNESPAR

Data de Aprovação:

29/09/2022

Dedico este trabalho ao meu esposo, Wagner Cley Segantine, e a meus filhos, Babara Rocha Segantine e Angelo Rocha Segantine, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e pela certeza da imortalidade da alma neste processo evolutivo, que me faz prosseguir nessa jornada cheia de aprendizados.

Aos meus pais, Sebastião Baptista da Rocha e Benedicta Moreira, que não mediram esforços para que eu acreditasse, e acredito, que o conhecimento me tornaria alguém melhor.

Ao professor Renan Bandeirante Araújo, que me orientou nesta pesquisa, respeitando minhas limitações. Obrigada pela competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Obrigada por esclarecer tantas dúvidas e compartilhar seu conhecimento e suas experiências.

Aos professores Shalimar Calegari Zanatta, Sérgio Cesar da Fonseca, Rodrigo Davi de Almeida e Neide de Almeida Lança Galvão Favaro por terem aceitado fazer parte da banca de qualificação e/ou examinadora deste trabalho. Obrigada pelas sugestões e contribuições que resultaram em seu aprimoramento.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPIFOR) e à Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, e todos os professores que também o constituem e que colaboraram para o meu crescimento enquanto pedagoga, professora e pesquisadora.

Às minhas colegas de trabalho e amigas para a vida, Ana Paula Wessler, Maria Bernadete Sorato, Andrea Narcizo Rodrigues Trindade e Rosangela Carrilho Martins Luz, pela compreensão, força e incentivo.

Aos meus alunos, pelo incentivo e por me fazerem acreditar que existe a possibilidade de um mundo melhor.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural,  
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

SEGANTINE, Débora Baptista da Rocha. **Juventude e Trabalho: a questão do abandono escolar no Ensino Médio**. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2022.

## RESUMO

O abandono escolar é um problema que está presente em todas as etapas da Educação Básica brasileira, mas que se acentua no Ensino Médio, conforme se pode observar através das taxas de rendimento escolar publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Apesar dos índices oficiais de abandono escolar nesta etapa terem diminuído nos últimos anos, esse fenômeno é um entrave ao cumprimento das proposições do Plano Nacional de Educação (PNE) de universalizar o atendimento escolar. Nesse cenário, a presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, tem como objetivo investigar as relações entre o abandono escolar, a nova estrutura curricular do Novo Ensino Médio com base na BNCC e seu vínculo com o mundo do trabalho contemporâneo. A fim de alcançar este objetivo, foi eleita a pesquisa documental e bibliográfica de caráter qualitativo, e sob a luz do materialismo histórico-dialético, procurou-se analisar o abandono escolar no Ensino Médio no Brasil entre os anos 2000 e 2020. Na busca por compreender o fenômeno abandono escolar e suas motivações, foi investigado o conceito de juventude, termo que deve ser pluralizado para juventudes, uma vez que contempla uma categoria social composta por jovens de diferentes identidades construídas em contextos históricos, culturais e sociais díspares. A pesquisa revelou também que o Ensino Médio, ainda que permeado de reformas educacionais, historicamente mostra-se dual e excludente, tem a finalidade de preparar a classe dominante para a entrada no ensino superior e a camada popular para fomentar força de trabalho para suprir a demanda do mercado de emprego, o que se evidencia pela proposta de uma formação baseada em competências socioemocionais. A BNCC, que rege o Novo Ensino Médio, substancia uma formação alienada, negadora do acesso aos conteúdos científicos em prol do desenvolvimento de competências necessárias para a resolução de problemas cotidianos. Por fim, conclui-se que a nova estrutura curricular do Novo Ensino Médio, através dos Itinerários Formativos, a princípio, pode vir ao encontro dos anseios das juventudes que compõem a última etapa da Educação Básica, sobretudo dos jovens da camada mais pauperizada do proletariado que frequenta as escolas públicas e que, em tese, vislumbram a possibilidade futura de melhores condições salariais e de trabalho. Por outro lado, considerando que a questão socioeconômica se mostrou como a principal determinante para o abandono escolar, é possível que, para suprir suas necessidades de sobrevivência no complemento da renda familiar, manter-se na escola pode não ser a primeira opção.

**Palavras-chave:** Abandono Escolar. Juventudes. Ensino Médio. BNCC. Competências Socioemocionais.

SEGANTINE, Débora Baptista da Rocha. **Youth and Work: the matter of dropout during the High School**. 87 f. Dissertation (Masters' Degree in Teaching) – State University of Paraná – Campus Paranavaí. Supervisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2022.

## ABSTRACT

School dropout is a matter which is present in all the stages of the Brazilian Basic Education, but that is accentuated in High School, according to the school performance rates allow being observed, published by the *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP). Although the official dropout rates in this stage have declined in recent years, this phenomenon is an obstacle to the fulfillment of the proposals by the National Education Plan (*Plano Nacional de Educação* – PNE in its Portuguese acronym) of universalize school attendance. In this scenery, this research was developed in the scope of the Graduation Program Masters' Degree in Teaching: Interdisciplinary Teaching Education, of the State University of Paraná (UNESPAR) – Campus Paranavaí, with the aim at investigating relations among school dropout, the New High School new curriculum structure based on the BNCC, and its link with the contemporary world of work. To achieve this objective, qualitative documentary and bibliographic research was chosen, and in the light of historical-dialectical materialism, the high school dropout in Brazil between the years 2000 and 2020 was analyzed. When searching for understand the school dropout phenomenon and its motivations, the concept of youth was investigated, term that should be pluralized for youths, since it contemplates a social category composed of young people of different identities built in different historical, cultural, and social contexts. The survey also revealed that High School, although permeated by educational reforms, it has historically been dual and excluding, aiming to prepare the dominant class for entry into higher education and the popular stratum to foment the workforce to meet the demand of the job market, which is evidenced by the proposal of training based on socio-emotional skills. BNCC, that rules the New High School, substantiates an alienated training, denying access to scientific content in favor of developing the necessary skills to solve everyday problems. Finally, it is concluded that the New High School recent curricular structure, through its Training Itineraries, at first, might meet the aspirations of the youths who make up the last stage of Basic Education, especially young people from the most impoverished layer of the proletariat who attends public schools because, in thesis, they will envision the future possibility of better salary and working conditions. On the other hand, considering the socioeconomic matter appears as the main reason for school dropout, it is possible that to meet their survival needs in addition to family income, keeping themselves at school might not be the first option.

**Keywords:** School dropout. Youths. High School. BNCC. Socioemotional Skills.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social .....	58
Figura 2 - Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais .....	59
Figura 3 - Mapa Conceitual – Organização Curricular do Ensino Médio a partir da Reforma.....	70
Figura 4 – Organização Curricular do Ensino Médio no Estado do Paraná .....	72
Gráfico 1 – Evolução de Matrículas na Educação Básica na rede pública e privada de 2000 a 2020 .....	40
Gráfico 2 – Evolução detalhada das matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2020...	41
Gráfico 3 – Percentual de matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2020 por dependência administrativa.....	41
Gráfico 4 - Taxa de jovens que concluíram o ensino médio na América Latina .....	43
Gráfico 5 - Frequência à escola por quintis da distribuição da renda domiciliar do trabalho per capita.....	46
Gráfico 6 - Relação de taxa de abandono escolar no ensino médio no Brasil X PIB de 2007 a 2020 .....	48
Gráfico 7 - Percentuais de abandono escolar no ensino médio no Brasil, no Paraná e em Maringá de 2007 a 2020.....	48
Quadro 1 – Evolução do sistema capitalista na América Latina e Brasil .....	28
Quadro 2 – Taxas de rendimento escolar de 2019 .....	39
Quadro 3 – Programas Educacionais.....	50

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDD-LAT	Índice de Desarrollo Democrático de América Latina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio
PNDAC	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SERP	Sistema Educacional da Rede de Proteção
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
2.1 JUVENTUDE OU JUVENTUDES? .....	18
2.2 JUVENTUDES E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA NO BRASIL E EDUCAÇÃO .....	27
<b>3 ENSINO MÉDIO E O ABANDONO ESCOLAR .....</b>	<b>35</b>
3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAS E O ABANDONO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES GERAIS .....	36
3.2 ABANDONO ESCOLAR NO BRASIL .....	44
3.3 NOVO ENSINO MÉDIO: SOLUÇÃO ENCONTRADA?.....	51
<b>4. BNCC DO ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....</b>	<b>56</b>
4.1 ENTENDENDO O RELATÓRIO “COMPETÊNCIAS PARA O PROGRESSO SOCIAL – O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS” .....	57
4.2 A BNCC, O ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS .	62
4.3 BNCC, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A PROPOSTA DE SUPERAR OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO .....	69
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se a analisar o abandono escolar no Ensino Médio no Brasil e as possíveis relações deste fenômeno com o mundo do trabalho. A pesquisa tem como objeto de investigação compreender o perfil das juventudes que frequentam as escolas públicas brasileiras e em particular do estado do Paraná, e as razões que motivam a interrupção dos estudos. Relacionado ao processo de abandono escolar, a pesquisa procura analisar as relações de uma formação baseada em competências propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o Novo Ensino Médio e a possibilidade de diminuição dos índices de abandono escolar desse segmento na última etapa da Educação Básica.

O interesse que direciona a investigação desse objeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, justifica-se pelas inquietações trazidas por minha atuação profissional na rede estadual de educação do Paraná como pedagoga. Trabalhando diretamente com o Ensino Médio desde 2012, acompanho ano após ano um grande número de jovens que abandonam os estudos antes de concluírem esta etapa<sup>1</sup>.

O materialismo histórico-dialético foi a opção escolhida como método para direcionar esta pesquisa, visto que concebe que nenhum fenômeno, quando assistido isoladamente, é possível de ser explicado ou assimilado. Netto (2011, p. 22) enfatiza que apenas “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”. Em outras palavras, para o pesquisador realmente entender um fenômeno, ele precisa colocá-lo em movimento, ou seja, observá-lo além da aparência e do fato, observá-lo através de sua estrutura e dinâmica.

Para alcançar nosso objetivo no desenvolvimento deste estudo, utilizamo-nos da pesquisa documental e bibliográfica, de caráter qualitativo, considerando que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...] A pesquisa documental

---

<sup>1</sup> As partes do texto que foram desenvolvidas em primeira pessoa dizem respeito a experiências pessoais da pesquisadora.

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 44-45).

No Brasil, o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola são premissas que fazem parte das políticas públicas educacionais que buscam a universalização do acesso à Educação Básica. Apesar da implementação de diversas ações nesse sentido, o abandono escolar ainda é um fantasma que assombra a Educação Brasileira.

Dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2019 (BRASIL, 2020a), divulgados pelo IBGE, revelam que, em 2019, cerca de 10 milhões de jovens da população brasileira entre 14 e 29 anos nunca frequentaram ou abandonaram a escola, ou seja, não concluíram uma das etapas da Educação Básica. Os dados apontam, ainda, que é no Ensino Médio que os índices específicos de abandono escolar são mais preocupantes, uma vez que o abandono à escola nas faixas etárias a partir de 16 anos circulam entre 15,8% e 18%.

Diante de tais dados, a educação brasileira tem um obstáculo em atender o disposto no Art. 2º, inciso II do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, de “universalização do atendimento escolar”, sobretudo no que diz respeito à meta 3, de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE<sup>2</sup>, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”, uma vez que essa meta ainda não foi atingida em nenhuma região do Brasil (BRASIL, 2014).

Considerando o princípio presente na Constituição Federal, em seu art. 1º, inciso XI (BRASIL, 1988), reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 2010), de que a educação escolar é um direito fundamental da pessoa humana, entendemos que os índices de abandono escolar no Brasil apontam para o não exercício desse direito a um elevado número de jovens em idade escolar, sobretudo aqueles que deveriam estar cursando o Ensino Médio.

---

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 tem vigência até o ano de 2024.

Constatado o problema e sua recorrência por meio da experiência adquirida ao longo dos anos em que atuo como pedagoga, a persistência do problema provocou algumas inquietações sobre as razões que motivam o abandono escolar desse segmento juvenil, que frequenta a escola pública nessa fase tão importante do processo de construção da individualidade do gênero humano. A persistência do problema do abandono escolar e minha experiência profissional, inicialmente, trouxeram inquietações agora convertidas em questionamentos que orientam e balizam a pesquisa propriamente dita.

Inicialmente surgiram algumas questões: a-) o abandono escolar no Ensino Médio relaciona-se à estrutura material das famílias desses jovens?; b-) a permanência dessa problemática histórica na educação pública contém aspectos novos, a considerar o contexto político e econômico atual?; c-) o abandono escolar implica na perda da centralidade da escola enquanto espaço para aquisição e criação de novos conhecimentos científicos?; d-) a escola não perde a importância, mas não estaria passando por um processo de ressignificação para o segmento social jovem?; e e-) a estrutura curricular do Novo Ensino Médio pode tornar a escola mais atraente aos jovens?

O fenômeno abandono escolar que compreende as juventudes das escolas públicas na etapa final da Educação Básica é o eixo delimitador desta pesquisa. Desta forma, antes de analisar as questões pertinentes sobre o abandono escolar no Ensino Médio, procuramos realizar um breve estudo bibliográfico acerca das juventudes, uma vez que constituem parcela significativa da população brasileira. Para compreender o fenômeno, precisamos refletir a respeito do conceito de juventudes, já que um discreto exame sobre a escola pública brasileira no que diz respeito ao Ensino Médio atualmente revela-nos que os jovens desta etapa da educação têm particularidades que demandam ser entendidas no âmbito da busca de solução do problema do abandono escolar.

Assim, na segunda seção da dissertação, buscamos conceituar juventude, inferindo junto a León (2005), Zucchetti e Bergamaschi (2007), Camarano (2004), Groppo (2017), Abramo (1994), Feixa (2018), entre outros, como uma construção social, histórica e cultural do período da vida que se encontra entre a infância e a fase adulta.

Logo, se a noção de juventude está relacionada a uma pluralidade de contextos culturais, sociais e históricos, acordamos com a perspectiva de Da Silva (2019), de

que devemos considerar o termo no plural, *juventudes*, uma vez que, no Brasil, os quase 44 milhões de jovens apontados pelo Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020b) são díspares, considerando características pessoais, experiências, informações e conjunturas propiciadas pelos diversos contextos familiares e sociais em que se desenvolve esse grupo social. Portanto,

[...] parece haver o consenso de que ela é mais do que uma passagem para a vida adulta – marcada por um período de faixa etária –, pois ela se forja nas relações sociais, por meio das interações concretas e simbólicas que os sujeitos estabelecem nos diferentes tempos e territórios. Nessa direção, é legítimo pluralizar as juventudes, haja vista que são múltiplas as formas de se expressar e viver a condição Juvenil (DA SILVA, 2019, p. 59-60).

Ainda na segunda seção, ancorados em Marini (2013), Santos e Gimenez (2015), Frigotto (1996), Sposito, (1993), Saviani (2012), dentre outros autores, investigamos as relações entre as juventudes, o modo de produção do sistema capitalista no Brasil e educação, e como as mazelas produzidas pelo sistema capitalista contribuem para o estabelecimento das condições juvenis de privação de acesso ou permanência a/em instituições educativas.

A partir de dados retirados de fontes, como os Censos da Educação Básica e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), de rendimento escolar e evolução das matrículas da Educação Básica do período de 2000 a 2020, na terceira seção buscamos realizar um balanço do percurso da educação brasileira rumo à expansão do acesso ao sistema escolar. Nesse contexto, analisaremos a implementação de políticas educacionais no Brasil, a fim de refletir acerca dos reais objetivos das recentes reformas educacionais, que autores como Fornari (2010), Moehlecke (2012), Sales, Castro e Dore (2013) indicam que não contemplam a totalidade dos estudantes, sobretudo dos jovens na faixa etária do Ensino Médio.

A assertiva de Lüscher e Dore (2011), de que para encontrarmos uma saída para o problema do abandono escolar, primeiramente precisamos entender os fatores que influenciam o fenômeno chamado de abandono escolar no Ensino Médio, nos levou aos estudos dedicados por pesquisadores como Vaillant e Aguerrondo (2015), Salvà-Mut, Oliver e Comas (2014), Batista, Souza e Oliveira (2009), que indicam não apenas um, mas vários fatores que envolvem conjunturas individuais, sociais e institucionais que levam os jovens a abandonarem a vida escolar.

Assim, o “abandono à escola é composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática” (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p .4), e tais dimensões são apresentadas ainda na terceira seção. Também nessa seção apresentamos uma breve análise da BNCC, no contexto da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, sob a luz de Silva (2020), Espírito Santo Filho, Lopes e Iora (2019), Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017) e Patto (2002), que indicam que tal implementação apenas serve para mais uma vez ajustar a educação brasileira aos moldes necessários para a manutenção e ampliação da acumulação do capital.

Por fim, na quarta seção, analisamos a proposta de formação por competências socioemocionais apresentada na BNCC do Ensino Médio, perscrutando sua origem e relacionando-a com a reestruturação do modo de produção e as teorias do aprender a aprender. Examinando documentos, como o relatório da OCDE de 2015, denominado *Competências para o Progresso Social – O Poder das Competências Socioemocionais*, que subsidiou a elaboração de outros, como *A Crise de Audiência no Ensino Médio e Educação em Debate*, produzidos em 2016 por grupos empresariais (Movimento Todos pela Educação e Instituto Unibanco), e por meio de estudos bibliográficos de autores como Snyders (1974), Suchodolski (2002), Perrenoud (1999), Duarte (2010), Saviani (2008), Frigotto (2015b), entre outros apontamos como, desde os anos noventa, o conceito de competências vem sendo introduzido no cenário educacional brasileiro.

A partir dessa análise, ainda nessa seção, verificamos a propensão a uma formação pragmática, baseada em habilidades para solução de problemas cotidianos, e pontuamos como a BNCC, no que diz respeito ao Ensino Médio, está direcionando, sobretudo com a implementação Itinerários Formativos, à formação de força de trabalho que atenda a demanda capitalista atual.

Posto isso, com a proposta de alteração do papel do aluno prescrita pela BNCC, também se altera a função do professor, que para atender os jovens protagonistas em seus interesses individuais, deverá, basicamente, auxiliar os estudantes a aprender, dentro das perspectivas da Pedagogia do Aprender a Aprender. Nesse sentido, ao tornar-se um organizador de atividades, a função docente é esvaziada, o que contribui para o desaparecimento do papel do professor.

Assim, a presente pesquisa visa a refletir sobre como as necessidades de sobrevivência dos jovens do Ensino Médio influenciam na decisão de permanência

escolar, bem como a BNCC e a proposta de Itinerários Formativos podem ou não trazer subsídios para a solução para a diminuição das taxas de abandono escolar no Brasil.

Por fim, encerramos com as considerações finais que esta pesquisa nos permitiu concluir.

## 2 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, objetivamos apresentar os conceitos de juventude a partir de diferentes dimensões. Para tanto, em um primeiro momento buscamos, a partir de pesquisas bibliográficas, tendo como referencial teórico autores como León (2005), Zucchetti e Bergamaschi (2007), Camarano (2004), Groppo (2017), Abramo (1994), Feixa (2018), dentre outros que discutem o conceito de juventude como processos construídos histórica e culturalmente, e que possibilitam, também, uma interpretação sociológica de juventude.

Nesse sentido, compreendemos que o termo mais apropriado a ser utilizado é *juventudes*, uma vez que, conforme abordamos, esse conceito está atrelado a contextos que sofrem volubilidades históricas, culturais e sociais.

A partir desse entendimento, buscamos apresentar as relações entre as juventudes, o modo de produção do sistema capitalista no Brasil e educação, através de reflexões apoiadas nas inferências de Marini (2013), Santos e Gimenez (2015), Frigotto (1996), Sposito (1993), Saviani (2012), entre outros. Esses autores nos conduzem a uma breve análise das relações do sistema capitalista e as juventudes no decorrer da história, e conseqüentemente, ao entendimento de que as mazelas das relações de produção do sistema capitalista contribuem para o estabelecimento das condições juvenis de privação de acesso ou permanência a instituições educativas.

### 2.1 JUVENTUDE OU JUVENTUDES?

Sendo a juventude o sujeito principal e objeto desta pesquisa, iniciar conceituando-a é mister. Porém, esta não é uma tarefa das mais fáceis, uma vez que encontramos diferentes conceitos a partir de dimensões diversas.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de jovens no Brasil é de quase 44 milhões de jovens<sup>3</sup> (BRASIL, 2020b), o que representa cerca de 21% da população brasileira, ou seja, uma parcela significativa da população do nosso país.

---

<sup>3</sup> Foram consideradas jovens as pessoas na faixa etária entre 15 e 29 anos.

Quando pesquisamos em dicionários o significado de juventude, encontramos “parte da vida do homem entre a infância e a idade viril: o brilho da juventude”, ou “estado de uma pessoa jovem” e como sinônimo temos “puberdade, adolescência, juvenildade, mocidade” (JUVENTUDE, 2021, [s.p.]). Logo, o conceito de juventude está relacionado com novo, juvenil.

Em uma dimensão geral, o conceito de juventude é visto como uma construção social, histórica e cultural do período da vida que se encontra entre a infância e a fase adulta (LEÓN, 2005). De acordo com Zucchetti e Bergamaschi (2007), desde o início da civilização ocidental, as juventudes decorrem, na história, como relevante categoria social relacionada a um período de preparação para a vida adulta.

Nessa perspectiva, refere-se à etapa da vida em que se conclui o desenvolvimento físico do ser humano e implica em várias mudanças psicológicas e sociais, em que se desabita a infância para preparar o ingresso no universo adulto. Juventude, nesse caso, pode ser definida como um grupo social composto por sujeitos que se encontram no decurso ou na conclusão do desenvolvimento fisiológico, e estão isentos de assumir os papéis que a sociedade confere aos adultos, uma vez que se encontram no período preparatório para assumir tal papel.

Esse adiamento de papel social pode ser percebido em políticas públicas destinadas a essa população, conferindo aos jovens limites de idade definidos. Assim, para a implementação de políticas públicas, juventude representa uma faixa etária.

De acordo com Camarano (2004), a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1985, buscando propor ações de acompanhamento desse grupo populacional, definiu juventude pela primeira vez, considerando jovens aqueles com idade entre 15 e 24 anos. O Estatuto da Juventude, em seu Art. 1º, afirma que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Sobre as faixas etárias definidas como pertencente a juventude, Camarano (2004, p. 5) explica:

[...] o limite inferior considera a idade em que já estão desenvolvidas as funções sexuais e reprodutivas, que diferenciam o adolescente da criança e repercutem na sua dinâmica física, biológica e psicológica. O limite superior diz respeito ao momento em que os indivíduos normalmente concluem o ciclo da educação formal, passam a fazer parte do mercado de trabalho e constituem suas próprias famílias, caracterizando assim, de forma simplificada, a transição para a fase adulta.

Groppo (2000, p. 74) evidencia que marcar cronologicamente uma etapa da vida dos indivíduos faz parte de uma produção da sociedade capitalista do século XIX para institucionalizar um denominador universal do curso de vida das pessoas, “buscando um critério objetivista e naturalista para a determinação da idade de cada indivíduo e tentando delimitar científica, jurídica e criminalmente, estágios da vida baseados nessa idade cronologizada individualmente”. Nesse caso, o corte etário naturaliza a juventude.

Ao falar em naturalização, segundo Zucchetti e Bergamaschi (2007, p. 224), no que diz respeito aos comportamentos dos jovens, de maneira geral, temos cristalizado entre os adultos e instituições, inclusive escolares, uma visão negativa, relacionada a problemas, “que traz em si ideias de dissipação, licenciosidade e ausência de moderação, enfim, de desordem”.

Groppo (2017) coaduna-se com essa reflexão quando apresenta a visão que existe dos jovens como problema social. As informações passadas pela mídia sobre 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” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 11), geralmente associados aos jovens e proliferados pelo senso comum, cooperam para a solidificação da visão negativa da juventude como problema social. Ver o jovem como um problema para sociedade pode nos levar à ideia de que o jovem é perigoso e, por conseguinte, a juventude é uma categoria social que deve ser combatida. Contudo, se analisarmos os problemas de violência relacionados à juventude, percebemos que são problemas típicos da desigualdade social capitalista que atingem a juventude e, ao contrário da prerrogativa do senso comum, não são criados por ela.

Essa visão negativa geralmente está associada a problemas como a violência, uma relação precária com a família e os amigos, o consumismo, etc. “A juventude é sempre relacionada com rebeldia. Essa imagem da juventude é repassada pelos meios de comunicação, abordagens científicas, representações cotidianas e dominam o imaginário coletivo” (VIANA, 2011, p. 4).

Nesse sentido, também é possível relacionar com o fato de os jovens, tanto no passado quanto atualmente, se envolverem em movimentos de oposição. Tais movimentos podem ser distribuídos em duas categorias. A primeira, contra as regras sociais impostas à categoria social a que pertencem, por exemplo, os movimentos juvenis em busca de mais liberdade, que ocorreram nos anos 60 contra a demasiada

homogeneização e disciplinarização das organizações tradicionais da época. A segunda categoria em prol do bem comum, como nas mobilizações estudantis de 2006, no Brasil, pelo passe livre.

Na interpretação de Groppo (2004), existe uma relação<sup>4</sup> entre as ditas rebeldias da juventude e a implementação e as consequências das políticas ineficientes de regulação do mercado.

Tal interpretação permite aproximar a análise destas rebeldias juvenis com a análise sobre a aplicação e os efeitos das políticas de desregulamentação ditas – neoliberais -, em que o desmanche do Estado e a erosão dos direitos sociais de cidadania; a confluência das análises é justamente a da “dialética das juventudes” com a precarização das instituições tradicionais e modernas de socialização e proteção de categorias etárias mais sensíveis (GROPPO, 2004, p. 24, grifo do autor).

Vianna (2011) aponta o movimento de naturalização da contestação juvenil através de explicação biológica e/ou psicológica: é uma questão de idade e/ou é devido à formação da identidade. De acordo com o autor supracitado, podemos agregar tais teorias de essência na Psicologia e nas Ciências Naturais, na crença que esse período de transição dos jovens para a fase adulta ocorreria de forma calma e tranquila. Porém, “a partir das mudanças sociais e da emergência de conflitos entre jovens e a sociedade estabelecida, estas mesmas ciências passaram a naturalizar a contestação juvenil” (VIANNA, 2011, p. 5).

O jovem como sujeito de direitos é outra categoria que precisamos levar em consideração quando pensamos em conceituar a juventude. O jovem deve ser visto como expressão de necessidades e demandas não atendidas, em que novas práticas devem ser estruturadas, reconhecendo as potencialidades e possibilidades desse sujeito.

[...] 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).

Reconhecer o jovem como sujeito de direitos é compreender que é necessário pensar e repensar as demandas dessa categoria, contemplando suas necessidades

---

<sup>4</sup> A relação entre as políticas de regulação do mercado e os jovens está aprofundada mais adiante.

no “[...] mundo público: na escola, no trabalho e na política, inclusive na formulação das políticas públicas para a juventude” (GROPPO, 2017, p. 12). Dar voz à juventude é dar a ela o papel de protagonista.

Estudos sobre o protagonismo juvenil apontam diversas ações nesse sentido, tais como a participação de jovens em programas sociais, que propõem, como sugere Tommasi (2005), que os jovens apresentem ações comunitárias ao participarem de programas estatais.

Nesse sentido, percebemos que várias políticas públicas socioeducativas ou de transferência de renda indicam os jovens como protagonistas<sup>5</sup> de práticas sociais. Tais políticas objetivam 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, grifos do autor).

Contrário a essa ideia, Groppo (2017, p. 12) assinala que tais ações são ineficientes, pois trazem resultados restritos, porque “[...] 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”.

Assim percebemos, ao buscar conceitos para juventude, que apesar de existirem várias definições, sejam a partir da faixa etária, sejam por um período da vida ou categoria social, todas as conceituações se associam à etapa da vida entre a infância e a maturidade.

A noção mais geral e usual do termo juventude, se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (ABRAMO, 1994, p. 1).

Essa etapa da vida entre a infância e maturidade, a juventude, é uma categoria construída a partir dos contextos socio-histórico-culturais, que definem os comportamentos desses sujeitos que, em uma ordem social marcada pelo mundo

---

<sup>5</sup> Adiante apresentamos uma explanação sobre essa categoria.

globalizado, representam enorme complexidade. Isso torna impossível articular um único significado, uma vez que está em constante transformação.

Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para se tornarem conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida (MELUCCI, 2007, p. 34).

Nesse contexto, juventude refere-se a uma condição social com qualidades específicas que se manifestam de formas diferentes, de acordo com a época histórica e a sociedade especificamente analisada em cada período. A juventude é produzida e reproduzida em dimensões como o gênero e as sexualidades, a etnia e a raça, os territórios, a educação e a cultura, o trabalho e a produção, a política e, evidentemente, as configurações geracionais.

Margulis (2001) define juventude como condições historicamente construídas e determinadas por diferentes variáveis que a atravessam e que poderiam ser identificadas como: o sexo, que é determinado de forma biológica; o gênero em que a interação psíquica ocorre nos processos de socialização humana; a condição social que se tenha assumido para interagir socialmente; a geração temporal de construção da experiência individual e coletiva; o grupo étnico e, em geral, as culturas contidas nas línguas com as quais as sociedades aspiram à compreensão interindividual; as oportunidades socioeconômicas disponíveis aos indivíduos e comunidades; e as territorialidades, que constituem o espaço geográfico a ser habitado pelas referências culturais da espécie humana. Portanto, existem muitas formas de ser jovem.

Feixa (2018), ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as culturas juvenis nos últimos anos, traça um retrato das juventudes da América Latina, denominadas de gerações<sup>6</sup> e caracterizadas de acordo com seu momento histórico-social. As grandes crises econômicas que ocorreram ao longo dos anos 1980, nessa região, culminaram em dívidas externas inestimáveis, profundos déficits fiscais e inconstâncias inflacionárias e cambiais que arruinaram materialmente o continente,

---

<sup>6</sup> Gerações, de acordo com Feixa (2018), não são estruturas compactas, mas apenas referências simbólicas que identificam vagamente os agentes socializados nas mesmas coordenadas temporais.

assolando, inclusive, os jovens pelo desemprego e pela exclusão social. Diante desse cenário, surge a geração de tribos<sup>7</sup>: *punks*, *newwaves*, *neohippies*, metaleiros, etc.

[...] a especificidade destes atores baseava-se sua condição de marginalizados por um sistema político (ditaduras), econômico (desemprego), e sistema social (marginalização e estigmatização) e pela sua capacidade de aglutinar e criar pontos comuns e de pontos de referências comuns para a resistência [...] (FEIXA, 2018, p. 93, tradução nossa).

O autor supracitado também apresenta a Geração X. De acordo com ele, no início dos anos 90, o escritor canadense Douglas Coupland popularizou o termo *Geração X* para se referir a uma juventude marcada pelas incertezas e paradoxos da sociedade pós-moderna, e por causa da falta de um sistema de valores sólido. Outra característica dos jovens do final do século é seu acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente seu acesso à Internet.

A juventude de hoje foi batizada por Feixa (2018) como a Geração @, que é fortemente influenciada pelo acesso universal às novas tecnologias de informação e comunicação, ou simplesmente os jovens que nasceram e cresceram na era digital, os jovens da atualidade.

Na interpretação de Pais (1990), no campo da sociologia, há duas visões teóricas sobre a concepção de juventude: a teoria geracional, que como nos apresentou Feixa (2018), é baseada nas características análogas dos jovens nascidos em uma determinada época; e a teoria classista, fundamentada na heterogeneidade da juventude, cujos jovens apresentam pensamentos, comportamentos e interesses diversos, de acordo com a classe e/ou contexto social, cultural e econômico a que pertençam. Em suas palavras:

- a) Numa delas a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase da vida – aspectos que fariam parte de uma “cultura juvenil”, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários;
- b) Noutra tendencia, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de

---

<sup>7</sup> O sociólogo francês Michel Maffesoli utiliza o termo *geração de tribos* para se referir à proliferação de microculturas juvenis dos anos 1980/1990, nascidas da cultura de consumo ou daqueles que estavam à margem dele, que ocupam diferentes nichos do território urbano.

poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. (PAIS, 1990, p. 140, grifos do autor).

À guisa destas reflexões, podemos afirmar que a conduta do jovem vai depender das influências do meio em que vive, uma vez que, como destaca Dayrell (2003, p.42-43), ele é um sujeito “singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido a posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade”. Ora, se existe mutabilidade na noção de juventude, atrelada aos diferentes contextos, devemos pensar, então, em *juventudes*, já que seus significados transmutam de acordo com as variações históricas, sociais e culturais, como pontuam Zucchetti e Bergamaschi (2007). Groppo (2000), em suas pesquisas, afirma que, ao investigar a pluralidade da juventude, as classes sociais devem ser levadas em conta como categorias de análise, bem como subcategorias delas, já que as vivências juvenis ocorrem de diferentes maneiras a partir das camadas sociais a que pertencem.

Merece destaque a análise de Dayrell (2007) sobre as condições juvenis no Brasil. **As juventudes** em nosso país, para a grande parte da população, têm a vivência cultural e social combinada com preocupações com a sobrevivência e o trabalho, que vão dar forma às decisões e adesões. Em outras palavras, é um percurso “marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem” (DAYRELL, 2007, p. 1113).

Concebendo que vivemos em uma sociedade capitalista, as classes dizem respeito às posições que os indivíduos ocupam nessa sociedade. Então, é certo afirmamos que socialmente estamos divididos em dois grupos distintos e antagônicos: a classe dominante e a classe trabalhadora ou proletária. Para Batista (2021, p. 28-29),

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.

Nesse sentido, podemos ressaltar algumas características desses dois grupos, por exemplo, o fato de grande parte dos jovens das camadas populares, pertencentes

à classe proletária, viverem em situação de pobreza. Essa condição interfere diretamente na trajetória e possibilidades que assumem o comportamento juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência: trabalham para garantir recursos para o sustento da casa, o lazer e/ou consumo. Como pontua Sanfelice (2013, p.134), trata-se de uma “[...] juventude que trabalha e trabalhou desde a infância e adolescência. Aquela que pouco pôde estudar ou estudou precariamente ou nem mesmo estudou”.

Para uma boa parte das juventudes brasileira, a escola e o trabalho são realidades combinadas e cotidianas. Contudo, frequentemente essa combinação se torna cansativa, e muitos acabam por optar em fazer aquilo que se faz mais urgente: então, desistem da escola e optam pelo trabalho. Por outro lado, há os jovens da classe dominante, que frequentam as melhores instituições de ensino, não precisam trabalhar e, como apresenta o filme/ documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2005), têm como maiores preocupações realizar suas atividades escolares conciliadas às atividades diárias de natação, ballet, etc., concretizando os anseios dos pais. Caramano (2004), observa como essas diferenças socioeconômicas influenciam a formação da identidade juvenil:

Nas camadas de renda mais baixas, podem ser “precocemente” impostas tarefas e responsabilidades para as quais não estão, necessariamente, preparados para assumir. Isso, por sua vez, pode antecipar características próprias da vida adulta, tais como a inserção no mercado de trabalho, o provimento parcial ou total do seu sustento e a constituição de família. Por outro lado, certos indivíduos de segmentos sociais de renda mais elevada podem atingir a idade adulta sem terem assumido papéis a ela associados: inserção no mercado de trabalho, autonomia financeira e constituição de família. Em muitos casos, prolongam a sua permanência na escola e na casa dos pais. Admite-se aqui que a família e o Estado afetam a constituição identitária e social dos jovens, funcionando como agentes promotores de suas potencialidades ou de acirramento da sua condição de vulnerabilidade (CARAMANO, 2004, p. 7, grifo do autor).

A partir dessas reflexões, percebemos a heterogeneidade que caracteriza esse grupo social construído com base, além das características pessoais, nas experiências, informações e conjunturas proporcionadas pelos diversos contextos familiares e sociais em que vivem. Assim, reafirmamos a necessidade de utilizar o termo juventudes, já que, sobretudo no Brasil, existe uma gama enorme de categorias a serem analisadas para caracterizar os jovens.

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 juventudes, 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).

Portanto, depreender a distinção de posição social no interior do estrato juventudes implica o quesito de classe e das desigualdades sociais que, com efeito, afiançam sua reprodução, sobretudo no contexto do capitalismo.

## **2.2 JUVENTUDES E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA NO BRASIL E EDUCAÇÃO**

A hegemonia do mercado mundial e do capital monopolista impõe modelos de soberanias externas, bem como a invariante necessidade de capital humano a custo baixo. Tais fatores são dinâmicas que influenciam as condições juvenis do passado e do presente. Assim sendo, faz-se necessária a apresentação de uma breve análise das relações do sistema capitalista e as juventudes no decorrer da história.

De forma sucinta, podemos afirmar que o sistema capitalista no mundo nasceu no século XV, colateralmente ao declínio do feudalismo. Autores como Singer (1991) e Catani (2011) destacam três fases do sistema capitalista ao longo da história. A primeira fase, do capitalismo comercial ou mercantil (mercantilismo), é procedente da interligação marítima instaurada a partir das grandes navegações. Vai do século XV até o século XVIII e tem como principais características o controle estatal da economia, o protecionismo, o metalismo e a balança comercial favorável. A segunda fase, do capitalismo industrial, que contempla o período dos séculos XVIII ao XIX, inicia com a Revolução Industrial na Inglaterra e inspira-se no liberalismo econômico de Adam Smith. Caracteriza-se pelo aumento da produtividade, diminuição dos valores das mercadorias e acumulação do capital. A terceira fase, do capitalismo financeiro, ocorre a partir do século XX e apresenta como características básicas elevada concorrência internacional, monopólio comercial, evolução tecnológica, globalização e elevadas taxas de urbanização.

Visando à melhor compreensão das implicações do desenvolvimento do capitalismo no mundo, e conseqüentemente os efeitos dele sobre a condição juvenil brasileira, apresentamos, de forma esquemática e sintética, no Quadro 1, com base nos estudos de Fernandes (1975) e Marini (2013), uma análise da evolução do sistema capitalista na América Latina e Brasil.

Quadro 1 – Evolução do sistema capitalista na América Latina e Brasil

(continua)

Século XVI até século XVIII <sup>8</sup>	Expansão do mercantilismo europeu no continente americano
	Enfraquecimento dos países ibéricos que principiam a colonização
	Conflitos entre as nações colonizadoras
	Inglaterra destaca-se na exploração do continente americano
	Nasce a denominação <i>América Latina</i> para tal região
	Manutenção do modelo ibérico de estrutura social concebe uma sociedade com várias castas em que apenas os colonizadores participavam das estruturas de poder
	Em meados do século XVIII, o sistema colonial entra em crise <sup>9</sup>

<sup>8</sup> Nesses séculos, o sistema colonial, não obstante terem ocorrido algumas rupturas em alguns momentos históricos, foi guiado de forma que os colonizadores, como vassallos, eram submissos e estavam sujeitos aos interesses e determinações das Coroas.

<sup>9</sup> Sobre esta questão, Fernandes (1975) apresenta alguns fatores que levaram a essa crise, tais como a ausência de estruturas econômicas capazes de suportar o financiamento das atividades mercantis de Portugal e Espanha; as disputas pelo comando econômico das colônias latino-americanas, sobretudo entre Inglaterra, França e Holanda; e o descontentamento de algumas esferas da população colonial devido à exploração muito severa.

(Continuação)

Século XIX	O capitalismo industrial firma-se nos países centrais do continente europeu
	A América Latina, como fornecedora de matérias primas, é convidada a uma participação mais eficaz no mercado mundial
	Ruptura do monopólio colonial ibérico sobre a América Latina
	Autonomia política de grande parte do continente latino-americano
	Alguns países latino-americanos, como Argentina e Brasil, principiam a expansão do seu comércio com metrópoles europeias
	Alemanha e Estados Unidos despontam como novas potências no mercado exterior
	Desenvolvimento da indústria pesada, e o agrupamento de unidade produtivas estabelece monopólios nos países centrais <sup>10</sup>
	A industrialização e a urbanização dos países centrais aumentam a demanda mundial por matérias-primas e alimentos
	Ápice da exportação americana
	O capital estrangeiro, através de investimentos diretos, assegura o setor exportador dos países dependentes
	Classes dominantes locais disputam o mercado interno e o controle de atividades secundárias
	Relevante parte dos produtos centrais de exportação de países como Chile, Argentina e Brasil vão diretamente para o capital estrangeiro
	A mais valia <sup>11</sup> gerada na esfera do comércio mundial é sorvida pelos capitalistas estrangeiros
	Economia nos países latino-americanos fundamentalmente exportadora
	Classes dominantes ampliam consideravelmente o valor absoluto da mais valia
Superexploração do capital humano da classe trabalhadora	
Modernização da produção agrícola e inserção da indústria dirigida a bens de consumo nos países latino-americanos <sup>12</sup>	

<sup>10</sup> De acordo com Marini (2013, p. 49), “a função que assume agora o capital estrangeiro na América Latina é subtrair abertamente uma parte da mais-valia criada dentro de cada economia nacional, o que aumenta a concentração do capital nas economias centrais e alimenta o processo de expansão imperialista”.

<sup>11</sup> Mais-valia, na teoria marxista elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels, é o valor absoluto ou relativo extorquido do trabalhador no processo industrial, e é a base de como essa corrente compreende a dinâmica do sistema capitalista.

<sup>12</sup> Alguns estudiosos apontam que, na verdade, o que ocorre é o controle financeiro da economia desses países dependentes dos países centrais: “em síntese, as economias dependentes foram transformadas em mercadorias, negociáveis a distância, sob condições seguras e ultralucrativas” (FERNANDES, 1975, p. 17).

(conclusão)

Século XX	Consolidação conturbada do imperialismo estadunidense no início do século através da partilha colonial
	Crise econômica de 1929 intensifica a desorganização econômica
	Guerra pela hegemonia global em 1939
	Integração dos sistemas de produção do mercado latino-americano intensificados
	Aumento exponencial da acumulação de capital nos países centrais
	Trabalho nas economias periféricas superexplorado
	Ampliação do processo de industrialização <sup>13</sup> de países latino-americanos considerados mais desenvolvidos, como Argentina, México e Brasil, devido à crise no mercado externo
	Desenvolvimento da indústria na América Latina em conformidade com os interesses agrários
	Imigrantes dão início à formação da classe média na América Latina
	Burguesia industrial latino-americana caminha para maior integração direta com os capitais imperialistas em detrimento a um desenvolvimento autônomo
	Estabelecimento de ditaduras tecnocratas-militares na América Latina
	Progresso tecnológico <sup>14</sup> e consequente criação da indústria pesada
	A economia colonial dando lugar à economia local
	Classe proletária mais periférica limita-se a reivindicações de consumo, tornando-se massa de manobra das políticas demagógicas <sup>15</sup>
Transição do capitalismo comercial para o capitalismo industrial	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fernandes (1975) e Marini (2013).

As ocorrências apresentadas no Quadro 1 permeiam, como destaca Fernandes (1975), padrões de dominação externas na América Latina e, portanto, no Brasil, que promove até hoje a limitação da maior parte da população de dispositivos de partilha do capital produzido e acumulado.

Diante disso, entendemos que a invariável exclusão de uma parte dos jovens dos padrões modernos de integração social, como por exemplo a privação de acesso ou permanência a instituições educativas devido à inevitável urgência de inclusão no mundo do trabalho, são sequelas das relações de produção do sistema capitalista que vão contribuir para o estabelecimento das condições juvenis. Como podemos perceber, essa conjuntura desenvolveu-se historicamente, sobretudo nos países colonizados, pela luta de classes diante da incessante divisão de interesses, tendo de

<sup>13</sup> Esse processo ocorre de maneira absolutamente diversa da que aconteceu na Europa.

<sup>14</sup> Esse progresso ocorreu, em grande parte, pela superexploração do trabalho e inserção cada vez maior de membros das famílias das classes trabalhadoras no mercado de trabalho, aumentando a mais valia absoluta e relativa.

<sup>15</sup> Marini (2013) denomina essa classe de subproletariado, que em algumas regiões supera 1/3 da população. Sem um lugar definido no sistema de produção e sobrevivendo de ocupações eventuais, não pode se unir às reivindicações essenciais do proletariado industrial pela impraticabilidade de desenvolver uma consciência de classe, e retratou uma das bases essenciais do populismo.

um lado a grande camada proletária; e de outro, a pequena classe dominante exploradora.

Em uma análise do padrão de inserção do jovem no mercado de trabalho, Santos e Gimenez (2015) apontam que o modelo excludente de organização do Brasil implica na proeminente taxa de participação dos jovens, e sua precária inclusão no mercado de trabalho tem base nas circunstâncias do desenvolvimento capitalista tardio e periférico.

A análise do processo de inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro não pode ser dissociada das características concentradoras e excludentes do processo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro, responsável pela construção de uma das nações com os mais elevados índices de desigualdade econômica, regional e entre diversos segmentos da sociedade (SANTOS; GIMENEZ, 2015, p. 154).

Os levantamentos dos autores supracitados inferem que no Brasil, desde a República Velha, “com a pobreza das famílias e as dificuldades de acesso a um sistema educacional extremamente reduzido e limitado às elites e às classes médias abastadas, a imensa maioria da grande população infanto-juvenil seria empurrada para o trabalho” (SANTOS; GIMENEZ, 2015, p. 154). Logo, a participação de jovens no mercado de trabalho sempre foi quantitativa, haja vista a necessidade de ampliação de renda das famílias, o que reforça as proposições de Marini (2013) a respeito do subdesenvolvimento dos países da América Latina e a superexploração do trabalho.

Marini (2013) relata que um dos componentes principais na constituição do curso de vida da maioria da população é a superexploração do trabalho, evidente nas relações produtivas do sistema capitalista e que impacta marcantemente a vida dos jovens, sobretudo quando há necessidade de garantir a subsistência ou a complementação da renda familiar. Assim, o jovem obrigar-se a entrar precocemente no mercado de trabalho, na maioria das vezes informal e precário, e tentar conciliá-lo com a educação formal. Essa conciliação, na maioria das vezes, não obtém sucesso, e suscita desilusão na perspectiva de qualquer ascensão social.

Atualmente, a educação escolar é considerada direito fundamental da pessoa humana (art. 1º, inciso XI, da CF/88 – BRASIL, 1988) e consta, conforme o estabelecido na Constituição Federal, em seu art. 220, § 5º, que toda criança será mantida em idade adequada para o seu desenvolvimento e para o exercício pleno dos seus direitos e deveres constitucionais. Portanto, esse direito possui uma natureza

essencialmente universal, cuja aplicabilidade não dependerá de condições sociais e econômicas. Nesse sentido, está relacionada com o direito à cidadania, que em seus aspectos básicos, decorre da condição do ser humano como sujeito de direitos e deveres e da sua manutenção no uso dos meios públicos.

No Brasil, conforme apontam Sposito e Carrano (2003), foi apenas no final da década de 1990 e princípio deste século que aqueles que fazem parte da faixa etária que compreende as juventudes puderam ter acesso a políticas públicas direcionadas a esse público. Isso ocorreu sobretudo a partir da implementação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA - 1990), que institui os direitos e deveres a serem considerados para a faixa etária da infância e da adolescência, que inclui as juventudes (BRASIL, 2010).

O ECA, em seu capítulo IV, art. 53, estabelece “o direito ao acesso e permanência na escola, visando ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, além do preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010). Outrossim, percebemos que a educação escolar não deve se contentar apenas com os ensinamentos dos conteúdos básicos, pois tem a responsabilidade de promover a formação de sujeitos aptos ao exercício da cidadania.

Compreendemos, então, que a especificidade da escola é ensinar o conteúdo científico e promover um cidadão crítico reflexivo. A instituição escolar deve socializar o saber sistematizado através de uma educação unitária que propicie a emancipação dos sujeitos. Isso significa uma educação com o objetivo de uma formação omnilateral<sup>16</sup> dos indivíduos, para que ampliem suas capacidades através de um sistema de educação eficaz, o que requer a compreensão de concepções científicas, culturais, sociais, políticas, tecnológicas, econômicas, etc. A omnilateralidade surge em oposição à formação unilateral, cuja educação é direcionada para apenas um lado, normalmente tecnicista, instrumental e fragmentada. A intenção dessa formação unilateral é atender aos anseios do sistema capitalista e formar mão de obra marcada pela divisão de trabalho alienado e relações sociais burguesas limitadas e voltadas para uma classe elitizada.

É o que Frigotto (1996) pontua, ao afirmar que se formar integralmente é partir da ideia de que as pessoas vêm em primeiro lugar. Portanto, formar omnilateralmente

---

<sup>16</sup> Manacorda (2010, p. 94), baseado nos preceitos marxianos, conceitua omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

pressupõe que é necessário tornar consenso que as relações capitalistas inerentemente impossibilitam o provimento mínimo de direitos básicos a todos os indivíduos, tais como direito à saúde, educação, vida digna, emprego, lazer etc., sem o que o humano se atrofia.

De acordo com Sposito, (1993, p. 164), a escola é “encarregada de transmitir os valores sociais mais amplos e de preparar para a divisão social do trabalho”, e para muitos, a educação e a escola são vistas como única saída para que se restabeleça a mobilidade e a coesão social. Cury (2008) sinaliza que o dever da educação escolar formal é promover a compreensão do homem sobre si, para o seu desenvolvimento e para a realização do ser humano pleno, e que decorre no desenvolvimento da cidadania.

Por sua natureza conatural e de suas funções maiores (ensino/aprendizagem e cidadania), poucos houve que não vissem nela um horizonte a ser universalizado no âmbito das sociedades, especialmente a partir da Modernidade. Basta chamar à cena Jan Amos Comenius (1592 – 1670) e seu ensinamento maior: o “ensinar tudo a todos”, certamente uma formulação próxima do direito ao saber como um direito igualitário dentro da escola formal (CURY, 2008, p. 208, grifo do autor).

A escola, por meio da socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, deve buscar defender os interesses das classes dominadas em busca da transformação social, uma vez que somente a partir da apropriação desses conhecimentos será possível dominar, lutar contra o poder dominante.

O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2012, p. 30).

A educação formal escolar deve estar comprometida com a formação de um homem livre, em busca de uma sociedade menos injusta e com mais possibilidades, uma formação que permita a esses sujeitos afirmarem-se historicamente, podendo pensar em propostas de soluções para os problemas que os cercam, atuando além de força de trabalho e mecanismo de lucro no sistema capitalista.

Contudo, a educação escolar formal, considerando as características do desenvolvimento socioeconômico brasileiro e refletindo o modo de produção desenvolvido, ainda que em sua perspectiva de direito, é historicamente restrita ou excludente, como afirma Cury (2008). Na interpretação desse autor, no Brasil, a efetivação do direito à educação básica nunca se concretizou para a grande parte da população, mesmo com a premissa legal de garantia de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

O direito à escola pública, gratuita e de qualidade nos faz retomar a concepção de juventudes como sujeitos de direitos, e Dayrell (2003, p. 44) afirma que o jovem é um cidadão dinâmico e atuante: “[...] capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações”. Esse autor aponta que “[...] é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (DAYRELL, 2007, p. 1107), uma vez que é capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social, além de capacitar os jovens para refletir, compreender e reagir aos desafios da sociedade contemporânea.

Saviani (2013) corrobora com as reflexões acima, ao pontuar que é a partir do exercício do direito a educação que é possível usufruir dos direitos de todos os tipos, e assim participar ativamente na sociedade.

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (SAVIANI, 2013, p. 745).

Enfim, não podemos negar que a democratização do acesso à escola é um progresso no que diz respeito ao direito ao conhecimento das juventudes, mas garantir a permanência desses jovens na escola é um problema que está aliado às mazelas sociais do capitalismo, que resulta em um grande número de jovens em idade escolar fora da escola, e esse é o assunto que aprofundaremos a partir de agora.

### 3 ENSINO MÉDIO E O ABANDONO ESCOLAR

O Ensino Médio, no Brasil, é motivo de preocupação de vários estudiosos da área da educação. Nessa etapa escolar da Educação Básica, mais especificamente, o abandono escolar surge como dilema estrutural relacionado à natureza profundamente desigual que caracteriza o desenvolvimento do capitalismo dos países subordinados aos centros capitalistas. Todavia, percebe-se uma ligeira melhora no quesito abandono escolar no Ensino Médio, quando consideradas tão somente as taxas que tratam desse quesito, conforme analisamos nesta seção.

Com a intenção de realizar um balanço do percurso rumo à expansão do acesso ao sistema escolar, apresentamos dados retirados de fontes como, principalmente, os Censos da Educação Básica e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) de rendimento escolar e evolução das matrículas da Educação Básica do período de 2000 a 2020. O objetivo é aduzir, além do conceito de abandono escolar, as implicações desse fenômeno junto aos jovens do Ensino Médio.

Com base em estudos realizados por Fornari (2010), Moehlecke (2012), Sales, Castro e Dore (2013), entre outros, são analisadas as razões pelas quais o Ensino Médio se apresenta como um direito que não incorpora a totalidade das juventudes brasileira situada nessa faixa etária escolar. De modo a considerar a implementação de políticas educacionais no Brasil, pretende-se, então, apontar algumas considerações sobre os reais objetivos das reformas educacionais pelas quais tem passado a educação brasileira no período recente.

Com o aporte de Gentili (1996), Amestoy e Tolentino-Neto (2020), Libâneo (1989), Peixoto (2017), apontamos a influência de organismos multilaterais na elaboração das reformas educacionais que visam a adequar o Ensino Médio público brasileiro às exigências do mercado de emprego. A busca por essa adequação é o que matiza as teses sobre a necessidade de melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Contudo, o abandono escolar no Ensino Médio tem raízes em uma série de razões, que são apresentadas conforme analisam diversos pesquisadores, como Lüscher e Dore (2011), Vaillant e Aguerro (2015) e Salvà-Mut, Oliver e Comas (2014).

A contribuição de Silva (2020), Espírito Santo Filho, Lopes e Iora (2019), Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017) e Patto (2002) permitiu uma breve análise sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio, no contexto da busca para a solução dos problemas da última etapa da Educação Básica.

### **3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAS E O ABANDONO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Constantemente associamos a distribuição de oportunidades educacionais com a estratificação social, como pontua Tavares Junior (2019). O acesso à educação é visto como o caminho para a igualdade de oportunidade de ascensão social, e nesse sentido, várias implementações legais vêm ocorrendo no campo da educação brasileira.

A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso I, já constitui a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), um dos princípios da educação pública brasileira. Tal princípio é substanciado em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que pontua:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
[...] (BRASIL, 1996).

Considerando que a garantia à educação é a base para a ascensão da igualdade e a contenção, diminuição e, quiçá, a extinção das desigualdades sociais, a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, com a meta de universalizar o acesso à educação, promulgou a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino a todas as etapas da Educação Básica no Brasil para a população entre 4 e 17 anos (BRASIL, 2009). A partir de então, a matrícula escolar obrigatória, que antes contemplava apenas o Ensino Fundamental (população entre 6 e 14 anos), foi estendida à Pré-escola e ao Ensino Médio.

É importante ressaltar que essas reformas e implementações no campo da educação brasileira são oriundas de pactos acordados com organismos

internacionais<sup>17</sup>, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Esse bloco hegemônico propõe reformas que não visam a uma escola diferenciada, e sim, junto com o Estado, pensam em uma escola que atenda ao sistema capitalista. Propõe reformas que fazem com que os sistemas educacionais se tornem adeptos a um novo modelo educacional, baseado na lógica do mercado, sob o argumento de ser o único mecanismo de superação dos problemas educacionais.

A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado, [...] constitui um dos desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos [...] (GENTILI, 1996, p. 19).

Amestoy e Tolentino-Neto (2020) apontam três grandes eventos globais para a educação, que produziram documentos que influenciaram a criação e as principais premissas de algumas leis, decretos e ementas constitucionais referentes à educação brasileira. O primeiro evento apresentado pelos autores é a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

A partir desse documento, em 1993 foi elaborado o Plano Decenal de Educação Para Todos, e em 1996, a Lei nº 9394/96 (LDB – BRASIL, 1996). Dez anos depois, em 2000 aconteceu o Fórum Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, que deu origem à Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar. Então, entre 2001 e 2014, houve a implementação de uma série de leis, emendas e decretos para que fossem cumpridos os tratados pactuados: em 2001, a Lei nº 10.172 (PNE); em 2005, a Lei nº 11.114, que tornou obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade; em 2006, a Lei nº 11.274 que alterou para nove anos o Ensino

---

<sup>17</sup> São instituições internacionais que reúnem em si atividades de diversos países sob uma meta ou bem coletivo. São membros de um bloco histórico que, de acordo com Neves e Sant'Anna (2005, p. 20), foi se instituindo no início do século XX e preserva até hoje suas particularidades primordiais, como "a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica -, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia". Tais organismos representam uma junção de interesses de perpetuação do capitalismo.

Fundamental; em 2007, a Lei nº 11.494 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB); ainda em 2007, o Decreto nº 6.094 (Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB); em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 que, como apontado anteriormente, ampliou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino a todas as etapas da Educação Básica no Brasil para a população entre 4 e 17 anos. Em 2010 foi aprovada a Resolução nº 4/10 (Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs); em 2013, a Lei nº 12.796, que considerou que a matrícula das crianças na Educação Básica deveria acontecer a partir dos quatro anos de idade, e no que se refere aos profissionais da educação, a formação de nível médio voltou a ser admitida para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental; e finalmente, em 2014, a Lei nº 13.005 (Plano Nacional de Educação - PNE).

O terceiro evento importante organizado por organismos internacionais aconteceu em 2015, o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, que deu origem à Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Aqui no Brasil, tal documento inspirou, em 2017, a implementação da Lei nº 13.415 (BNCC e Reforma Ensino Médio).

Apesar de todas essas reformas na educação nacional, concordamos com Libâneo (1989), que infere que a democratização da escola pública sobrepuja a democratização ao acesso, e nesse sentido, infelizmente, estamos distantes de alcançar a universalização do ensino de qualidade a todos os jovens em idade escolar, sobretudo no Ensino Médio.

Analisando alguns dados do INEP (BRASIL, 2020b) sobre as taxas de rendimento escolar, obtemos resultados para a Educação Básica que nos permitem afirmar que se destacam as disparidades entre os indicadores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Quadro 2 – Taxas de rendimento escolar de 2019

	Ens. Fund. (Anos iniciais)	Ens. Fund. (Anos finais)	Ensino Médio
Taxa de frequência	95,8%	87,5%	71,4%
Taxa de aprovação	95,1%	89,9%	86,1%
Taxa de reprovação	4,3%	8,2%	9,1%
Taxa de abandono	0,6%	1,9%	4,8%

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (BRASIL, 2020b).

Os dados acima revelam que a taxa de abandono no Ensino Médio é de quase 3 pontos percentuais superior à taxa do Ensino Fundamental, nos anos finais. Historicamente, o Ensino Médio nunca foi para todos. Segundo Moehlecke (2012), no Brasil colônia, essa etapa era ofertada apenas para a elite portuguesa, com o propósito de ingresso no Ensino Superior. De lá para cá, a desigualdade, no que diz respeito ao acesso e permanência à escola, se manteve.

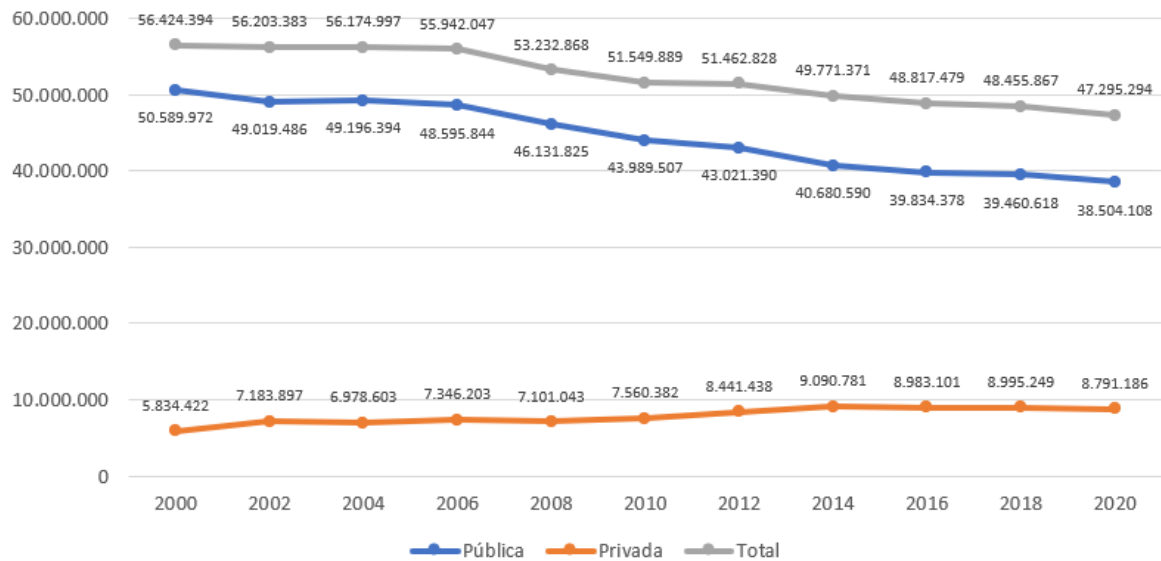
Nesse sentido, apesar de haver leis que asseguram o direito a educação, “há um grande distanciamento entre elas e a prática social” (FORNARI, 2010, p. 112). As leis que garantem o acesso à escola nos dão a aparência de termos uma escola democrática. Contudo, na verdade, é preciso trilhar um extenso percurso para democratizar o conhecimento, considerando nossos índices de abandono escolar.

O abandono<sup>18</sup> escolar retrata um processo que compreende vários elementos que culminam na desistência do estudante em frequentar a escola. Como afirmam Sales, Castro e Dore (2013, p. 7), o abandono escolar é “um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino”.

Para poder nos aprofundar no tema abandono escolar, precisamos observar alguns dados importantes que dizem respeito à Educação Básica. O gráfico da página seguinte mostra a evolução no número de matrículas de 2000 a 2020.

<sup>18</sup> Utilizamos o termo abandono porque é o termo utilizado junto aos dados do INEP, e não foi possível definir evasão, desistência e abandono de formas distintas, uma vez que pesquisadores da área utilizam tais termos de modo permutável.

Gráfico 1 – Evolução de Matrículas na Educação Básica na rede pública e privada de 2000 a 2020



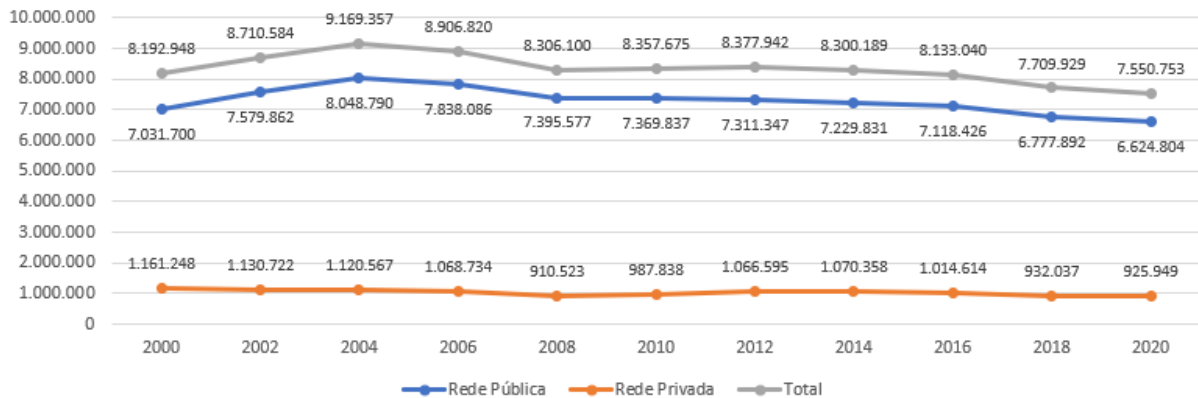
Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (BRASIL, 2020c).

Percebemos, através dos dados do gráfico 1, que o número de matrículas na Educação Básica vem caindo desde 2000, sobretudo na rede pública, e significativamente a partir de 2008. A rede privada se mantém em praticamente estável no decorrer dos anos, inclusive com evolução crescente a partir de 2010.

De acordo com Brasil (2017b, p. 1), a queda no número de matrículas em 2008 se deve, pelo menos parte dela, à nova metodologia de tratamento e adequação dos dados utilizada pelo INEP, que foi alterada em 2007, “com fins de possibilitar o desenvolvimento de análises longitudinais e o cálculo de indicadores referentes à trajetória escolar dos alunos”. A metodologia anterior implicava em duplicidade de matrículas em alguns casos. Na verdade, a queda significativa nas matrículas ocorreu no ano da mudança, 2007, em que o total de matrículas caiu para 53.028.928, de acordo com INEP (BRASIL, 2021b). Entretanto, após a correção da metodologia de análise de dados, nos anos posteriores, o número de matrículas continuou a cair.

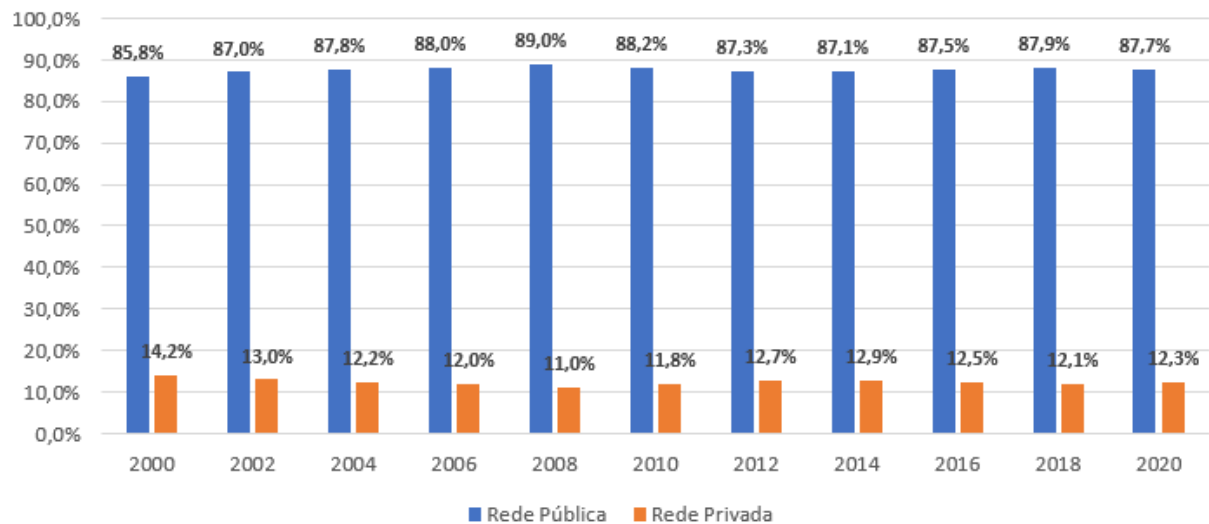
Considerando nosso objeto de estudo, faz-se necessário analisar os dados específicos do Ensino Médio, no que diz respeito à evolução de matrículas.

Gráfico 2 – Evolução detalhada das matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2020



Elaborado pela autora com base em INEP (BRASIL, 2020c).

Gráfico 3 – Percentual de matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2020 por dependência administrativa



Elaborado pela autora com base em INEP (BRASIL, 2020c).

Observando os gráficos acima, notamos três movimentos distintos das matrículas no Ensino Médio. Primeiro, de acordo com o gráfico 2, a expansão no número de matrículas entre 2000 e 2004 – de 8.192.948 para 9.169.357 – um crescimento expressivo de 11,92%. Silva (2020) pontua que as políticas de correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental dos anos 1990 colaboraram para a expansão dos índices de conclusão dessa etapa, o que desencadeou um aumento na busca pelo Ensino Médio e, por conseguinte, a expansão progressiva das matrículas nessa etapa da Educação Básica.

O segundo movimento diz respeito à queda do número de matrículas a partir de 2004, que se acentua em 2008 e então permanece em declínio. Após 2016, o total

de matrículas ficou abaixo de 8 milhões e continua em declínio até 2020. Podemos depreender que essa queda significativa de matrículas a partir de 2016 está relacionada com o contexto de crise nacional e o crescimento do desemprego, que implicam a necessidade de os jovens complementarem a renda familiar, ainda que através de empregos não-formais. Também, a implementação da EC 95/2016 congelou os investimentos na área da educação por duas décadas, impossibilitando qualquer ascensão educacional e favorecendo ainda mais o sucateamento da educação.

É visível o desmonte que vem se estendendo no país desde o golpe constitucional de 2016. Uma das áreas que vem sendo mais afetada pela EC nº 95 é a educação pública do país, trazendo nas entrelinhas dessa emenda o que já vinha sendo afirmado quando a então presidenta Dilma Rousseff é tirada do poder e o país passa então a assumir uma agenda neoliberal que está centralizada na privatização dos serviços que são de responsabilidade estatal, o que vem afetar a educação pública tendo como consequência o seu sucateamento progressivo e sistemático (DA SILVA PINTO *et al.*, 2019, p. 8).

Já no terceiro movimento, referente à evolução das matrículas por rede de atendimento, percebemos que na rede pública é que ocorreu aumento de matrículas no período observado, pois a rede privada se mantém praticamente estável durante todo período, com pequenas quedas nos anos de 2008 e 2010. Outro ponto a ser observado é o fato de a rede pública representar, em média, mais de 87% do total de matrículas, e assim, determina o comportamento da evolução total das matrículas do Ensino Médio no Brasil.

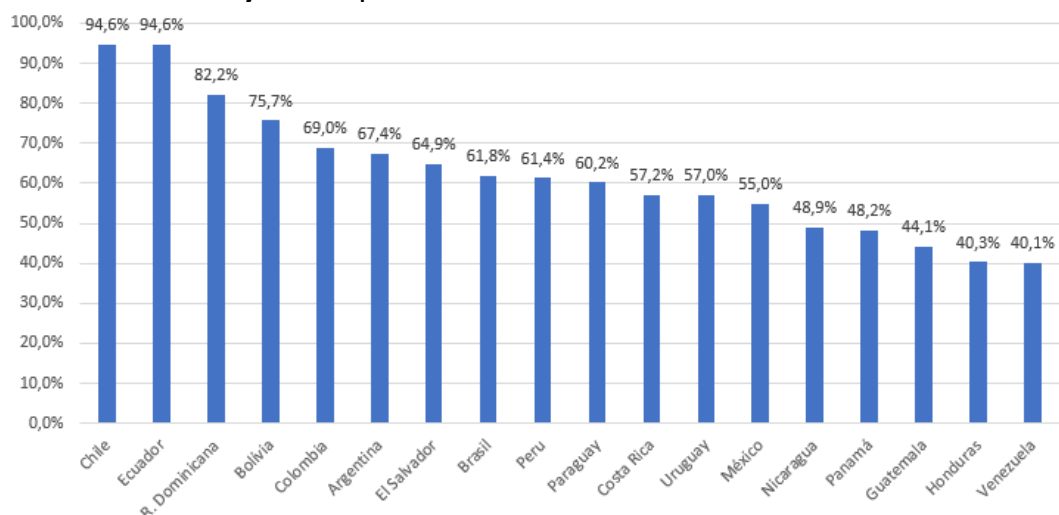
Davies e Alcântara (2020) apontam, em sua pesquisa, que a alteração da metodologia utilizada pelo INEP não é a única razão da redução do número de matrículas após 2006, tendo também a queda da taxa de natalidade e correção de fluxo, entre outras razões. Os autores consideram principalmente que as políticas governamentais também contribuíram para tal:

Em vista das grandes diferenças na evolução das matrículas, as explicações geralmente apresentadas (queda da taxa de natalidade, correção do fluxo escolar) não nos parecem suficientes. Sem negar a importância delas, acreditamos que a redução deve ser atribuída também e talvez principalmente em alguns casos a ações deliberadas de governos estaduais e municipais (DAVIES; ALCÂNTARA, 2020, p. 24).

Analisando os dados dos Censos Escolares da Educação Básica, é possível identificarmos também outra possível razão para a queda do número de matrículas no Ensino Médio: o perfil demográfico. Houve uma redução da população jovem entre 15 e 17 anos em torno de 4,0% entre os anos 2003 e 2006.

Enfim, é fato que, apesar das implementações legais que visam à garantia de acesso à oportunidade de vagas na Educação Básica brasileira, a concretização desse ideal não vem ocorrendo. A manutenção dos alunos matriculados no início do ano letivo até o término dele também não acontece plenamente. Essa característica não é encontrada apenas na educação brasileira. Dados obtidos no IDD-LAT (2016), elaborado pela Fundación Konrad Adenauer y Polilat.com, apontam que, no Brasil, apenas 61,8% dos jovens matriculados no Ensino Médio concluíram essa etapa da Educação Básica.

Gráfico 4 - Taxa de jovens que concluíram o ensino médio na América Latina



Fonte: Elaborado pela autora com base em IDD-LAT (2016).

Percebe-se, através do gráfico 4, obtido pelos dados no último Índice de Desenvolvimento Democrático da América Latina – IDD-LAT, publicado pela Fundación Konrad Adenauer y Polilat.com, que no Brasil, daqueles que ingressam no ensino secundário, apenas 61,8% o concluem. Esse índice está abaixo da média geral latino-americana, de 62,3%. Campos *et al.* (2015, p.162) aponta “a ineficiência das gestões públicas em promover políticas de acesso, permanência e conclusão do curso secundário” como uma das causas desses índices.

Passades (2014), em sua pesquisa sobre abandono escolar no Ensino Médio na América Latina, realizou uma análise comparativa entre a Argentina e o Brasil, e

destaca que o país vizinho ao nosso já engendrava dispositivos preventivos à evasão escolar desde 2006, quando instituiu a obrigatoriedade do Ensino Médio. Essa obrigatoriedade ocorreu no nosso país, como vimos no início deste capítulo, apenas em 2009. Outro ponto destacado pela pesquisadora diz respeito à dedicação exclusiva aos estudos: na Argentina, entre os anos 2001 e 2011, o percentual de jovens entre 15 e 24 anos que se dedicavam somente aos estudos e não trabalhavam era acima de 40%, enquanto no Brasil esse percentual não alcançava 28%. Portanto, a propensão ao abandono escolar No Ensino Médio é em torno de 12% maior no Brasil.

A má distribuição de renda nos países da América Latina é apontada em Vaillant e Aguerrondo (2015) como um dos elementos que mais colaboram e influenciam o abandono escolar nessa região, prejudicando a base educacional e criando um círculo vicioso em que se produzem novas desigualdades sociais que, conseqüentemente, reproduz novas desigualdades culturais e educacionais. As autoras apontam, ainda, outros fatores de contribuição para a desistência dos jovens do Ensino Médio em estudar, tais como morar em área rural, ser negro ou indígena, mas o principal fator é o nível de renda das famílias.

### **3.2 ABANDONO ESCOLAR NO BRASIL**

Atualmente, no Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019, do IBGE, 20,2% da população jovem, entre 14 e 29 anos, não completaram o Ensino Médio (IBGE, 2020). Esse índice aponta que o abandono escolar nessa faixa etária continua muito preocupante.

Resultados similares são obtidos nas muitas pesquisas que são realizadas buscando encontrar as origens desse fenômeno. Causas internas e externas ao ambiente escolar, como dificuldade de aprendizagem, uso de entorpecentes, gravidez, desmotivação e urgência em trabalhar são fatores que determinam a opção do jovem estudante em abandonar os estudos.

O abandono à escola é composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dimensões estas de ordem política, econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada. Isto porque, as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Sucintamente, as causas que colaboram para o abandono escolar podem ser apresentadas em duas dimensões: a extrínseca ao ambiente escolar, como por exemplo a família, o trabalho e a desigualdade social; e a intrínseca ao ambiente escola, em que a própria escola ou o professor são os promotores do abandono. Lüscher e Dore (2011) pontuam que, para encontrar soluções para o problema do abandono escolar, é necessário entendermos os fatores que influenciaram esse fenômeno. Segundo as autoras, o abandono escolar ocorre a partir de um conjunto de elementos associados tanto ao jovem aluno e à sua família, quanto à comunidade que vive e à escola.

No âmbito individual, encontram-se os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar. Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre a sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (LÜSCHER; DORE, 2011, p.151-152).

As autoras supracitadas afirmam, ainda, que o nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família também contribuem para o sucesso ou o fracasso do estudante em algum momento de sua vida escolar. De acordo com elas, pesquisas também indicam que outro elemento que colabora para o abandono escolar é a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, bem como com outras famílias e com a própria escola.

Além dos fatores individuais e sociais, circunstâncias particulares da própria instituição de ensino também contribuem para a decisão de abandonar a escola.

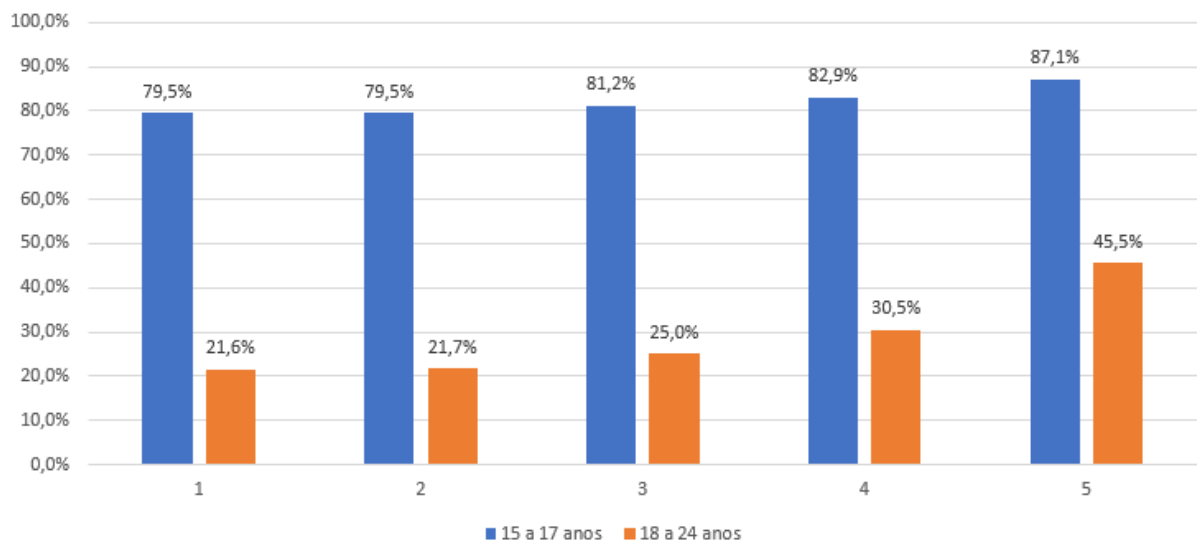
Na perspectiva institucional, entre os fatores relacionados à evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, bem como os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante. Finalmente, as pesquisas indicam que a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 152).

Destarte, o abandono escolar é um processo complexo e ativo, emaranhado de conjunturas individuais, sociais e institucionais que desmotivam o estudante à vida

escolar e culminam na saída dele da escola. Salvà-Mut, Oliver e Comas (2014), em suas pesquisas, categorizam os fatores de risco à desistência dos jovens estudantes da vida escolar em *microsocial*, que integra as características individuais e as relações interpessoais; *mesossocial*, em que estão inseridos a família, a escola, os pares e a comunidade; e *macrossocial*, em que se agrupam o sistema de educação e formação, as relações entre formação e emprego e os valores sociais dominantes.

De acordo com os dados de INEP (BRASIL, 2020a), é possível asseverar que a renda domiciliar possui importante influência na propensão, entre os jovens, em continuar a estudar. No gráfico abaixo são apresentadas as frequências escolares para cada um dos quintis<sup>19</sup> da distribuição da renda domiciliar do trabalho per capita para o 4º trimestre de 2019.

Gráfico 5 - Frequência à escola por quintis da distribuição da renda domiciliar do trabalho per capita



Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE (BRASIL, 2020a).

Nota-se que a frequência dos jovens na escola na faixa etária dos 15 aos 17 anos no primeiro quintil, ou seja, dos vinte por cento mais pobres do Brasil, é 7,6% menor que no quinto quintil que contempla os vinte por cento mais ricos do país. Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, essa diferença é ainda maior, chegando a 23,9%. Indubitavelmente, os jovens oriundos dos quintis mais altos estendem os estudos até idades mais adiantadas do que aqueles dos quintis mais baixos. As disparidades

<sup>19</sup> Quintil é um termo adotado na economia para distinguir a distribuição de renda de uma população. Representa a quinta parte de uma população estatística ordenada do menor ao mais alto. O primeiro quintil representa os 20% mais pobres; e o quinto quintil, os 20% mais ricos.

socioeconômicas vão acentuando as chances dos jovens de classes com rendas mais baixa a abandonarem os estudos, o que nos leva acreditar que a urgência desses jovens complementarem a renda familiar através da inserção precoce no mercado de trabalho os conduz ao conseqüente abandono escolar.

Tais dados vêm ao encontro com algumas pesquisas realizadas no Estado do Paraná, como exemplo as produzidas por Nascimento (2008) e Auriglietti (2014), que através de entrevistas realizadas com jovens oriundos de escolas públicas, traçaram as maiores causas do abandono escolar no Ensino Médio. Nos resultados, uma média de 30% das respostas indicava o trabalho como o principal motivo da desistência escolar, um índice significativo que aponta a importância das condições socioeconômicas na decisão de permanência ou abandono da escola.

As condições econômicas são relevantes, e nesse sentido, buscamos fazer uma análise de possível relação entre as taxas de abandono escolar e as taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB<sup>20</sup>), uma vez que este é o indicador mais empregado para mensurar o crescimento econômico de uma região.

Através da análise do gráfico 6, na página seguinte, percebemos que, de maneira geral, no Brasil, a redução das taxas de abandono escolar acompanha o crescimento da economia. Isso significa que o avanço das condições econômicas contribui significativamente na decisão final dos jovens em permanecer na escola.

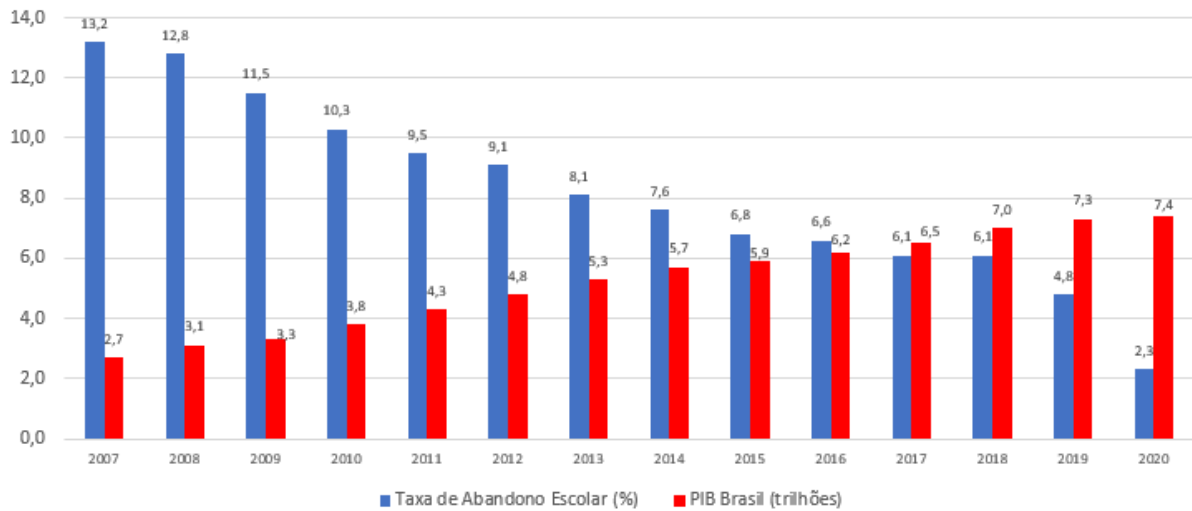
Certamente, o abandono escolar é razão de inquietude no país todo, também no Estado do Paraná. Mesmo apresentando uma evolução positiva, ainda é um ponto de atenção no que diz respeito aos indicadores educacionais. Informações do Censo Escolar (2007 a 2020<sup>21</sup>) apresentam os dados sintetizados nos gráficos da página seguinte.

---

<sup>20</sup> De acordo com o IBGE, o PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano, apresentando uma síntese da economia verificada.

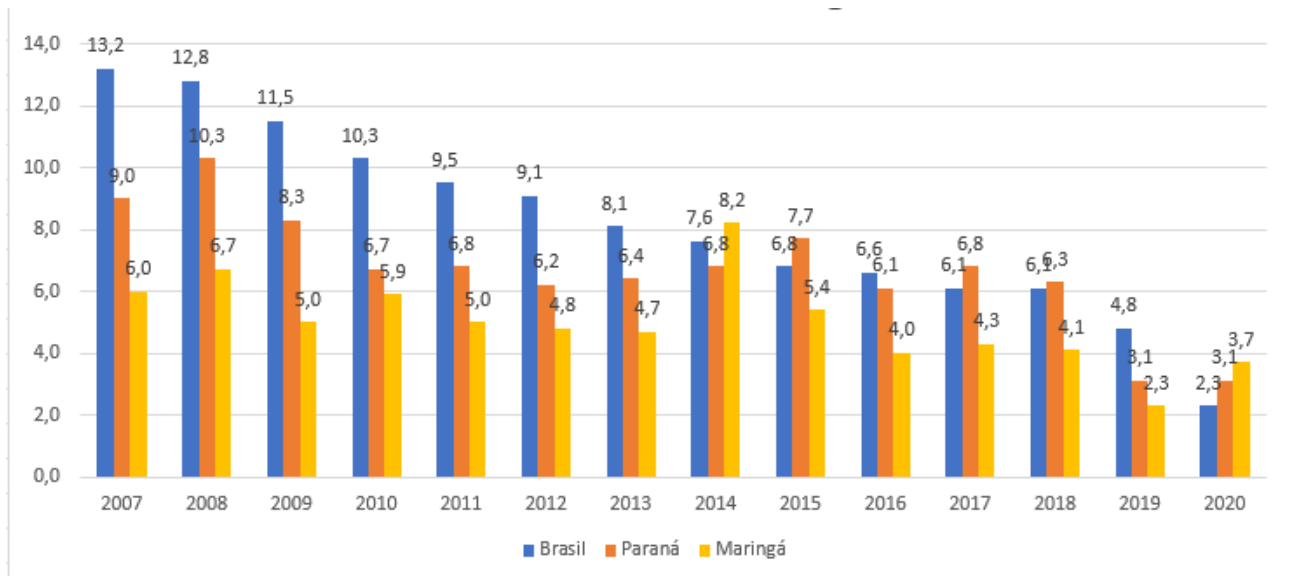
<sup>21</sup> Os dados separados por unidades federativas e cidades só estão disponíveis a partir do ano de 2007, e por isso não foi possível acrescentar informações referentes ao período de 2000 a 2006.

Gráfico 6 - Relação de taxa de abandono escolar no Ensino Médio no Brasil X PIB de 2007 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP e IBGE (BRASIL, 2021a).

Gráfico 7 - Percentuais de abandono escolar no Ensino Médio no Brasil, no Paraná e em Maringá, de 2007 a 2020



Elaborado pela autora com base em INEP (BRASIL, 2020c).

O gráfico 7 apresenta decréscimo, no decorrer dos anos, dos índices de abandono escolar no Brasil, no Estado do Paraná e na cidade de Maringá. Afere-se que, em 2007, havia o percentual de 13,2% no nível nacional, 9,0% no Paraná, e 6,0% em Maringá. Esses percentuais foram reduzidos para 2,3%, 3,1% e 3,7% em 2020 no Brasil, no Estado do Paraná e em Maringá, respectivamente. É importante pontuar que, no ano de 2019, a Secretaria Estadual de Educação no Paraná excluiu do

sistema os alunos que não estavam frequentando as aulas antes da realização do censo escolar, o que reduziu os índices das taxas de abandono desse Estado. Também é preciso ressaltar que, em 2020, houve o início da pandemia causada pelo COVID-19 no Brasil, e no estado do Paraná, as aulas presenciais foram suspensas a partir de março, sendo o ensino remoto a única forma de dar continuidade ao ano letivo.

Santana (2021) afirma que o ensino remoto, aliado ao agravamento da crise econômica que assolou o país, favoreceu o aumento de jovens abandonando os estudos para ajudar na renda familiar, mesmo que trabalhando informalmente.

Nesse sentido, muitos estudantes tiveram que procurar alguma forma de adquirir uma renda para contribuir com as despesas de casa e, devido a esses fatores, muitos abandonaram a escola. Associado à crise econômica, os estudantes também enfrentam a falta de acesso à tecnologia para acompanhar as aulas, sendo esse um dos mais agravantes fatores que contribuem para o aumento da evasão escolar (SANTANA, 2021, p. 30).

Em Maringá essa situação foi marcante, uma vez que houve muitas empresas fechando as portas nessa região, o que provavelmente fez os índices de abandono escolar dessa cidade aumentar.

Entendemos que as políticas públicas voltadas para a redução da desigualdade social e para o combate do abandono escolar influenciam significativamente a construção desses dados. Gómez e Belmonte (2020) apontam que as medidas propostas para o combate ao abandono escolar podem ser caracterizadas como *preventivas*, em que o objetivo é o incentivo ao interesse e desenvolvimento da aprendizagem; medidas de *intervenção*, que buscam intervir nos casos em que há risco de abandono para impedir a desistência do aluno da vida escolar; e medidas de *renumeração*, cuja ideia é motivar os estudantes a permanecerem estudando e incentivar o retorno dos alunos às instituições de ensino.

Ao longo dos anos, o Governo Federal tem implementado vários programas na área da educação pública brasileira, conforme demonstra o quadro 3, na página seguinte.

Quadro 3 – Programas Educacionais

PROGRAMA	ANO DE CRIAÇÃO	OBJETIVO DO PROGRAMA
Programa Bolsa Família	2003	Incentivo financeiro para a permanência escolar por meio de transferência de renda
Programa Brasil Alfabetizado	2003	Elevação da escolaridade para jovens e adultos
Escola que Protege	2004	Defesa os direitos das crianças e adolescentes contra a violência
Caminho da escola	2007	Renovar e equipar a frota de veículos escolares; inclusão de pautas de saúde pública (prevenção sexual) à aprendizagem escolar
Programa Saúde na Escola	2007	Oferecimento de serviços de saúde integrado com os registros escolares
Programa Mais Educação	2008	Aumento da jornada escolar e diversificação do ensino
Programa Ensino Médio Inovador	2009	Diversificação e incrementação interdisciplinar na base curricular

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva et al. (2020).

No Estado do Paraná, a rede estadual de educação possui um programa de combate ao abandono escolar em que se busca, desde 2012, através de ações integradas entre as escolas e a Rede de Proteção<sup>22</sup>, o resgate dos estudantes com 5 faltas consecutivas ou 7 alternadas sem justificativa. Nesse programa, que atende os menores de idade, a escola faz a busca ativa inicial, entrando em contato com os responsáveis. Em situações de não ser possível esse contato ou após o contato o aluno não retornar, o caso é encaminhado ao Conselho Tutelar, e atualmente também é registrado no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP)<sup>23</sup> para os devidos direcionamentos, que incluem o encaminhamento, em última instância, do caso para o Ministério Público.

De acordo com Silva et al. (2020), os programas apresentados acima contribuíram para o decréscimo nos percentuais de abandono escolar, uma vez que, por exemplo, o Caminho da Escola ampliou o acesso ao transporte escolar de crianças e adolescentes residentes em áreas rurais e comunidade ribeirinhas, minimizando um dos possíveis fatores que levam ao abandono: o problema geográfico. Também merece destaque o Bolsa Família, que viabiliza a permanência dos estudantes na

<sup>22</sup> Compõem a Rede de Proteção órgãos das áreas da saúde, da assistência social e da segurança pública, que por meio de seus agentes, articulam ações para combater a violência contra a criança e o adolescente, bem como garantir os seus direitos.

<sup>23</sup> SERP é um sistema para preenchimento e fluxo dos encaminhamentos que permite a tramitação entre os órgãos e instâncias da Rede de Proteção, substituindo os anexos dos casos de infrequência de forma online.

escola porque a cessão do benefício às famílias contempladas está atrelada à frequência escolar dos alunos.

Contudo, apesar de os programas acima apresentarem resultados positivos quanto ao abandono escolar, os índices ainda conotam preocupação. De acordo com o diagnóstico produzido por diversas organizações empresariais<sup>24</sup>, tais como Instituto Unibanco e Fundação Lemann, entre outras, apenas com a reformulação do Ensino Médio solucionaríamos esse e outros problemas dessa etapa da educação.

### **3.3 NOVO ENSINO MÉDIO: SOLUÇÃO ENCONTRADA?**

Partindo do pressuposto de que a qualidade da educação pública brasileira está em crise e que tal serviço deve ser adaptado aos padrões da gestão empresarial, pois só assim será mais eficaz, organizações do empresariado do setor privado reuniram-se e engendraram movimentos em prol de reformas da educação, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio. Vale destacar que tais reformas acontecem desde a década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o setor privado passou a ter grande envolvimento na produção e implementação de políticas sociais, considerando o entendimento da necessidade de maior participação da sociedade civil na prestação de serviços, reforçando o andamento das privatizações em vários setores públicos.

Nesse interim, o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) alterou a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), propiciando a secessão do Ensino Médio e a educação profissional teve sua oferta ampliada, sobretudo pelo setor privado. Nos anos 2000, agora no governo Lula e Dilma, a validação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) retomou o debate do Ensino Médio integrado à educação profissional, principalmente com a propagação dos Institutos Federais, mas as mazelas da crise do capital interferiram na constituição de vagas.

Peixoto (2017, p. 3) resume da seguinte forma o direcionamento das reformas rumo aos interesses do capital:

No último século, o enfraquecimento internacional do grau de autonomia e poder dos trabalhadores, em parte, decorrente da

---

<sup>24</sup> São organizações que se apresentam como autônomas e filantrópicas, mas sua intencionalidade é a promoção de reformas educacionais fundamentadas no mercado. “Eles não são professores, mas eles acham que sabem como consertar as escolas. [...] Eles dizem que as escolas devem operar como empresas, porque o livre mercado é mais eficiente do que o governo” (RAVITCH, 2011, p. 2, *apud* SILVA, 2021, p. 68).

polarização da produção da existência no capitalismo (com absoluto controle de forças produtivas e destrutivas), resulta no fortalecimento das condições para o predomínio de uma orientação liberal em todo o mundo. No Brasil, desde FHC, passando por todo o período do lulismo, sob variações de orientação liberal, um processo reformista sem reformas estruturais fortalece as condições para a propagação de um projeto de nação subordinado aos interesses econômicos internacionais.

Durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre disputas ideológicas, houve a implementação de diversas leis, emendas e decretos que visavam à continuidade das reformas educacionais. Com o impeachment da presidenta Dilma, em 2016, as organizações empresariais enxergaram a oportunidade de aprofundar a execução das teses de uma educação voltada para mercado de emprego, em sintonia com as necessidades da acumulação do capital. Desse modo, mediante atuação de organizações aparentemente filantrópicas e autônomas, foram implementados projetos políticos educacionais pensados sobretudo pelo Movimento Todos Pela Educação<sup>25</sup> e a Confederação Nacional da Indústria, que tiveram papéis cruciais no desenvolvimento do Plano Nacional de Educação. No contexto da reforma do Ensino Médio, “merece destaque a argumentação oficial em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que essa seria capaz de resolver os dilemas da escola de Nível Médio” (SILVA, 2020, p. 285).

Hernandes (2019) pontua que a reforma do Ensino Médio instituiu, entre outras medidas, a ampliação gradativa da carga horária dessa etapa até 3.000 horas. Essa ampliação vem guiada pela BNCC, que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio” (BRASIL, 2017). A carga horária referente à BNCC limitou-se a no máximo 1.800 horas, sendo o restante destinado aos itinerários formativos.

Neste limite, flexibilizou aos sistemas de ensino a escolha de quantas e quais disciplinas ofertar aos estudantes, excetuando-se as que são obrigatórias: português, matemática e inglês. Apresenta, ainda, uma inovação para compor o currículo, também em forma de flexibilização, na criação de itinerários formativos, com cinco arranjos curriculares, a serem organizados pelos sistemas de ensino, segundo relevância que atribuam e possibilidades que tenham em ofertá-los (HERNANDES, 2019, p. 2).

---

<sup>25</sup> Constituem o Movimento Todos Pela Educação: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim, Grupo ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Canal Futura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Patri Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Na interpretação de Espírito Santo Filho, Lopes e Iora (2019), a reforma do Ensino Médio aprovada no governo Temer foi pautada no pressuposto de que a configuração anterior era inflexível, limitando a uma educação que afastava a possibilidade de uma formação técnico-profissional, já que não admitia aos estudantes optar por uma área de conhecimento para se especializar, uma vez que os treze componentes curriculares eram obrigatórios a todos. Nesse sentido, os autores ainda pontuam que, de acordo com os idealizadores dessa proposta, o Novo Ensino Médio (NEM), hipoteticamente, se constrói com mais democracia, no sentido de que oportuniza aos estudantes opção de escolha, a partir de sua área de maior interesse, dos itinerários formativos, conforme indicado na estrutura da BNCC.

No contexto dessa proposta, argumenta-se que, através dessa abertura de currículo, “após a aprendizagem de elementos gerais das diversas áreas do conhecimento, os estudantes têm a possibilidade de escolher o itinerário formativo<sup>26</sup> mais atrativo e próximo da sua escolha profissional para o futuro” (ESPÍRITO SANTO FILHO, LOPES E IORA, 2019, p. 166).

A reforma do Ensino Médio, de acordo com diversos autores da área da educação, foi instituída sem uma discussão abrangente com a comunidade, preterindo a participação da sociedade educativa em todos os níveis, sobretudo da escola pública. Motta e Frigotto (2017) apontam que essa reforma se estruturou de forma a sonegar conhecimentos e empobrecer as práticas formativas, além de retroagir os poucos avanços que tivemos.

[...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória [...];  
[...] Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica [...] (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367-368).

É importante pontuar que controlar o que realizam as escolas, segundo Silva (2020), é um dos objetivos de uma base curricular tão uniforme e meticulosamente estabelecida, considerando que “a BNCC servirá de referência para as avaliações em

---

<sup>26</sup> De acordo com o portal do MEC, “os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.” São eles: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2019).

larga escala, nacionais (Enem, Prova Brasil) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa) (SILVA, 2020, p. 285-286)”. Segundo Silva (2020), a relação de metas e competências da BNCC pouco tem a ver com objetivos de enfrentamento do dito fracasso escolar brasileiro, tampouco com o combate ao abandono escolar dos jovens do Ensino Médio. Essas metas correspondem, na verdade, a maneiras de fiscalização, principalmente da rede pública, a fim de adequar a educação dessa etapa a resultados positivos aos exames e avaliações externas.

Outro ponto importante a se ressaltar na proposta do Novo Ensino Médio é a permissão de que as redes de ensino “façam parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio”, e permitem a “determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Na prática, o que está acontecendo é a redução de professores contratados através de concursos públicos em prol da admissão de profissionais sem licenciatura para darem aulas no Ensino Médio.

Diante do exposto, podemos inferir que, além de não solucionar o problema do abandono escolar no Ensino Médio, a flexibilização do currículo deverá ampliar as desigualdades nessa etapa da Educação Básica. A rede privada, por exemplo, poderá dedicar maior tempo trabalhando conteúdos relevantes das áreas de matemática, linguagem, ciências sociais, etc.; enquanto a rede pública estará apenas proporcionando o mínimo necessário para formação profissional.

Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus estudantes com ensinamentos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados (HERNANDES, 2019, p. 15).

Diante do exposto, compreendemos que a educação para a cidadania, proposta no art. 22 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), não faz parte dos objetivos propostos nos documentos que regem o Novo Ensino Médio. Considerando com ar de democrático, na verdade se mostra, como aponta Kuenzer (2017), uma imposição retrógrada à dualidade de ensino, já que os jovens estudantes da classe trabalhadora que frequentam a rede pública de ensino não terão alternativa, senão participar de

uma formação técnica em alguma área profissional. Assim, ao concluírem o Ensino Médio, terão em mãos “um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural” (PATTO, 2007, p. 244), enquanto a rede privada prepara o desenvolvimento cultural e científico.

Destarte, entre os diversos fatores que levam ao abandono escolar no Ensino Médio, tais como classe social, nível cultural, premência em complementar a renda familiar e descontentamento com a escola, encontramos um entrave significativo: não existem políticas públicas diretas para tratar do abandono escolar por parte do setor público brasileiro (SILVA, 2016), e as últimas implementações legais na área da educação não apresentam, objetivamente, nenhuma sinalização para um desfecho positivo para esse problema social que há anos nos persegue.

#### 4. BNCC DO ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Na sociedade capitalista, as políticas educacionais buscam, historicamente, formar as novas gerações conforme as demandas do mercado, a fim de assegurar o processo de expansão/acumulação. Destarte, para sua reprodução, a educação é componente essencial, pois é ela que vai mediar a construção do perfil da força de trabalho necessária ao sistema de produção e reprodução social do capital.

Nesse sentido, como vimos anteriormente, os organismos internacionais impõem regras ao Brasil que superam a esfera econômica, incidindo no âmbito educativo através da implementação de políticas públicas educacionais que, sobretudo na última década, incorporam as competências socioemocionais no interior do currículo escolar.

Dentre os argumentos, afirma-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais propiciaria o desenvolvimento integral dos alunos, o que facilitaria a administração das circunstâncias adversas de distintas naturezas que os estudantes enfrentam em seu cotidiano. Ao saber lidar com essas situações, os jovens teriam mais êxito em suas vidas e, conseqüentemente, mais chances de permanecer na escola, diminuindo o número de estudantes que a abandonam.

O conceito de competências não é novidade nas políticas públicas educacionais. Já na década dos anos 1990, como apontam Ribeiro e Araújo (2018), surgiram diversas teorias que ficaram conhecidas como *pedagogia das competências*, e que foram incorporadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essas teorias alinham-se à reestruturação reprodutiva no contexto político/econômico de cunho neoliberal, responsável pela sobreposição do modo de produção taylorista/fordista<sup>27</sup> pelo toyotista. Em comparação com o rigor do modelo anterior, o toytismo instituiu a teoria da flexibilização, concepção que foi inserida no âmbito educacional.

No fulcro desse novo processo dialético, a administração científica taylorista/fordista de organização e gestão da produção foi gradativamente substituída pelo toytismo, isto é, modelo de organização de produção e gestão da força de trabalho responsável em matizar os princípios da flexibilização dos processos na contemporaneidade. Essa nova tendência posteriormente foi disseminada para o comércio, sistema financeiro, setores de serviços,

---

<sup>27</sup> Esses modos de produção têm como principais características o trabalho fragmentado (ilhas de produção), a produção em grande escala e o consumo em massa.

do desenvolvimento e uso de novas plataformas tecnológicas, com destaque para o ensino público (PEREIRA; ARAÚJO; VALENCIA, 2021, p. 2).

Em continuidade a esse processo, em 2015, a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou um relatório intitulado *Competências para o Progresso Social – O Poder das Competências Socioemocionais*. Esse documento, de acordo com a OCDE, é resultado de três anos de estudo, e logo nas primeiras páginas já afirma que é essencial, para crianças e adolescentes, um “conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ser bem-sucedidos na vida moderna, [...] elevando a chance de se formar em universidades, ter vida saudável e se afastar de comportamentos agressivos” (OCDE, 2015, p. 3).

Considerando que as concepções presentes nesse relatório deram suporte para a inserção de competências socioemocionais na BNCC geral e para o Ensino Médio, é pertinente apresentarmos, na próxima subseção, como esse documento aduz a importância do desenvolvimento dessas competências, inclusive como possível mecanismo de enfrentamento do abandono escolar no Ensino Médio. Em seguida, desenvolvemos uma reflexão crítica acerca das reais intenções que orientam esse movimento.

#### **4.1 ENTENDENDO O RELATÓRIO *COMPETÊNCIAS PARA O PROGRESSO SOCIAL – O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS***

O relatório da OCDE, denominado *Competências para o Progresso Social – O Poder das Competências Socioemocionais*, publicado em 2015, segundo seus autores, analisa o poder das competências socioemocionais sobre diferentes indicadores de bem-estar pessoal e social, melhorando perspectivas educacionais, atuação no mercado de trabalho, equilíbrio físico e mental e engajamento cívico.

De acordo com o relatório da OCDE sobre as competências socioemocionais, os indivíduos devem possuir um conjunto harmonioso de capacidades cognitivas e socioemocionais que os tornem “capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 e têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 18).

O texto assegura que essas competências são a chave para alcançar sucesso na vida, sobretudo no mercado de trabalho atual, como mostra o esquema proposto no relatório da relação entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social, na figura abaixo.

Figura 1 - Relação entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social



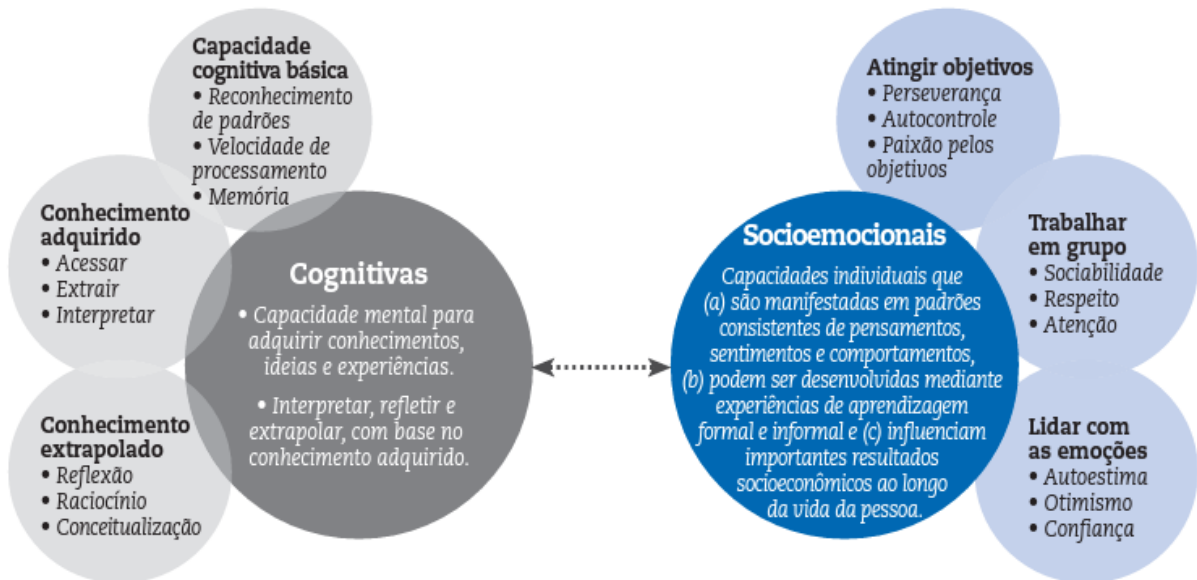
Fonte: OCDE (2015, p. 32).

Como podemos perceber na figura acima, a OCDE assevera que o bem-estar individual e o progresso social estão condicionados ao desenvolvimento e estímulo das competências cognitivas e socioemocionais nos diversos ambientes de aprendizagem. Segundo o texto do relatório, a família e a comunidade têm importante participação no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, quando têm relacionamentos saudáveis com os filhos e transmitem bons hábitos e valores, bem como quando estimulam a vida escolar deles. Apesar de apontar a importância da família e da comunidade para a formação do que o documento chama de *membro ativo da sociedade*, a escola é reafirmada como o ambiente que permite aos jovens trilharem o caminho com vistas à superação das mazelas provocadas pela desigualdade social.

A OCDE, nesse documento, argumenta que a desigualdade social e o baixo nível socioeconômico possuem relação direta com o baixo desempenho escolar, e isso é o fator determinante para se crer na escola como solução para influenciar positivamente os resultados econômicos sociais. Isso porque, “a menos que sejam realizados esforços adicionais, as crianças das classes menos favorecidas continuarão em desvantagem em relação aos seus pares das classes mais favorecidas, e a mobilidade social será mais difícil de alcançar” (OCDE, 2015, p. 22).

Os esforços adicionais citados são as tais competências, que a escola deve desenvolver nos estudantes para assessorar a transição entre a escola e o sucesso<sup>28</sup> no mundo do trabalho. Essas competências, divididas em duas dimensões, possuem características, estruturadas no documento conforme mostra a figura abaixo.

Figura 2 - Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais



Fonte: OCDE (2015, p. 34).

Como podemos observar na figura acima, na dimensão cognitiva, as competências estão relacionadas à aquisição de conhecimento e aos processos de aprendizagem. Já na dimensão socioemocional, as competências relacionam-se com qualidades pessoais, no sentido de alcançar metas e lidar com as emoções. A razão para isso é que compreender “as formas adequadas de demonstrar emoções positivas e negativas e administrar o estresse e a frustração é tarefa para toda a vida, especialmente ao lidar com mudanças como divórcios, desemprego e incapacidades de longo prazo” (OCDE, 2015, p.35).

Obter resultados socioeconômicos positivos é a principal afirmação do texto, de maneira geral, para a defesa da importância em desenvolver as competências socioemocionais.

Nossa estrutura define competências socioemocionais como “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e

<sup>28</sup> Um dado interessante sobre o documento é que a palavra *sucesso* aparece 80 vezes no texto, e está sempre relacionada com as competências.

informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” (OCDE, 2015, p. 35, grifos originais).

Frigotto (2015b, p. 221) assevera que o “empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado”. Nesse sentido, a definição de competências socioemocionais pela OCDE deixa evidente a intencionalidade de formar uma classe trabalhadora adequada aos moldes do capital, em um discurso que esse é o caminho para a mobilidade social.

Por isso, programas de intervenção têm um alcance significativo para desenvolver competências socioemocionais entre crianças menos favorecidas, de modo que possam navegar melhor em seus ambientes desafiadores e, finalmente, conseguir mobilidade social (OCDE, 2015, p. 86).

Responsabilizar as escolas pelo desenvolvimento das competências socioemocionais associando esta ação à mobilidade social, e conseqüentemente, à melhoria do desenvolvimento socioeconômico, remete-nos aos escritos de Frigotto (2015a), quando analisa a Teoria do Capital Humano. Essa teoria associa o aumento da renda e o crescimento econômico da sociedade ao grau de instrução, e para isso, investe em políticas públicas educacionais na perspectiva de resposta para o mercado de trabalho e para o capital.

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Theodore W. Schultz, e tem como base o pressuposto de que, ao investir na saúde e na educação, aprimoram-se as habilidades e o empenho em trabalhar das pessoas aumenta, ampliando a produtividade, e conseqüentemente, melhorando a sociedade.

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia (FRIGOTTO, 2015a, p. 232).

É importante contextualizar que a Teoria do Capital Humano foi inserida no Brasil por economistas formados nos Estados Unidos, durante a ditadura militar, momento marcado pela expansão do capital por meio do endividamento do Estado,

abertura de fronteiras, estabelecimento no país de empresas multinacionais que aqui encontraram subsídios estatais, muita matéria-prima e força de trabalho com remuneração bem abaixo daquelas encontradas nos países capitalistas centrais.

Nesse contexto, entre 1964 e 1971 foi realizada uma série de acordos entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID). Esses acordos objetivavam instituir reformas na educação pública brasileira, adequando-a aos propósitos econômicos internacionais, teses amparadas em um discurso de que a escola é a garantia para a ascensão social. Assim, a partir desses acordos, tiveram início os processos de reforma da educação brasileira, que resultaram na promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, que instituíram diretrizes para o Ensino Superior e o Ensino de 1º e 2º graus (FRIGOTTO, 2015a).

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados (FRIGOTTO, 2015a, p. 232, grifo do autor).

A relação entre as competências socioemocionais aqui apresentadas e a Teoria do Capital Humano fica evidente também quando o documento justifica, implicitamente, as desigualdades sociais como decorrentes da carência de habilidades individuais, excluindo de qualquer responsabilidade as relações de poder e de concentração de renda que permeiam o capitalismo, e atribuindo a culpa ao próprio indivíduo.

As competências socioemocionais geralmente beneficiam indivíduos em toda a gama de competências, e as intervenções para aumentar esse tipo de competências podem ser particularmente benéficas para as pessoas menos favorecidas. Isso pode ter uma importante influência sobre as estratégias de redução das desigualdades socioeconômicas (OCDE, 2015, p. 70).

É a partir dessas enunciações que a BNCC, especialmente no que se refere aos Ensino Médio, acredita que conseguirá diminuir os índices de abandono escolar e ampliar as aprendizagens dos estudantes, através de conteúdos flexíveis que atendam às necessidades atuais e ambições futuras, por meio de uma formação utilitarista e imediatista, como abordamos a seguir.

## 4.2 A BNCC, O ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Pautado nos moldes das avaliações internacionais propostas pela OCDE e por determinantes de países como Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros, o texto da BNCC<sup>29</sup> é categórico, ao afirmar que o foco pedagógico deve estar no desenvolvimento das competências, que devem ocorrer por meio de uma formação contínua em prol de saber fazer. Em outras palavras, trata-se de uma formação totalmente pragmática e utilitarista, conforme podemos apreender por meio de uma leitura atenta do próprio documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos originais).

Com base na perspectiva indicada acima, verifica-se que a BNCC apresenta dez competências gerais que, de acordo com ela, vão “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 2018, p. 5). São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

---

<sup>29</sup> Cabe pontuar que o processo de formulação e implementação da BNCC ocorreu no período entre 2014 e 2018. Em 2014 teve início a construção da primeira versão, que contemplava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e foi apresentada às escolas no final de 2015, para que professores e agentes sociais pudessem contribuir com sugestões para implementação. Em 2016 foi apresentada a segunda versão; e em 2017, a terceira versão preliminar, ainda somente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. De acordo com Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino, a BNCC precisaria incorporar o novo currículo flexibilizado para a última etapa da Educação Básica. A versão final, contemplando as três etapas da Educação Básica, foi promulgada em dezembro de 2018.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Essas competências referem-se, cada uma delas, a:

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Cultura digital;
5. Comunicação;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;

9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania.

O texto da BNCC que apresenta essas dez competências socioemocionais, aqui chamadas de gerais, em uma breve leitura, seduz, pois aparentemente visa a formar integralmente o sujeito. Contudo, em uma análise mais profunda, podemos conceber o propósito de humanizar as relações sociais, considerando as contradições imanentes ao processo de reprodução na sociedade do capital.

Já na primeira competência, que se refere ao conhecimento, podemos conceber como o saber teórico está em segundo plano, pois o importante é o saber prático, uma vez que, para o capital, saber agir é essencial, pois assim o indivíduo torna-se autônomo, característica exigida no perfil do trabalhador para o mercado de trabalho atual. Nesse sentido, Gonçalves e Deitos (2020) inferem que o conhecimento se reduz a um comportamento prático; isto é, a uma capacidade emocional capaz de exercer a regulação social por meio de um vocabulário que visa à obediência e à sujeição pública.

As demais competências apresentadas na BNCC seguem nessa mesma direção. Por exemplo, a segunda competência, referente ao desenvolvimento do raciocínio, reportada ao pensamento científico, crítico e criativo, pode ser inferida como dispositivo pragmático na busca de soluções imediatas.

Algumas dessas competências já apresentam, em sua própria nomenclatura, termos específicos do âmbito corporativo, como cultura digital, comunicação, trabalho e projeto de vida, mas todas, em sua essência, atuam para a manutenção do *status quo* atual, enaltecendo o conhecimento prático em detrimento dos pressupostos teóricos que devem nortear a ação propriamente dita.

Esse movimento de preconizar o pragmatismo não é novo. Sua origem está na Pedagogia Nova (1930 a 1970), que surgiu em contraposição à Pedagogia Tradicional. Snyders (1974, p. 69) pontuava que “a educação nova toma como ponto de partida as decepções e lacunas que se apresentavam como características da educação tradicional”, mas compreendemos que vai além disso. Essa pedagogia é instituída como reacionária, pois quando a burguesia se consolida como classe dominante, percebe que, para manter o domínio, não é possível continuar defendendo a igualdade. e então, propõe a compreensão das diferenças individuais, e assim, indica que a escola deve se adequar às necessidades individuais do sujeito e ao meio social.

Na Pedagogia Nova, todo indivíduo é visto como possuidor de mecanismos de adaptação progressiva ao meio, e essa integração ocorre através de experiências, que devem satisfazer os interesses tanto do aluno quanto da sociedade. Para isso, a escola deve se organizar de forma que retrate a vida, e os conteúdos de ensino são estabelecidos em função das experiências que o aluno vive, frente aos desafios cognitivos e situações-problema.

Suchodolski (2002) entende a Pedagogia Nova como Pedagogia da Existência, uma vez que a educação segue uma cadência variada, estabelecida pelas disparidades existenciais dos seres humanos. O papel do professor é de estimulador e orientador da aprendizagem, e aos alunos cabe ter a iniciativa de aprender. Ainda surge a expressão *aprender a aprender*, proposta por John Dewey (1859-1952), e que aparece ainda hoje em documentos e propostas educacionais, conforme estamos vendo. Para Duarte (2001, p. 38), o aprender a aprender “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. Logo, é a adequação do perfil do aluno aos interesses inadiáveis da sociedade capitalista.

A partir da década de 1990 surgem as Teorias Neoliberais, que conhecemos por Pedagogia dos Projetos, Pedagogia do Professor Reflexivo, Pedagogia das Competências, Pedagogia Construtivista e Pedagogia do Multiculturalismo. Duarte (2010, p. 33) afirma que são teorias que têm como ponto em comum “a negação daquilo que chamam educação tradicional”, incluindo os conteúdos clássicos. Ainda, na perspectiva dessas teorias, “seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação”, assinala Duarte (2010, p. 35). Destarte, a ideia da ciência em sua de totalidade é substituída pela casualidade do dia a dia. “Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 37). Essas teorias, uma vez que reduzem o valor do conhecimento à sua utilidade imediata, conforme pontua o autor, contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos, naturalizando-os.

Nesse sentido, o sociólogo suíço, Phillippe Perrenoud, apresenta, no final da década de 1990, uma teoria que ficou conhecida como Pedagogia das Competências, e que se tornou referência no Brasil. De acordo com ele, os conhecimentos transmitidos na escola não são úteis no dia a dia dos alunos. Assim, ele menospreza

os conhecimentos acumulados historicamente, questionando: “de que lhes servirão os outros conhecimentos acumulados durante sua escolaridade, se não aprenderam a utilizá-los para resolver problemas?” (PERRENOUD, 1999, s.p.). Afirma, ainda, que as aprendizagens das diferentes disciplinas são pouco significativas, já que, no ponto de vista dele, não há garantia de que serão utilizadas futuramente.

[...] aqueles que tiverem estudado biologia na escola obrigatória ficarão expostos à transmissão da AIDS; aqueles que estudaram física sem ir além da escola continuarão sem compreender as tecnologias que os cercam; aqueles que estudaram geografia ainda terão dificuldade para ler um mapa ou para localizar o Afeganistão; aqueles que aprenderam geometria não saberão desenhar um plano em escala; aqueles que passaram horas aprendendo línguas continuarão incapazes de indicar o caminho a um turista estrangeiro (PERRENOUD, 1999, s.p.).

Na Pedagogia das Competências, é possível identificar algumas características valorativas, tais como a negação da transmissão do conhecimento; o processo é mais importante que o produto, uma vez que aprender um método para conhecer (aprender a aprender) tem mais valor que o conhecimento historicamente construído pela humanidade; a decisão do que aprender parte do aluno, de suas necessidades individuais, e o indivíduo deve criar mecanismos para se adaptar à sociedade. Portanto, é preciso desenvolver competências para acompanhar a constante dinâmica social que a globalização nos trouxe.

Nessa perspectiva, Saviani (2008, p. 437, grifos do autor) ressalta:

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

É oportuno destacar que o termo *Pedagogia das Competências* surgiu no contexto de reestruturação do sistema capitalista na contemporaneidade, que necessitava de um novo perfil de trabalhador para atender as demandas do mercado de emprego. Nesse novo perfil, o trabalhador necessita, como características, cooperação, flexibilidade, criatividade, autonomia, comunicação etc. Para isso, era necessário um novo modelo de educação, que fornecesse subsídios para a formação desse cidadão trabalhador.

[...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado (inteligência emocional?) (JIMENEZ, 2003, p. 4 *apud* HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p.125).

Se para Perrenoud (1999), mais importante do que uma escola *conteudista* é uma escola que desenvolva competências direcionadas para a solução de problemas imediatos do cotidiano, a BNCC, sobretudo no eu diz respeito ao Ensino Médio, tem exatamente essa mesma proposta. Nesse sentido, propõe pensar em uma escola que objetiva o desenvolvimento de competências. Isso requer um novo ambiente pedagógico, “que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463).

Se o papel do aluno é alterado, conseqüentemente, o do professor também, e tal expressão, *estudante protagonista*, resume a função do professor de apenas ensinar o estudante a aprender, e essa aprendizagem ocorrerá através de sua própria experiência aliada a seus interesses e necessidades individuais. Portanto, o papel do professor é esvaziado e passa a ser o de um organizador de atividades.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

Duarte (2001) pontua que toda pedagogia consolidada pelo mote do aprender a aprender provoca quimeras, em que determinadas concepções são favorecidas em oposição a outra. Nesse caso, a concepção de autonomia que será desenvolvida para os estudantes é mais relevante do que a função docente, produzindo, de certa forma, o desaparecimento do papel do professor.

Na BNCC, o jovem do Ensino Médio deve ser compreendido como o autor, o dirigente de seu próprio aprendizado. Assim, ele não necessita nem depende de ajuda na construção do conhecimento. Segundo a BNCC,

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BRASIL, 2018, p. 473).

Quando o trecho acima destaca uma aprendizagem autônoma, sem apresentar nenhuma colaboração do professor nesse processo, percebemos que, implicitamente, a BNCC emudece a voz docente. Isso vem ao encontro com a assertiva de Duarte (2001, p. 36, grifo do autor), quando afirma “que as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”.

Destarte, o ensino proclamado pela BNCC requer um novo perfil do professor, com a reformulação de suas metodologias, e essa necessidade é exposta de forma clara: “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21). Eis o sentido das Diretrizes Nacionais Para a Formação de Professores emanados na publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019). Nesse caso, o professor deverá assumir o papel de mediador, priorizando ações pedagógicas que propiciem aos estudantes apreender conhecimentos funcionais, utilitaristas, “necessários ao pragmatismo típico da prática social reprodutiva baseada na cotidianidade estranhada” (GOTARDO, 2022, p. 54-55).

Disso decorre que, com esses pressupostos baseados na Pedagogia das Competências e no aprender a aprender, verifica-se o deslocamento da centralidade do conhecimento, buscando uma aprendizagem mais genérica e ampla. Na verdade, a ênfase não está no acúmulo de conhecimento: o que se deseja é o desenvolvimento de um tipo de comportamento.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação

e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

Para desenvolver os comportamentos requeridos na BNCC, o professor não precisa se preocupar em transmitir conhecimentos científicos, mas em organizar atividades que favoreçam a soluções de problemas cotidianos, descaracterizando sua função. Essa descaracterização em prol do desenvolvimento de competências sugere o nascimento de um professor *coach*, capaz de formar o perfil proativo, autônomo e resiliente que o viés econômico social atual exige.

### **4.3 BNCC, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A PROPOSTA DE SUPERAR OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO**

Alguns documentos, tais como *A Crise de Audiência no Ensino Médio e Educação em Debate*, produzidos em 2016 por grupos empresariais (Movimento Todos pela Educação e Instituto Unibanco), indicavam, como vimos na subseção anterior, a necessidade de uma reforma no Ensino Médio. O objetivo seria superar alguns desafios, como a universalização do acesso, melhorar os índices de aprovação, e diminuir os índices de abandono escolar.

Esses documentos apontavam vários obstáculos centrais para superar esses desafios. Entre eles, que haveria

pouco tempo de exposição dos estudantes à aprendizagem; baixo desempenho dos alunos no ensino médio noturno; deficiências na formação docente; currículo extenso, com 13 ou mais disciplinas com pouca atratividade para quem estuda; ausência dos cursos profissionais e técnicos de nível médio (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 608).

Esses e outros documentos, como já apontado aqui, pelo relatório de 2015 da OCDE, *Competências para o Progresso Social – O Poder das Competências Socioemocionais*, com essas mesmas premissas, embasaram a constituição da BNCC do Ensino Médio, que propõe um currículo flexível a partir dos itinerários formativos. O argumento é que esse novo currículo atrairá mais os jovens, uma vez que os conteúdos propostos têm mais proximidade com as necessidades e interesses desses sujeitos.

O documento submetido para aprovação da Medida Provisória MP 746/2016<sup>30</sup>, que trata da reestruturação do Ensino Médio, apresenta os argumentos para essa reestruturação, entre eles os seguintes:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional (BRASIL, 2016, p. 8).

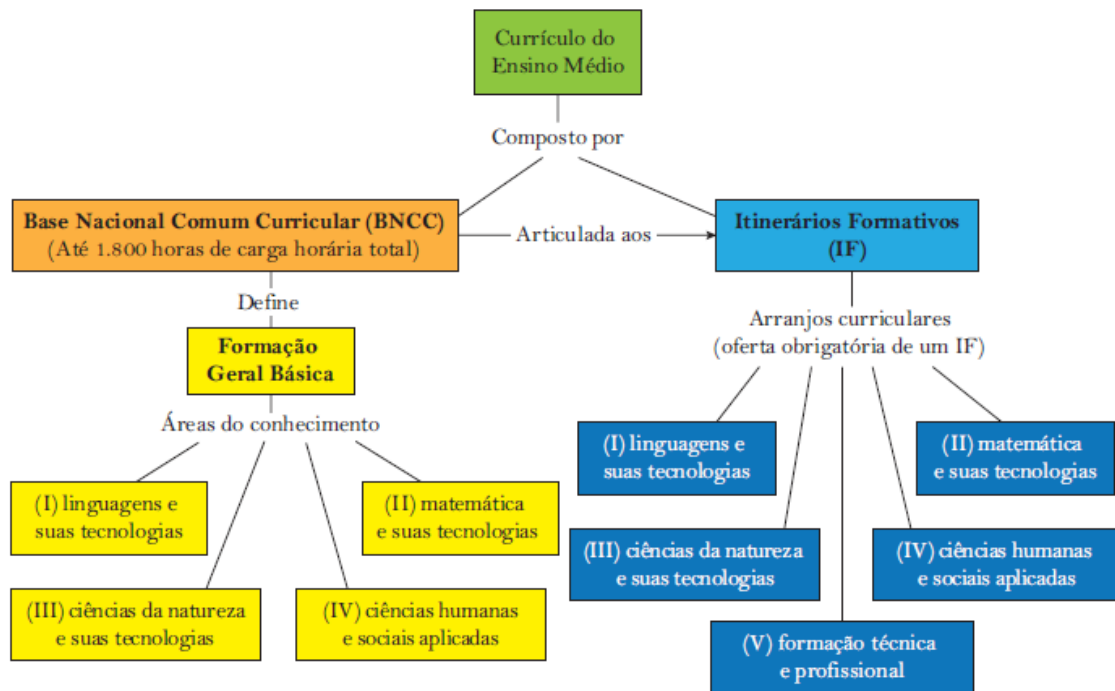
Observamos, nesse trecho do documento, o argumento de que os estudantes do Ensino Médio não encontravam significado no currículo, e subentende-se que a reforma curricular garantirá mais interesse dos jovens pela escola, e conseqüentemente reduzirá os índices de abandono escolar. Porém, se fizermos uma análise mais profunda, é possível constatar que a concepção de competências, conforme vimos anteriormente, está principalmente vinculada a habilidades individuais que servem para a formação para o trabalho. Assim, podemos inferir que a escola, para contemplar essa formação necessária da força de trabalho para o atendimento do mercado, realizou a reorganização curricular.

Nessa nova organização curricular, institui-se que os currículos precisam ser organizados concebendo uma formação geral básica e cinco itinerários formativos, expendidos como saída para o desinteresse dos estudantes pela escola. Esses itinerários formativos prometem atender “mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 468), e conseqüentemente, melhorar a permanência dos jovens na última etapa da Educação Básica. Enfim, a grade curricular do Novo Ensino Médio encontra-se organizada conforme figura da página seguinte.

Figura 3 - Mapa Conceitual – Organização Curricular do Ensino Médio a partir da Reforma

---

<sup>30</sup> A MP 746/2016, posteriormente, foi convertida na lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio.

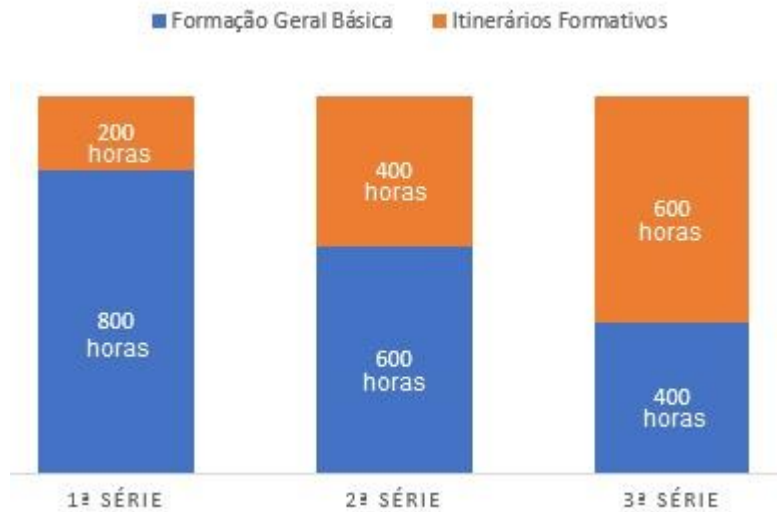


Fonte: De Godoy Branco *et al.* (2019, p. 354).

De acordo com essa estrutura, serão oferecidas, conforme indicamos anteriormente, 1800 horas para a Formação Geral Básica, e 1200 horas para a parte flexibilizada do currículo por meio de cinco Itinerários Formativos. No total, serão 3000 horas organizadas por meio de competências e habilidades previstas na BNCC para o Ensino Médio e em conformidade com as concepções propostas pela OCDE, no seu relatório *Competências para o Progresso Social – O Poder das Competências Socioemocionais*. A proposta sugerida é que, depois das aprendizagens essenciais das variadas áreas do conhecimento, os estudantes do Ensino Médio possam escolher o itinerário formativo mais atraente, e “seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, pg. 468).

É importante pontuar que cabe a cada rede estruturar a oferta e distribuição da carga horária total de 3000 horas nas três séries que compõem o Ensino Médio. Na prática, como já inferimos, isso pode depauperar o currículo da educação pública, diminuindo a carga horária da Formação Geral Básica no decorrer dos três anos do Ensino Médio. Como destaca Frigotto (2021, s.p.), isso “liquida o direito universal à formação básica e, portanto, de uma mesma qualidade para os jovens”. Como exemplo, podemos citar o caso do Estado do Paraná, que apresenta a proposta sintetizada na figura abaixo.

Figura 4 – Organização Curricular do Ensino Médio no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa estrutura, percebemos que, no decorrer dos anos, os componentes curriculares que compõem a Formação Geral Básica vão dando lugar aos específicos dos Itinerários Formativos escolhidos. Salientamos que, conforme Ramos (2002, p. 154) aponta, dentro dessa perspectiva baseada nas competências, a construção do conhecimento no Ensino Médio sofre “um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis”. Isso impossibilita uma formação intelectual capaz de realizar uma leitura crítica do mundo, instituindo relações entre acontecimentos, opiniões e ideologias. A educação a partir dos Itinerários Formativos não prioriza a formação do sujeito com acesso ao conhecimento científico socialmente construído, e sim a formação para o trabalho.

Outro ponto que pode se mostrar importante nessa análise é o fato de que a oferta dos Itinerários Formativos depende da estrutura das redes de ensino e das instituições escolares. Conforme prevê o texto da BNCC:

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve **considerar** a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os **recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares** de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 478, grifos nossos).

Na prática, não há obrigatoriedade que as redes de ensino e as escolas<sup>31</sup> ofereçam todos os Itinerários Formativos, uma vez que é delas a responsabilidade pela estrutura física, material e humana para a abertura de cada itinerário. Considerando a falta de investimento e os cortes de gastos na educação pública, retomamos a discussão realizada na subseção anterior, de que a dualidade histórica entre a escola pública e a privada tende a aumentar, já que não há garantias de que haverá opções de itinerários para escolher.

Dessa forma, a escolha de qual itinerário seguir dependerá de outros fatores, além da identificação individual dos estudantes. Isso significa que os jovens das camadas populares estão fadados a uma formação precária que os encaminhará ao mercado de empregos precários, enquanto a classe dominante se prepara para o ingresso nas universidades, como expressa o ministro da educação Mendonça Filho, em 2016, quando discorria sobre a proposta de reformulação do Ensino Médio:

– Bom, o estudante que está se preparando para o ENEM. Ele não tem que se preocupar. Continue focado no ENEM [...], estude muito, se dedique que você vai ter, se Deus quiser, um grande desempenho na prova do ENEM 2016 [...]. Para os que trabalham, eu acho que esse novo modelo vai ao encontro desses jovens que, muitas vezes, são expulsos do Ensino Médio por conta da necessidade de compatibilizar a Educação com o Trabalho; quanto mais flexível o sistema for, mas compatível será, justamente, ao mundo do trabalho, ao jovem que quer se preparar para o trabalho [...] (TV BRASILGOV, 2016, 26m47s-27m45s).

A deficiência em relacionar a tecnologia e o acesso às informações ao cotidiano escolar é outro entrave que é apontado como motivador do abandono escolar. Isso porque a escola, tal como é atualmente, não acompanha as mudanças que as transformações tecnológicas trazem, e são tão presentes na vida dos jovens.

Assim, de acordo com a BNCC, “os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, 478). Dessa forma, os estudantes estariam mais envolvidos com suas aprendizagens e, portanto, se sentiriam mais motivados a permanecer na escola, apesar das intempéries características da categoria juvenil.

Disso decorre que, no estado do Paraná, de modo particular, a partir do ensino remoto utilizado durante a fase crítica da Pandemia do COVID-19, os professores têm

---

<sup>31</sup> Dados do Censo Escolar de 2017 apontam que 53% dos municípios do Brasil possuem somente uma escola de Ensino Médio regular ou profissionalizante.

sido compelidos a trabalhar com metodologias ativas<sup>32</sup> e plataformas digitais<sup>33</sup>. Segundo a página da internet Escola Digital, mantida pelo Governo do Estado, nesse modelo de ensino, o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado. Constatamos, aqui, que se por um lado, o uso de metodologias ativas pode assegurar uma permanência maior dos estudantes na escola, por outro lado, contribui para a descaracterização do papel dos professores.

Mesmo com todo esse movimento da BNCC que, em tese, atua em prol da melhoria da aprendizagem e permanência dos jovens do Ensino Médio na escola, algumas ações da Secretaria da Educação do Estado do Paraná indicam caminhar na direção contrária. O ensino no período noturno, por exemplo, integra a história da escolarização no Brasil. Os cursos noturnos foram criados para atender trabalhadores, e ainda hoje, como ressalta Arroyo (1986), na sua maioria, tais sujeitos são trabalhadores antes de serem estudantes, e lutam diariamente pela sobrevivência. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem que,

Considerando [...] a situação e as circunstâncias de vida dos estudantes trabalhadores do Ensino Médio noturno, cabe indicar e possibilitar formas de oferta e organização que sejam adequadas às condições desses educandos, de modo a permitir seu efetivo acesso, permanência e sucesso nos estudos desta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 17).

Apesar de as regulamentações legais apontarem progresso das políticas públicas rumo à ampliação de direitos e melhoria da realidade do estudante trabalhador, na prática, o que vem acontecendo não é bem isso, pois o direito universal à educação está longe de ser realmente garantido a todos. No entendimento de Ferrari e Costa (2014, p. 3) “percebe-se que o Ensino Médio noturno, apresenta alguns problemas pontuais, como evasão, faltas e pouco interesse nas aulas”. Infelizmente, ao invés de uma busca de solução para tais problemas, percebe-se um movimento de fechamento de turmas do período noturno.

---

<sup>32</sup> De acordo com o website do Governo do Estado do Paraná, metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprender de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento.

<sup>33</sup> Plataformas digitais são um conjunto de ferramentas em ambientes virtuais de aprendizagem, que englobam conteúdos online, gerenciadores de sala de aula e arquivos de acervos digitais.

No Paraná, em 2019, a Secretaria Estadual de Educação anunciou o remanejamento de *vagas ociosas* do noturno para o período diurno. Porém, o que vimos nas escolas foi a redução do número de vagas para o ensino noturno, uma vez que em várias escolas não foi permitida, nos anos seguintes, a abertura de novas turmas de 1º ano do Ensino Médio à noite, apesar de haver lista de espera para tal turno. Percebemos, aqui, uma das formas como as mazelas das crises do sistema capitalista são reproduzidas dentro do sistema de educação.

E isto é refletido de forma mais aguda na escola noturna, a qual se apresenta como a expressão mais severamente atingida pelos desdobramentos desta(s) crise(s), que no âmbito escolar materializa-se através de todo o conjunto de restrições físico-estruturais, didático-pedagógicas, organizacional-administrativas, político-ideológico-culturais, etc. (SILVA, 2018, p. 28).

Se a prioridade de atendimento do ensino noturno é atender a classe trabalhadora, o fechamento de turmas levará a um maior número de jovens fora da escola, pois para a maioria desses jovens, a escolha entre o trabalho (leia-se aqui sobrevivência) e a escola é bem óbvia.

Enfim, apesar do aprofundamento do dualismo educacional que a proposta da BNCC e os Itinerários Formativos trazem, questionamos: a alteração do currículo será capaz de imputar sentido à escola, melhorando a permanência dos jovens no Ensino Médio? Como já apontamos neste trabalho, a vivência juvenil, sobretudo no nosso país, é ajustada às inquietudes pertinentes a essa faixa etária, o que engloba especialmente a sobrevivência (DAYRELL, 2007).

Afirmar que um currículo baseado em competências e possibilidade de ter mais sucesso no mundo de trabalho futuro, por mais pragmático que seja a proposta curricular, não soluciona de imediato a necessidade de cooperar financeiramente com a família. Porém, é possível que o jovem estudante que trabalha em um período do dia em um emprego precário, e caso no outro período ele tenha oportunidade de fazer um Itinerário Formativo em áreas que, em tese, podem melhorar seu trabalho, ele permaneça na escola, uma vez que vislumbra uma ascensão futura.

## 5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, procuramos distinguir e analisar as relações entre o abandono escolar, a nova estrutura curricular do Novo Ensino Médio com base na BNCC e seu vínculo com o mundo do trabalho contemporâneo, e as consequências dessas conjunturas sobre a prática docente. Como apontamos, a educação é estruturada de acordo com a necessidade do modo de produção do sistema capitalista. Por conseguinte, podemos inferir que ela é elemento essencial na mediação da formação de força de trabalho, indispensável à manutenção e reprodução desse sistema.

Em função disso, foi preciso refletir sobre a conceituação de juventudes a partir de pesquisas bibliográficas. Assim, identificamos que *juventude* é um conceito que se expande conforme percorre contextos biológicos, sociais, culturais e econômicos. Portanto, foi necessária a pluralização do termo para *juventudes*. Embora haja muitas variáveis no que diz respeito à condição juvenil, compreendemos como juventudes o período da vida de aprendizagens dos indivíduos para atuarem na vida adulta.

No decorrer da pesquisa, procuramos demonstrar que o percurso dessas aprendizagens vai depender de distintos fatores, seja dos objetivos que esses jovens vislumbram alcançar, seja das condições socioeconômicas da classe social a qual pertence e, sobretudo, no que diz respeito a aprendizagens da educação formal, que depende do jogo de interesses que gere o mercado capitalista.

No Brasil, a incerteza impera no dia a dia das juventudes, que encontram diversos dilemas existenciais. Nessa inconstância juvenil, “testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1113), que muitas vezes significam abandonar a escola.

Os índices de abandono escolar, tanto nacionais quanto paranaenses, apontam queda significativa nos últimos anos, mas ainda é preocupante o número de jovens que não concluem o Ensino Médio. Essa é uma realidade presente em todo país. Contudo, entre os jovens de famílias de menor aporte econômico, cujas rendas e consequentes opções de escolha são restritas, optar entre a continuidade dos estudos ou garantir a oportunidade de contribuir com a sobrevivência da família, mesmo que através de um emprego precário, é uma decisão nada fácil.

Evidentemente esse não é o único motivo que leva os jovens ao abandono escolar no Ensino Médio. Existem variados fatores, que podem ser agrupados em

duas dimensões: a primeira, em que fazem parte a família, o trabalho e a desigualdade social são considerados de *dimensão extrínseca* ao ambiente escolar; e a segunda dimensão, *intrínseca ao ambiente* escola, inclui como fomento ao abandono a própria escola ou os docentes.

Entretanto, durante esta pesquisa, foi possível notar que é entre o primeiro quintil da população que o índice de frequência e permanência dos jovens nas escolas é menor: é entre os 20% mais pobres da população brasileira que os estudantes do Ensino Médio abandonam a escola. Nessa leitura, percebemos uma íntima relação entre as condições socioeconômicas familiares, a urgência do jovem em ingressar no mercado de empregos para complementar a renda da família, e a conseqüente desistência dos estudos.

Coaduna com essas reflexões o trabalho que, ainda que informal, é um dos principais fatores que conduzem os jovens a abandonar os estudos, quer para atender anseios individuais que a receita familiar não supre, quer para garantir condições mínimas de sobrevivência.

Nesse contexto, em 2018, a BNCC foi homologada, trazendo mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio, por meio da flexibilização dessas estruturas curriculares e a implementação de Itinerários Formativos, que tendem a esvaziar o papel social da escola como disseminadora dos conhecimentos historicamente acumulados em prol de uma formação técnica, com vistas a atender a demanda do mercado de empregos. Outra característica que pode se mostrar importante quando analisamos as premissas que alimentaram a construção da BNCC é a proposta de a escola desenvolver, nos jovens, competências e habilidades socioemocionais. Como vimos, essas competências e habilidades estão vinculadas às imposições da flexibilidade exigida pela reestruturação produtiva toyotista.

Apesar das evidências dos reais objetivos da BNCC em desenvolver competências socioemocionais, sobretudo nos jovens do Ensino Médio através dos Itinerários Formativos, os autores da Base afirmam que, com essa nova estrutura, o Ensino Médio será mais atraente. Entre seus argumentos, afirmam que, com esse novo currículo, propõe-se a “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461).

Na teoria, o Novo Ensino Médio objetiva diminuir o abandono escolar, além de melhorar os níveis de aprendizagens dos alunos, mas percebemos, através de uma

análise crítica dessa afirmativa, que a BNCC traz um neopragmatismo educacional, direcionando o ensino para a resolução de problemas cotidianos, empobrecendo o currículo e acarretando o esvaziamento teórico-intelectual da escola pública.

De acordo com a BNCC, as competências socioemocionais também garantirão “o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem”, o que seria essencial para a “[...] sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (BRASIL, 2018, p. 465). Ao assumir um papel relevante em sua trajetória escolar, o jovem tenderá a envolver-se mais com a escola, e assim, melhorar as chances de permanecer estudando diante dos contratempos que permeiam o universo juvenil.

Sobre o aluno protagonista, sinalizamos, neste trabalho de pesquisa, que essa concepção de aprendizagem pode vir a secundarizar o papel docente no processo de formação das juventudes, transformando o professor em um mero organizador de atividades. Relevante, porém, é pontuarmos que outra consequência da exigência de colocar o aluno como principal protagonista é a exoneração das obrigações do Estado, uma vez que relega ao estudante a responsabilidade de suas aprendizagens, seu sucesso acadêmico. Desvia-se do Estado a responsabilidade sobre as condições que transpassam os processos ensino-aprendizagens.

Sobre essa questão, associamos a ela a relação entre as competências socioemocionais e a Teoria do Capital Humano, já exposta nesta pesquisa. Veladamente, a BNCC inflige aos sujeitos a responsabilidade por sua condição social, e legitima as desigualdades sociais como fruto da ausência de competências singulares aos indivíduos, isentando as relações de poder inerentes ao capitalismo de qualquer responsabilização.

Quando reunimos em um sistema de ensino a flexibilização curricular por meio de Itinerários Formativos e o desenvolvimento de competências socioemocionais, a fim de formar sujeitos capazes de atender o mercado de trabalho, acreditando serem protagonistas de seu próprio destino, reafirmamos que a concepção da BNCC traz um neopragmatismo em que a escola se transforma em um núcleo de orientação. Logo, a escola perde seu papel de formadora do sujeito humano genérico com conhecimento profundo e se torna uma escola técnica, produtora de força de trabalho para o mercado do capital.

Considerado que a maioria dos jovens do Ensino Médio das escolas públicas são provenientes da classe trabalhadora, urge refletir sobre qual é a realidade objetiva desses jovens. A partir dessa reflexão, concluímos que se difunde a tese de que a

BNCC busca ir ao encontro da necessidade dos jovens, uma vez que, nesse momento, parcelas consideráveis do segmento juvenil se enxergam como a força de trabalho para ocupar uma vaga no mercado de emprego precário. Em outras palavras, para o jovem que precisa trabalhar para complementar a renda familiar, a forma pragmática de conhecimento que os Itinerários Formativos e o desenvolvimento de competências socioemocionais propõem, podem coincidir, em um primeiro momento, no atendimento à realidade objetiva do segmento e, dessa forma, como tendência, ocorrer diminuição nas taxas do abandono escolar no Ensino Médio.

É fato que a BNCC traz o neopragmatismo que conduz ao aprofundamento do dualismo educacional discutido pela Pedagogia Histórico Crítica, mas a época da financeirização do capital, em que o emprego precário é regra e não exceção para a ampla maioria das juventudes. Nesse contexto, observamos que a BNCC foi formulada a partir do olhar para esses jovens das escolas públicas, considerando a realidade que vivenciam. Assim, o discurso proposto para a implementação dessa base curricular para o Ensino Médio é de que os jovens terão possibilidade de inserção no mercado de emprego. Em outras palavras, que a BNCC surgiu para instrumentalizar o ensino de modo a convertê-lo em caminho de acesso para o trabalho precário.

Precisamos compreender que as juventudes na atualidade se veem como vendedora de força de trabalho, e se a escola, por meio dos Itinerários Formativos sugere que pode oportunizar melhores salários ou melhores condições, os estudantes podem querer se manter-se nela. Evidentemente, essa permanência na escola vai depender das condições socioeconômicas do país, pois conforme apontamos nesta pesquisa, os índices denotam que, quando o PIB nacional cai, o percentual de jovens que abandonam os estudos cresce, uma vez que a necessidade de sobreviver se impõe como necessidade de primeira ordem, e a perspectiva de um futuro emprego com condições e salário melhores ficam em segundo plano.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. e152922189-e152922189, 2020.

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In Arroyo, M. G. (Ed.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Ed. Loyola, 1986, p. 11-53.

AURIGLIETTI, R. C. R. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. **Cadernos PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional/SEED/PR** Curitiba, 2014.

BATISTA, I. M. **Juventudes: Condição juvenil contemporânea e implicações da formação por competências da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná, 2021.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: Um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.19, 2009.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. de. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 3. Versão revisada – definitiva. Brasília, DF: Mec, 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. Ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010. 207 p. (Série legislação, n. 83).

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Produto Interno Bruto do Brasil (2007 a 2020)**. Rio de Janeiro: IBGE. 2021a.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2019**. Brasília, INEP, 2020b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica Nº 8/2017/CGCQTI/DEED**. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Brasília: INEP, 27 de junho de 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2000 a 2020)**. Brasília, DF: INEP, 2021b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982

CAMARANO, A. A. *et al.* **Caminhos para a vida adulta**: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA. 2004.

CAMPOS, R. S.; ANDRETA, R. L.; CAMPOS, C. S. S.; CREMONESE, D. Performance da democracia na América Latina: o peso da dimensão social. Século XXI: **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 137–166, 2015.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. (org.). **Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CATANI, A. M. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense. 2011.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão dos seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222. Belo Horizonte, 2008.

DA SILVA, J. H. 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.

DA SILVA PINTO, N. I. P. *et al.* O golpe de 2016 e seus impactos na educação. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 2019**. 2019.

DAVIES, N.; ALCÂNTARA, A. B. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: alguns questionamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-27, 2020.

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

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DE GODOI BRANCO, A. B. *et al.* Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, número 18, p. 35-40, 2001.

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

ESPÍRITO SANTO FILHO, E.; LOPES, V. P. M.; IORA, J. A. Os reformadores empresariais da educação e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 159–170, 2019.

FEIXA, C. Culturas juvenis como perspectiva para analisar juventudes (1993-2018). **Ultima década**, Santiago, v. 26, n. 50, p. 89-105, dic. 2018.

FERRARI, V. L. R.; COSTA, P. O aluno trabalhador e sua permanência na escola noturna. **Cadernos PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional/SEED/PR** Curitiba, 2014.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Zahar: 3ª ed. Rio de Janeiro, 1975.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 1, p. 112-124, jan./jun. 2010.

FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, p.228-248, jul/dez, 2015a.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015b.

\_\_\_\_\_. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro (RJ). 05 de novembro de 2021.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo :Atlas, 2002.

GÓMEZ, A.; BELMONTE, M. Evasão escolar, determinantes, políticas educacionais e itinerários subsequentes. **Research, Society and Development**. V. 9. N.10, 2020.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise Teórica e Ideológica da Proposição Socioemocional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420–434, 2020.

GOTARDO, C. A. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná, 2022.

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

\_\_\_\_\_. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 13, n. 25. Dez. 2004.

HERNANDES, P. R. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar.** Educação, 2019.

HOLANDA, F. H. O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**.n.1. v.1. p. 122-135.

ÍNDICE DE DESARROLLO DEMOCRÁTICO DE AMERICA LATINA – IDD-LAT 2016. Konrad-Adenauer-Stiftung e Politat.com. In: [www.idd-lat.org](http://www.idd-lat.org).JUVENTUDE. *In:*

DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In Freitas, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação educativa, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 8. Ed. São Paulo, SP: Loyola, 1989.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 31 dez. 2011. P.147-173.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2010.

MARGULIS, M. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURACK, Solum Donas (Org.), **Adolescência y juventud en América Latina**, Cartago, Libro Universitario Regional, 2001. P. 41-56.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução.** Insular. 4 ed. Florianópolis, 2013.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p.29-45.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**.v.17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº754/2016 (LEI NO13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017, p. 355-372.

NASCIMENTO, L. P. A evasão e/ou abandono de jovens do ensino médio noturno de uma escola pública do litoral do Paraná. **Cadernos PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional/SEED/PR** Curitiba, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx I**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências – Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 35, n. 1 e 2, p. 139 – 165, 1990.

PASSADES, B. D. M. Expansão e evasão no ensino médio e técnico no Brasil e na Argentina. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (Org). **Evasão na Educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília, DF, 2014.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados** [online]. 2007, v. 21, n. 61, p. 243-266.

PEIXOTO, E. M. M. Crítica da política educacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 1-13, mai. 2017.

PEREIRA, K. C. P.; ARAÚJO, R. B.; VALENCIA, A. S. A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores: Restructuring work, flexible education and teacher training policies. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**. Porto Alegre: ARTMED, ano, v. 3, p. 15-19, 1999.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6Xhu\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6Xhu_I). Acesso em: 22 abr. 2021

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002. RIBEIRO, A. C.; ARAÚJO, R. B. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 407-424, 2018.

SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L.; DORE, R. Educação Profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional

e tecnológica de Minas Gerais. In: **III Colóquio Internacional Sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013

SALVÀ MUT, F.; OLIVER, M. F. T.; COMAS, R. Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. **Magis: revista internacional de investigación en educación**, 6(13), p. 129-142, 2014.

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

SANTANA, E. V. S. **Relações entre evasão escolar, racismo e linguagem**. 2021.

SANTOS, A. L.; GIMENEZ, D. M. Inserção de jovens no mercado de trabalho. **Estudos avançados**, n. 85, vol. 29. São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. **Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade [online]**. v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SILVA, B. R. **Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2021.

SILVA, F. P. **A dupla condição de trabalhador e estudante do ensino noturno nas escolas públicas da região central de Florianópolis: uma tragédia anunciada?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

SILVA, G. O. et al. Políticas públicas no combate a evasão e abandono escolar na educação básica brasileira: uma revisão de literatura / Public Policies to combat evasion and school dropout in Brazilian Basic Education: A Literature Review. ID on line. **Revista de psicologia**, [S.l.], v. 14, n. 53, p. 1010-1025, 2020.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em **Educação [online]**. 2020, v. 28, n. 107 p. 274-291.

SILVA, W. Evasão escolar no ensino médio no Brasil/School evasion in high school in Brazil. **Educação em foco**, v. 19, n. 29, p. 13-14, 2016.

SINGER, P. **O capitalismo: Sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. São Paulo: Moderna, 1991

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra. Portugal: Almedina, 1974.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 16-39, set. 2003.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo social**, v. 5, n. 1/2, p. 161-178, 1993.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TAVARES JÚNIOR, F. Rendimento educacional no Brasil. Juiz de Fora: **Observatório da Educação**. 2019.

TOMMASI, L. 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.

TV BRASILGOV. **Ministro da Educação detalha mudanças no ensino médio**. Youtube. 22 de setembro de 2016. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=R8zMJJ14Ou8>. Acesso em: 6 jan. 2022

VAILLANT, D.; AGUERRONDO, I. **El aprendizaje bajo la lupa**: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá, República de Panamá: Unicef. 2015.

VIANA, N. Juventude, Contestação e Autogestão. **Anais do II Simpósio Nacional de Ciências Sociais: Subalternidade, trânsitos e cenários**. Goiânia, UFG, 2011.

ZUCCHETTI, D. T.; BERGAMASCHI, M. A. Construções Sociais da Infância e da Juventude. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 213-234, jan./jun. 2007.