



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9510>



<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9510>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

## BNCC, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E PROTAGONISMO JUVENIL: MOVIMENTOS ATUAIS DE “CONSTRUÇÃO” DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO, A PARTIR DA LEI 13.415/2017

*BNCC, CURRICULAR FLEXIBILIZATION AND YOUTH PROTAGONISM:  
CURRENT MOVEMENTS OF "CONSTRUCTION" OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL,  
FROM LAW 13.415 / 2017*

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Resumo:** O presente artigo investiga a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, a flexibilização do currículo e a ideia de protagonismo juvenil, expressa por meio da Reforma do Ensino Médio, implantada no ano de 2017. A Metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, tendo como referenciais os documentos que tratam sobre a reforma. Baseia suas reflexões no Materialismo Histórico Dialético, para o entendimento de elementos históricos e discursivos que permitam a compreensão de que a reforma está alinhada a um discurso neoliberal. As incursões apontaram que o processo proposto pela reforma desresponsabiliza o Estado pela ampla formação da juventude e seus processos de escolarização, assumindo um discurso de que o protagonismo juvenil se caracteriza como a condução dos jovens sobre seus projetos de vida, sua inserção no mercado de trabalho e por sua conduta cidadã, tendo a BNCC como instrumento alinhador desta política de educação.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular, Flexibilização Curricular, Protagonismo Juvenil

**Abstract:** *This paper investigates the National Common Curricular Base - BNCC, the flexibility of the curriculum and the idea of youth protagonism, expressed through the High School Reform, implemented in the year 2017. The methodology used was the qualitative bibliographic research, having as reference the documents dealing with the reform. It bases its reflections on Dialectical and Historical Materialism, to comprehend historical and discursive elements that allow the understanding that the reform is aligned to a neoliberal discourse. The incursions pointed out that the process proposed by the reform makes the State not responsible for the extensive formation of youth and their schooling processes, assuming a discourse that youth protagonism is characterized as the conduction of young people over their life projects, their insertion in the labor market. work and for its citizen behavior, having the BNCC as an alignment instrument of this education policy.*

**Keywords:** *National Common Curriculum Base, Curricular Flexibility, Youth Protagonism*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Linhas Políticas Públicas. (PPGED-UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Educação- GEPTE-UFPA. E-mail: [crisolita@ufpa.br](mailto:crisolita@ufpa.br)

## 1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre a formação da juventude brasileira requer a compreensão de que os processos formativos oferecidos pela escola no Brasil, tem se estruturado por um conjunto de movimentações político-pedagógicas, mais intensamente a partir dos anos 1990, orientados por organismos internacionais, com vistas a imprimir alterações nos conceitos e nos fins da educação, alicerçados no discurso da necessidade de retirar o Estado da crise fiscal iniciada na década de 1970 e que se configurava em “[...] uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 09). Essas movimentações permitiram que organismos internacionais como o Banco Mundial, vinculados a mecanismos de mercados, que no Brasil tinham, dentre seus objetivos, qualificar a pobreza, com vistas a inserir o trabalhador, nos setores informais da economia (OLIVEIRA, 2010), pudessem orientar os processos pedagógicos da formação do trabalhador brasileiro.

No campo da educação essas interferências se efetivaram por meio de um conjunto de ações e assessorias, determinando um fazer técnico, pedagógico e político relacionados aos aspectos educacionais e que também auxiliaram na condução da proposta de organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96, alinhando a formação do trabalhador aos interesses internacionais do mercado global e permitindo, com estes fins, a expansão da educação básica no país.

Esta expansão permitiu a “abertura” das portas da escola, isto é, a referida LDB ampliou as possibilidades de escolarização dos sujeitos, e em se tratando de Ensino Médio em seu art. 35. determinou como finalidade dessa etapa o prosseguimento de estudos, a formação cidadã e a preparação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva o currículo proposto para a formação do estudante brasileiro deveria ser organizado a partir de uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996, art. 26) permitindo que a discussão de uma Base Nacional Comum Curricular pudesse ser iniciada no país de forma legal.

Inúmeras discussões no campo da educação sucederam a LDB 9394/96 e a abertura das portas da escola, no entanto, isso não significou que o acesso e a permanência fossem em uma escola de qualidade, com aspectos físicos e pedagógicos de maneira equânime em todo o país. Neste sentido, a própria escola para a juventude acaba por segregar não garantindo uma formação integral, abrindo possibilidades de reflexões de que a escola de Ensino Médio brasileiro estaria em crise, necessitando de reorganização pedagógica e curricular para poder assegurar o interesse da juventude por ela.

A necessidade de reforma do Ensino Médio brasileiro foi pautada inicialmente nos diversos setores da educação e da sociedade de modo geral, no entanto, em 22 de setembro de 2016, o então presidente Michel Temer, por meio da medida provisória MP 746/2016, impôs alterações na organização didático-pedagógica do Ensino Médio com o objetivo de flexibilizar as disciplinas ministradas aos alunos dessa fase escolar. Esta medida provisória foi aprovada pelo Senado em fevereiro de 2017, não permitindo ampla discussão sobre a reforma. “O texto aprovado divide o conteúdo do Ensino Médio em uma parte de 60% para disciplinas obrigatórias, a serem definidas futuramente pela Base Comum Curricular, e 40% para que o aluno escolha uma área genérica de seu interesse” (SANTOS, 2017, p.21).

A partir da reforma a educação de Ensino Médio passa por um movimento de reorganização, tendo como proposta curricular a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a oferta de itinerários formativos para a juventude brasileira. Esta discussão foi sustentada pelo discurso da possibilidade de flexibilização curricular e a adequação dos estudos aos projetos de vida do estudante que deveriam ser construídos por meio do incentivo ao seu protagonismo juvenil, o que pode ser caracterizado como a responsabilização do próprio jovem com seus processos formativos.

Cabe destaque que toda a propaganda governamental a respeito da reforma, centralizava-se na discussão de que o ensino médio se apresentava como desinteressante para o sujeito, no entanto, este “novo” Ensino Médio acaba por ser implantado em uma estrutura já consolidada de uma escola desigual, com problemas históricos relacionados tanto na oferta como na permanência do sujeito na escola.

Este artigo orienta-se por campos discursivos que compreendem as relações sociais, não como elementos isolados, mas como campos de disputas, nos quais vão sendo construídas as percepções de homem e de sociedade, permitindo o entendimento da função da BNCC, da flexibilização curricular e do protagonismo juvenil na sociedade em que vivemos.

Ao tratarmos sobre a Reforma do Ensino Médio e sua implementação temos a necessidade de compreendê-la dentro de um contexto neoliberal que demarca interesses do capital e da formação da juventude aliada a sua inserção, precoce, no mercado de trabalho, sob a perspectiva de desresponsabilizar o Estado na oferta de políticas públicas que assegurem a formação de sujeitos sociais e as possibilidades de crescimento pessoal e intelectual.

Partindo do entendimento de que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22), a metodologia aqui adotada se efetiva em uma pesquisa

bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando como material para a base de investigação artigos, livros, aprofundados em Ferretti (2018), Costa (2017), Costa (2000), Oliveira (2020), Santos (2012), entre outros, além de resoluções, legislações, que tinham como enfoque abordar a Reforma do Ensino Médio brasileiro e a BNCC, com vistas a analisar os campos de interesses motivadores da mesma, além das discussões apresentadas sobre flexibilização curricular e protagonismo juvenil, assumindo a perspectiva de que os documentos se caracterizam como fontes de informações e esclarecimentos e que por meio de seu conteúdo permitem a elucidação das questões investigadas (FIGUEREDO, 2007).

Este artigo para melhor compreensão do tema proposto está estruturado em três seções. Primeiro a introdução que apresenta o contexto, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa, delineando os passos iniciais de compreensão da temática abordada. Na segunda seção apresenta-se uma breve contextualização sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC para o Ensino Médio e a flexibilização curricular como eixos estruturantes da reforma. Na terceira seção discute-se sobre a proposta de protagonismo juvenil expresso por meio da Reforma do Ensino Médio e seus documentos orientadores: a resolução 649/2018 que trata sobre o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). E por fim, as considerações finais do trabalho.

## 2 BNCC E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

A partir da implementação da Reforma do Ensino Médio, iniciada por meio de medida provisória, MP 746/2016, o Ministério da Educação buscou reorganizar esta etapa da educação, por meio da lei 13.415/2017. Uma das mudanças na organização do Ensino Médio refere-se a estrutura curricular, pois a partir do art. 35-A, da referida lei, o currículo para esta etapa da educação brasileira passa a ser organizado por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).que:

[...] definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:  
I - linguagens e suas tecnologias;  
II - matemática e suas tecnologias;  
III - ciências da natureza e suas tecnologias;  
IV - ciências humanas e sociais aplicadas

A BNCC configura-se enquanto documento de caráter normativo que define as aprendizagens a serem desenvolvidas nas etapas e modalidades da educação brasileira, “a ideia é que elenque os conteúdos que devem ser trabalhados em todas as instituições de ensino” (SANTOS, 2017, p21), no

entanto, há uma proposição de pesquisadores do campo do currículo que pontuam a necessidade de cautela para este tipo de iniciativa uma vez que “facilmente declinam para tentativas de padronização dos processos formativos de regulação do trabalho docente e de utilitarismo nos critérios de seleção dos conhecimentos” (SILVA, 2017, p.31).

A BNCC do Ensino Médio é homologada implementando o proposto pela reforma de 2017, ancorada no discurso de que poderia solucionar problemas maiores relacionados à educação, como a desigualdade regional e a oferta desse direito ao cidadão, mas para Araújo (2016) a reforma abala conceitos importantes da educação nacional, dentre eles, o conceito de educação básica à medida que reduz a obrigatoriedade da carga horária comum e o conceito de educação pública estatal e gratuita, à medida que pode permitir a utilização de recursos da educação para a contratação de sistemas privados, na oferta dos itinerários de formação.

Por meio da reforma o currículo tem sua centralidade na BNCC e na oferta dos itinerários de formação, permitindo que uma visão reducionista do aprender se instale à medida que o discurso proposto anuncia que, por meio de base comum curricular “todos” teriam as mesmas oportunidades de aprendizagens em todo o território nacional.

Estes discursos acabam por não destacar as realidades estruturais existentes, as desigualdades territoriais e econômicas que não só distanciam as escolas e as formas do aprender, como evidenciam o que historicamente, tem se revelado em dois projetos de escola: um para a classe média e outro para os filhos da classe trabalhadora, reafirmando a lógica de dualidade para a educação média no Brasil que se sustenta à medida que você tem escolas e sujeitos com oportunidades e acessos diferenciados ao conhecimento.

Ao analisar a questão da dualidade da educação brasileira Krawczyk (2011) enfatiza que este debate propositivo de uma escola de formação geral e outra de formação profissional, são frutos de experiências e compartilhamentos da relação do Estado com a iniciativa privada, configurada no Brasil, objetivando atender a indústria, desde seu processo de desenvolvimento. Para Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2012, p. 32) este processo se “enraíza em toda a sociedade, através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual”.

Além de reafirmar dois projetos de escola, a Reforma do Ensino Médio, art. 35-A, § 5º, por meio de sua proposta curricular, imprime também uma visão reducionista do aprender, uma vez que a carga horária destinada a BNCC “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio” (BRASIL, 2018), o que pode permitir um esvaziamento no tempo destinado à formação geral do sujeito. A outra parte da carga horária será destinada aos itinerários de

formação, reduzindo o tempo destinado a uma formação mais ampla, pois esta se limitará a um determinado campo do saber, podendo diminuir as oportunidades de acesso às experiências e produção de conhecimento, pois com o tempo maior de formação em um campo específico, estas se darão somente na área escolhida pelos jovens, o que poderia não acontecer se o tempo de formação integral fosse maior.

Os itinerários são apresentados na lei da Reforma do Ensino Médio como componentes do currículo, mas são Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018) em seu art. 6º que trazem uma especificação do que seria tanto os itinerários quanto os arranjos curriculares:

III- itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertada pelas instituições e redes de ensino que possibilite ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

[...]

V- arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo.

Ter uma proposta curricular baseada em uma perspectiva de desenvolvimento a partir de competências se alinha a uma concepção de educação orientada pelos princípios neoliberais, que em nome do livre comércio, como proposição de desenvolvimento, orienta um movimento no qual o trabalhador seja responsável por sua própria formação e atenda diretamente as necessidades do mercado. Neste sentido, a proposta curricular anunciada pela reforma, alinhada a concepção neoliberal e formação de um sujeito “adaptado” ao mercado, deixar de considerar às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações existentes pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos (FERRETTI, 2018) e sua formação para o mercado.

Os itinerários podem possibilitar um agravamento das desigualdades educacionais, visto que a oferta destes caberá aos sistemas de ensino, dentro de suas condicionalidades, inclusive econômicas, agravadas por meio da Emenda Constitucional 95<sup>2</sup> que limitou os gastos públicos, dentre eles, os com a educação, por um período de vinte anos. Isso poderá aumentar o abismo educacional existente, entre os sistemas de ensino, pois muitos municípios não terão como ofertar experiências formativas

<sup>2</sup> A Emenda Constitucional 95 estabeleceu uma legislação que altera o regime fiscal e tem como seu principal foco, um congelamento por 20 anos na área da educação e saúde, causando vários impactos, principalmente no que concerne à insuficiência de recursos para o funcionamento da qualidade da educação pública (DUTRA & FREITAS, 2019)

comparadas ao que as grandes cidades e centros urbanos podem oferecer, pois não terão as mesmas condicionalidades. Esta realidade caracteriza uma desigualdade de oferta dos processos educativos dentro do país.

Outro problema que pode ser ocasionado em cidades pequenas, distantes geograficamente de grandes centros urbanos, é que muitas delas, ainda contam com a falta de professores com formações em áreas específicas, o que pode influenciar na oferta de itinerários, reafirmando que o estudante vai ter que escolher o que a escola lhe oferecer. Esta proposição reafirma que o que predomina é a escolha e as condicionalidades da rede e não do estudante, como foi amplamente divulgado na propaganda governamental.

A proposição de oferta de itinerários de formação para a juventude é antecedente a Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017 e a promulgação da BNCC em 2018, pois ela está expressa nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do ano de 2012, que destaca em seu art. 14 que a organização desta etapa de ensino deve acontecer por meio da oferta, tanto de espaços, como atividades que permitam:

XI [...] itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012).

49

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012 apontam diretamente os itinerários como possibilidade de ampliação dos processos de formação dos sujeitos e sem comprometer a carga horária destinada para a formação mais ampla e de cunho integral dos jovens brasileiros, como compromete a forma de organização proposta pela lei nº 13.415/2017, ao destacar que:

Art. 36- O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Neste sentido, os itinerários compõem a carga horária total destinada para a formação da juventude e não ampliam, como era proposto pelas Diretrizes de 2012, e ao compor a estrutura curricular podem imprimir o sentido de redução do tempo de formação integral, além do que esta forma de organização do ensino pode permitir a centralização nos processos de avaliação que primam por resultados gerais e alinhados a concepções internacionais de avaliação.

A possibilidade de centralização da BNCC alinhada aos processos de avaliação está explicitada no próprio documento ao destacar que:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017 p. 08).

No Brasil, a partir do início da década de 1990, uma enxurrada de propostas foram implementadas na educação e dentre estas, estava a criação de um conjunto de sistemas de aferição e de avaliação do conhecimento, por meio de provas e exames que possibilitavam a verificação, em notas, do desempenho dos alunos. Vieram, então: a Prova Brasil,<sup>3</sup> o ENEM, a Provinha Brasil, dentre tantos mecanismos de verificação do desempenho dos alunos que se transformaram em resultados, e aí um discurso de qualidade para a educação (SANTOS, 2012), centrando a avaliação e a qualidade do ensino numa concepção baseada em resultados mensuráveis.

No que se relaciona ao ensino médio, o baixo desempenho dos estudantes nesses tipos de avaliação sustentaram a propaganda governamental para a proposta de Reforma do Ensino Médio e a BNCC surge como orientadora dos conhecimentos a serem adquiridos, seguindo uma lógica de que assim, melhoraria o desempenho dos estudantes nestes processos de avaliação.

As determinações das avaliações externas sobre os conhecimentos aos quais os estudantes terão acesso e sobre o trabalho pedagógico reverberam no processo didático que pressupõe ensinar, aprender, avaliar em sala de aula, e dificultam o alcance dos objetivos e das intencionalidades do projeto da escola, bem como o cumprimento de sua função social (SILVA; DE PAULA, 2019, p. 994).

Há de se considerar que essa sistemática de avaliação adotada pelos órgãos de gestão da educação brasileira, está embasada numa concepção gerencial, em que a lógica para se medir a qualidade da educação centra-se na eficácia do processo e não na sua construção. Ao centralizarmos a questão de um ensino médio com mais qualidade, é bom que seja destacado que os dados são importantes, pois orientam o caminho a ser seguido, no entanto, a qualidade da educação deve estar associada à garantia de condições física, materiais e pedagógicas capazes e suficientes de dar conta do processo educativo do aluno (SANTOS, 2012), isso implica que a qualidade não pode ser pautada somente em processos avaliativos mensuráveis, mas em todo o processo, incluindo aí os

---

<sup>3</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos [...] As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas ([http:// www. portal. mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)).

condicionantes que podem interferir diretamente no seu desenvolvimento e na formação integral do sujeito.

Numa concepção de formação integral, a perspectiva seria aliar a educação geral com a educação profissional, isto implica que em todos os campos “seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2012, p. 84), estaria se permitindo a ampliação dos processos de formação do sujeito, por meio do contato direto com a cultura, as artes, o trabalho, as ciências e a tecnologia.

Ao tratar sobre a questão da formação dos sujeitos cabe destacar que a BNCC torna obrigatórias, nas três séries do ensino médio, somente a língua portuguesa, a matemática e o inglês, o itinerário de formação, tido como obrigatório será “formação técnica e profissional” possibilitando o entendimento de que poderá acontecer uma redução nos processos de aprendizagem do sujeito à medida que, a eles será oferecido o mínimo dos diversos campos de conhecimento que permitem uma formação integral.

Essa obrigatoriedade do ensino profissionalizante, por meio da oferta do itinerário relacionado à formação técnica e profissional remonta a discussão da divisão entre formação geral e formação técnica e a desvinculação de conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos. Esta, por sua vez, “promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso” (FERRETTI, 2018, p. 28).

Ao tomar como base uma formação técnica desvinculada de uma formação geral, o Ensino Médio pode distanciar a reflexão do trabalho como forma de constituição da existência do homem, enquanto ser material e social e reafirmá-lo como meio de intermediar apenas suas relações de consumo em sociedade. Nessa perspectiva, meramente econômica, corre-se o risco, de incentivar os jovens a tornarem-se mão de obra menos qualificada, à medida que podem mais cedo entrar no mercado de trabalho e torna-se aí, produtores de mais-valia para o capital, que poderá explorar sua força de trabalho, objetivando mais produção, mais lucro, mais capital (COSTA, 2017), isto porque “todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende e sua força de trabalho como mercadoria.” (MARX, 1985c, p.48).

Ao assumir este papel a educação atua na direção de estabelecimento de um senso comum, que tem tornado a escola de Ensino Médio como o local/espço de formação da juventude, muito mais para inserção no mercado de trabalho de forma aligeirada do que possibilitando a formação humanística destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, ainda

indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1982, p. 117). A escola, por tais práticas, auxilia, reforça e materializa a lógica do capital num espaço de socialização e produção do saber que deveria utilizar a formação para o trabalho como eixo estruturante da vida dos sujeitos e de suas diversas relações, isto é, como atividade extensiva da vida humana.

Assim, pauta-se a necessidade que no Ensino Médio, o trabalho seja pontuado como princípio educativo e como processo de produção humana. Ele é “a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente [...] É atividade teórico-prática” GRAMISCI (1982. p. 130). Ao assumir o trabalho como princípio educativo, a escola poderá ajudar na formação do sujeito social articulando os conhecimentos e os espaços indispensáveis para esta formação.

É importante destacar que ter uma base nacional como definidora de conteúdos a serem ministrados numa perspectiva homogênea, pode reduzir a compreensão do trabalho na formação desses sujeitos, alinhando-a ao entendimento de que a inserção direta dos jovens no mercado de trabalho está relacionada a forma como este atua, enquanto protagonista de seus projetos de vida.

### 3 PROTAGONISMO JUVENIL

A discussão sobre a ação protagonista do jovem estudante, no Brasil não é recente e remonta ao início do século XX, tendo aí seu início por volta dos anos 20 e 30 do referido século. A expansão dessa participação para os canais institucionais que estimulavam e/ou permitiam a participação de estudantes em grêmios estudantis data da década de 60 do século XX e ampliação dessa forma de participação por meio de conselhos se dá efetivamente por meio da década de 80 do citado século (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE; 2004). Isto implica dizer que falar sobre protagonismo juvenil não é ação inédita da Reforma do Ensino Médio e de seus documentos orientadores.

A questão do protagonismo juvenil, destacado na Reforma do Ensino Médio, tem que ser analisada numa base de compreensão que pontua a ação do modelo neoliberal e a inserção dos grupos empresariais na educação, orientada pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, que imprimem uma lógica de mercado para o atendimento das políticas sociais no país.

Nesta perspectiva é reafirmada a lógica de que o cidadão é livre, autônomo e criativo, sendo assim, poderá ascender socialmente por seus próprios méritos. Enquanto cidadão é responsável pela solução dos problemas vivenciados na sua comunidade, exercendo aí sua cidadania, por meio de um conjunto de práticas e ações sociais, “[...] que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade:

campanhas, movimentos, trabalhos voluntários ou outras formas de mobilização” (RIBAS JUNIOR, 2004, p. 08).

A partir desta concepção, o protagonismo é definido como a ação de condução do jovem, de seus projetos de vida e a sua responsabilização por eles. Esta proposição está alinhada a compreensão de que [...] “Protagonista quer dizer, então, o lutador principal, personagem principal, ator principal, ou mesmo agente de uma ação, seja ele um jovem, adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado” (COSTA, 2000, p. 150) referendando que “o jovem protagonista é metaforicamente definido como ator principal desse elenco da sociedade civil que atua num cenário considerado público” (SOUZA, 2006, p. 63), colocando o jovem como responsável principal e desresponsabilizando o estado de conduzir e viabilizar estratégias e condições materiais para que este cidadão possa viver com dignidade social.

Este protagonismo juvenil está alicerçado numa ideia de cidadão e participação em que os homens são reconhecidos, por seus instrumentos legais, como cidadãos de “direitos”, “livres” para buscarem a ascensão social, mas que na verdade dentro da divisão social do trabalho esta ascensão pode não acontecer, à medida que ele passa, para poder sobreviver, a vender sua força de trabalho. Esta ideia de participação sustenta a ideia de um protagonismo individual, também, desfocando a ação formativa do jovem de um contexto da coletividade, isto é, na busca pelas conquistas coletivas para o grupo social e não apenas para si, por meio de seus projetos de vida.

A questão do protagonismo juvenil vem gerando discussões sobre sua definição e inserção nos processos de formação do sujeito do Ensino Médio. Que protagonismo deve ser incentivado? Que lógica orientadora e que concepção de homem e juventude? Estas devem ser as constantes reflexões a serem realizadas pela escola ao tratarem sobre o protagonismo juvenil.

O protagonismo da juventude deve ser incentivado por meio de processos formativos que lhe permitam a ampla compreensão das relações sociais e de produção, assegurando-lhe, por meio da autonomia, a clara observância do contexto histórico no qual está inserido e as contradições existentes entre aquilo que lhe é proposto em termo de formação e aquilo que realmente pode lhe formar enquanto sujeito autônomo, criativo, político, verdadeiramente sujeito de direito e de construção social.

Neste sentido, a escola deve se caracterizar como espaço de ampliação da formação cultural, caso contrário corre o risco de reafirmar uma ideia de protagonismo baseada numa concepção de sociedade que visa apenas à adaptabilidade do sujeito às conformações sociais e gerais que sustentam a lógica do capitalismo e seu poder segregador.

A escola deve incentivar o protagonismo juvenil que permita a construção da identidade do sujeito e de uma vivência social que lhe assegure a compreensão dos condicionantes políticos econômicos e sociais na construção das suas relações de produção. Esta visão de protagonismo e de função social da escola pressupõe a superação da visão dos organismos internacionais, que com sua interferência direta nas políticas públicas no Brasil, estimulam o entendimento de que “o próprio indivíduo é o responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso a serviços (e não direitos) de educação, saúde, segurança, etc. enfim pela sua *inclusão* na sociedade” (SOUZA, 2006, p. 62, grifos do autor) devendo a escola ser um instrumento potencializador desta formação.

A superação desta visão pressupõe, também, o entendimento das práticas formativas que podem está alicerçadas em uma concepção de educação aproximada da visão de uma escola unitária, defendida por Gramsci, (1982) e que:

[...] traz implícita na sua formulação a necessidade de que os jovens a que se dirige tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por meio do conjunto integrado das disciplinas escolares, mas, além disso, para se tornarem efetivamente autônomos, que tal acesso se dê não apenas pela apropriação individual, mas também coletiva de tais conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (FERRETTI, 2018, 34).

A juventude do Ensino Médio precisa ser orientada, ter seus interesses educados numa escola que tenha como diretriz a busca por uma formação ampla, integral que assegure aos jovens o acesso ao saber, à uma formação crítica, capaz de permitir que os cidadãos se apropriem do trabalho como identidade e não como princípio orientador da sociedade capitalista, isto porque “o trabalho é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade” (MARX, 1985a, p.50).

A ação formadora de uma escola que compreenda a dimensão do trabalho e do homem enquanto ser social não se efetiva em um espaço que estimula o protagonismo destes jovens como sinônimo de empreendedorismo e sim como capacidade de formação e compreensão do contexto social e das relações das quais fazem parte, superando a proposição de inserção precoce destes jovens no mercado de trabalho, numa fase da vida em que as incertezas afloram tão frequentemente.

O discurso em torno do protagonismo juvenil aliado a uma concepção de escola que forma prioritariamente para o mercado de trabalho pode ser observado nos documentos oficiais que diretamente tratam sobre a educação do Ensino Médio, dentre eles, a portaria nº 649/2018 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2018 que objetivam orientações gerais e curriculares sobre a Reforma do Ensino Médio no país.

Assim, por meio da portaria 649/2018, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que tinha como objetivo geral:

Dar suporte às unidades da federação na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar para, pelo menos, 1000 (mil) horas anuais, em todas as escolas de ensino médio no país (BRASIL, 2018, p.05).

O documento enfatiza que a reforma, por meio da lei, 13.415/2017 estabelece uma organização curricular que deverá contemplar a BNCC, a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, possibilitando o protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem (BRASIL, 2018), por meio de uma proposta de flexibilização curricular.

Para a viabilização da reforma, o documento orientador destaca que as Secretarias Estaduais de Educação-SEE devem elaborar um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular- PAPFC que orientará juntamente com o Projeto Político, Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a elaboração do Plano de Flexibilização Curricular-PFC de cada escola.

Dentre as ações que o PFC deve contemplar, o MEC orienta, por meio da Portaria 649/2018, que sejam desenvolvidas “III- atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, p. 20). Por meio do documento observa-se que o protagonismo juvenil se apresenta como elemento de composição e formação das aprendizagens do sujeito por meio do discurso da reforma implementada.

Além da portaria citada anteriormente, o protagonismo juvenil é destacado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2018), tanto na definição de educação integral quanto na composição das propostas curriculares, em seu artigo 6º, I, ao destacar:

Formação integral: é o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos significativos que promovam a autonomia, o comportamento do cidadão e o *protagonismo* na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018- grifos nossos)

Para tanto, as propostas curriculares devem “adotar metodologias de ensino e avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes” (BRASIL, 2018, art. 8º, III). Neste sentido, os itinerários formativos devem ser organizados de forma que aprofundem e ampliem as aprendizagens

em áreas de conhecimentos, além de estimular a “participação social e o protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2018, art. 26, XXI).

Pelo exposto observa-se que tanto o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, apresentam uma concepção de protagonismo juvenil, que como destacado anteriormente, se alinha as orientações dos organismos internacionais e sua ação direta nas formulações de políticas para a educação no Brasil.

Ao que se apresenta sobre o protagonismo juvenil dentro deste contexto neoliberal, no qual a reforma do ensino médio foi construída e encontra suas bases de sustentação, cabe destacar que tanto o conceito de ação cidadã quanto a preparação para esta ação “[...] constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político” (PEREIRA, 2009, p.71)

Neste sentido, partindo de uma compreensão da realidade como construída pelas mediações e contradições, esta ideia de protagonismo juvenil precisa ser analisada dentro de um contexto de lutas por significação, à medida que se constrói por meio das relações interdiscursivas dos sujeitos políticos que nele vão se constituindo em determinado contexto histórico. Isso tem demarcado uma frequente utilização de termos e conceitos “adaptados” as realidades vivenciadas o que permite muitas vezes que a ideia de protagonismo juvenil se estabeleça como a ação prioritária do estudante na definição e condução de seus projetos de vida, mas orientado às necessidades imediatas e conformações da sociedade capitalista, afastando deste jovem o sentido da escola, enquanto espaço de materialidade de sua vivência e da mediação de sua relação com o social.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2018, tem-se proposto formas de organização e experiências curriculares para a implementação da reforma do ensino médio, e para tanto, as escolas selecionadas na etapa inicial, deveriam elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular-PFC, propondo dentre suas ações, que o protagonismo juvenil fosse incentivado e permitindo, assim, que os projetos de vida dos sujeitos fossem delineados a partir de escolhas dos itinerários formativos.

As reflexões aqui traçadas apontam e se orientam no entendimento de que a Reforma do ensino médio implementada no Brasil desde 2017, permite a formação integral da juventude com tempos/espacos reduzidos, distanciando o sujeito em formação de uma escola que prime, por um

espaço do aprender geral e mais amplo, construídos em processos históricos das produções humanas, além de limitar os espaços de sociabilidade e ações políticas da juventude que envolve seu protagonismo político/social no contexto escolar e na sociedade em geral.

Como forma de implementação da reforma, a BNCC se limita em selecionar o que deve ser ensinado em “comum à todos”, caracterizando um processo de unificação, homogeneização do que ensinar, não evidenciando que as diferentes realidades e desigualdades históricas, econômicas, culturais e estruturais do país não permitem que “todos” aprendam com as mesmas oportunidades, aumentando aí o abismo existente entre as classes sociais e seus sujeitos.

A relação protagonismo juvenil e escola expressa na Reforma do Ensino Médio ressalta a ideia de protagonismo juvenil, aliada às intencionalidades do modelo neoliberal e centra-se na ideia de participação dos jovens como aquele que sabe se relacionar nos seus coletivos, aquele que busca seu próprio caminho, que é responsável por si só pela construção de seu projeto de vida e que assume as responsabilidades “cidadãs” na solução dos problemas sociais encontrados.

A escola é o espaço de formação da juventude e o estado deveria ser o principal responsável por esta formação, ofertando um ensino público de qualidade estruturais, pedagógicas e formativas, para o sujeito, e não direcionando formas de ensinar e “moldando” comportamentos, no entanto, em sociedades capitalistas como a nossa, essa responsabilidade é limitada, permitindo que comportamentos, identidades e processos formativos sejam forjados numa dinâmica economicista e segregadora, transferindo para os sujeitos a responsabilidade por sua própria formação, a partir de uma perspectiva que centraliza as competências e habilidades individuais como processos formativos.

É neste cenário, que tem se organizado os movimentos atuais de “construção” do Ensino Médio. Cabe à escola, portanto, a responsabilidade de promover esta educação mais ampla que atinja o ser humano em suas múltiplas dimensões. No entanto, para que isso aconteça ela deve estar diretamente vinculada a este propósito, e na sociedade capitalista ela atua, tanto na manutenção da ordem social como se manifesta enquanto movimento contra hegemônico. É preciso, pois, tornar a ação contra hegemônica mais solidificada e efetiva, a fim de que a escola ajude por meio da formação de novos líderes, na consolidação de um projeto político e social de emancipação.

Para tanto, o protagonismo juvenil precisa ser entendido como práticas e vivências escolares que permitem experiências formativas e a capacidade de autoformação do sujeito, ajudando no desenvolvimento de práticas sociais orientadas pela autonomia e pela capacidade de reflexão das diversas contradições e mediações nos quais as relações sociais são construídas.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para educação Nacional. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL, **LEI. Nº 13.415**. 16 de fevereiro de 2017. Altera a lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL, Programa de Apoio ao Novo ensino Médio. **Documento orientador da portaria 649/2018**. Brasília, 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1). Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **O sentido da escola para os jovens do ensino médio: um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará. – Belém, 2017. 226 f.

COSTA, Antônio. Carlos. Gomes. da. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DUTRA, Maria de Fatima da Conceição. FREITAS Renan Moura de. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública. Revista **Semana Pedagógica**, v.1, n.1 | 2019 disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/>>. Acessado em 19 de dezembro de 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. v 32 (93), 2018, p. 25-42.

FERRETTI, Celso João. Dagmar, M. L. TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FIGUEIREDO, N.M.A. Método e metodologia na pesquisa científica. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa** v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo).> Acesso em 20 de dezembro de 2020.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Prova Brasil-Apresentação. Disponível em <[http:// www. portal. mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos** – v.24, 2020, p. 02 – 20.

OLIVEIRA Dalila Andrade. **Educação básica gestão do trabalho e da pobreza**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PEREIRA, Kathiuscia Aparecida Freitas. **Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho- Marília, 2009. 123 f.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. **O PDE Escola: autonomia e qualidade do ensino na gestão educacional em Igarapé-Miri e na Escola Rio Tocantins**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. – Belém, 2012. 231 f.

RIBAS JUNIOR. Fábio Barbosa. **Educação e Protagonismo Juvenil**. 2004. Disponível em <<http://www.prattein.com.br>> Acessado em 15 de outubro de 2020.

SANTOS, João Vitor. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Documento determina currículo comum em todo o país para Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio. Revista do Instituto Umanitas. USISINOS, Nº 516, Ano XVII, 2017. p 20-22.

SILVA. Roberto Rafael Dias da A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. Revista do Instituto Umanitas. USISINOS, Nº 516, Ano XVII, 2017. p.30-36.

SILVA, Edileuza Fernandes, DE PAULA, Alessandra Valéria. BNCC do Ensino Médio e trabalho pedagógico na escola: proposta de audiência pública em Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019.

SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do Protagonismo Juvenil**. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de São Paulo - São Paulo, 2006. 350 f.