

**JUVENTUDES PRECARIZADAS E A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: A
EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO CAPITALISMO FLEXÍVEL***

**LOS JÓVENES PRECARIOS Y LA CONTRARREFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA:
LA EDUCACIÓN DE LA CLASE TRABAJADORA EN EL CAPITALISMO FLEXIBLE**

**PRECARIOUS YOUTHS AND THE COUNTER-REFORM OF HIGH SCHOOL: THE
EDUCATION OF THE WORKING CLASS IN FLEXIBLE CAPITALISM**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.45546>

Sayarah Carol Mesquita dos Santos¹

Katharine Ninive Pinto Silva²

Resumo: Este artigo analisa a noção juventudes precarizadas mediante as mudanças no currículo do Ensino Médio, que se situa no contexto da produção flexível do capitalismo. Adotamos o estudo documental, analisando a Lei nº 13.415/2017 e a Medida Provisória nº 746/2016, do governo de Michel Temer. A inclusão do itinerário técnico-profissional, fomento ao empreendedorismo, atividades à distância, flexibilização na oferta dos componentes curriculares são medidas estabelecidas na contrarreforma do Ensino Médio sintonizadas com a lógica da flexibilização produtiva do capitalismo, que intensifica a formação dos jovens da classe trabalhadora para as relações vigentes de mais desregulamentação, informalidade, terceirização e precarização laboral.

Palavras-chave: Juventudes precarizadas. Ensino Médio. Capitalismo flexível.

Resumen: Este artículo analiza la noción de jóvenes precarios con cambios en el currículo de la escuela secundaria, que se ubica en el contexto de la producción flexible del capitalismo. Adoptamos el estudio documental, analizando la Ley nº 13.415/2017 y la Medida Provisional nº 746/2016, del gobierno Michel Temer. La inclusión del itinerario profesional, la promoción del emprendimiento, las actividades a distancia, la flexibilidad en los componentes curriculares son medidas en la contrarreforma de la escuela secundaria en sintonía con la lógica de flexibilización productiva del capitalismo, que intensifica la formación de la clase trabajadora joven a las relaciones actuales de más desregulación, informalidad, tercerización y trabajo precario.

Palabras clave: Jóvenes precarios. Secundaria. Capitalismo flexible.

Abstract: This article analyzes the notion of precarious youths through changes in the high school curriculum, which is located in the context of the flexible production of capitalism. We adopted the documentary study, analyzing Law No. 13.415/2017 and Provisional Measure No. 746/2016, of the government of Michel Temer. The inclusion of the professional itinerary, promotion of entrepreneurship, distance activities, flexibility in the provision of curricular components are measures established in the counter-reform of high school in tune with the logic of productive flexibilization of capitalism, which intensifies the formation of young working class to the current relationships of more deregulation, informality, outsourcing and precarious labor.

Keywords: Precarious youths. Middle School. Flexible capitalism.

Introdução

O debate aqui inserido busca evidenciar a análise da noção de juventudes precarizadas. Esta noção ascende a partir das mudanças que imperam no novo currículo do Ensino Médio, que também define distintas formações educacionais para os jovens da classe dominante e os jovens da classe trabalhadora, especialmente.

É preciso considerar que as classes dominantes, no sistema capitalista em sua fase de acumulação flexível, buscam estabelecer contrarreformas de caráter neoliberal e privatista que atendam aos seus objetivos de acumulação e reprodução do capital (MOTTA; FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2020). A burguesia, a nível internacional e nacional, orienta e define diretrizes para que os Estados adotem, em seus sistemas públicos de ensino, políticas que caminhem no sentido de garantir a produção e expansão do mais-valor. Para isso, é necessário que a educação passe por mudanças que se sintonizem com a acumulação flexível, com o capital financeiro e digital (PREVITALI; FAGIANI, 2020), uma vez que ela atua na formação dos indivíduos, tanto no âmbito produtivo como ideológico.

Nesse sentido, a etapa do Ensino Médio é estratégica para o capital (NOSELLA, 2015; ARAÚJO, 2019), à medida que ela possibilita formar força de trabalho adaptável ao mercado capitalista, principalmente em relação à educação ofertada aos jovens da classe trabalhadora. Contudo, no contexto de acumulação flexível, com a introdução massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a reconfiguração das formas de trabalho em menos formalidade e proteção social e novos tipos de trabalho mais precários, como os trabalhos intermitentes, temporários e de plataformas, fazem com que os jovens formados na Educação Básica tenham que se adequar às condições laborais vigentes. E estes jovens acabam sendo formados para encarar o desemprego estrutural ou as formas flexíveis e precárias de trabalho.

Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e sua normatização, aprofunda a formação dos jovens trabalhadores para a precariedade laboral. A flexibilização do conhecimento, o fomento ao ensino empreendedor, a inserção do itinerário profissional e a permissão de atividades à distância, são exemplos do que se apresenta no novo currículo dessa etapa do ensino, que assevera a dualidade educativa, o projeto empresarial e privatista e a precarização das juventudes no Brasil.

Como desdobramento de Dissertação de Mestrado defendida em Programa de Pós-Graduação em Educação, este artigo está voltado a responder a seguinte questão-problema: Qual o projeto de formação das juventudes precarizadas presente na Lei nº 13.415/2017? Para tanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre a educação da classe trabalhadora nas esteiras do capitalismo flexível e os processos formativos que acenam para mais adaptação ao cenário de precarização da juventude, a partir do novo Ensino Médio. Para tanto, utilizamos o estudo documental considerando a Medida Provisória nº 746/2016, a Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos. Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental envolve as dimensões de contexto, autor/atores, autenticidade do texto, natureza e a própria análise documental. Assim, o estudo considerou a normatização recente para o Ensino Médio, utilizando como fundamentação o materialismo histórico-dialético, com base na teoria do valor-trabalho que, de acordo com Rosso (2017, p. 84), é acrescida pela contribuição de intelectuais da América Latina, através da Teoria da Dependência, que, de acordo com

o autor, “[...] representa um esforço de desenvolvimento da teoria da exploração, implícita na categoria de mais-valor”.

O artigo está organizado nas seguintes seções: a primeira, tematizando a educação da(s) juventude(s) no contexto mais recente; a segunda, realizando a análise das mudanças no currículo do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 do governo Temer, considerando a Medida Provisória nº 746/2016 imposta inicialmente na reformulação dessa etapa do ensino; a terceira, a análise da intensificação da formação para a precarização dos jovens brasileiros a partir da contrarreforma do Ensino Médio e sua relação com as determinações do capitalismo de caráter flexível e, por fim, as considerações finais.

Educação dos jovens no contexto brasileiro – notas sobre avanços e retrocessos nas últimas décadas

De acordo com Saviani (2020), a política educacional brasileira, desde o final da Ditadura Militar (1985) até os dias atuais, pode ser expressa através de uma equação que leva a uma precarização geral do ensino no Brasil e que é constituída pela soma dos seguintes elementos: filantropia (a demissão do Estado em relação à responsabilidade principal em garantir o acesso de todos à educação, a partir da defesa do chamado “Estado Mínimo”); protelação (contínuo adiamento do enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros); fragmentação (sucessão e justaposição de medidas, sem garantia de continuidade) e improvisação (medidas e ações sem a observância da efetiva necessidade ou da existência de justaposição). De acordo com o autor, a precarização geral da educação no Brasil pode ser visível na rede física, “nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados” (SAVIANI, 2020, p. 4).

Especialmente em relação à formação dos jovens, Saviani (2020, p. 9, grifos do autor) retoma a constatação realizada por, em relação à chamada contrarreforma do Ensino Médio, de que

[...] propõe à comunidade escolar ‘*um salto no escuro*’ ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por ‘*itinerários formativos*’ ancorados em uma Base Nacional Comum ainda não concluída e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do *período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológico*.

Além disso, denuncia Saviani (2020), o argumento da flexibilidade do currículo que a contrarreforma do Ensino Médio vem buscando utilizar para se justificar, como “liberdade de escolha” para os adolescentes, na verdade significa uma demissão da responsabilidade do Estado.

Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017

A Medida Provisória nº 746/2016, que impõe uma contrarreforma do Ensino Médio, foi promulgada no governo interino de Michel Temer (2016-2018), sob a direção de Mendonça Filho, Ministro da Educação na época, desconsiderando o que preconiza o princípio constitucional da Gestão Democrática.

Dessa forma, tal medida visou agradar à agenda do empresariado, adequando o Ensino Médio às medidas de privatização da educação em curso.

A MP n° 746/2016 (BRASIL, 2016) é composta por quatorze artigos, incluindo os que alteraram artigos da Lei n° 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei n° 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Mas antes de considerarmos o texto da MP, precisamos tratar do que é inicialmente apresentado no documento *Exposição de motivos*³, no qual se aponta as causas que levaram ao estabelecimento de uma Medida Provisória. De acordo com esse documento, com base nos índices educacionais relacionados à matrícula, evasão e desempenho dos que permanecem no Ensino Médio, averiguados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os argumentos utilizados para justificar a reorganização dessa etapa envolvem a considerada necessidade de diversificar o currículo. Para tanto, é apresentada a solução da diminuição da quantidade de disciplinas obrigatórias, que até a contrarreforma consistia em treze.

Na justificativa apresentada pelos formuladores, o modelo engessado em treze disciplinas obrigatórias não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e nem com as demandas do século XXI. O documento da *Exposição de motivos* também destaca que o Brasil é o único país que possui um modelo de ensino com treze disciplinas, indo na contramão de outros países que adotam o currículo diversificado para os jovens escolherem as áreas do conhecimento na sua trajetória escolar.

De acordo com essa perspectiva, a escola e os conhecimentos que nela são socializados devem ser dinamizados para as exigências de desenvolvimento econômico, sendo o máximo possível adequado aos objetivos do mercado. Se o mercado demanda formação de força de trabalho para as relações de produção cada vez mais flexíveis, atrelada à dinâmica de produção flexível e não somente ao padrão taylorista/fordista, é necessário que a escola, o currículo e os saberes sejam adaptados a esse quadro de transformações.

Young (2007) ao questionar “Para que servem as escolas?” analisa que, na interpretação dos neoliberais, os serviços públicos devem ser entregues aos agentes privados, pois são eles que podem oferecer um serviço melhor, especialmente, na educação. Redefinindo, assim, o papel da escola à face do mercado. Esse fato acaba gerando duas consequências à pergunta “Para que servem as escolas?”:

Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as ‘necessidades da economia’, numa espécie de vocacionalismo em massa. O controle de boa parte do período compulsório pós-escolar e até de algumas escolas e autoridades educacionais locais foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas, muitas vezes, relutantes. A outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semi-mercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. (YOUNG, 2007, pp. 1290-1291).

Além disso, Young (2007, p. 1301) apresenta a ideia de diferenciação do conhecimento, que é baseada em “princípios de se fazer a distinção entre conhecimento escolar e não-escolar”. Significa dizer que os diferentes conhecimentos que são ofertados no espaço escolar se pautam nas diferenças entre o que se define como conhecimento escolar e não-escolar.

Nesse sentido, se olharmos para a crítica que os formuladores do novo Ensino Médio dirigem ao caráter rígido do currículo e à necessidade de reformulá-lo para se tornar flexível, incorporando os saberes que o mercado exige na formação dos indivíduos, podemos verificar aquilo que denuncia Young (2007, p. 1301): o enfraquecimento das “fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante”. Algo que, para o autor, só serve para enfraquecer a escola pública e a educação da maioria dos jovens.

De acordo com Moraes (2017), essa flexibilização do currículo do Ensino Médio vem se dando, por outro lado, com uma ênfase exacerbada em componentes curriculares que são alvo de avaliações em larga escala e que podem ser mensurados em indicadores que permitam a comparação da “qualidade da educação” de diversos países, na perspectiva do ranqueamento. Dessa forma, junto com o discurso da flexibilização do currículo, as contrarreformas neoliberais investem num estreitamento curricular considerando o que o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) vai demandar, especificamente, linguagem e matemática. Para Moraes (2017), na ânsia de alcançarem melhores indicadores no PISA, os países implementam políticas que mantêm ou ampliam as desigualdades sociais que se refletem nos processos educativos. São exemplos disso, países de referência neoliberal como os Estados Unidos e o Chile, que com a expansiva concentração do mercado educacional e a “flexibilização curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes” (MORAES, 2007, p. 408).

Para Ramos (2019), não há justificativa normativa para a urgência da reformulação do Ensino Médio por meio de Medida Provisória, pois já existiam, em termos de legislação, a Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 5.154/2004, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que regulamentam essa etapa da educação, bem como definem objetivos, diretrizes e princípios que possam elevar às mudanças necessárias. Assim, não há outra justificativa senão a de cunho político e ideológico, que se volta para os interesses imperativos do mercado e da perpetuação das ideologias das classes dominantes.

Desse modo, os interesses do mercado nas definições da Educação Básica, através de políticas e/ou programas dirigidos pelos agentes privados, são de impulsionar a privatização da oferta, do currículo e da gestão escolar (ADRIÃO, 2018). A política do novo Ensino Médio, nesse sentido, incentiva tanto a participação do setor privado nas formas de oferta dos itinerários formativos como na estrutura curricular que acaba flexibilizando ainda mais os conhecimentos.

O discurso ideológico de um “novo” currículo para o Ensino Médio que possa se ajustar à sociedade do conhecimento, às novas dinâmicas do mundo do trabalho, às lógicas empreendedoras e das iniciativas individuais dos jovens se solidifica a partir dos interesses das grandes corporações financeiras e dos organismos multilaterais. Que buscam, sobretudo, atuar nessa etapa da educação visando a reprodução do sistema capitalista, bem como a aceitação das condições impostas pelo capital. Assim, a urgência da contrarreforma do Ensino Médio surge dessa necessidade mercantil do sistema.

Ferreira (2017, p. 303) destaca, que na perspectiva da “ordem e progresso” do governo Temer:

O MEC apresentou uma contrarreforma do ensino médio assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de

ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum.

Atrela-se ainda o discurso democrático de escolha dos jovens sobre sua trajetória educacional, inculcando neles a responsabilidade de decidir sobre o que querem optar na formação, difundindo uma falsa ideia democrática de escolha (considerando-se as condições das escolas públicas brasileiras e sua realidade local) e de individualização sobre suas vidas e futuros desde cedo, revelando em seu conteúdo as severas ideologias neoliberais da meritocracia, do individualismo e da falsa liberdade assentada no livre mercado.

Entre a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017, as principais alterações estão no conteúdo, como a definição de que o profissional com notório saber deve ministrar conteúdos afins à sua formação profissional, exclusivamente na oferta do itinerário técnico-profissional; as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos de ensino, devendo as demais disciplinas serem incorporadas em projetos, seminários, atividades online e outros recursos curriculares. E o ensino de educação física, artes, filosofia e sociologia continuarão obrigatórios na inclusão dos itinerários formativos e do desenvolvimento dos projetos de vida, diferente da Medida Provisória que colocava em evidência a exclusão dessas disciplinas.

O art. 1º redefine a carga horária do Ensino Médio em que deixa as 800 horas anuais para 1400 horas anuais a serem estabelecidas progressivamente. Os arts. 2º e 3º apontam a inclusão dos componentes curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando que esta definirá os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, estabelecendo que essa Base deva incluir tanto a parte diversificada como obrigatória no currículo. A língua portuguesa e a matemática serão componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio e também a língua inglesa entrará com esse caráter, ficando a oferta de outras línguas estrangeiras de modo optativo. Além disso, as avaliações de desempenho serão examinadas a partir do que a BNCC estabelece e os currículos deverão considerar a formação integral do aluno e auxiliá-lo na construção do seu projeto de vida no percurso formativo.

No art. 4º, designa que o currículo do Ensino Médio se organizará em duas partes: uma de formação geral básica de acordo com a BNCC e a outra parte optativa mediante os itinerários formativos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica e profissional) que os sistemas de ensino poderão ofertar segundo a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Ainda no § 6º, se estabelece que a critério dos sistemas de ensino a formação técnica e profissional considerará a “I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação [...]; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2017, p. 3). Além do mais, o § 11º deste artigo estabelece a possibilidade de convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.

Já no art. 6º inciso IV, se permite a entrada dos profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, de forma exclusiva na oferta do

itinerário técnico-profissional. Diferente da Medida Provisória, que deixava em aberto a possibilidade de profissionais com notório saber ministrarem conteúdos em outras áreas do conhecimento.

Além disso, é estabelecido que os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (NR)”, conforme § 8º, do art. 7º estabelece (BRASIL, 2017, p. 4). Isso indica que a formação teórica e prática dos professores nos cursos de licenciatura, deverão ser alinhadas a BNCC, em relação aos saberes, competências e habilidades do que se define na Base.

Como a BNCC se trata de uma referência curricular de caráter instrumental e neotecnicista (SAVIANI, 2011), observa-se que a formação docente assentada por essa Base poderá implicar na formação de profissionais do magistério cada vez mais instrumentalizada, menos teórica e reflexiva e mais prática, ao lado de metodologias, tecnologias e didáticas mais úteis para o saber fazer em sala de aula. Esvaziando, portanto, a formação de um professor que saiba pensar e refletir os processos educacionais.

O artigo 12º estabelece o prazo de implementação das mudanças no Ensino Médio, cumprindo o prazo de que no primeiro ano letivo subsequente a publicação da BNCC, os sistemas de ensino estabeleçam seus cronogramas de implementação. Em suma, seria: 2018 para a publicação da BNCC Ensino Médio, 2019 para o cronograma de implementação pelos sistemas de ensino e 2020 para o início da implementação da contrarreforma.

Em linhas gerais, podemos problematizar algumas questões norteadoras dessa nova estruturação do Ensino Médio. O primeiro ponto diz respeito a ampliação da carga horária, pois essa medida pressupõe não só o aumento do total de horas a serem cumpridos nessa etapa, mas do aumento de recursos para materiais didático-pedagógicos, ampliação de infraestrutura e contratação de mais professores para atender a demanda. Conforme Hernandez (2020, p. 582), ampliar a carga horária dessa etapa implica em diversas condições estruturais para a escola que vão do aumento:

dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas. Demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar ensino compatível com tempo integral. Implica contratação de professores e pessoal de apoio. Reverbera, também, nas condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao ensino de tempo integral.

Todavia, é complexo pensar nesse aumento de recursos nessa etapa, diante de um cenário brasileiro de políticas de austeridade no quesito dos investimentos nas áreas sociais, em que a própria EC nº 95/2016 é um exemplo notável dessa política de contenção de gastos públicos. A EC nº 95/2016 que limita o crescimento de despesas do governo brasileiro por vinte anos em áreas como saúde e educação, revela uma atroz política de ajuste fiscal que reverbera na educação pública, ao mesmo tempo em que temos uma contrarreforma (Lei nº 13.415/2017) em curso que faz exigir mais investimentos de recursos financeiros para o Ensino Médio.

Portanto, nota-se no interior dessa contrarreforma a contradição de como ampliar a carga horária e, portanto, ampliar a estrutura física e pedagógica das escolas, quando se faz presente uma medida de contenção orçamentária para os próximos vinte anos na educação. Portanto, torna-se inviável a própria

concretização do aumento da carga horária na contrarreforma do Ensino Médio da forma como se estabelece.

Outra questão que ganha destaque é a fragmentação do currículo ao estabelecer as disciplinas obrigatórias e as optativas. Essa medida de negação aos conhecimentos das diversas áreas revela uma perspectiva, na qual a educação deve formar minimamente, com habilidades pontuais e acríicas, não permitindo a formação crítica e ampla dos indivíduos aos conhecimentos acumulados historicamente, no qual muitos campos do saber permitem. Não é atoa essa negação, mas faz parte da necessidade do capitalismo de formar força de trabalho mais adestrada, produtiva e ideologicamente subordinada às ideias da classe dominante como únicas, possíveis e, portanto, insubstituíveis. A lógica se materializa na produção de mais “mãos” e “braços” que façam e menos de mentes que pensam.

Além disso, a própria lei se torna contraditória quando se propõe no § 7º do art. 3º (BRASIL, 2017), considerar a formação integral do aluno ao mesmo tempo em que limita as áreas do conhecimento como obrigatória apenas para língua portuguesa e matemática, enquanto as outras áreas ficam a mercê das possibilidades de oferta dos sistemas de ensino e, conseqüente, serem possivelmente excluídas da formação dos estudantes já que não possuem mais o caráter obrigatório.

Na perspectiva de Almeida (2018), a contrarreforma do Ensino Médio busca um modelo eficiente que garanta processos eficazes de aprendizado e produtividade. Com a participação ativa do empresariado na definição do atual modelo de Ensino Médio, materializa-se a intenção de:

Formar moralmente e instruir tecnicamente os trabalhadores sem romper com a divisão social do trabalho e as condições impostas pelo capital, tais como, precarização do trabalho e fragilização dos direitos trabalhistas; oferecem uma formação, qualificação simplificada que distancia ainda mais as práticas educacionais emancipadoras e de aprendizados de conteúdos cientificamente e filosoficamente avançados. (ALMEIDA, 2018, p. 85).

Se atentarmos para a realidade da educação pública no país e os sujeitos que dependem do sistema público, não é difícil perceber que a classe que será majoritariamente afetada por essa contrarreforma é a classe trabalhadora, agregando-se as condições locais das escolas, suas demandas e necessidades. Que conforme a situação social que impera em nossos tempos, faz ascender à formação pontual e rápida para inserção no mercado de trabalho diante de um quadro de desemprego estrutural e de informalidade, do que uma formação mais ampla e qualificada que o prosseguimento dos estudos permitiria para os jovens.

É importante frisar que a entrada do profissional com notório saber traz impactos regressivos nos cursos de formação de professores, bem como na atividade docente, uma vez que a permissão de profissionais sem formação pedagógica, mas com conhecimentos afins aos conteúdos a serem ministrados, impulsionam a desvalorização social dos professores e a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, Kuenzer (2017, p. 345) destaca que:

Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo.

Podemos observar, assim, que a concepção de educação que norteia essa contrarreforma diz respeito a uma educação tecnicista que preza por processos verticalizados, de instrução para a produtividade e esvaziada de conteúdo social e político que permita o desenvolvimento da consciência crítica.

A educação, na lógica em que impera os interesses empresariais e privatistas, trazem impactos na formação e trabalho docente e na trajetória educacional dos jovens, incidindo em elementos que intensifica a mercantilização dos processos educativos e também da dualidade educacional, que no Brasil é histórica e se assenta nas profundas desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola pública se torna:

nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. (KRAWCZYK, 2014, pp. 36-37).

Deste modo, sustentada pela ideologia empresarial, a escola e os processos educativos na atual contrarreforma do Ensino Médio, se ajustam cada vez mais à dinâmica dos processos produtivos do capitalismo em seus diferentes modos de operar, seja pela via das políticas austeras nas áreas sociais, levando ao sucateamento e privatização da educação pública, seja pelo direcionamento de políticas que redefinem o currículo e a formação que deve ser dada aos jovens, principalmente da classe trabalhadora.

Adrião (2018) em sua análise sobre as formas de privatização (oferta, currículo e gestão) da Educação Básica no Brasil, destaca a forte atuação dos atores privados que buscam, a todo o momento, disputar as políticas educacionais e os fundos públicos. Nas políticas educacionais, podem ser encontrados nos conteúdos que definem os currículos, os conhecimentos a serem ensinados e os tipos de formações educativas. E na disputa dos fundos públicos, podem ser vistos nas medidas que ampliam as possibilidades de obtenção de financiamento público para ofertas educacionais pelas instituições privadas, principalmente, quando se trata da oferta da formação técnica e profissional articulada com o empreendedorismo.

Em síntese, Ferretti (2018, p. 35) aponta que a Lei nº 13.415/2017 se volta para a mera “instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos, valendo-se, inclusive, do fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas”, com expressivo destaque das instituições que fazem parte do Movimento Todos pela Educação. Que no caso do Ensino Médio, esses agentes privados vêm atuando, predominantemente, na oferta e no currículo dessa etapa do ensino.

A contrarreforma do Ensino Médio, assim, engloba tanto os objetivos do empresariado em redefinir o conteúdo do currículo que os jovens deverão seguir na sua trajetória escolar, frente às demandas do mercado capitalista; como na retenção de fundos públicos, por exemplo, com a oferta do itinerário técnico-profissional e com maior participação dos agentes privados nos vínculos e parcerias com as redes estaduais de educação e, conseqüente, com as escolas.

Contrarreforma do Ensino Médio e as juventudes precarizadas

Antes de tudo, vale destacar que a categoria juventudes se insere nessa discussão na perspectiva de entendê-la como um construto histórico e social, permeada por lutas e contradições que movem a sociedade (SILVA; OLIVEIRA, 2016). Que não se restringe a uma fase biológica transitória e homogênea, dada simplesmente como fenômeno natural, mas que é concebida “como uma construção social e cultural caracterizada conforme o contexto sócio histórico em que os sujeitos sociais estão inseridos” (CAÚ, 2017, p. 46). Nesse sentido,

compreender e situar a juventude no contexto histórico demanda conhecer as mediações que interferem nas condições singulares de ser jovem e nas particularidades imbricadas no processo de integração à vida adulta. Implica, portanto, que a juventude não pode ser concebida como uma condição generalizada, cuja realidade pressupõe que todos detêm as mesmas condições de igualdade, ou seja, tratar diferentes de forma iguais no acesso aos bens vitais ou na reprodução da vida biológica, social, cultural, como possibilidade de lograr o horizonte linear de sucesso na vida, como marco representativo do tempo moderno. (CAÚ, 2017, p. 49-50).

Desse modo, a discussão sobre juventudes se situa como um fenômeno social que é produzido nas relações sociais do sistema capitalista, no terreno da luta de classes. No qual o panorama em que a discussão sobre juventudes se materializa na atualidade, abarca a análise das formas de acumulação e exploração da classe trabalhadora, num sistema cada vez mais flexível e financeirizado.

Pelo caráter classista e desigual que se apresenta no Ensino Médio, que aprofunda ainda mais o abismo social entre formações distintas segundo a origem de classe dos jovens; além disso, em alinhamento às noções empresariais que tencionam para uma trajetória educacional instrumental, menos complexa e mais flexível às demandas do capital é que encontramos uma juventude inserida ainda mais nas esteiras da precarização nos dias de hoje.

A noção juventudes precarizadas, portanto, se insere nesse contexto de produção flexível do capital. E decorre, teoricamente, das noções que Koepsel (2014) desenvolve sobre os tipos de formações historicamente estabelecidas no Ensino Médio brasileiro entre os anos de 1964 a 2014, que estão entre: trabalhador-cidadão (1964-1979), cidadão-trabalhador (1980-2000) e juventudes (2002-2014).

No primeiro contexto, que é de 1964 a 1979, Koepsel (2014) se pauta na categoria trabalhador-cidadão, em virtude da Lei nº 5.692/71 do regime militar estabelecer o ensino de 2º grau na perspectiva da profissionalização compulsória, na qual a educação buscava preparar o cidadão para o trabalho, desenvolvendo indivíduos produtivos para o desenvolvimento econômico da época.

O segundo contexto corresponde de 1980 ao período do governo FHC que designa a categoria cidadão-trabalhador, em decorrência do contexto de redemocratização do país, dos movimentos sociais por uma educação crítica e cidadã, da Constituição de 1988 e o estabelecimento da LDB de 1996. E o terceiro contexto que se refere de 2002 a 2014, revela a categoria juventudes na proposição das políticas públicas pensadas para o Ensino Médio e a Educação Profissional, numa perspectiva de valorização e articulação (KOEPEL, 2014). A partir daí podemos inferir que na realidade da educação brasileira (2015 aos dias atuais) a noção vigente na formação educacional pode ser vista como juventudes precarizadas.

Essa noção se explica, a partir da contrarreforma do Ensino Médio, na proposição de uma educação mais dinâmica, diferenciada e atrativa para os jovens, segundo o discurso oficial. Mas que na realidade, demonstra intenções formativas reforçadoras do caráter classista na educação, acentuando trajetórias educacionais distintas para classes sociais antagônicas. Além disso, acenando para o favorecimento dos interesses empresariais e privatistas, por meio de aspectos que realçam as demandas do mercado, como a flexibilidade nas diferentes áreas do conhecimento, a inserção do setor privado na oferta e no currículo, o ensino empreendedor e todo conjunto de noções que reforçam a exploração da juventude trabalhadora em proveito da acumulação de capital, utilizando a educação como um instrumento imprescindível.

O processo de precarização do trabalho se amplia quando se insere formas flexíveis de trabalho que atendem, sobretudo, aos interesses da produção de mais-valor para o capital. Os tipos flexíveis laborais reconfiguram os tempos de trabalho dos trabalhadores (e os tempos de não trabalho), bem como redefinem os tipos de formações educacionais necessárias que o capital exige para se ajustar às novas dinâmicas, adequando corpo e mente para a flexibilidade (ROSSO, 2017). O que não é em vão o fato do conteúdo da contrarreforma do Ensino Médio se pautar em aprendizagens flexíveis, na ênfase da formação profissional, no destaque do desenvolvimento de competências e no ensino empreendedor, como se observa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) atualizada em virtude da Lei nº 13.415/2017.

O conceito central que materializa o conteúdo do novo Ensino Médio é a flexibilidade, observada na falsificação da ideia de livre escolha nos itinerários formativos e na flexibilização da oferta de componentes curriculares, evidenciando os conhecimentos mais úteis para as demandas de produção e acumulação do capital.

Os reformadores empresariais (FREITAS, 2018) da educação em consonância com o alinhamento político do MEC não pouparam esforços para disseminar a flexibilidade do conhecimento na contrarreforma do Ensino Médio, como um anseio da juventude dos tempos atuais que demandam uma educação mais conectada ao mundo digital e das exigências contemporâneas de trabalho, com um currículo menos rígido e teórico para um currículo mais flexível e prático.

Nessa perspectiva, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) analisam que:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.

A flexibilização no Ensino Médio, assim sendo, se vincula à lógica da flexibilização produtiva do capitalismo em sua fase atual, que demanda dos trabalhadores e, conseqüente, da formação educacional, saberes e práticas que formem para os diferentes tipos de trabalho e mercados cada vez mais isentos da regulamentação do Estado, sem estabilidade e direitos sociais e, principalmente, que possam produzir e concentrar mais-valor para as classes dominantes. Com base em Kuenzer (2020, p. 62), o atual Ensino Médio,

[...] integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

A pedagogia da acumulação flexível na qual Kuenzer (2020) baseia suas análises e que fundamenta a contrarreforma do Ensino Médio se relaciona, em sua totalidade, com a pedagogia do capital (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018) que impulsiona políticas empresariais e privatistas para redefinir a educação e a formação da classe trabalhadora nos ajustes que o capital requer, em sua lógica de eficiência, competência e produtividade.

Não importa se para atingir os objetivos de produção e acumulação de mais-valor, o capital estabeleça, com suporte político e legal do Estado, contrarreformas que intensifiquem e explorem ainda mais a força de trabalho a partir da chamada “flexibilização”, que tende a precarizar o trabalho. O que importa é que a reprodução e o processo de acumulação do capital sejam garantidos e ampliados em todas as esferas onde se possa extrair mais-valor, sendo a educação uma fonte indispensável para essa finalidade.

Assim, observa-se que na agenda hegemônica do capital para a Educação Básica, especialmente, para o Ensino Médio, abarca-se com ênfase a dinâmica comportamental dos indivíduos baseada na “competência emocional, compreendendo atributos como resiliência, preparando os jovens para um mundo do trabalho precário, flexível, nos moldes da reforma trabalhista” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 323).

Diante das mudanças no mundo do trabalho que altera a dinâmica laboral e educacional, a noção juventudes precarizadas se cunha perante um futuro que, para a juventude da classe trabalhadora se torna cada vez mais esvaziado de um horizonte de amplas oportunidades educacionais e laborais dignas, se ampliando em contrapartida, os trabalhos informais, desregulamentados, flexíveis e em condições expressivas de precarização.

É nesse quadro que a juventude trabalhadora acaba enfrentando no seu cotidiano social, onde a organização produtiva e suas transformações modificam também os processos educativos em virtude dos interesses do sistema capitalista. Desse modo,

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2017, p. 341).

A realidade social, principalmente nos países periféricos, de capitalismo dependente e subordinado, vem mostrando que a escolarização e a qualificação mínima ou mais elevada dos diferentes contingentes da classe trabalhadora não garantem sequer os melhores postos de trabalho. Assim,

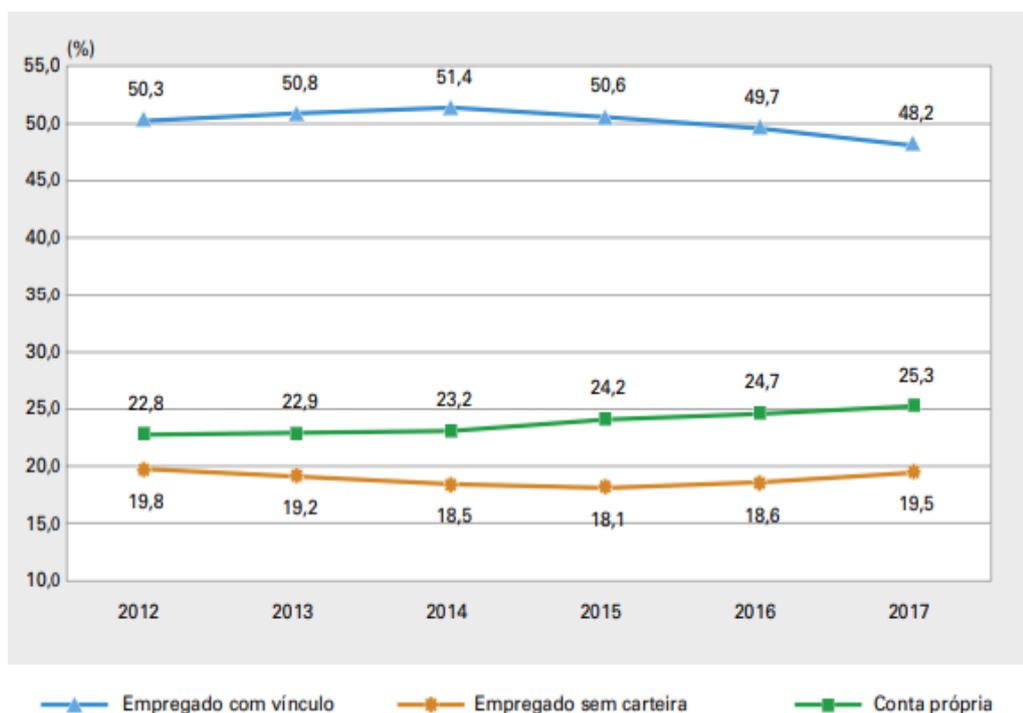
O mercado informal ou o trabalho precarizado tem sido o destino de parte considerável daqueles que não completaram o ensino médio ou, mesmo tendo concluído, não dispõem

de uma formação asseguradora de um trabalho menos precarizado. (OLIVEIRA; 2018, p. 93).

Além do mais, não é difícil encontrar jovens com diplomas de Ensino Superior que estão se inserindo em modalidades de trabalho cada vez mais precarizadas para garantir a sobrevivência, pois a oferta de empregos estáveis e regulamentados vem sendo ainda mais reduzidas, aumentando, por outro lado, novas formas laborais flexíveis, digitais e informais.

Para demonstrar que o trabalho estável e regulamentado vem diminuindo no Brasil, à medida que os trabalhos de tipo informal vêm aumentando, segundo os dados do IBGE (2018), em 2017, houve interrupção do crescimento da participação dos empregos com vínculos, atingindo 48,2%. Já com a população ocupada sem carteira de trabalho e por conta própria, portanto, nos tipos de trabalho sem vínculo e regulamentação, registrou-se uma alta, conforme o gráfico a seguir:

Figura 1 – Participação dos trabalhadores com 14 anos ou mais de idade, em categorias de posição na ocupação definidas (2012-2017)



Fonte: Extraído do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017 (IBGE, 2018, p. 21).

Além disso, o trabalho informal alcançou 37,3 milhões de pessoas, em 2017, representando 40,8% da população ocupada (IBGE, 2018, p. 42). E o perfil do trabalho informal, em 2017, registrava que 43,2% dos trabalhadores por conta própria não eram contribuintes e 36,1% eram trabalhadores sem carteira de trabalho assinada (IBGE, 2018).

De acordo com a perspectiva de Antunes (2018, p. 92), presencia-se no momento uma ampliação de novos modos de extração de valor para o capital, que resultam da articulação de um “maquinário altamente avançado [...] com a exigência, feita pelos capitais, de buscar maiores ‘qualificações’ e

‘competências’ da força de trabalho”, ainda que essa força de trabalho qualificada acabe se inserindo nos trabalhos cada vez mais limitados a instabilidade e ausência de vínculo, através dos tipos informais e flexíveis.

Segundo a análise de Harvey (2016), como o sistema do capital tem como propósito aumentar a produtividade, a eficiência e as taxas de lucro, as mudanças tecnológicas no capitalismo, para as quais contribui e se alimenta com voracidade, derivam de atividades de vários agentes e instituições. Essas “inovações criam um amplo domínio de possibilidades mutáveis para sustentar ou aumentar a lucratividade” (HARVEY, 2016, p. 95).

Os trabalhos uberizados ou de plataformas, através de aplicativos como a Uber, Rappi, Ifood, 99, entre outros, são exemplos notáveis dessa nova lógica de divisão social do trabalho no capitalismo, que adentra na vida de muitos jovens da classe trabalhadora, seja aqueles com pouca ou alta escolarização. De acordo com Gonsales (2020), o processo de plataformização e trabalho digital em expansão, se consolida na acumulação flexível do capital, que confronta o modelo rígido e padronizado do fordismo. O caráter flexível se encontra na gestão dos processos de trabalho, nos tipos de mercado, nos produtos e padrões de consumo, na incorporação das TICs, na polivalência e multifuncionalidade do trabalhador e nas formas de trabalho informal, temporário e digital.

Por isso, em um contexto de profundo desemprego gerado pela crise estrutural do capital, a força de trabalho disponível no mercado se torna maior, ao mesmo tempo, que o sistema na sua lógica de acumulação flexível, introduz maquinarias e tecnologias avançadas para produzir mais mercadorias, diminuir os custos com os meios de produção e com os trabalhadores e gerar maiores lucros para o sistema.

Nesse processo, os Estados capitalistas,

reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho *empregada*, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação *direta* ao capital. Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora). (FONTES, 2017, p. 49, grifo do autor).

Se antes o cerne da questão estava na ausência de escolarização e qualificação dos trabalhadores para assumir os postos de trabalho, mesmo com formações instrumentais para o saber fazer direcionado à classe trabalhadora; o momento atual, no entanto, aponta para um processo de formação educacional para encarar a realidade brutal do desemprego. Na qual, os trabalhadores são formados para obter competências e empreender, saber se adequar ao cenário de instabilidade laboral e aprender a aceitar as formas de trabalho flexíveis e sem garantia de direitos, que exploram ainda mais a força de trabalho, produzem mais desigualdades e beneficiam os interesses do mercado capitalista.

Rosso (2017, p. 144) observa que:

As políticas relativas ao desemprego, à perda da proteção ao trabalho e à seguridade social, à intensificação do ritmo e da velocidade do trabalho, ao incremento do uso de modalidades de empregos flexíveis, por meio dos quais um enorme contingente de mulheres e jovens foi incorporado ao mercado de trabalho, todos esses elementos reestruturam o sistema de produção de valores.

Nesse âmbito, quando se demonstra que a contrarreforma do Ensino Médio fomenta em seu conteúdo a noção de juventudes precarizadas, significa dizer, que as proposições educacionais nessa etapa se sintonizam com o processo de acumulação flexível do capital que reforça trajetórias formativas classistas e alinhadas às demandas produtivas do capitalismo na contemporaneidade. Como apontam Motta e Frigotto (2017, p. 369):

trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.

Assim, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40), consideram que a questão basililar que atravessa o atual Ensino Médio consiste na ausência de uma formação unitária e politécnica para os estudantes que “ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem” quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo como perspectiva o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e humanamente elevada.

No entanto, a partir da fragmentação dos conhecimentos, do desprezo pelos conhecimentos históricos e sociais, da formação para as competências, do aprender a ser empreendedor e do saber se adequar a sociedade vigente, que se estabelece na contrarreforma do Ensino Médio, a educação já juventude da classe trabalhadora é materializada para reproduzir o aprofundamento das desigualdades, da formação acrílica e instrumental e para o terreno da precarização laboral, intensificada em nosso tempo histórico.

Considerações finais

Os elementos postos na contrarreforma do Ensino Médio revelam a busca para alavancar os interesses empresariais a partir de um currículo flexível, instrumental, pragmático e dual direcionado, sobretudo, para a formação da juventude da classe trabalhadora, que é a que frequenta e depende da educação pública predominantemente.

Além disso, o novo Ensino Médio intensifica o educar dos jovens para o mundo laboral onde impera a precarização. Essa tendência se expressa na dinâmica atual do trabalho no capitalismo, que apresenta a maximização das modalidades de trabalho menos rígidas, padronizadas e regulamentadas e mais parciais, temporárias, informais e precárias, de modo que reestruturam as relações laborais, com a finalidade de “disfarçar” ou “suavizar” as formas de exploração do trabalhador nesse conjunto de atividades flexíveis. Que permitem, concomitantemente, ampliar o processo de acumulação do capital via extração de mais-valor pela força de trabalho mais adaptada, subordinada e flexibilizada.

A contrarreforma do Ensino Médio, nesse sentido, acaba contribuindo incisivamente para essa lógica flexível e produtiva do capitalismo, atuando na formação da classe trabalhadora para as relações flexíveis e precárias que configura o mercado na contemporaneidade.

A questão aqui posta não é da defesa da continuidade do modelo antigo de Ensino Médio, com todas as suas lacunas e limites. A questão que se coloca, na qual muitos pesquisadores da área de política educacional ao longo dos anos vêm debatendo, pesquisando e formulando, se trata da defesa de um Ensino Médio seguido por outra lógica que caminhe no sentido contrário a qualquer concepção privatista e empresarial, que atribui à educação o papel de mercadoria para ser vendida e lucrada e que se distancia de uma perspectiva de formação humana, ampla e transformadora.

Assim, o modelo de Ensino Médio, no qual se deve pensar e defender, deve ser alinhado a um projeto de educação que ande lado a lado com o projeto de transformação social. Que busca na educação, o caminho para uma formação omnilateral, desenvolvendo nos indivíduos todas as suas potencialidades e capacidades para intervir no meio social e transformá-lo radicalmente.

Referências:

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1/articles/adriao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado para a educação da classe trabalhadora**. 2018. Orientadora: Zuleide Silveira. 205 f. Mestrado (Dissertação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051> Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impresao.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 mai. 2020.

- CAÚ, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção dos seus projetos de vida.** 2017. Orientador: Ramon de Oliveira. 400 f. Doutorado (Tese) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, Vozes, 2008.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, p.45-67, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220> Acesso em: 11 ago. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GONSALES, Marco. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. *In: ANTUNES, Ricardo. (org.). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.* São Paulo: Boitempo, 2020.
- HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. A lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802266.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. **Políticas do Ensino Médio e a formação profissional técnica de nível médio no Brasil: do trabalhador-cidadão a juventudes.** 2014. Orientador: Angela Lara. 250f. Doutorado (Tese) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 jul. 2019.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017. Disponível <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf> Acesso em: 23 set. 2020.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3Vgl/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 set. 2020.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VH8WwHPbLVZsDCTyvtDCJvQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> Acesso em: 11 jun. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 310-328, jul./dez., 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862/17577 Acesso em: 29 set. 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou uniforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0079.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun., 2019. Disponível em: <http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/19/39>. Acesso em: 22 abr. 2020.

ROSSO, Sadi Dal. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoprodutivismo, neotecniscismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UPR/Setor de Educação, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 nov. 2020.

Notas

* Este artigo é resultado de financiamento de pesquisa da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), Especialista em Gestão Escolar pela UNIASSELVI/SC e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (GESTOR/UFPE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7979129745000059> Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1419-6214> E-mail: sayahcarol@hotmail.com

² Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada 2 do Núcleo de Formação Docente (UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc (Centro de Educação - Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestor - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (UFPE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6464562533995452> Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7293-4289> E-mail: katharineninive@gmail.com.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm

Recebido em: 27 de jun. 2021

Aprovado em: 22 de abr. 2022